

AS SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Arisberto Gomes de Souza (UFRN)
aarisba@hotmail.com

Introdução

As opiniões sobre a utilização do livro didático (LD) pelas escolas apresentam significativas variações. Freitag, Costa e Motta (1993, p. 124) afirmam que, para o professor, o LD “não é visto como instrumento auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o modelo da existência a ser adotado em classe”. Já Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) enxergam o material como uma das possíveis ferramentas a serem utilizadas pelos professores. Contudo, quando analisamos um documento oficial de política educacional do Brasil, observamos uma postura mais favorável à utilização do suporte: “o livro didático é um eficaz instrumento de trabalho tanto para a atividade docente quanto para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social” (BRASIL, 2007a, p. 5). Para Lajolo (1996, p.8), essa questão é relativa. Ela ressalta que “não há livro que seja a prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.”

O que podemos afirmar, no entanto, é que o LD é um dos materiais escritos com que o aluno tem oportunidade de convívio prolongado. O LD é também um instrumento que vem se constituindo como fundamental quanto à formatação do currículo e algumas realidades mostram que os docentes os têm enquanto o principal instrumento orientador do ensino. Diante desse cenário, é imprescindível que esse instrumento, especificamente, aquele voltado ao ensino de língua materna, represente um avanço quanto à possibilidade de ampliação da competência comunicativa do aluno.

O processo de construção do LD leva em consideração muitas variantes, uma delas diz respeito à seleção dos gêneros discursivos que devem ser abordados pelo suporte. A escolha desses gêneros, porém, deve obedecer, também, a uma série de critérios e nuances, assim como acontece com todos os outros pormenores do LD. Uma das facetas de seleção dos gêneros constitutivos do LD visa à abordagem dos diferentes tipos de textos. Cada gênero discursivo possui características peculiares e apresenta semelhanças nas situações de produção, que são caracterizadas por regularidades linguísticas. Apesar de existirem inúmeras categorias de gêneros discursivos em circulação no mundo, é possível afirmar que as sequências tipológicas que compõem os gêneros podem ser agrupadas em algumas poucas categorias. Dolz e Schneuwly (2004a), por exemplo, defendem cinco agrupamentos diferentes de regularidades linguísticas, as quais nomeiam de capacidades de linguagem (CL): textos da ordem do narrar, da ordem do relatar, da ordem do argumentar, da ordem do expor e da ordem do descrever ações.

A meta base desta pesquisa foi, portanto, entender qual o tratamento dado às sequências tipológicas predominantes nos gêneros discursivos de uma dada coleção de LD de Língua Portuguesa. Utilizamos a categorização descrita por Dolz e Schneuwly (2004a), como base para verificarmos como os variados gêneros discursivos encontrados numa coleção de LD de Língua Portuguesa contemplam as diferentes CL, já que o trabalho com dado gênero proporciona, entre outras questões, o exercício de determinado(s) segmento(s) tipológico(s). A ideia foi a de observar quais são as CL mais evidenciadas pelos gêneros discursivos trazidos pela coleção e, mais especificamente, como estão distribuídas em cada um dos volumes da coleção analisada.

A constituição teórico-metodológica do artigo centrou-se nas contribuições de Bakhtin (1997) Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004a, 2004b). Selecionamos o Interacionismo

¹ Agradecemos as sugestões do Professor Doutor João Bosco Figueiredo Gomes, do Programa de Pós-graduação em Letras e pesquisador do Grupo de Pesquisa PRADILE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

sociodiscursivo (ISD) como a base teórica da pesquisa por compartilharmos do entendimento de que toda e qualquer produção textual está inserida dentro de um contexto sócio-histórico-cultural e que esse contexto será decisivo para a formatação e utilização do texto pelos interlocutores (BRONCKART, 1999). Compartilhar as contribuições do ISD foi relevante porque nesta vertente encontramos constantes referências ao modo de pensar e fazer o ensino com base nos gêneros.

Os resultados da análise visam proporcionar uma reflexão que forneça parâmetros para a análise, escolha e organização de coleções didáticas, bem como sugestões de implementação pedagógica, organização de estudos e outras atividades concernentes ao ensino de língua materna.

Fundamentação teórica

Para iniciarmos as discussões acerca do nosso recorte teórico, optamos por explicar o surgimento dos gêneros discursivos. Bronckart (1999), por exemplo, defende a ideia de que as pessoas, no intuito de implementarem suas necessidades diárias, criaram rotinas que são perpassadas e apoiadas pela linguagem. Essas rotinas, então, proporcionaram a produção de determinadas formas comunicativas comuns, que ganharam relativa estabilidade, dando origem, então, aos gêneros. Já as diferentes esferas sociais proporcionaram a criação da variedade de gêneros existentes. Os gêneros, neste caso, são construções sócio-históricas, uma vez que representam o resultado das ações que envolveram a linguagem ao longo da história.

É possível percebermos que as falas de Bronckart estão fortemente atreladas aos pressupostos bakhtinianos. As ideias de Bakhtin foram cruciais quanto ao delineamento do ISD, corrente defendida por Bronckart. Bakhtin (1997), por exemplo, apresenta, dentre suas ideias norteadoras, a noção de que os gêneros discursivos possuem certa estabilidade, que é relativa, pois eles são mutáveis, ganham diferentes formatações à medida que os indivíduos necessitam adaptá-los às diferentes situações comunicativas. Ele afirma, portanto, que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por indivíduos em diferentes esferas de utilização da língua (BAKHTIN, 1997).

Com base nesses pressupostos, Bronckart (1999), então, prega uma negação quanto a classificações fechadas. Para ele, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Há uma dificuldade quanto à ideia de classificação dos gêneros em virtude da diversidade de fatores que podem ser legitimamente considerados na definição de um dado gênero, dentre eles: aqueles referentes ao tipo de atividade humana (cultural, científica, política, jornalística, etc.); fatores referentes ao efeito comunicativo pretendido; fatores ligados ao suporte textual utilizado, fatores que tratam do conteúdo temático, entre outros. De acordo com o autor, uma tentativa de classificação vai de encontro ao caráter histórico dos gêneros discursivos, eles não podem ser definidos por questões pautadas nas propriedades internas dos textos, propriedades puramente linguísticas, eles são fundamentalmente dinâmicos e históricos. Outro ponto crucial quanto à impossibilidade de classificação para os gêneros é o fato de eles estarem em contínuo movimento. É daí que advém a ideia de que as fronteiras que separam os gêneros nem sempre podem ser claramente estabelecidas. Para o autor,

A organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários da língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74).

Embora não estabeleça critérios estanques para a classificação dos gêneros discursivos, Bronckart (1999) admite que a mais plausível tentativa de classificação é a que parte das unidades e das regras linguísticas específicas que constituem os gêneros. Lembramos, contudo, que essa tentativa de classificação, assim como as demais, é marcada por dificuldades. Neste caso, o autor observa que cada gênero discursivo se caracteriza por apresentar determinados segmentos linguísticos mais efetivamente. Uma *conversa cotidiana*, por exemplo, tem como característica principal os trechos dialogados, porém nada impede que outros segmentos como a argumentação, o relato e a explicação também sejam introduzidos. Enfim, mesmo que um gênero apresente segmentos bem característicos como narração, diálogo, argumentação, entre outros, isso não isenta outros gêneros de apresentarem estruturas linguísticas semelhantes. O autor ratifica essas ideias quando afirma que

Se cada texto constitui, de fato, uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios (BRONCKART, 1999, p. 75).

Assim como Bronckart, outros pesquisadores do chamado ISD, como Schneuwly e Dolz (2004b), defendem a ideia de que os gêneros podem ser utilizados como meio de articulação entre práticas sociais e escolares, especificamente no que tange ao ensino da produção de textos orais e escritos, pois as práticas de linguagem consistem em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Elas são permeadas pelas dimensões social, cognitiva e linguística do funcionamento da língua no interior de uma situação de comunicação particular.

As práticas de linguagem só se internalizam nos alunos através dos gêneros discursivos, parte daí a premissa de que eles são determinantes para a aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004b) explicam que, nessa perspectiva, o ensino e o desenvolvimento dos gêneros contribuem tanto para melhorar a competência linguísticodiscursiva dos alunos, quanto para a prática efetiva desse aprendizado no meio social.

É com objetivos pedagógicos que Dolz e Schneuwly (2004a) agrupam os gêneros com o propósito de viabilizar o trabalho na escola. O agrupamento proposto pelos autores consiste na organização dos gêneros discursivos conforme as semelhanças apresentadas por eles nas situações de produção, caracterizadas em função das CL envolvidas na produção e compreensão desses gêneros, a tipologia geral e o domínio social da comunicação a que pertencem os textos. A divisão consiste em organizar os gêneros conforme as semelhanças que as situações de produção dos gêneros possuem.

Cada gênero apresenta características particulares, por isso necessita de um ensino adaptado. Porém, segundo os autores, eles podem ser agrupados em virtude de certo número de regularidades linguísticas, de acordo com o explicitado no Quadro 1. Assim, são cinco tipos de segmentos textuais, ordenados com base nas modalidades retóricas. Os textos apresentam, pois, aspectos tipológicos predominantes da narração, do relato, da argumentação, da exposição e da descrição das ações. Para Marcuschi (2008), essas categorias estão ancoradas em agrupamento de gêneros que “se dão pelas cinco modalidades retóricas que correspondem aos tipos textuais” (p. 219).

Quadro 1: Proposta de agrupamentos dos gêneros

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura Literária Ficcional Narrar Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada.
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio.
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004a, p. 60-61)

Os autores argumentam que cada um dos cinco agrupamentos favorece o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros e que devem ser construídas ao longo da escolaridade, ou seja, os autores propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade. Os agrupamentos são necessários, ainda, porque atendem a diferentes fatores: o pedagógico – pois oferece aos alunos diferentes vias de acesso à escrita; didático – porque explica as especificidades de funcionamento dos gêneros e tipos textuais; psicológico – pois exige numerosas operações de linguagem; e, por último, o fator das finalidades sociais – que desenvolve a capacidade de os alunos refletirem sobre suas relações com o mundo e consigo mesmo.

Metodologia

O objetivo central que norteou esta investigação foi entender se o LD de Língua Portuguesa (LDLP) dos ciclos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental proporciona ao aluno a compreensão e a produção das diferentes CL propostas por Dolz e Schneuwly (2004a) a partir dos gêneros que engloba. O *corpus* da pesquisa foi composto pela coletânea *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), uma coleção de LDLP dos anos finais do Ensino Fundamental (4 volumes - 6º, 7º, 8º e 9º anos). Cada volume da coleção foi codificado da seguinte forma: 6º ano (LDLP – 1) 7º ano (LDLP – 2) 8º ano (LDLP – 3) e 9º ano (LDLP – 4).

A seleção da coleção ocorreu mediante os seguintes critérios: a) a coleção analisada deveria fazer parte do acervo de coleções de LDLP aprovadas pelo PNLD, por compreendermos que tais coleções passaram pelo crivo de profissionais da área de linguagem; b) deveria explicitar na sua resenha, contida no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (BRASIL, 2007b), ênfase no trabalho com gêneros discursivos como objeto de exploração; e c) ser bem avaliada em todos os outros eixos de ensino de língua ao longo do seu processo de didatização. Além disso, levamos em conta o fato de que para avaliação dos LDLP desses ciclos, o Programa Nacional do Livro Didático preconiza que o material apresente diversidade de gêneros e tipos textuais, distribuídos em atividades de leitura, escrita e oralidade.

Em relação aos desdobramentos da metodologia, cabe-nos, enquadrá-la enquanto pesquisa documental de abordagem quali-quantitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental consiste no exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, visando a uma nova interpretação, além de proporcionar que o investigador dirija a pesquisa com criatividade. As abordagens qualitativas e quantitativas não se excluem nem se opõem, elas mesclam os procedimentos e contribuem para a melhor compreensão dos fenômenos.

Os variados gêneros encontrados na coleção de LDLP foram analisados e enquadrados quanto à noção de capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a). Na distribuição não foram levadas em conta as ocorrências do gênero poema, em virtude da afirmação de Dolz e Schneuwly (2004a) de que esses textos não podem ser tratados para fins de agrupamentos de gêneros.

Na construção da proposta curricular de agrupamento dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004a) levaram em conta três diferentes fatores: as CL dominantes, o domínio social da comunicação e os aspectos tipológicos característicos de cada gênero. Dessa forma, cabe salientar, que aqui, a denominação CL, opera uma distribuição baseada apenas no aspecto tipológico.

Com base na divisão proposta por Dolz e Schneuwly (2004), realizamos um enquadramento dos gêneros discursivos apresentados pela coleção de acordo com a classificação das CL constantes do Quadro 2:

Quadro 2: Distribuição das CL

Codificação	Descrição
CL1	Textos da ordem do narrar
CL2	Textos da ordem do relatar
CL3	Textos da ordem do argumentar
CL4	Textos da ordem do expor
CL5	Textos da ordem do descrever ações

Adaptado: Dolz e Schneuwly (2004a, p.60-61)

Esta pesquisa nos proporcionou observar quais são as CL mais evidenciadas pelo LDLP através dos diferentes gêneros e entender, ainda, quais as CL mais enfatizadas em cada um dos ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O principal argumento que nos levou a esta investigação foi a leitura que realizamos do manual do professor (MP) da coleção *Português: Linguagens*. Nele, os autores afirmam que os gêneros só podem ser disponibilizados aos alunos depois de transformados em objetos de estudo. Cereja e Magalhães (2010) tomam, então, o agrupamento de CL de Dolz e Schneuwly (2004) como exemplo de distribuição de gêneros. Os autores da coleção, no MP, defendem que o agrupamento pode ser discutido e aprimorado, porém, “constitui um ponto de partida para que os professores pensem numa progressão curricular ao longo dos nove anos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 12).

Análise e tratamento dos dados

Com vistas a entendermos como são agrupados os gêneros discursivos da coleção *Português, Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010) no que confere às CL, atreladas diretamente aos aspectos tipológicos, realizamos uma grande distribuição a partir do gêneros abordados pela coleção.

Iniciamos nossa análise, portanto, a partir dos dados mostrados pelo Gráfico 1 que apresenta os números totais referentes a cada grupo de CL nos diferentes volumes, para efeito de comparação.

O dado que mais nos chamou atenção nesse gráfico foi a predominância, em todos os volumes da coleção, dos resultados referentes às CL1, que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004a), trata dos gêneros da ordem do *narrar*.

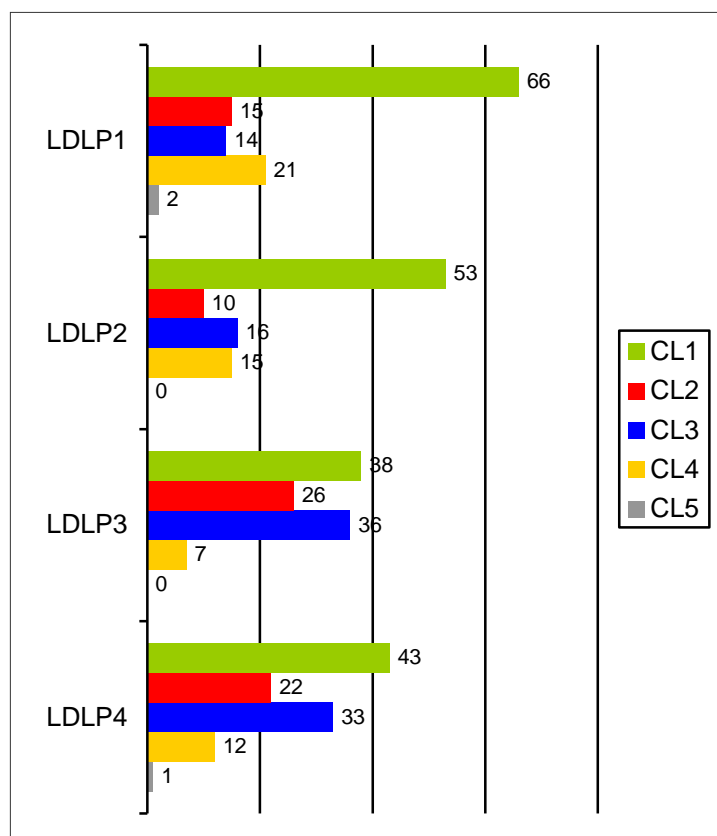


Gráfico 1 – Frequência absoluta das CL na coleção *Português: Linguagens*

Os autores da coleção lançam mão da CL1 de maneira bastante acentuada em todos os volumes. No LDLP1 e no LDLP2, os dados referentes a essa categoria são maiores que todas as demais categorias juntas. Esses resultados comprovam que os autores não dispuseram uma distribuição de gêneros de forma regular nem no que diz respeito aos resultados de cada volume separadamente, nem na distribuição da coleção como um todo.

No Gráfico 2, que segue, dispomos os resultados da coleção *Português: Linguagens*, conforme a frequência relativa, para visualizarmos de maneira global, como os autores da coleção operaram a distribuição dos diferentes agrupamentos de CL:

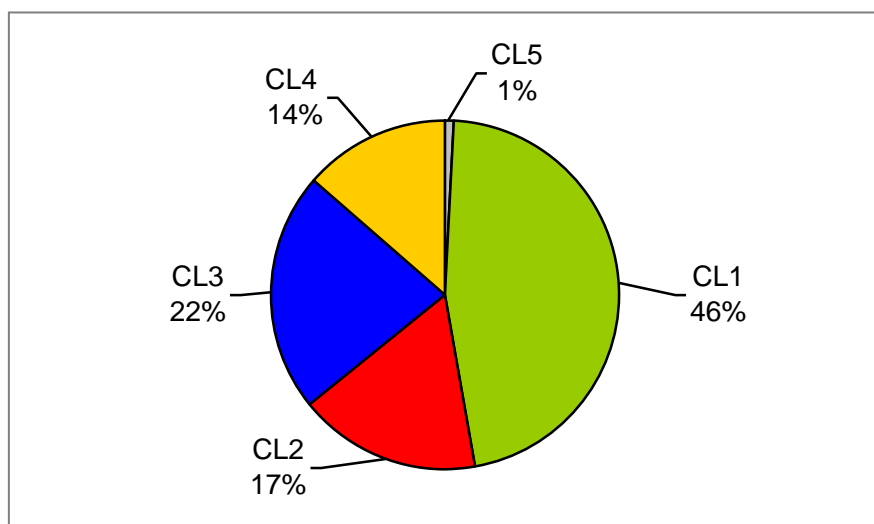


Gráfico 2 – Frequência relativa das CL na coleção *Português: Linguagens*

Por essas disparidades verificadas entre os dados, foi-nos possível perceber que Cereja e Magalhães (2010) apresentaram uma distribuição que prioriza determinadas CL em detrimento de outras. Os autores da coleção elaboram um agrupamento que não aborda, nos diferentes volumes, toda a variedade de CL. Apesar de fundamentarem no MP, a teoria de base, parece que eles não fazem uso da recomendação de Dolz e Schneuwly (2004) no que se refere ao fato de que cada agrupamento deve ser trabalhado de forma equiparada em todos os níveis de escolaridade.

Para nós, a coleção privilegia em demasia a CL1 e chega a menosprezar o trabalho com a CL5. Mesmo que sejam priorizadas algumas CL no decorrer dos ciclos, acreditamos que uma distribuição mais equilibrada das diferentes CL entre os volumes seria mais pertinente. A nossa opinião converge com a de Cristóvão (2002) quando, ao comentar o trabalho com as CL, afirma que o aluno terá mais benefício se dominar os gêneros com características comuns a um mesmo eixo e para isso faz-se necessária a inserção de gêneros de diferentes grupos em cada ciclo.

A CL1 se configura a mais explorada pelos autores. Isso significa afirmar que os autores inseriram na coleção muitos gêneros com aspectos tipológicos predominantemente narrativos, muitos oriundos da cultura literária e ficcional. Essa postura dos autores pode ser reflexo da herança de uma configuração de LDLP típica da década de 1960, quando as atividades nas aulas de língua materna restringiam-se apenas ao trabalho com textos literários consagrados, que eram vistos enquanto um ideário a ser perseguido (BEZERRA, 2001).

Ainda sobre a CL1, observamos que o trabalho que visa a sua exploração é bem mais intenso nos dois ciclos iniciais e diminui acentuadamente nos demais. Com base nisso, pudemos inferir que a coleção dá mais ênfase aos trabalhos com os textos de cunho ‘criativo’ numa primeira etapa e incrementa a fase final do ensino fundamental com a inserção mais enfática de gêneros de natureza mais ‘técnica’. Percebemos, pois, que Cereja e Magalhães defendem a ideia

de que certas CL são mais propícias a determinadas ciclos que outras, apesar de não termos encontrado, no MP, afirmações nesse sentido.

Nesse ponto, parece ser contraditória a distribuição dos gêneros na coleção. No MP, Cereja e Magalhães (2010) afirmam que é falho um ensino que enfatiza nos ciclos iniciais o trabalho com base na narração e na descrição, por acreditar que essas ações são mais fáceis e reserva aos ciclos finais o exercício da dissertação, mais adequado a essas etapas. Segundo os autores, o exercício de um aspecto tipológico não é pré-requisito para o exercício de outro. O que constatamos nos LDLP diverge dessas afirmações, pois foi dada ampla preferência aos gêneros de base narrativa nos primeiros ciclos e uma maior evidência para os textos de cunho argumentativo nos volumes finais.

A maior incidência da CL3, da ordem do argumentar, nos volumes finais certamente não pode se ancorar na crença de que ações como descrever, narrar, por exemplo, seriam mais 'simples' do que argumentar, e por isso sua inserção mais incisiva nos últimos ciclos do ensino fundamental. Essa crença parece se diluir quando atentamos para o fato de que as crianças, independentemente da faixa etária, já praticam a ação de argumentar, ao convencer, por exemplo, amigos, pais e irmãos de algo que pretendem. Para nós, a defesa de pontos de vista e a exposição de ideias com vistas à persuasão é uma atitude presente na vida dos indivíduos e sua sistematização e implementação na sala de aula, por meio dos gêneros discursivos, é indispensável nos diferentes ciclos.

Verificamos ainda que a incidência da CL3, apesar de intensificada nos dois últimos ciclos, deu-se de maneira mais equilibrada na coleção em geral. Os textos de base argumentativa geralmente ostentam grande relevância nas aulas de língua materna. Essa importância tem se ancorado principalmente sob a fórmula de ensino do gênero *redação*, ainda muito praticado nas escolas (ANTUNES, 2003).

As CL2 apresentaram, no total, 17% das ocorrências. Ainda que tenhamos observado que o trabalho que contempla a CL2 tenha ocorrido em todos os volumes, verificamos que sua abordagem é mais recorrente nos dois ciclos finais. Percebemos que a ênfase dada pela coleção a CL1 no primeiro e segundo volumes diminui bruscamente a partir do terceiro, possivelmente numa tentativa de compensar as demais CL no decorrer dos outros dois últimos ciclos. O LDLP dedica aos últimos anos do ensino fundamental o trabalho mais focado nos gêneros discursivos que têm como base o discurso da ordem do *relatar*.

A distribuição da CL4 ao longo dos ciclos foi inexpressiva, principalmente no LDLP3 com apenas 7% do total das ocorrências. Em termos gerais, essa CL só teve resultado melhor que a CL5. No MP não encontramos referências ao menor destaque dado à exploração da CL4, que trata dos gêneros discursivos que apresentam aspectos tipológicos predominantemente expositivos, como *seminários, entrevistas e verbetes de dicionário*. Aliás, os autores não tecem comentários acerca da predominância de nenhuma CL em detrimento de outras, eles apenas fazem referência ao agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2004a), o que parece evidenciar a distribuição dos autores suíços como um dos elementos norteadores da coleção.

A CL5, dedicada aos textos com aspectos tipológicos predominantemente prescritivos, foi a que recebeu menos destaque na coleção. No LDLP2 e no LDLP3, por exemplo, não encontramos nenhuma categoria de gênero que se enquadrasse nesse agrupamento. Essa ausência, juntamente com a pouca ocorrência verificada nos LDLP1 e no LDLP4, faz-nos pensar que os autores parecem demandar pouca importância a essa CL.

Foi a partir desses dados que constatamos que a distribuição de gêneros disposta por Cereja e Magalhães (2010) diverge da sugestão de agrupamento proposta pelos autores genebrinos. Na sua distribuição, Dolz e Schneuwly (2004a) propõem o trabalho com gêneros discursivos dos cinco agrupamentos e argumentam que a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, possibilita ao aluno o conhecimento das especificidades dos diferentes gêneros e tipos, proporcionando uma construção pautada no confronto. Essa posição

mostra que a proposta dos autores do grupo de Genebra aposta na diversificação dos gêneros e dos agrupamentos de CL ao longo da escolaridade e não faz predileção pelo trabalho de determinado agrupamento em nenhum dos ciclos.

Nossa reflexão, nesse ponto, é a de que a formatação da coleção poderia primar por uma distribuição de gêneros discursivos pautada num maior equilíbrio entre as cinco diferentes CL. A priorização do trabalho voltado para uma ou outra CL poderia ocorrer de maneira menos acentuada, apresentando certa simetria na coleção como um todo.

Considerações Finais

O LD é um dos materiais escritos com que o aluno tem oportunidade de convívio prolongado. Além disso, ele vem se constituindo como um grande norteador do currículo, muitos docentes o têm enquanto o principal instrumento orientador de conteúdo. Diante disso, é imprescindível que esse material represente, de fato, um avanço quanto à possibilidade de ampliação da competência comunicativa do aluno.

Quanto a sua constituição, sabemos que o LD deve ser norteado pelas mais abrangentes e variadas nuances possíveis, porém, no que diz respeito à questão das sequências tipológicas, a coleção *Português: Linguagens* apresenta grande disparidade quanto ao agrupamento de gêneros sugerido por Dolz e Schneuwly (2004a). Essa grande diferença nos chamou atenção, porque, no MP, Cereja e Magalhães fazem referências, apresentam as teorias dos autores genebrinos, tecem explícitos elogios e afirmam tomar a proposta de distribuição de gêneros desses autores como base para a construção da coleção.

Dolz e Schneuwly (2004a) operacionalizam um agrupamento pautado em cinco diferentes CL: textos da ordem do *narrar*, textos da ordem do *relatar*, textos da ordem do *argumentar*, textos da ordem do *expor* e textos da ordem do *descrever ações*. Eles sugerem que cada um desses grupos seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, sem predileção por uma ou outra capacidade de linguagem. Entretanto, Cereja e Magalhães (2010) apresentam uma distribuição de gêneros que privilegia o trabalho voltado para algumas CL em detrimento de outras.

A contribuição mais valiosa desta pesquisa foi a de implementar reflexões, operacionalizadas empiricamente, que podem vir a nortear pesquisadores, professores, alunos de graduação e outros profissionais afins, quanto ao uso do LDLP nas aulas de língua materna, no tocante ao trabalho com os gêneros textuais.

As considerações dispostas pela pesquisa mostram que uma preparação do professor para analisar materiais pedagógicos é de extrema relevância e exige critérios dos mais diversos, mesmo quando se tratar de materiais organizados por especialistas e referendados por políticas públicas de ensino. As particularidades de uma dada situação de aprendizagem podem ser melhor diagnosticadas pelos próprios docentes, por isso a necessidade de estes estarem cientes de que a escolha de um bom LDLP pode ser decisiva para a aprendizagem.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal. Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Fundo de Desenvolvimento da Educação. *Catálogo do programa nacional do livro didático do ensino médio: PNLEM/2008*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007a.

_____. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007b.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português, Linguagens*. 6. ed. São Paulo: Atual, 2010. (Coleção - Português, Linguagens – 4 volumes - 6º, 7º, 8º e 9º anos).

CRISTOVÃO, V. L. L., DURÃO, A. B. de A. B., NASCIMENTO, E. L., *Ensino de Gêneros Textuais: O Planejamento Curricular diante dessa Perspectiva Emergente*. In: Anais do X EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras. Universidade Estadual de Londrina, 2002. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/evento_eple.html>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, J. SCHNEUWLY B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004b.

FREITAG, B; COSTA, W. F.; MOTTA V. R. *O livro didático em questão*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa, tipos fundamentais*. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, Mai/Jun. 1995.

LAJOLO, M. Livro Didático: um quase manual de usuário. In: Em aberto. *Livro Didático e qualidade de ensino*. Ano 16, nº. 69. Brasília: jan/mar, 1996.

MARCUSCHI, L. A.. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. Campinas: Summus, 1984.