UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROBERTO JOSÉ DA SILVA

THAIS MAYRA SILVA LIMA

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Maceió

2020

ROBERTO JOSÉ DA SILVA
THAIS MAYRA SILVA LIMA

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof. Drª Yana Liss Soares Gomes.

Maceió
2020

ROBERTO JOSÉ DE LIMA
THAIS MAYRA SILVA LIMA

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 28/01/2020.

Orientadora: Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Yana Leiss Soares Gomes
Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes (CEDU/UFAL)

Flávia Colen Meniconi
Profa.Dra. Flávia Colen Meniconi (FALE/UFAL)

Adriana Cavalcanti dos Santos
Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (CEDU/UFAL)

Maceió
2020

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Roberto José da Silva[1]
Thais Mayra Silva Lima[2]
Yana Liss Soares Gomes[3]

RESUMO:

Este artigo traz uma reflexão acerca das propostas apresentadas pelo livro didático (LD) referente a abordagem dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, realizamos uma análise com o objetivo de descrever as propostas dos gêneros textuais do material didático, bem como, das atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Utilizamos como embasamento teórico os estudos de Antunes (2003) sobre o ensino de Língua Portuguesa, Marcuschi (2002, 2006, 2009); Mendonça (2005) e Bezerra (2005) sobre gêneros textuais, como também os de Albuquerque e Ferreira (2019); Santos, Albuquerque e Mendonça (2007); Bittencourt (1985); Bunzen; Rojo (2008) e Ota (2009) sobre o LD, dentre outros. O *corpus* desta pesquisa constitui-se da coleção Ápis do 4º ano do Ensino Fundamental. A partir da referida análise, foi constatado que os gêneros textuais são apresentados como ponto focal das propostas de ensino, visto que, o LD contempla os quatro eixos estruturantes para o ensino de língua materna, ainda que apresente uma preocupação maior em trabalhar conteúdos gramaticais e ortográficos. Concluímos que, as atividades apresentadas, se executadas conforme o roteiro sugerido, podem favorecer o reconhecimento das características dos gêneros textuais, enquanto práticas sociais, e assim, contribuir para a formação de leitores e escritores.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

[1] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, rj-dasilva@hotmail.com.

[2] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, thaislima3002@gmail.com.

[3] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, yana.gomes@cedu.ufal.br.

1 Introdução

O livro didático (LD), na realidade das escolas públicas brasileira, desempenha um papel de extrema importância para as práticas de ensino/aprendizagem, sobretudo, em virtude da política de seleção e distribuição dos materiais adotados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Nesse contexto, há claramente um impacto social muito forte na prática docente, especialmente de profissionais que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), em muitos casos, o LD acaba se tornando o único meio de acesso à leitura por parte de professores e alunos, além de ser utilizado para organizar as propostas realizadas em sala de aula.

Partindo dessa premissa, direcionamos nossa pesquisa a partir das seguintes questões norteadoras: de que maneira o livro didático aborda os gêneros textuais? Como estão organizadas as atividades para os eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística?

O objetivo principal foi analisar as propostas apresentadas pelo LD com relação aos gêneros textuais e as implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, identificamos a abordagem dos textos no material analisado e discorremos sobre a organização das atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

O livro didático, ainda que tenha sido elaborado como um material para nortear as práticas do professor, em muitos casos, pode se tornar um manual de referência para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, acreditamos que estudantes dos cursos de Pedagogia e profissionais da educação básica, necessitam conhecer as propostas didáticas apresentadas no material. É a partir dessa perspectiva reflexiva que se pode identificar os pontos positivos e as limitações do livro a ser trabalhado e, assim, redirecionar suas ações de ensino/aprendizagem para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Para uma melhor compreensão por parte do leitor, evidenciamos que este artigo está dividido em quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, apresentamos as notas introdutórias, as questões norteadoras, e por fim, nossos objetivos. A segunda seção intitulada de “Ensino de língua portuguesa e a

perspectiva dos gêneros textuais", está dividida em três tópicos, que apresentam uma pesquisa bibliográfica referente ao tema deste artigo, abordando autores que discorrem sobre o ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais e o livro didático no contexto brasileiro.

A terceira seção apresenta as escolhas metodológicas, o tipo de pesquisa e a concepção teórica que norteia nossa análise, descrevendo o modo em que o livro foi analisado, bem como os critérios de escolha do *corpus*.

Na quarta seção, que possui o título: "Análise do livro didático de língua portuguesa", é apresentada uma análise descritiva do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), em que analisamos a abordagem dos gêneros textuais e a proposta de atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e na oportunidade, discutimos sobre os resultados encontrados. Por fim, são apresentadas as considerações finais em que realizamos uma síntese das principais conclusões evidenciadas nos resultados da análise.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa, a partir das orientações curriculares quanto aos eixos estruturantes. Na sequência, discorreremos sobre a perspectiva de ensino a partir dos gêneros textuais, da análise do livro didático e das diretrizes curriculares nacionais, a fim de ampliar os conhecimentos referente ao tema de pesquisa.

2.1 Ensino de Língua Portuguesa: O que dizem as diretrizes curriculares

Neste tópico, discutiremos algumas questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa a partir do diálogo entre os estudos de Geraldi (2015), Antunes (2003), Bezerra e Reinaldo (2013) em diálogo com os documentos oficiais nacionais de educação, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O ensino de Língua Portuguesa, enquanto componente curricular da Educação Básica brasileira, presente nas diretrizes curriculares nacionais, dialoga com:

> Documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 2017, p. 67).

Para Geraldi (2015), a ação da linguagem na vida de um indivíduo se dá como uma forma de ação social, quando se faz uso das palavras e do sistema linguístico que se pratica no mundo. Assim, para o autor, "[...] a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem" (p. 385).

A linguagem se manifesta por meio da intenção de se comunicar algo, não há uma comunicação efetiva sem termos um objetivo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

> Não existe o domínio da língua sem que haja uma estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois, é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 21).

Portanto, nos comunicamos através de textos que estão presentes em nosso cotidiano e que assumem a forma de diferentes gêneros textuais, com diferentes propósitos comunicativos. No ensino de Língua Portuguesa, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, tornando-se a unidade de ensino. Nesta perspectiva, a BNNC diz que:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

O texto enquanto unidade de ensino, assume um papel essencial e diversificado, não ficando restrito à circulação dentro da escola, mas fora dela também, contribuindo assim, para enriquecer os conhecimentos do aluno. Os textos

servem como fonte de referência, como repertório textual e suporte de atividade intertextual (BRASIL, 1997).

Podemos observar que a BNCC mantém muitos dos pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos PCNs. Um deles é a centralidade do ensino a partir da análise e estudo dos textos, articulados às práticas concretas do cotidiano. Assim, não basta apenas explorar a memorização mecânica das normas técnicas e abstratas da língua, é preciso que o ensino seja também um objeto de reflexão (BRASIL, 2017).

Os eixos de integração da Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentados na BNCC, que correspondem às práticas de linguagem são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e semiótica), análise linguística e semiótica. Salientamos que os conteúdos a serem trabalhados a partir dos eixos visam o desenvolvimento das habilidades do educando, por isso, devem ser tratados de forma articulada com a realidade. Sobretudo, com gêneros textuais atuais e presentes no contexto social do aluno e nos diversos campos da atividade humana (BRASIL, 2017).

A BNCC direcionada para o Ensino Fundamental destaca a necessidade da coerente ligação dos anos iniciais com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, apontando para novas formas de relação com o mundo. Desenvolvendo assim, outras possibilidades de leituras, formulações de hipóteses e conclusões em uma atitude ativa na construção de conhecimentos da nossa língua. Mostrando elementos importantes na área de linguagens. O documento revela que:

> O trabalho com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa levar em conta o caráter histórico do desenvolvimento humano. Por isso, a escolarização nesse período deve dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil, considerando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem. Nesse momento da escolarização, o desenvolvimento das linguagens permite às crianças a vivência de situações e contextos para compreender e reconstruir suas ações e expressá-las, descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades necessárias para novas aprendizagens. (BRASIL, 2017, p.31).

A leitura deve ser vista como uma aptidão indispensável à vida da criança e para o enriquecimento de seu mundo letrado, pois que, como explica a BNCC:

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 42).

Para que o processo de desenvolvimento da leitura ocorra de forma efetiva é necessário que haja sentidos para o aluno, que esteja articulada a sua realidade e as suas vivências. É necessário a apresentação de diferentes textos, com diferentes objetivos, de forma que os alunos possam se envolver e compreender as informações que estão sendo passadas e seu uso significativo. (BRASIL, 1997)

A leitura e a escrita não pode ser algo distante e vazio para a criança, mas, como nos mostra os PCNs, é necessário que faça sentido para o aluno. Com isso, podemos entender que a aprendizagem não é algo automático nem natural, mas um processo construído pelo aprendiz com a leitura e a escrita (BRASIL, 1997).

O ato de escrever não deve ser entendido como uma prática meramente individual, em razão de que, escrevemos com o intuito comunicativo, ou seja, estabelecemos uma constante dialogicidade. Para escrever é preciso ter um propósito, não havendo uma única modalidade de escrita, visto que ela varia de acordo com sua função. (ANTUNES, 2003)

Na produção de textos estão envolvidas as mais variadas práticas de linguagem, tanto da escrita quanto da fala, com propósitos distintos e de formas plurais. Consequentemente, devemos considerar as diferentes culturas, as condições em que os textos podem ser produzidos e os usos da língua e da linguagem em nossa convivência social (BRASIL, 2017).

Referente à prática de oralidade, Carvalho e Ferrarezi (2018), destacam que apesar de estar presente nas diretrizes curriculares, a abordagem desse eixo acaba perdendo espaço para as práticas de leitura e escrita. Conforme os autores, ao se trabalhar com a linguagem oral, é necessário concebê-la como um processo que deve ser desenvolvido a partir de atividades planejadas e sistemáticas dentro de uma ação pedagógica.

Conforme as diretrizes da BNCC, fazem parte da oralidade todas as práticas de uso da língua em que estejam envolvidas a oralização dos discursos, isto é, a

fala e a escuta. Logo, a comunicação oral acontece de formas variadas, isto é, em diversas modalidades contextuais. (BRASIL, 2017).

A análise e a reflexão da língua falada e escrita, representam o eixo análise linguística, que não se resume apenas aos estudos de palavras ou frases recortadas e das questões gramaticais (BEZERRA; REINALDO, 2013). A análise linguística atua sobre possíveis problemas de compreensão de texto, não ficando apenas com a observação da língua no ponto de vista descritivo e prescritivo, mas amplia a percepção das possibilidades de usos linguísticos escolhidos pelo emissor, de acordo com a intenção comunicativa, incluindo os fenômenos da variação linguística (BRASIL, 2017).

Em síntese, os quatro eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental são tratados separadamente na BNCC apenas para a apresentação e descrição das características de cada eixo, porém, no próprio documento, é ressaltada a necessidade da aplicação de propostas didáticas que articulem as atividades dos eixos supracitados.

O texto, como destacado anteriormente, se apresenta como uma unidade de ensino, desse modo, os gêneros textuais têm um importante papel nessa área. No tópico a seguir, apresentaremos teóricos que discutem a significância dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa

Neste tópico, discorreremos sobre definição e caracterização dos gêneros textuais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos de Marcuschi (2002, 2006, 2009); Mendonça (2005); Bezerra (2005), dentre outros.

Nascemos em um mundo letrado em que somos constantemente confrontados com uma diversidade de gêneros textuais e estes assumem diferentes formas e estilos, uns perpetuam através dos anos e outros vão surgindo à medida em que a sociedade vai se desenvolvendo. Para Marcuschi (2002, p. 19), “Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”.

Os gêneros foram se desenvolvendo e se ampliando com a aquisição da escrita, com o surgimento da imprensa até chegar aos dias atuais e com os avanços das tecnologias (MARCUSCHI, 2002). Para Mendonça (2005), os gêneros suprem a

necessidade de comunicação humana, sendo moldados culturalmente, contendo uma função social.

Segundo os PCNs, nenhum texto é produzido como um amontoado de coisas que não faz sentido, ele é construído primeiro em forma de discurso na mente, trata-se da materialização do discurso. Portanto, não importa sua extensão, ele é o produto da atividade discursiva oral ou escrita (BRASIL, 1997).

Os gêneros textuais são os diversos textos que circulam socialmente em nosso cotidiano, visto que, nos comunicamos através deles, seja verbalmente ou não. De acordo com Marcuschi (2009, p. 155):

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Cada gênero textual apresenta uma funcionalidade específica, pois, não são utilizados de forma aleatória para cumprir um determinado objetivo. Os gêneros textuais não se apresentam com características homogêneas. Por conseguinte, as diversidades de gêneros são determinadas pela sua função, além de terem forma, estilo e conteúdos diferenciados (MARCUSCHI, 2009).

A medida que a sociedade vai se desenvolvendo novas necessidades vão surgindo, causando impacto na área da comunicação e passamos a utilizar meios mais efetivos de comunicação, como por exemplo: telefones; chats; e-mails, etc., que dizer, surgiram novos meios interlocutivos, novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2006).

Em virtude do papel comunicativo, os gêneros textuais apresentam um papel importante no ensino de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento das práticas de linguagens. Nessa perspectiva, as atuais diretrizes expressam que:

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

As orientações da BNCC também destacam que “[...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 75). Nessa direção, o propósito de trabalhar com os textos foge do sentido meramente gramatical, haja vista que, sua principal função é social, não possuindo uma forma única e limitada, mesmo podendo apresentar características parecidas. Os gêneros textuais podem se dividir em 5 categorias, sendo elas: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva (MENDONÇA, 2005).

Abordar uma diversidade de textos é importante para que os alunos possam ter acesso aos diferentes gêneros que se encontram presentes na sociedade, mas de forma que todos sejam explorados com um estudo amplo (BEZERRA, 2005). Partindo desse entendimento, no próximo tópico, discutiremos mais sobre o LD de Língua Portuguesa e a questão dos gêneros textuais.

2.3 Livro Didático de Língua Portuguesa

O LD, voltado ao ensino da leitura e escrita, está presente na história das escolas brasileira desde o século XIX. Desde então, ele vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, passando por uma sequência de decretos, que resultou em uma política do livro didático.

Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), fundada para administrar a organização dos livros didáticos (LDs), sendo substituída na década de 70 pelo Instituto Nacional do Livro (INL), que mais tarde deu lugar a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com os recursos financeiros advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por fim em 1985, houve a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

Nas palavras de Bittencourt (1985), o livro passou a ser um mecanismo didático capaz de refletir o currículo, e dessa forma, passou-se a analisar critérios que justifique a seleção de determinadas obras. De acordo com Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), o LD, antes de ser incorporado às instituições de ensino, passa pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que

tem a função de analisar e avaliar o conteúdo do material, além de estabelecer novos critérios de qualidade.

Nesse contexto, para auxiliar as práticas dos professores, havia cartilhas, livros de leitura, antologias, gramáticas, manuais de retórica, poética e textos literários. Na década de 60, por exemplo, com as mudanças políticas econômicas que se instauraram no país, houve uma democratização do ensino e o acesso em massa da população às escolas.

A partir da desconstrução da escola elitizada e a tentativa de uma rápida adequação do sistema educacional a essas mudanças, houve uma desvalorização da profissão do professor. Nesse interim, o livro didático sofreu transformações e passou a ser pensado como um apoio a esses profissionais (BUNZEN; ROJO, 2008).

Considerando que o papel exercido pelo professor é aquele que media os saberes compartilhados em sala de aula, a sua autonomia em relação à forma como utilizará o livro didático em suas práticas pedagógicas são evidentes. De acordo com Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), surge a necessidade de o professor analisar o material didático presente nas escolas e em seu contexto de sala de aula, para que o mesmo possa fazer adequações que enriqueçam a sua prática. A respeito disso, os autores declaram que:

> A competência para avaliar o material didático disponível para seu trabalho deve ser aprimorada constantemente, com o exercício da análise e reflexão sobre as potencialidades e limites do LD que se tiver em mãos (SANTOS, ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007, p. 131).

Pensar e refletir sobre o material que se encontra em suas mãos, deve ser uma prática constante, pois, cada vez mais o professor perceberá as nuances dessa ferramenta e decidirá de que maneira ela servirá para complementar o seu dizer e fazer em sala.

O LD tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. Ota (2009) vê nele um instrumento que propicia praticidade ao trabalho pedagógico e ainda um material agradável e atrativo aos olhos de quem lê. O referido faz parte da vida de praticamente todo estudante brasileiro, construindo cidadãos e servindo como instrumento de crescimento intelectual tanto da antiga como das novas gerações.

Dada a importância do LD, selecionamos um material, para refletirmos sobre seu conteúdo e as implicações que ele pode apresentar nas práticas de ensino de Língua Portuguesa e no fazer pedagógico do professor. No próximo segmento, apresentamos o livro, discorremos sobre os critérios de escolha e como ocorreu a análise do mesmo.

3 METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste artigo trata-se de uma análise descritiva de cunho qualitativo realizada em um LD do ensino fundamental, acerca das propostas dos gêneros textuais e a organização das atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

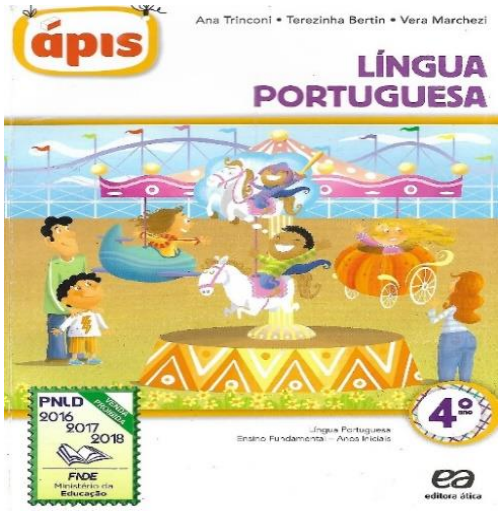
Segundo Gil (2002) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno, o que é possível quando estudamos, registramos, analisamos e interpretamos esse fenômeno, com o objetivo de identificá-lo com maior clareza, sendo uma das características, a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Uma das técnicas destacada é a observação sistemática, que é bastante usada para se fazer uma análise documental.

A análise documental deste artigo parte da concepção de Gil (2008), que diz que a pesquisa documental é caracterizada pela análise de um material já elaborado e que ainda não recebeu um tratamento analítico[...], além de ter um caráter exploratório.

O *corpus* de análise é composto por um LD do 4º Ano do ensino fundamental. O referido livro é uma obra produzida pela editora Ática da coleção Ápis e publicada no ano de 2016. O material apresenta propostas que colaboram para a compreensão do uso social da linguagem.

A seleção do *corpus* aconteceu a partir de observações das atividades propostas. Os critérios de escolha foram: material aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), livro adotado por escolas da rede pública de Maceió – AL, que apresentasse propostas específicas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 1: Capa do livro didático.



Fonte: Triconi, Bertin e Marchezi (2016).

Após a constituição do *corpus,* realizamos a análise do material didático selecionado. O ponto de partida foi a descrição da organização das atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Na etapa da exploração do material, analisamos as propostas dos gêneros textuais, considerando as implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Na seção a seguir, apresentamos a descrição da coletânea e os resultados obtidos da análise.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 Análise Descritiva da Coletânea

Nesta seção, apresentamos uma análise descritiva do LDLP, com base nos seguintes aspectos: abordagem dos gêneros textuais, proposta de atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. A finalidade desta descrição é a identificação da proposição didática dos gêneros textuais apresentada pelo livro, bem como a observação das atividades para os eixos leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

O LDLP é composto por oito unidades temáticas e uma complementar que abordam o ensino de língua portuguesa e propõe a seguinte distribuição: Unidade 1 - Letra da canção (10 seções); Unidade 2 – Diário pessoal (10 seções); Unidade 3 – Blog (10 seções); Unidade 4 – Carta pessoal (10 seções); Unidade 5 – Texto

informativo (10 seções); Unidade 6 – Conto de suspense (10 seções); Unidade 7 – Conto popular (10 seções); Unidade 8 – Mapa e roteiro de passeio (10 seções). As oito unidades são compostas por 10 seções fixas, intituladas na seguinte ordem, como exposto no quadro 1:

Quadro 1: Proposição das Atividades do Livro Didático.

SEÇÃO	DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS
Gênero	Apresentação e leitura do gênero que inicia a unidade temática.
Interpretação de texto	Vinculada a seção anterior. É proposto uma interpretação do texto que foi previamente lido.
Práticas de oralidade	Vinculada a seção inicial, permite o exercício da oralidade a partir do gênero textual que foi previamente discutido.
Outras atividades/ Interdisciplinaridade	Apresenta dois tópicos: Outras linguagens e Conexões que trazem outros gêneros textuais, atividade de interpretação textual e curiosidades que em geral se referem ao tema tratado na unidade.
Língua: usos e reflexão	Refere-se ao estudo mais sistemático da língua portuguesa, trata-se da gramática.
Produção textual	Apresenta a proposta de produção de um novo texto do mesmo gênero textual que inicia a unidade.
Ampliação de leitura	Apresenta outro texto do mesmo gênero e oferece sugestões de outros textos no tópico sugestões.
Ortografia	Apresenta o tópico palavras em jogo, em que se é trabalhado a ortografia.
Hora da diversão	Essa seção apresenta diferentes propostas para os alunos, como: atividade manual e leitura de textos.
Autoavaliação	Momento de reunir o que já foi estudado. Nessa seção sempre são apresentadas as seguintes questões: 1. O que você já sabe? 2. O que você precisa estudar mais?

Fonte: Os autores (2019).

No quadro 1, podemos observar que o LD, classifica o “texto informativo” e o “blog” como gêneros textuais, ainda que ambos sejam tipos textuais, com o objetivo de transmitir novos saberes, curiosidades, dados ou conceitos. Nessa análise, discutimos esses textos a partir da forma que são abordados no livro.

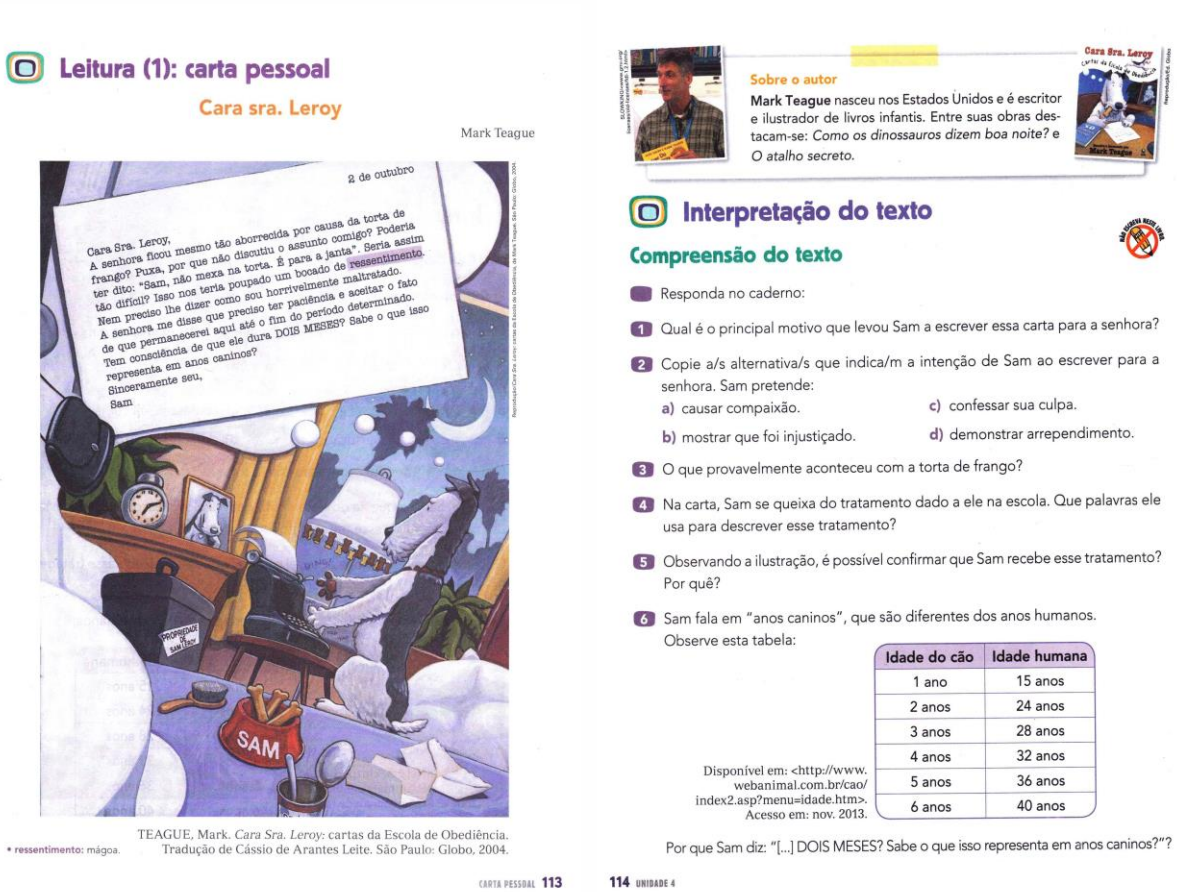
No final do material didático, há uma “Unidade suplementar” que não segue o mesmo padrão de organização mencionado acima e possui uma única seção intitulada de “Uso do dicionário”, contemplando textos informativos e um poema,

com a função de orientar a pesquisa em dicionários, além de conter atividades gramaticais e ortográficas. Por fim, há um tópico desarticulado das demais unidades, denominado de “Projeto de leitura”, que de acordo com o livro, existe o objetivo de tornar a leitura mais prazerosa. São apresentados três contos: “A verdade e a mentira”, “O boto e a estrela” e “O patinho bonito”.

A partir da análise mais ampla, podemos perceber que a organização das seções é sequenciada e estruturada de forma que as oito unidades temáticas atendam aos eixos estruturantes de Língua Portuguesa, a saber: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual.

As atividades voltadas para o eixo leitura seguem o mesmo padrão em todas as unidades com a leitura e interpretação dos gêneros propostos, no entanto, apresentam questões que não exigem que os alunos reflitam sobre o que estão lendo, as respostas são facilmente encontradas no texto, além de apresentar conteúdos gramaticais. Vejamos a figura 2:

Figura 2: Atividade de leitura e interpretação de texto.



Leitura (1): carta pessoal

Cara sra. Leroy

Mark Teague

2 de outubro

Cara Sra. Leroy,
A senhora ficou mesmo tão aborrecida por causa da torta de frango? Puxa, por que não discutiu o assunto comigo? Poderia ter dito: "Sam, não mexa na torta. É para a janta". Seria assim tão difícil? Isso nos teria poupado um bocado de ressentimento.
Nem preciso lhe dizer como sou horrivelmente maltratado.
A senhora me disse que preciso ter paciência e aceitar o fato de que permanecerei aqui até o fim do período determinado.
Tem consciência de que ele dura DOIS MESES? Sabe o que isso representa em anos caninos?
Sinceramente seu,
Sam

SAM

TEAGUE, Mark. *Cara Sra. Leroy*: cartas da Escola de Obediência. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Globo, 2004.

* ressentimento: mágoa.

Sobre o autor

Mark Teague nasceu nos Estados Unidos e é escritor e ilustrador de livros infantis. Entre suas obras destacam-se: *Como os dinossauros dizem boa noite?* e *O atalho secreto*.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Responda no caderno:

1. Qual é o principal motivo que levou Sam a escrever essa carta para a senhora?
2. Copie a/s alternativa/s que indica/m a intenção de Sam ao escrever para a senhora. Sam pretende:
   a) causar compaixão.
   b) mostrar que foi injustiçado.
   c) confessar sua culpa.
   d) demonstrar arrependimento.
3. O que provavelmente aconteceu com a torta de frango?
4. Na carta, Sam se queixa do tratamento dado a ele na escola. Que palavras ele usa para descrever esse tratamento?
5. Observando a ilustração, é possível confirmar que Sam recebe esse tratamento? Por quê?
6. Sam fala em “anos caninos”, que são diferentes dos anos humanos. Observe esta tabela:

Idade do cão	Idade humana
1 ano	15 anos
2 anos	24 anos
3 anos	28 anos
4 anos	32 anos
5 anos	36 anos
6 anos	40 anos

Disponível em: <http://www.webanimal.com.br/cao/index2.asp?menu=idade.htm>. Acesso em: nov. 2013.

Por que Sam diz: “[...] DOIS MESES? Sabe o que isso representa em anos caninos?”?

CARTA PESSOAL 113 114 UNIDADE 4

Fonte: Triconi, Bertin e Marchezi (2016, p. 113-114).

De acordo com Marcuschi (2003), esses tipos de atividades de decodificação de textos, não permitem uma reflexão do que está sendo lido, ou melhor, não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e de argumentação.

A análise descritiva revelou que o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa são os gêneros textuais, que se apresentam de forma variada no livro. As atividades apresentadas para os eixos de leitura e produção textual foram organizadas e distribuídas nas unidades como exposto a seguir no quadro 2:

Quadro 2: Proposição dos Gêneros Textuais.

UNIDADES	GÊNEROS TEXTUAIS	ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Unidade 1	Canção, História em quadrinho, Notícia, Texto informativo, Adivinhação e Poema.	Produção de uma canção. (p. 38)
Unidade 2	Diário, Poema, Quadrinho e Tirinha.	Produção de um diário. (p. 72)
Unidade 3	Blog, Poema, Tirinha e Quadrinho.	Produção de um blog. (p. 102)
Unidade 4	Carta, Quadrinho, E-mail, Canção, Tirinha	Escrever uma carta. (p.135)
Unidade 5	Texto informativo, Quadrinha, Tirinha, Quadrinho	Produção de um texto informativo. (p. 164)
Unidade 6	Conto, Quadrinho, Tirinhas	Produção de um conto. (p. 196)
Unidade 7	Conto, Tirinha, Adivinhas	Produção de um reconto. (p. 223)
Unidade 8	Roteiro, Tirinha, Texto informativo e Mapa.	Produção de um roteiro. (p. 257)
Unidade Suplementar	Texto informativo, Dicionário, Convite e Conto.	----------

Fonte: Os autores (2019).

Com base no quadro 2, podemos perceber que no material analisado as atividades de produção textual são voltadas apenas para o gênero textual que inicia a unidade, enquanto os demais não são retomados, dentre esses destacamos os gêneros textuais “tirinha” e “quadrinho”, que são os mais utilizados pelo livro, principalmente em atividades de gramática e ortografia.

O LD apresenta um roteiro para orientar a produção escrita através de planejamento, reflexão, uso apropriado da linguagem e revisão do que foi produzido, que dizer, é realizada uma análise linguística a partir do que os alunos produzem. Algumas das atividades de produção textual, também trabalham com a oralidade, uma vez que, é pedido para que os alunos socializem suas produções. Todas as

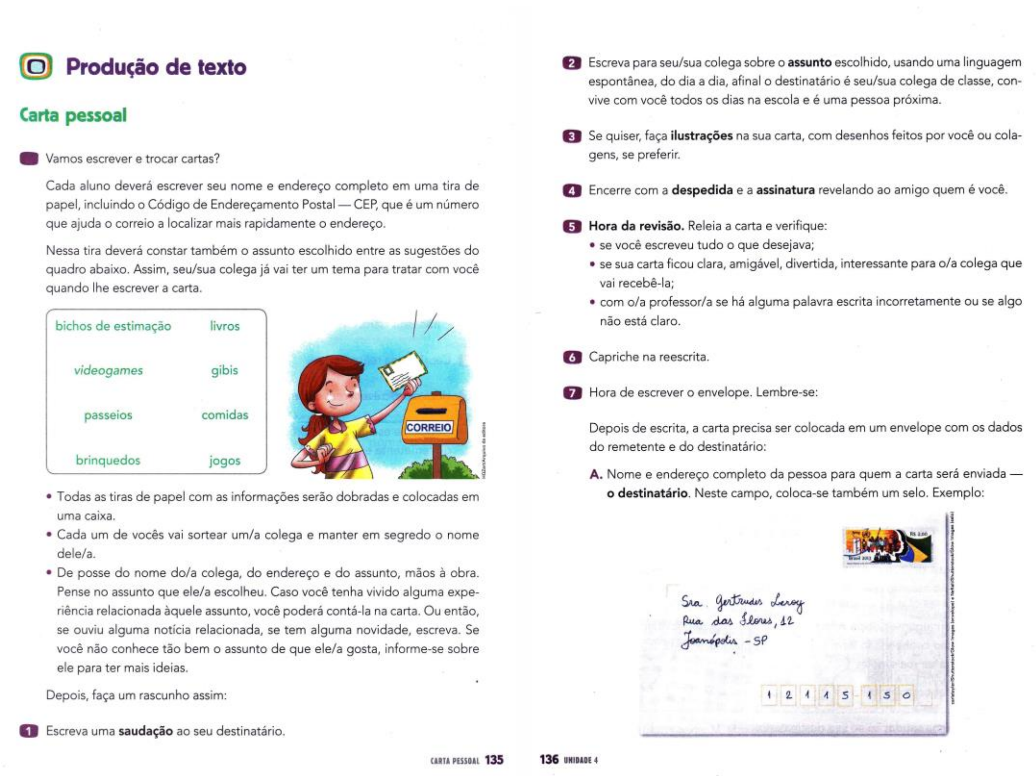
unidades apresentam textos complementares para reforçar os conhecimentos adquiridos durante todo o processo de escrita e produção.

Segundo o PNLD, “Nas atividades de produção de textos escritos, encontram-se orientações para planejamento, revisão, reescrita e possibilidades de divulgação e publicação, em alguns casos” (BRASIL, 2019, p. 44). Acrescenta-se que com relação à contextualização [...] há um cuidado na simulação ou reprodução do contexto social real de circulação de cada gênero (p. 44).

A revisão é o momento de se analisar o que foi produzido, se o texto escrito tem coerência e coesão, se apresenta de forma clara as ideias do autor, se este conseguiu se expressar de forma objetiva, além de verificar as questões gramaticais. A partir da revisão, os alunos realizarão as correções necessárias e partirão para a reescrita, adequando o seu texto (ANTUNES, 2003).

Com relação às propostas para o eixo produção textual, vejamos na figura 5 uma atividade elaborada pelo livro didático:

Figura 3: Atividade de produção textual.



Produção de texto

Carta pessoal

Vamos escrever e trocar cartas?

Cada aluno deverá escrever seu nome e endereço completo em uma tira de papel, incluindo o Código de Endereçamento Postal — CEP, que é um número que ajuda o correio a localizar mais rapidamente o endereço.

Nessa tira deverá constar também o assunto escolhido entre as sugestões do quadro abaixo. Assim, seu/sua colega já vai ter um tema para tratar com você quando lhe escrever a carta.

bichos de estimação	livros
videogames	gibis
passeios	comidas
brinquedos	jogos

- Todas as tiras de papel com as informações serão dobradas e colocadas em uma caixa.
- Cada um de vocês vai sortear um/a colega e manter em segredo o nome dele/a.
- De posse do nome do/a colega, do endereço e do assunto, mãos à obra. Pense no assunto que ele/a escolheu. Caso você tenha vivido alguma experiência relacionada àquele assunto, você poderá contá-la na carta. Ou então, se ouviu alguma notícia relacionada, se tem alguma novidade, escreva. Se você não conhece tão bem o assunto de que ele/a gosta, informe-se sobre ele para ter mais ideias.

Depois, faça um rascunho assim:

1. Escreva uma **saudação** ao seu destinatário.

CARTA PESSOAL 135

2. Escreva para seu/sua colega sobre o **assunto** escolhido, usando uma linguagem espontânea, do dia a dia, afinal o destinatário é seu/sua colega de classe, convive com você todos os dias na escola e é uma pessoa próxima.
3. Se quiser, faça **ilustrações** na sua carta, com desenhos feitos por você ou colagens, se preferir.
4. Encerre com a **despedida** e a **assinatura** revelando ao amigo quem é você.
5. **Hora da revisão.** Releia a carta e verifique:
   - se você escreveu tudo o que desejava;
   - se sua carta ficou clara, amigável, divertida, interessante para o/a colega que vai recebê-la;
   - com o/a professor/a se há alguma palavra escrita incorretamente ou se algo não está claro.
6. Capriche na reescrita.
7. Hora de escrever o envelope. Lembre-se:

Depois de escrita, a carta precisa ser colocada em um envelope com os dados do remetente e do destinatário:

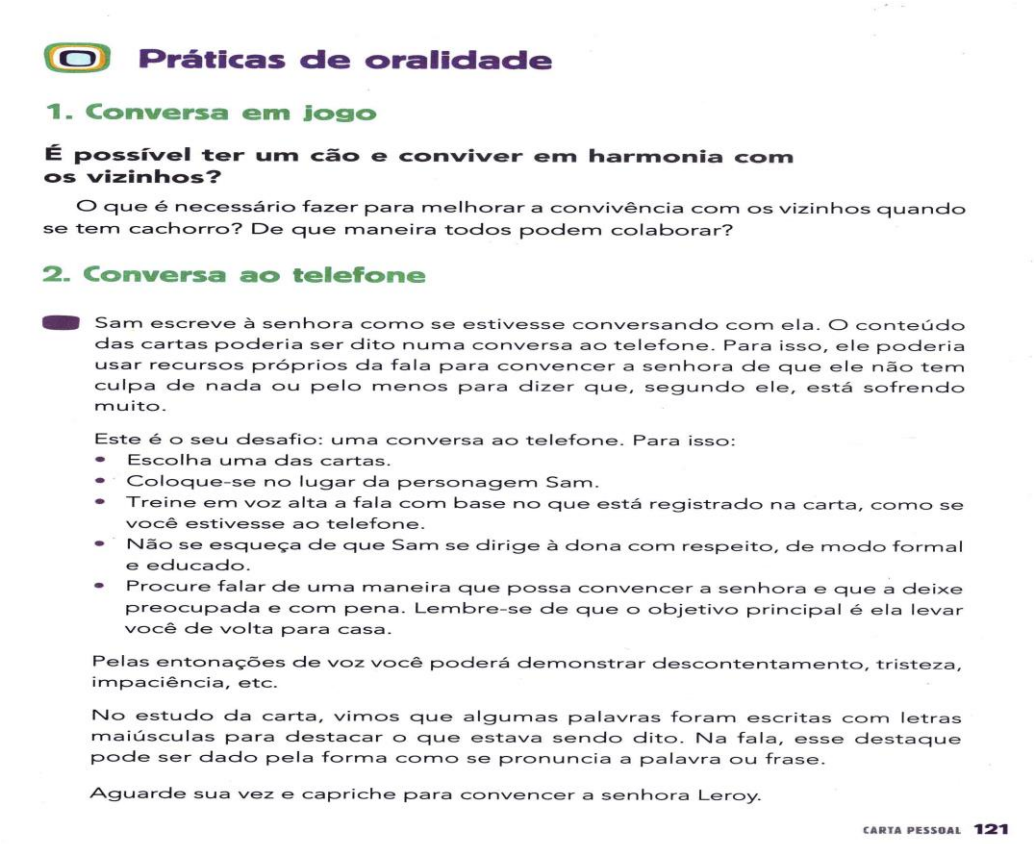
A. Nome e endereço completo da pessoa para quem a carta será enviada — **o destinatário**. Neste campo, coloca-se também um selo. Exemplo:

136 UNIDADE 4

Fonte: Triconi, Bertin e Marchezi (2016, p. 135-136).

As atividades voltadas para a oralidade também estão presentes nas oito unidades, na seção “Práticas de oralidade”, em um tópico fixo, denominado Conversa em jogo. Em todas as seções há proposições de discussão, por meio das quais os alunos podem expressar suas opiniões ou experiência com o professor e juntamente com os colegas acerca do assunto, ou tema que é tratado em cada texto. Dessa forma, o LDLP busca promover debates e reflexões acerca da discussão proveniente da atividade de oralidade, conforme exposto na figura 4:

Figura 4: Atividade de Oralidade



Práticas de oralidade

1. Conversa em jogo

É possível ter um cão e conviver em harmonia com os vizinhos?

O que é necessário fazer para melhorar a convivência com os vizinhos quando se tem cachorro? De que maneira todos podem colaborar?

2. Conversa ao telefone

Sam escreve à senhora como se estivesse conversando com ela. O conteúdo das cartas poderia ser dito numa conversa ao telefone. Para isso, ele poderia usar recursos próprios da fala para convencer a senhora de que ele não tem culpa de nada ou pelo menos para dizer que, segundo ele, está sofrendo muito.

Este é o seu desafio: uma conversa ao telefone. Para isso:

- Escolha uma das cartas.
- Coloque-se no lugar da personagem Sam.
- Treine em voz alta a fala com base no que está registrado na carta, como se você estivesse ao telefone.
- Não se esqueça de que Sam se dirige à dona com respeito, de modo formal e educado.
- Procure falar de uma maneira que possa convencer a senhora e que a deixe preocupada e com pena. Lembre-se de que o objetivo principal é ela levar você de volta para casa.

Pelas entonações de voz você poderá demonstrar descontentamento, tristeza, impaciência, etc.

No estudo da carta, vimos que algumas palavras foram escritas com letras maiúsculas para destacar o que estava sendo dito. Na fala, esse destaque pode ser dado pela forma como se pronuncia a palavra ou frase.

Aguarde sua vez e capriche para convencer a senhora Leroy.

CARTA PESSOAL 121

Fonte: Triconi, Bertin e Marchezi (2016, p. 121).

A seção denominada de “Língua: usos e reflexão”, inicialmente apresenta atividades que estão articuladas com os gêneros textuais, e aos temas que eles abordam, mas com o decorrer das propostas, são apresentados outros gêneros com diferentes temas para compor exercícios, de forma que, com eles, seja possível trabalhar os conteúdos desejados.

A seção ainda aborda a semântica, elementos notacionais da escrita e foca em propostas que trabalhem os conhecimentos morfológicos e o estudo da palavra.

O quadro a seguir, apresenta os conteúdos abordados na seção referente à análise linguística das oito unidades:

Quadro 3: Proposição dos Conteúdos Referente a Análise Linguística

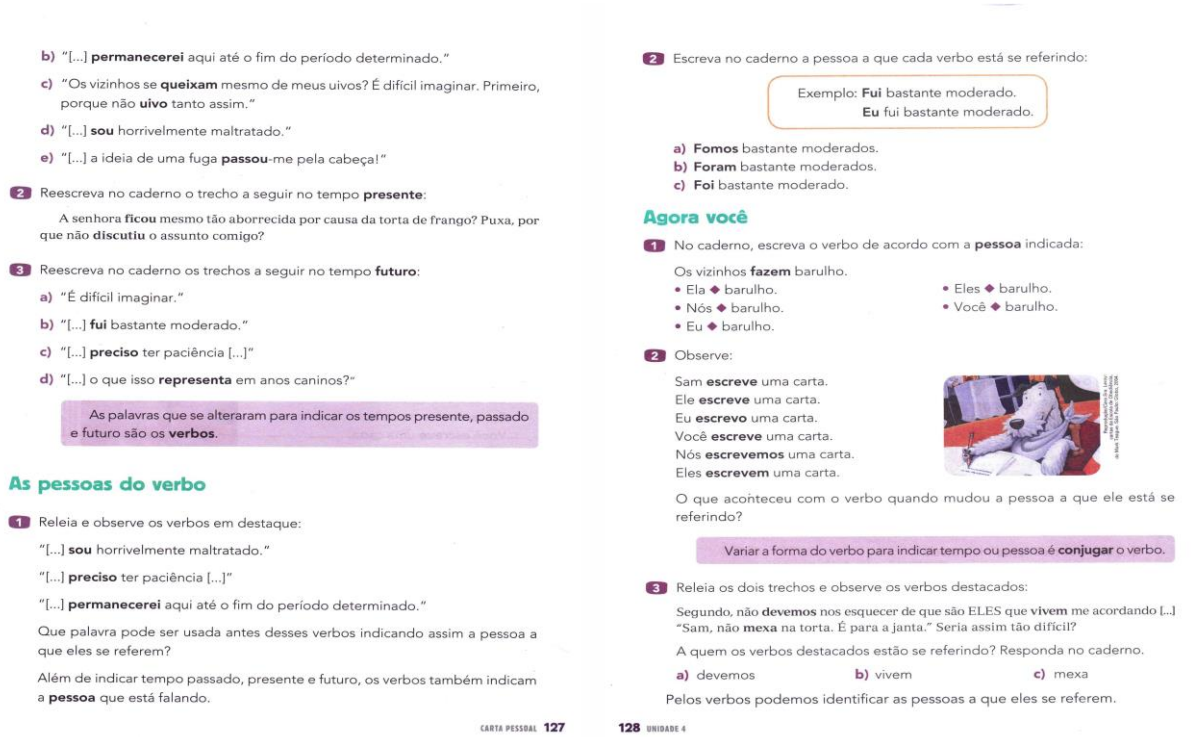
Unidades e Seções	Conteúdos
Unidade 1 – Língua: usos e reflexão	Os substantivos.
Unidade 2 – Língua: usos e reflexão	Variedades linguísticas: uso das gírias. O uso da letra maiúscula.
Unidade 3 – Língua: usos e reflexão	Linguagem informal na escrita. Palavras que acompanham o substantivo: adjetivos e artigos. Gênero e número: concordância com o substantivo. Aumentativo e diminutivo: usos.
Unidade 4 – Língua: usos e reflexão	Verbos como marcador de tempo. As pessoas do verbo. Pronomes pessoais.
Unidade 5 – Língua: usos e reflexão	Pronomes: possessivos e demonstrativos.
Unidade 6 – Língua: usos e reflexão	Pontuação e entonação. Verbo e o uso do tempo passado nas histórias.
Unidade 7 – Língua: usos e reflexão	Uso das palavras de ligação: marcas da fala.
Unidade 8 – Língua: usos e reflexão	Usos do verbo no imperativo.

Fonte: Os autores (2019).

Os conhecimentos grafofônicos e ortográficos são abordados na seção Ortografia. No entanto, em algumas atividades da seção “Interpretação textual” no subtópico “Linguagem e construção do texto”, são apresentadas propostas semelhantes ao da seção “Ortografia”.

Verificamos que a seção que poderia ser destinada para análise linguística pouco aborda a questão da variedade, linguagem formal e informal. Em geral, as atividades propõem uma análise restrita aos estudos dos aspectos linguísticos e gramaticais. Vejamos o exemplo da figura 5:

Figura 5: Atividade da seção "Língua: usos e reflexão"



b) "[...] **permanecerei** aqui até o fim do período determinado."
c) "Os vizinhos se **queixam** mesmo de meus uivos? É difícil imaginar. Primeiro, porque não **uivo** tanto assim."
d) "[...] **sou** horrivelmente maltratado."
e) "[...] a ideia de uma fuga **passou**-me pela cabeça!"

2 Reescreva no caderno o trecho a seguir no tempo **presente**:

A senhora **ficou** mesmo tão aborrecida por causa da torta de frango? Puxa, por que não **discutiu** o assunto comigo?

3 Reescreva no caderno os trechos a seguir no tempo **futuro**:

a) "É difícil imaginar."
b) "[...] **fui** bastante moderado."
c) "[...] **preciso** ter paciência [...]"
d) "[...] o que isso **representa** em anos caninos?"

As palavras que se alteraram para indicar os tempos presente, passado e futuro são os **verbos**.

As pessoas do verbo

1 Releia e observe os verbos em destaque:

"[...] **sou** horrivelmente maltratado."
"[...] **preciso** ter paciência [...]"
"[...] **permanecerei** aqui até o fim do período determinado."

Que palavra pode ser usada antes desses verbos indicando assim a pessoa a que eles se referem?

Além de indicar tempo passado, presente e futuro, os verbos também indicam a **pessoa** que está falando.

CARTA PESSOAL 127

2 Escreva no caderno a pessoa a que cada verbo está se referindo:

Exemplo: **Fui** bastante moderado.
Eu fui bastante moderado.

a) **Fomos** bastante moderados.
b) **Foram** bastante moderados.
c) **Foi** bastante moderado.

Agora você

1 No caderno, escreva o verbo de acordo com a **pessoa** indicada:

Os vizinhos **fazem** barulho.
- Ela ◆ barulho.
- Nós ◆ barulho.
- Eu ◆ barulho.
- Eles ◆ barulho.
- Você ◆ barulho.

2 Observe:

Sam **escreve** uma carta.
Ele **escreve** uma carta.
Eu **escrevo** uma carta.
Você **escreve** uma carta.
Nós **escrevemos** uma carta.
Eles **escrevem** uma carta.

O que aconteceu com o verbo quando mudou a pessoa a que ele está se referindo?

Variar a forma do verbo para indicar tempo ou pessoa é **conjugar** o verbo.

3 Releia os dois trechos e observe os verbos destacados:

Segundo, não **devemos** nos esquecer de que são ELES que **vivem** me acordando [...] "Sam, não **mexa** na torta. É para a janta." Seria assim tão difícil?

A quem os verbos destacados estão se referindo? Responda no caderno.

a) devemos b) vivem c) mexa

Pelos verbos podemos identificar as pessoas a que eles se referem.

128 UNIDADE 4

Fonte: Triconi, Bertin e Marchezi (2016, p. 127-128).

Na figura acima, percebemos algo recorrente nas atividades da seção "Língua: usos e reflexão", era a análise dos aspectos linguísticos de forma desarticulada e descontextualizada dos textos, dado que, sua finalidade é trabalhar conteúdos gramaticais e ortográficos, a partir de palavras recortadas de textos.

No entanto, a proposta de ensino do livro apresenta uma variedade de gêneros textuais, de acordo com o PNLD: "No eixo Leitura, amplia-se o letramento [...] enquanto no eixo Escrita, ocorre a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais". (BRASIL, 2018, p. 18).

Os temas dos gêneros textuais que iniciam as unidades são trabalhados de forma articulada ao longo de cada seção. Cabe destacar também que os gêneros textuais utilizados pelo LDLP não seguem uma ordem progressiva pensada na complexidade de compreensão. Marcuschi (2010, p. 38) explica que provavelmente é possível encontrarmos organização dos gêneros com "[...] dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público". Com isso, cria-se "[...] a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar" (p.38).

Há uma organização que o LDLP segue a fim de chegar a um objetivo, de modo que, o aluno compreenda a função social do gênero trabalhado e possa utilizá-lo em seu dia a dia. Para isso, o material apresenta o gênero textual introduzindo o momento de leitura, interpretação e compreensão textual, seguidos dos momentos de análise linguística, por fim, a oralidade e a produção textual, com o intuito de exercitar esse novo aprendizado. Além disso, o livro apresenta outros gêneros e outros tópicos de reflexão com a finalidade de explorar a compreensão acerca do tema que está sendo tratado no LDLP.

O livro analisado apresenta diferença entre as modalidades de usos da língua oral e escrita, uma vez que, apresenta roteiros distintos para a realização das atividades, a saber: “produção de texto” para as atividades escritas e “produção oral” para as atividades de socialização. As atividades propostas baseiam-se nos textos exercitando a percepção dos alunos na medida em que observam as suas finalidades e características, visto que, conforme as diretrizes, o eixo produção textual compreende as práticas de linguagem relacionadas a interação e autoria de textos escritos, orais e multissemióticos (BRASIL, 2017).

O LD de Língua Portuguesa apresenta-se como um importante material que pode auxiliar à prática pedagógica do professor em sala de aula. Logo, é imprescindível que seu conteúdo contemple uma diversidade de gêneros textuais e articulação dos quatro eixos estruturantes da Língua Portuguesa buscando colaborar com a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada no LDLP dos anos iniciais do ensino fundamental, foi constatado que as propostas de ensino para o componente de Língua Portuguesa apresentam atividades que visam colaborar com o exercício da leitura, escrita, oralidade, produção textual e análise linguística, mesmo que essa última seja mais contemplada na seção “Produção textual”. Assim, dizemos que as atividades apresentadas no LDLP, se executadas conforme sequenciado e exposto, podem favorecer o reconhecimento das características dos gêneros textuais enquanto práticas sociais, e assim, contribuir para a formação de leitores e escritores.

O LD dá ênfase ao estudo dos elementos gramaticais e ortográficos, porque, além de possuir uma seção específica denominada de “Ortografia” para trabalhar esses conteúdos, também explora o conteúdo gramatical nas seções de “interpretação textual”, “Língua: usos e reflexão” e “Unidade suplementar”.

A análise realizada indica que a proposta didática do LDLP não apresenta uma preocupação com a alfabetização dos alunos. No que se refere a aquisição do código da escrita, talvez por se tratar de um livro direcionado ao 4º ano do ensino fundamental, parte do pressuposto que os alunos nessa fase já estejam alfabetizados.

Cada unidade apresenta um gênero textual em destaque que se articula com as atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Os gêneros Tirinha e Quadrinho, são os mais frequentes e repetitivos no livro, no entanto, não são abordados com a possibilidade de estudo dos gêneros, sendo apenas utilizados para atividades de leituras, estudos da gramática e da ortografia.

Em síntese, após a análise dos dados fica evidente que os gêneros textuais são o centro do ensino, esses que se apresentam de forma adequada ao seu público alvo, é a partir deles que as demais atividades são desenvolvidas. Sobre a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, Marcuschi (2002, p. 31), argumenta que “[...] todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para compreensão”.

A partir dos resultados encontrados, fica evidente que o livro pode contribuir com a formação sociolinguística do educando. O professor tem um importante papel de analisar os materiais que são disponibilizados para o seu uso em sala de aula, de maneira que possa adequá-lo à sua prática pedagógica, tendo ciência que o livro didático é uma ferramenta para auxiliá-lo e não um manual a ser seguido. Assim sendo, também é importante que o professor dentro de sua formação continuada, procure constante atualização sobre temas referentes aos gêneros textuais, livros didáticos e estudos das práticas de letramento, buscando novidades desses campos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v.27 n.103, Rio de Janeiro Abr./Jun. 2019.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, M. A. Textos: Seleção Variada e Atual. *In:* DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português:** Múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? – São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3)

BITTENCOURT, S. T. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. **Educar revista.** n.4, Curitiba Jan./Dec. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa** – guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

BUZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de português como gênero do discurso. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI B. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2008.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI, C. JR. **Oralidade na educação básica:** o que saber, como ensinar. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 8 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais:** Reflexões e Ensino. 2. Ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In:* DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (Org.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48-61.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Gêneros: Por onde anda o letramento? *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento:** Conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OTA, I. A. S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.