

ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL NA ESFERA ESCOLAR: O QUE PRIVILEGIAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Lucila Carvalho Leite (Mestranda PPGED -UFRN / Professora bolsista da Capes/INEP)
lucilaleite@hotmail.com

Tatyana Mabel Nobre Barbosa (UFRN-DPEC/PPGED – Capes/INEP)
tatyamabel@uol.com.br

Introdução

Pretendemos, neste artigo, desenvolver uma pesquisa que apresente como objeto de estudo as orientações para a produção do gênero textual escrito presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa², destinadas ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF).

Desse modo, se pode destacar a pertinência que esse campo de pesquisa pode promover, uma vez que os materiais didáticos são apreendidos como locos de contextualização do discurso pedagógico e do processo de organização da língua materna, expondo, então, os significados que se pretendem transmitir com a linguagem escrita.

O que podemos constatar, quando empreendemos uma análise de ensino da língua essencialmente interacionista e sócio-discursiva, é uma concepção de linguagem que pressupõe interlocução, relação intersubjetiva e sujeito como ser histórico e social. Conceber a linguagem, assim como ensina Bakhtin (1981), é compreendê-la como dialógica e complexa por constituição, uma vez que nela se imprimem uma rede de relações sociais e interacionais que dizem respeito à heterogeneidade da vida humana.

Nessa vertente, há documentos elaborados pelo governo federal que se baseiam na concepção de linguagem como prática discursiva e como referência central nas políticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa. É o caso, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, tendo o objetivo de estabelecerem diretrizes curriculares às escolas brasileiras e de servirem como suportes na prática de ensino dos professores, levam em consideração a concepção enunciativa de linguagem, sobretudo, às ideias fundamentadas por Bakhtin. A isso, destacamos também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que dentre as suas características, se encontra a finalidade em avaliar os livros didáticos inseridos no contexto da sala de aula, de forma a subsidiar os professores na escolha desses materiais.

Com base nisso, o objetivo geral deste trabalho visa identificar as recorrências e as lacunas nas orientações voltadas à produção do gênero textual escrito, a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF). É importante destacar também que, a seleção desses livros considera o *corpus* geral do projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação, que focaliza os livros didáticos adotados em escolas da rede pública municipal de Natal que estão abaixo da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

¹ Este trabalho conta com o apoio do Observatório da Educação – Capes/INEP. Ed. 038/2010 e se insere no projeto “Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e de língua portuguesa”. Grupo de estudos CONTAR – Centro de Educação / PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propeq.

² Os livros didáticos analisados neste artigo integram o banco de dados do grupo de estudos em língua portuguesa e matemática – CONTAR – coordenado pelas professoras Tatyana Mabel Nobre Barbosa (PPGED-UFRN) e Claudianny Amorim Noronha (PPGED/PPGECNM-/UFRN). Os livros didáticos são aqueles adotados pelas escolas públicas de Natal-RN que estão abaixo do Ideb previsto para o município. Esses materiais estão disponibilizados para pesquisa em formato digital, graças ao apoio do Memorial do PNLD, sediado na UFRN, e coordenado pela Profa. Margarida Dias.

De acordo com os dados do Ideb, divulgados em 2009 pelo Ministério da Educação, o município de Natal está abaixo da meta estipulada pelo governo federal, se configurando num dos últimos lugares. Dentre outros indicadores de avaliação, estão a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que refletem a necessidade em otimizar recursos e ações pedagógicas ao ensino básico, sobretudo, para elementos voltados à leitura e à escrita.

Assim, tendo em vista que os livros adquiridos nas escolas se constituem como uma importante materialidade linguística no processo de ensino e aprendizagem, é válido iniciar o questionamento deste trabalho com a seguinte pergunta: Que produtores de gêneros textuais escritos são formados por esses livros didáticos?

À luz dessas considerações, selecionamos para este trabalho três livros didáticos que atendessem aos seguintes critérios: coleções utilizadas pelas escolas envolvidas no Programa Observatório da Educação, que participaram do PNLD de 2010 e pertencentes a diferentes editoras representativas no mercado. Mediante esses aspectos, escolhemos as seguintes obras: A aventura da linguagem, da editora Dimensão; Asas para voar, da Ática; e A grande aventura, da FTD.

Com esses encaminhamentos, estudos realizados por Bakhtin (1981, 1992), Koch (2006, 2009), Marcushi (2008), Antunes (2009), dentre outros teóricos, contribuem para a realização deste artigo, uma vez que esses referenciais estão em correspondência com a concepção de linguagem em seu caráter interacionista e sócio-discursivo. Apoiamo-nos também na abordagem metodológica de Bardin (2007), baseada na proposta de análise de conteúdo, o que engloba etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Portanto, tais bases teórico-metodológicas ajudam a analisarmos criticamente os elementos constitutivos dos livros didáticos no campo a ser observado (atividades de produção do gênero textual escrito).

Recorre-se, portanto, ao objeto de estudo já citado anteriormente, em virtude do lugar de destaque que esses materiais ocupam nas políticas públicas em educação, seja como delimitadores da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala, seja como instrumentos de apoio para professores e alunos. No caso, se os livros didáticos se figuram com uma das principais formas de consulta empregadas por professores e alunos, podemos afirmar que esses materiais escritos são também um dos responsáveis pela formação de crianças como produtoras de textos.

Para situar melhor as ideias que nos incitam na elaboração deste artigo, destacamos, inicialmente, as noções de texto e de gênero textual, mediante a concepção que trata a linguagem como uma prática da interação humana, haja vista que o indivíduo necessita dela nas diversas situações comunicativas e em contextos que envolvem histórias, lugares e sujeitos. Em seguida, refletimos sobre a importância de se analisar os livros didáticos, ao acreditarmos que os mesmos merecem tratamento científico em virtude da relevância ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Por meio dessa reflexão, fazemos uma análise das orientações voltadas à produção do gênero textual escrito, a partir dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa. Tecemos, por conseguinte, as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido, apresentando as contribuições da pesquisa diante das orientações didáticas existentes em torno do gênero textual. Por fim, o trabalho traz as referências que fundamentam os estudos aqui delineados.

1. Perspectiva sócio-discursiva da linguagem: concepção de texto e gênero textual

Considerando que a linguagem se inscreve como princípio constitutivo da relação entre os seres humanos, se faz necessário entender como ocorre a produção dos discursos em um contexto sociocultural a partir da concepção de texto que norteia os estudos aqui traçados,

o que permitirá compreender com mais clareza o que acontece quando a linguagem é usada na interação humana.

Tomando por referência o trabalho de Koch (2006), ao conceber a língua na perspectiva interacionista e sócio-discursiva, o conceito de texto é definido como uma manifestação verbal, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na interação entre os sujeitos sociais, de modo a facultar a apreensão de conteúdos semânticos e a reconstrução de saberes no interior do evento comunicativo.

Com essa fundamentação teórica, é possível afirmar que as evidências de um texto não se dão apenas como um conjunto de enunciados e nem quanto correta estiver à grafia da língua, visto que as razões culturais e históricas devem entrar em ação nos conhecimentos do sujeito para atuar na construção do sentido textual. Isto pressupõe dizer que, se um texto se ancora numa atividade interativa, ele se constitui no momento em que os interlocutores desse evento forem capazes de produzir um sentido para si.

Para ilustrar essa afirmação, recorreremos ao exemplo utilizado por Marcuschi (2008), a fim de buscar elementos que possibilitem a compreensão de tal conceito.

Usando de uma imagem diria que, do ponto de vista sociointerativo, **produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo**. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas **o jogo só se dá no decorrer do jogo**. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialógica), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, **todos devem jogar o mesmo jogo**, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 77, grifo do autor).

A partir disso, se nota mais uma vez que a configuração linguística só será um texto na medida em que oferecer efeitos de sentido ao sujeito que tenha uma experiência relevante para a compreensão, o que leva os parceiros da comunicação a identificarem se um enunciado forma um texto ou não. Portanto, esta asserção revela que o sentido não está no texto, mas que é construído no curso da interlocução.

As reflexões apresentadas vêm corroborar com a postulação de que, tendo a sala de aula como ambiente que fomenta a interação verbal, se pode admitir que o texto seja relevado como a unidade básica do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que um dos objetivos gerais dessa disciplina é oferecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

Desse modo, se o texto atua como um conjunto de marcas estratégicas que ativam o efeito de uma enunciação, se faz necessário apresentar também os estudos que abarcam o

conceito de gênero textual, já que este é usado na interação entre os sujeitos de uma esfera social.

De acordo com as postulações de Marcushi (2008), os gêneros textuais, sejam eles escritos ou orais, são designados como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional e configurados concretamente em textos, de maneira que apresentam aspectos relativos a funções, ações, intenções e conteúdos socialmente situados em um artefato linguístico. Por isso, essas formas textuais podem ser assim representadas: edital de concurso, resenha, cardápio de restaurante, notícia jornalística, conferência, conversação espontânea, piada, reunião de condomínio, dentre outros exemplos.

Isso significa que, na perspectiva de Marcushi, há uma relação inseparável entre texto, gênero e comunicação verbal. Ou seja, como a materialização da linguagem se dá sempre por meio do texto e este se realiza com base em algum gênero particular, a comunicação verbal só é possível de ser transmitida pelo uso de um gênero textual.

Conforme podemos observar na afirmação mostrada acima, os gêneros textuais se vinculam a língua em seus mais diversos usos no dia a dia, operando, pois, como forma de legitimação discursiva, uma vez que atuam como ponte entre os fatores textuais (da linguagem) e os fatores contextuais (das relações sociais envolvidas). Portanto, analisar os gêneros significa englobar a análise dos textos e do seu contexto, já que refletem um tipo de atividade linguística recorrente ao meio em que eles se inserem, não podendo ser tratados independentemente de seus propósitos sociais e de suas relações com as atividades humanas.

Entendendo que toda forma de linguagem verbal emerge sobre os gêneros textuais, Antunes (2009) explicita que:

[...] fica evidente a pretensão quanto à diversidade de gêneros de textos que o professor deve providenciar. É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. [...] Desse modo, se alarga a visão de usos da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser ou “certa” ou “errada”. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social. (ANTUNES, 2009, p. 118).

Consoante o ponto de vista assumido pela autora, a área de Língua Portuguesa norteadas por uma concepção dialógica da linguagem, poderá elencar atividades de leitura e escrita que possibilitem em sala de aula o desenvolvimento da competência linguística e a efetivação de uma prática centrada nas identidades sociais. Em decorrência disso, compreender a função da língua em sua complexa conexão com os eventos comunicativos, fomenta ir além da análise estrutural e gramatical, uma vez que a unicidade dos parâmetros da análise linguística tem se revelado insuficiente para com as exigências da vida contemporânea.

Com base em tais orientações, é relevante destacar que, as convenções ortográficas e as unidades gramaticais devem ser estudadas e gradativamente dominadas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, entretanto, elas não podem se constituir como requisitos básicos para uma escrita adequada e significativa, uma vez que existem outros aspectos que merecem também cuidado pela função que desempenham na construção textual.

Em razão disso, uma reflexão que procure abarcar a natureza peculiar do texto escrito não pode evitar reconhecê-lo como um espaço dialógico para a produção de sentidos, já que é manifestado por um sujeito que interage em uma determinada situação comunicativa e a partir de sua condição de existência histórica e social.

Em virtude de sua correspondência com as esferas sociais, se entende que a aplicabilidade dos gêneros textuais na escola se concretiza como uma prática imprescindível de socialização, porque permite ao educador organizar as atividades de sala de aula através dos estudos subjacentes às diferentes interações que acontecem na vida. Paralelamente a isso, também é possível inferir que o uso dos gêneros textuais favorece a inclusão de cada educando nas atividades comunicativas e uma participação mais ativa na sociedade, visto que os alunos obtêm a capacidade de se expressarem distintamente nas manifestações às quais são expostos.

2. Livros didáticos de Língua Portuguesa: o que eles orientam acerca do exercício da escrita

É sabido que, no contexto atual, os livros didáticos ainda representam para uma parcela significativa da população brasileira, a oportunidade de acesso gratuito às práticas de letramento que ocorrem cotidianamente nos âmbitos sociais. Inclusive, conforme o Guia de Livros Didáticos (Brasil, 2010), ainda hoje, no cenário educacional brasileiro, esses materiais se figuram como uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos, influenciando o trabalho pedagógico.

Por essa acepção, outro aspecto a ser enfatizado, é o incentivo das políticas públicas federais frente à permanência dos livros didáticos nos ambientes escolares, as quais, por meio de programas milionários, como o PNLD, tratam os citados materiais como objetos necessários e fundamentais para o processo de escolarização. É possível verificar, então, a ampliação de avaliação, compra e distribuição desses exemplares às redes públicas brasileiras.

Desse modo, mesmo em um contexto de novas tecnologias da comunicação e da informação, repletas de múltiplas linguagens, a centralidade no uso do livro didático ainda é significativa na escola, se constituindo como um dos principais referenciais para a organização do trabalho docente e, conseqüentemente, para os saberes socialmente legitimados.

Por essas amostragens, se faz necessário ressaltar a importância de analisar os livros didáticos, sobretudo, aos que compõem as cenas didáticas das escolas com índices mais baixos na avaliação do Ideb, no intuito de ampliar sua qualidade em termos de formação básica para os educandos. Assim, entende-se que esta questão se revela como pesquisa de interesse para as redes públicas de ensino e para os órgãos responsáveis pelas políticas públicas da educação, já que o livro didático é tratado como um recurso disponibilizado à escola para a promoção da cidadania.

Como lembram muito bem Batista e Costa Val (2004), o livro didático, em busca do atendimento às novas demandas das escolas junto às práticas sociais, deve favorecer a aprendizagem do aluno no que concerne ao domínio do conhecimento e da reflexão no uso dos saberes escolares, a fim de ampliar sua compreensão na realidade e de instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução aos problemas atuais.

Contudo, para exercer plenamente essa cidadania, é preciso que o aluno passe pelo domínio da linguagem escrita, de maneira que utilize procedimentos que permitam maior proficiência às leituras realizadas e aos textos produzidos, com os quais se operam nas práticas sociais. Esta afirmação ilustra, pois, que a necessidade usual da escrita não reside apenas pela representação que ela faz do conhecimento, mas sim por se constituir em espaço de construção de sentidos diante das demandas que o contexto sócio-discursivo aponta: a produção de textos para determinadas funções comunicativas e situações com dadas características. Faz-se necessário ressaltar que, essas são habilidades requeridas aos alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, como sinalizam os PCN desse nível de ensino

e como exigem também, os sistemas de avaliações oficiais nas habilidades sobre o uso da linguagem, como é o caso da Prova Brasil.

Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas vêm corroborar com a postulação de que, tendo o texto como a unidade básica do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, os alunos são estimulados a empreender não apenas as capacidades linguísticas, como também os caminhos de diálogo e de significados às suas atividades. É, então, conceber o aluno como participante ativo desse diálogo, o que sugere uma proposta enraizada no uso da linguagem manifestada pela interação com o outro.

À luz dessas considerações, serão apresentadas a seguir, as descrições de cada livro didático escolhido para compor esta pesquisa, a fim de compreendermos como eles estão organizados em termos metodológicos, destacando os aspectos relacionados às atividades de produção do gênero textual escrito. Por esse contexto, os livros considerados neste trabalho foram:

2.1. A aventura da linguagem³

Esse livro se divide em quatro unidades temáticas, sendo apresentadas, geralmente, com as seguintes seções: Pré-texto, Dialogando com o texto, Dialogando com outro texto, Produção de texto e A construção do texto na fala e na escrita.

Na seção “Produção de texto” se tem a orientação da atividade de escrita, que aparece pelo menos uma vez em cada capítulo. Observa-se que as propostas agregam diferentes gêneros textuais, como poema, carta, resumo, anúncio publicitário, resenha de filme, charge etc. e com temas adequados à faixa etária do aluno.

É importante ressaltar também que, as atividades desenvolvidas oferecem subsídios que auxiliam na construção textual, como no exemplo a ser notado na página 98:

Produção de texto

Você observou, nos créditos da matéria desta seção, a idade e a ocupação das autoras do texto? Que tal você também produzir um texto de apreciação de um filme a que tenha assistido? Para fazê-lo, siga o roteiro:

- Título do filme.
- Protagonista, antagonista, coadjuvantes, ou personagem principal e personagens secundárias.
- Categoria do filme: romance, ficção científica, aventura, comédia, animação, outro (nesse caso, especificar).
- Sinopse: história resumida, ressaltando os principais momentos, comentando os efeitos especiais, a atuação dos atores etc. Lembre-se também de fazer a crítica do enredo, apontando falhas ou qualidades. Ao final, comente a faixa etária recomendada e dê sua opinião a respeito.

(TRAVAGLIA; COSTA; ALMEIDA, 2008, p. 98).

A ilustração acima se refere ao gênero textual resenha de filme, já trabalhado nas seções anteriores do livro, o que permite ao educando ter uma orientação sobre a organização geral do texto de acordo com o gênero solicitado.

³ TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. **A aventura da linguagem**: 5º ano: livro do aluno. Belo Horizonte: Dimensão, 2008.

Entretanto, diversas atividades de produção do gênero textual não levam em consideração a dimensão comunicativa da escrita, uma vez que não explicitam para quem o aluno escreverá e quais os objetivos da produção solicitada. Sobre isso, Antunes (2009) preleciona que, se falta à referência do outro na elaboração da escrita, tal tarefa se torna difícil, dolorosa e ineficaz, uma vez que não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a ausência do outro e, conseqüentemente, a deficiência de não ter o que falar.

Por essa análise, o que aqui se preconiza é a necessidade de oferecer um leitor para os textos dos alunos, a fim de que estes tomem as devidas decisões sobre o que dizer e de como fazê-lo, o que transpõe, inclusive, a redução das propostas didáticas pautadas no professor como o principal ou o único interlocutor dos textos produzidos pelos educandos.

2.2. Asas para voar⁴

Esse livro se organiza em 13 unidades temáticas, sendo cada uma dessas subdivididas em: Estudo do texto, Estudo da língua, Produção de texto e Sugestões de leitura. Além dessas, há outras seções que podem ou não aparecer nas unidades, trazendo informações adicionais como pesquisa, troca de ideias e sugestões de brincadeiras.

É possível verificar que na coletânea do material em análise há uma grande diversidade de gêneros textuais, como telegrama, crônica, convite, lenda, acróstico, peça teatral, cartaz, conto popular, texto enigmático, entrevista, dentre outros exemplos. Logo, as atividades de produção escrita permitem que o aluno observe que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, haja vista que todas as nossas produções, sejam elas orais ou escritas, baseiam-se nos gêneros textuais ao se relacionarem com os diferentes enunciados construídos socialmente.

Seguindo essa linha de pensamento, os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (NATAL, 2010) advogam que, as atividades didáticas precisam orientar os alunos a refletirem sobre a situação comunicativa (para quem iremos escrever? o quê e por que vamos escrever? qual o gênero mais adequado para o que queremos escrever?) e a considerarem o processo de revisão e reescrita como partes fundamentais na produção de textos, uma vez que possibilitam a reflexão e a análise sobre o que foi escrito.

Com isso, se evidencia que os exercícios de escrita desse livro promovem reflexões sobre as possibilidades de revisar e reescrever o que já foi escrito, o que permite ao alunado reconhecer suas próprias necessidades e aprendizagens adquiridas. Além disso, há também propostas de correção, pois as autoras sugerem a participação dos colegas na avaliação do texto. Porém, as referidas atividades, em sua maioria, não destacam a finalidade da produção, o destinatário, as características composicionais e discursivas, não abordando, então, a escrita como um processo de interlocução.

Por isso, ressaltamos a necessidade das propostas de escrita considerarem as condições de produção em que o gênero textual é construído, pois mediante o contexto social, histórico e interacional, a língua expressa parte do que se quer transmitir. Em outros termos, cada produção exige a especificidade de seu contexto, visto que a atualização do significado está em correspondência às intenções dos interlocutores.

Nessa acepção, a coletânea do livro precisa essencialmente apresentar componentes do contexto a fim de ajudarem a orientar na produção do gênero textual, tendo em vista que o produtor poderá intervir no ato da enunciação sob a forma de informações específicas e relevantes para a significação adequada do texto.

⁴ GARCIA, Maria Mello; GLÒRIA, Dília Maria. **Asas para voar**: língua portuguesa, 5º ano: livro do aluno. São Paulo: Ática, 2008.

2.3. A grande aventura⁵

Esse livro se organiza em quatro unidades temáticas, sendo cada uma subdividida em: De olho na língua, De olho na ortografia, Estação Leitura e De olho na criação de texto.

Por meio da análise realizada, evidenciamos que as propostas de produção escrita exploram diversos gêneros textuais de circulação social (cordel, biografia, cartilha, relato, crônica e fábula, por exemplo) e temáticas pertinentes à faixa etária do aluno, o que pode despertar o seu interesse diante do que será elaborado.

Além desses aspectos, é possível verificar a constante remissão do diálogo ente autor e leitor do texto, juntamente com a preocupação em socializar as produções feitas, seja expondo na biblioteca, no cantinho de leitura da sala de aula, aos colegas de outra turma ou mesmo para toda a comunidade escolar. Diante disso, os educandos são tratados como autores de textos, permitindo que eles visualizem seus próprios escritos de maneira diferente, uma vez que têm a oportunidade de seus textos serem compartilhados e ouvidos no ambiente escolar.

Posta a questão nesses termos, se entende que as atividades de escrita propostas nesse livro são, então, consideradas como atividades interativas, uma vez que ocorre a comunhão das informações e das ideias que se quer partilhar com alguém, em vista das intenções pretendidas. Logo, o aluno tem a oportunidade de encontrar um espaço para dialogar, de modo a articular as diferentes necessidades e interesses à construção de seus textos.

Concomitante aos aspectos expostos anteriormente, há também propostas que objetivam estabelecer a relação de uma mesma temática com diferentes gêneros textuais. Na Unidade 3, por exemplo, o assunto sobre amizade é abordado nas histórias em quadrinho, poema, encarte de jornal e relato, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades de escrita do aluno. Além disso, as atividades fornecem essencialmente as instruções sobre o processo de produção do gênero textual, contribuindo no planejamento e nos registros escritos do aluno.

Considerações finais

Este estudo apresentado foi movido pela intenção de refletir sobre as orientações didáticas voltadas a produção do gênero textual escrito, a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em função disso, pudemos refletir como um único livro, cuja tradição escolar o elegeu como leitura exclusiva na escola, pode responder pela formação do aluno-escritor e pela orientação da escrita para a prática do professor.

Por esse raciocínio, levando em consideração o princípio de que a linguagem se constitui em uma relação dialógica, em que sujeitos e interlocutores interagem, este trabalho foi direcionado para o pressuposto básico de que o texto surge como lugar de constituição do evento comunicativo, o que evidencia a relevância dos gêneros textuais na prática de ensino, uma vez que possibilita o envolvimento do educando com produções originais que circundam na sociedade.

Nesse percurso, foi possível observar que ambos os livros didáticos analisados procuram privilegiar a noção de gênero textual como ferramenta de apreensão da língua materna, permitindo a construção do texto escrito a partir de situações concretas de comunicação, o que transpõe o ensino pautado nas práticas de feitiço normativo e conceitual da língua.

⁵ CARVALHO, Regina; ANSON, Vera Regina. **A grande aventura**: língua portuguesa, 5º ano: livro do aluno. São Paulo: FTD, 2008.

Desse modo, destacamos o material didático “A grande aventura”, que oportuniza a formação de escritores capazes de produzirem textos coesos e coerentes com as diferentes situações do cotidiano, visto que os exercícios concebem os alunos como participantes ativos do diálogo, o que sugere uma proposta enraizada no uso da linguagem manifestada pela interação com o outro. Além disso, os mesmos são estimulados a empreenderem não apenas as capacidades linguísticas, como também os caminhos de diálogo e de significados às suas atividades.

Os livros didáticos “A aventura da linguagem” e “Asas para voar”, por sua vez, contribuem parcialmente para a formação do aluno-escritor, em decorrência de atividades que não consideram o caráter dinâmico do gênero textual, destituindo, pois, os seus valores interacionais. Desse modo, ambos os livros propiciam o conhecimento das diversas capacidades de linguagem, apresentando aos educandos as práticas linguísticas, entretanto, diferentes atividades não compreendem a função discursiva específica e os interlocutores envolvidos – para que e para quem se escreve.

Frente a essas análises, tais aspectos podem resultar na dificuldade do aluno de se expressar na linguagem escrita e em diferentes instâncias interlocutivas, relacionando a produção do gênero textual escrito à artificialidade com que é trabalhada a linguagem - vazia de sentido e de intenções. Enfatizamos isso, pois acreditamos que a internalização eficaz dos gêneros textuais, necessários para as práticas de linguagem, só é possível mediante a interação.

É possível, pois, ver esta pesquisa como instrumento de reflexão diante das propostas pedagógicas existentes em torno das orientações dos livros didáticos, já que estes têm a possibilidade de oportunizarem a construção de conhecimentos relativos às situações reais do cotidiano.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2007.
- BATISTA, Antônio; COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: A Secretaria, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2010: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**.
- FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)/ Reynaldo Fernandes**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2007. Disponível em <http://www.odetempf.org.br/curriculo/ideb_indice_de_desenvolvimento_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**: língua portuguesa. / Margarete Ferreira do Vale de Sousa; Miriam Dantas de Araújo (orgs.) – Natal. RN: Secretaria Municipal de Educação, 2010.