

Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: construindo relações entre professores e gêneros discursivos

Adriana Fischer*

Resumo:

O objetivo deste trabalho é o de investigar como e a partir de quais conhecimentos teórico-práticos alunos/professores de um curso de Especialização analisam livros didáticos do Ensino Fundamental quanto à utilização de gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. O instrumento de coleta foi o trabalho final de uma disciplina, ocorrida em julho de 2004, o qual traz as análises de livros didáticos realizadas por eles. Os resultados revelam que os alunos/professores utilizaram, nas análises, alguns aspectos da natureza e constituição dos gêneros. Prevaleceu o enfoque à temática dos textos e às propriedades formais.

Palavras-chave: Livros didáticos. Lingüística. Língua portuguesa-Gênero.

* Doutoranda (2004/1-2008/1) do Programa de Pós-graduação em Letras/Lingüística da UFSC. Professora no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) – Rio do Sul-SC. Bolsista CAPES (2004-2008).

Introdução

Dificuldades e avanços nos trabalhos de professores, no tocante à adoção de gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem em práticas de leitura/escuta e produção textual escrita têm se apresentado por meio de discussões científicas, bem como por meio de depoimentos desses profissionais em cursos de formação. Por atuar como formadora de professores, principalmente com os de Ensino Fundamental, tenho acompanhado a difícil relação desses sujeitos com pressupostos da teoria sócio-histórica de Bakhtin e Voloshinov (1986, 2003), especialmente com a teoria dos gêneros do discurso, bem como com a elaboração didática, para sala de aula, decorrente do estudo dessa teoria. Cabe destacar que a objeção por trabalhar com essa teoria advém da necessidade de suprir paulatinamente lacunas no ensino tradicional da língua, o qual desconsiderava ou ainda desconsidera, em muitos casos, os aspectos sócio-discursivos da linguagem.

Em vista dessas constatações, foi formulada a questão que norteia a presente pesquisa: de que forma professores – participantes de um curso de Especialização em Leitura, Letramento e Literatura – analisam se atividades de leitura, de produção escrita de textos e de gramática, em livros didáticos do Ensino Fundamental, caracterizam ou não um trabalho com gêneros discursivos?

Justifica-se a importância de o professor ter domínio para analisar propostas presentes em um livro didático em vista da autonomia desse profissional para agir sobre o material em uso nas escolas. Assim, não se estabelece a pressuposição de que o professor aceita passivamente o que lhe é proposto pelo livro didático. Abre-se a possibilidade de o professor propor outros encaminhamentos metodológicos que valorizem um trabalho dialógico com a linguagem.

A defesa nesta pesquisa é que leitura e produção textual não são objetos de ensino-aprendizagem unicamente do professor de Língua Portuguesa. Em cada nível de ensino e em cada disciplina escolar ou grupo profissional, no contexto educacional, são desenvolvidas práticas sociais de uso da palavra – seja oral ou escrita. Dessa forma, a linguagem, como atividade social, participa do mundo de todos os professores e não só dos que lecionam Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, reforçando a questão já mencionada, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar como e a partir de quais conhecimentos teórico-práticos professores analisam livros didáticos do Ensino Fundamental no que concerne à utilização de gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa.

Para as análises do tema aqui proposto, o artigo foi organizado em cinco partes. A primeira delas introduz as diretrizes centrais do trabalho ao leitor. A segunda traz discussões referentes à teoria dos gêneros do discurso em Bakhtin (2003), contribuições de uma abordagem dialógica da linguagem para o ensino em Língua Portuguesa nas escolas e discussões em torno do livro didático de Língua Portuguesa. Na terceira parte, é apresentada a metodologia da pesquisa. Na parte seguinte, estão a apresentação e a análise dos dados, considerando o objetivo da pesquisa e a questão que norteia a investigação. Na última parte, são tecidas considerações finais, englobando a síntese dos resultados, bem como possíveis encaminhamentos ao trabalho com gêneros discursivos em cursos de formação de professores.

Portanto, a partir das análises aqui elaboradas, espera-se poder contribuir com o planejamento e o tratamento de outros cursos de formação de professores que venham a focar os gêneros do discurso como objeto de ensino em Língua Portuguesa.

Abordagens teóricas

A teoria dos gêneros do discurso em Bakhtin

A participação do ser humano em diferentes e específicas situações sociais de interação o faz empregar um repertório heterogêneo de gêneros do discurso. Essa heterogeneidade é produtiva, pois ela representa uma diretriz ao ser humano no uso e na construção da linguagem, possibilitando-o organizar seu discurso por meio de enunciados concretos. Nesse sentido, o enunciado representa a unidade da comunicação discursiva¹.

A situação social, constitutiva do enunciado, então, caracteriza a abordagem dialógica da linguagem em Bakhtin e Voloshinov (1986), diferenciando-se de outras teorias, como as de cunho estruturalista, que tratam a língua como um sistema estático e estrutural de formas, sem relação direta com os inúmeros campos da atividade humana ou esferas comunicativas.

São os campos de utilização da língua que elaboram, segundo Bakhtin (2003), seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso, os quais são constituídos pela sua historicidade. Bakhtin (2003) estabelece a distinção entre dois grupos de gêneros: primários e secundários. Essa distinção não indica a superioridade dos secundários sobre os primários, mas se relaciona à constituição dos gêneros e às condições específicas desses em dado campo da atividade humana.

Os gêneros primários se caracterizam pela ideologia do cotidiano, estão ligados mais propriamente às situações sociais imediatas de interação verbal e não são mediados por instituições ideológicas mais formalizadas. Exemplos mais bem esclarecem a natureza desses gêneros, de acordo com Bakhtin (2003): determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo familiar – cotidianos, entre outros que possibilitam uma melhor atuação ao homem em situações corriqueiras, por vezes sem muitas formalidades.

Conforme o autor, os gêneros secundários, como o romance, o drama, os textos científicos de todas as espécies, os grandes gêneros publicísticos [jornalísticos], entre outros, manifestam-se em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, predominantemente escrito – artístico, científico, sociopolítico etc. Aqui, as ideologias mais formalizadas e especializadas integram a constituição das interações sociais. A complexidade mais evidente, presente nesses gêneros, não descarta a presença da ideologia do cotidiano.

É inevitável não observar que os gêneros do discurso são considerados elementos vivos na cadeia comunicacional humana, em virtude da interação verbal entre os interlocutores. Esta interação, conforme Bakhtin e Voloshinov (1986), simboliza a realidade fundamental da língua. É a interação verbal que alavanca o processo da enunciação – um diálogo constante de discursos, o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, seja ela um único ato de fala determinado por uma situação imediata ou um contexto mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística. Resume-se que é o meio social e a situação social mais imediata que determinam o enunciado.

Partindo da proposta conjunta de estudo por Bakhtin (2003) – meio social, enunciado e gêneros –, destaca-se a natureza ou peculiaridades constitutivas do enunciado. A primeira delas, que define as fronteiras entre

os enunciados, é a alternância de sujeitos do discurso. A segunda característica, segundo o autor, diz respeito ao acabamento do enunciado e se apresenta como o aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, pois se abre a possibilidade do outro – ouvinte na comunicação discursiva – tomar uma atitude responsiva ativa. A terceira peculiaridade é a expressividade – apreciação valorativa do falante. Esta se refere à relação subjetiva do falante/locutor com o conteúdo do objeto, do sentido do seu enunciado e da relação com outros enunciados.

Com base nessas três características do enunciado fica mais nítida a percepção que gêneros discursivos simbolizam objetos discursivos, tipos relativamente estáveis de enunciados. Os gêneros são determinados pela situação de produção dos enunciados (elementos da situação social), pela apreciação valorativa do falante/locutor a respeito do objeto do discurso (tema) e pela presença do(s) interlocutor(es) – o(s) outro(s) no discurso. De acordo com Rojo (2005), essas determinações auxiliam na compreensão das três dimensões/elementos essenciais e indissociáveis desse objeto discursivo – o gênero discursivo: tema (conteúdo temático), forma composicional e o estilo.

Conforme Rojo (2005, p. 196), os temas representam os “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis através do gênero” em função do objeto que se torna tema do enunciado, da intenção ou vontade discursiva do falante, das escolhas para orientar o sentido e do(s) outro(s) na interação, considerando os já-ditos em enunciados antecedentes.

A forma composicional, segundo Rojo (2005, p. 196), refere-se aos “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero.” Quanto a esse elemento, Bakhtin (2003, p. 286) aponta que a grande heterogeneidade das formas de enunciado, no tocante à construção composicional e particularmente à sua dimensão (a extensão do discurso), pode ser uma das causas do desconhecimento lingüístico do funcionamento dos gêneros.

O terceiro elemento, segundo Rojo (2005, p. 196), o estilo, aponta para “as configurações específicas das unidades da linguagem, os traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.” O estilo está marcado pela escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (marcas lingüísticas), os quais se moldam ao projeto discursivo do falante, a sua apreciação valorativa em relação ao tema e aos

interlocutores. Esses três elementos se manifestam nos gêneros de formas diferenciadas, pois em cada esfera comunicativa há regularidades nas práticas sociais de linguagem. Em uma determinada esfera, há um conjunto de gêneros possíveis e se evidenciam relações específicas entre os interlocutores.

Não se pode perder de vista que os enunciados já nascem como resposta a outros enunciados e se dirigem a outros pré-figurados. Essa dinâmica aponta o enunciado como pleno de tonalidades dialógicas, sendo estas ecos da alternância dos sujeitos do discurso. É, portanto, a compreensão responsiva do enunciado que determina a escolha do gênero, de procedimentos composicionais e de recursos lingüísticos do enunciado e, por conseguinte, engrandece-o como unidade da comunicação discursiva.

Contribuições de uma abordagem dialógica da linguagem para o ensino em Língua Portuguesa nas escolas

Partindo da proposta dialógica da linguagem em Bakhtin, mesmo que esta não tenha sido direcionada para os campos escolares, para o trabalho direto com a linguagem em sala de aula, podem-se discutir e se efetivar contribuições dessas construções teóricas para o desenvolvimento de práticas sociais de uso da língua na escola, por meio dos gêneros do discurso, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, a qual toma a língua e seus usos, direta e conscientemente, como objeto de ensino. Assim, é válido reafirmar, conforme Bakhtin (2003, p. 264-265), que o trabalho com um material lingüístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), os quais estão relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Em virtude disso, o desconhecimento da natureza do enunciado e da relação com as particularidades dos diversos gêneros do discurso redundam em formalismo, como a teoria gramatical tomada como objeto de ensino em Língua Portuguesa na história dessa disciplina curricular, que, em uma abstração exagerada – destituída de funções sociais –, deforma a historicidade da língua, nesse caso, dos usos da língua em uma disciplina escolar e debilita as relações da língua com a vida.

Optando por um trabalho dialógico com a linguagem e considerando as discussões teóricas em Bakhtin (1986; 2003), Rojo (2001) afirma que o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, a partir

principalmente da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990 (BRASIL, 1998), são os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais unicamente. Por meio desse objeto de ensino, abrem-se portas para a escola melhor prosseguir na construção de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com os próprios discursos. São os discursos em circulação, que se constituem como exemplares do objeto curricular gênero discursivo, materializado na unidade de ensino – texto –, que passam a funcionar como um mega-instrumento para o ensino-aprendizagem das particularidades e das propriedades linguístico-gramaticais dos gêneros.

A utilização desses pressupostos e conceitos bakhtinianos no campo de ensino-aprendizagem de linguagem na escola aponta vantagens, conforme Rojo (2001, p. 173). A linguagem escrita se constrói na prática de uso significativo de leitura e produção textual, via gêneros discursivos. O discurso está compreendido pela sua inserção em uma situação de produção significativa, materializado em um gênero discursivo. Este reflete o processo constante de construção social. A compreensão dos discursos escritos inseridos nos gêneros se dá por meio de uma situação clara de produção, explícita e, se possível, real ou realista (com relevância). Essa situação real de produção é que viabiliza a sócio-construção da língua, da gramática e da grafia (ortografia). Os produtos obtidos nessa sócio-construção dos modos de discurso escrito são interpretados em termos de processo. Este, por sua vez, só será significativo aos aprendizes se as atividades pedagógicas forem praticadas e conduzidas no sentido da apropriação e da autonomia dos aprendizes.

No entanto, é nítido, no contexto educacional atual, que essas vantagens nem sempre caracterizam o cotidiano escolar. Uma das fortes causas, que também será discutida posteriormente, é a forma como se dá a formação dos professores que operam diretamente com a linguagem como objeto de ensino. O que parece simples, como a organização dos discursos a serem ensinados/aprendidos na escola, torna-se um desafio ou um impasse no planejamento curricular e na realização das ações pedagógicas. Um dos motivos: a relação com as abordagens teóricas apresentadas como parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem e posterior tentativa de elaboração didática. O conhecimento teórico-

conceitual sobre os gêneros discursivos, desvinculado das ações em sala de aula, por exemplo, não auxilia os professores no trabalho dialógico com a linguagem, pois práticas com propriedades formais dos textos podem continuar sendo o foco do processo.

O desafio que atualmente se apresenta no trabalho efetivo com os gêneros discursivos já era discutido, sob outra perspectiva, nas décadas de 1980 e 1990, polemizando a prática de linguagem em sala de aula. Destacam-se os estudos realizados por Geraldi (1997), acerca da leitura e produção escrita de textos, colocando-se em evidência a proposta difundida por ele: a de uma prática pedagógica que tenha por objetivo a construção do conhecimento por meio dos usos da língua. Esse autor propõe, então, uma prática baseada em três pontos determinantes: a produção de textos, a leitura e a análise lingüística. Essa proposta reforça o fato de que um trabalho com a prática da linguagem não entra na sala de aula como um conhecimento conceitual ao aluno, mas como uma prática real e efetiva por meio da elaboração didática² do professor.

Com base nesse tripé – produção de textos, leitura e análise lingüística – Britto (2000) contesta a ação de professores quando centrada em atividades apenas metalingüísticas e no ensino baseado nas propriedades formais do texto. Assim, perde-se, como ainda acontece em muitas ações de sala de aula, o caráter dialógico da linguagem, pois é apagada a atitude responsiva ativa, o diálogo, a possibilidade de poder ouvir a palavra do outro.

Justifica-se, dessa forma, o benefício em desenvolver um trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. As propostas de análise científica da língua, elaboradas por Bakhtin e Voloshinov (1986, p. 124), podem contribuir, atualmente, para ações pedagógicas. Os autores propõem que se sigam três passos essenciais: as formas e os tipos de interação verbal em consonância com as condições concretas de enunciação; as formas das distintas enunciações, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal (os gêneros discursivos) e, partindo desses dois passos iniciais, a análise das formas da língua (recursos lingüísticos).

A adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino certamente exige empenho e comprometimento dos professores, devido à natureza complexa desse objeto, muitas vezes ainda não totalmente acessível em termos teóricos e didáticos a esses formadores. Limitações na formação

contínua dos professores, bem como nos materiais didáticos – livros – que são oferecidos para o trabalho com a Língua Portuguesa, podem fazer esse processo caminhar a passos curtos. No entanto, não se pode negar que as questões em torno da concepção dialógica da linguagem em Bakhtin estão aflorando paulatinamente no meio educacional, em busca de um ensino de construção do conhecimento.

Livro didático de Língua Portuguesa: propostas e concepções de leitura, produção textual escrita e gramática

A relação entre livro didático e gêneros do discurso tem sido alvo de muitas investigações e discussões. Um dos motivos é que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998), propõem um trabalho a partir dos gêneros do discurso como objeto de ensino. Outro fator é a avaliação dos livros didáticos realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 1995, o qual atua em consonância com os pressupostos dos PCN. Os gêneros são enfocados como objeto de ensino nos livros didáticos por meio de atividades que neles se apresentam, entre elas as de leitura, de produção de textos escritos e de gramática. É importante destacar que não se considera, nesse artigo, a dicotomia entre essas três atividades. A defesa é por colocar o aluno em situação de produção de linguagem, a partir da interação constante e simultânea entre leitura, produção textual escrita e estudo de gramática, as quais serão apresentadas a seguir.

Conforme Batista (2003), o livro didático deve ser um instrumento capaz de favorecer a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares, para, então, ampliar a compreensão da realidade e levá-lo a pensar de forma crítica, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. No entanto, apesar dos esforços de autores e de editoras para qualificar o material didático e, posteriormente, encaminhá-los às escolas, ainda há inconsistências, incoerências nas diversas atividades propostas por meio dos livros didáticos, se tomada como base a abordagem dialógica da linguagem. Para ilustrar e mais bem explicar, as análises que seguem se referem aos livros didáticos de Língua Portuguesa de 3ª e 4ª ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), avaliados pelo PNLD/2002 (BRASIL, 2002).

Rojó e Batista (2003) e Rojo (2003) apresentam as características desses materiais didáticos. Os textos que se oferecem para leitura são autênticos, porém são priorizados trabalhos temáticos³ e estruturais/formais sobre estes, ficando as abordagens discursivas em segundo plano. As atividades de leitura apresentam pouca diversidade de propostas, gerando uma leitura plana das temáticas abordadas, a qual orienta para localização e cópia das informações. Os gêneros até podem ser diversificados no interior do livro didático, mas nem sempre são explorados em seus elementos constitutivos (conteúdo temático, forma composicional e estilo), por meio de atividades de leitura e produção de textos. Quando há recortes e adaptações, há também o cuidado em se efetuar recortes com sentido e de se indicar os cortes. Por outro lado, não há tantos cuidados com os créditos das fontes de origem dos textos propostos para leitura. No tocante às propostas de produção de textos escritos, pouca atenção é destinada à socialização, à revisão, à situação de interlocução. A atenção maior recai sobre aspectos estruturais e formais do texto a ser produzido. Ainda pouco se oferece em termos de variedade e registros lingüísticos. As atividades de gramática não propõem um estudo reflexivo, prevalecendo a metalinguagem como foco.

Quanto às condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura, Grillo e Cardoso (2003, p. 112) assinalam que está havendo um movimento no sentido de incluir essa questão em textos presentes nos livros didáticos. Contudo, há muito uso indiscriminado dos termos “gênero”, “tipos” e outras denominações para se referir aos textos. Esse dado indica uma tentativa de adequação conceitual, mas o conceito de gênero discursivo e suas implicações não parecem bem apropriados pelos autores dos materiais didáticos. Uma particularidade analisada por Grillo e Cardoso (2003) é a recorrência de um trabalho em torno de condições de produção/recepção dos textos da mídia, pois há uma natureza altamente ritualizada e estável dessas condições nos veículos de comunicação de massa em determinado contexto histórico. Em consonância, Grillo e Cardoso (2003) e Grijó (2003) apontam a restrição no enfoque dado ao contexto sócio-econômico-político mais amplo nos quais os demais gêneros existem. Ao analisar os exercícios chamados convencionalmente de interpretação de textos, Grijó (2003) identifica a valorização de uma leitura parafrástica dos textos, a qual direciona os alunos unicamente ao

reconhecimento e à reprodução de sentido oferecido pelo autor. Esses dados, acerca da leitura de textos, apontam uma tentativa ainda tímida de se efetivar um diálogo em torno das condições de produção dos textos.

Nas propostas de produção de textos escritos também não são explicitados regularmente os parâmetros da situação de produção. Esse dado advém das análises de Val (2003) acerca de 14 coleções do PNLD/2002 (BRASIL, 2002). De acordo com essa autora, são priorizadas as indicações pelo tema (assunto, basicamente) – alimentação temática – e os aspectos relacionados à forma do texto – ensino dos tipos textuais. Nessa direção, o leitor é tido como figura abstrata e não se abre oportunidade de reflexão a respeito dos seus lugares sociais de interlocutores, nem a possibilidade de desencadear situações de interlocução efetivas. Não são oferecidos critérios e instrumentos aos alunos para procederem à revisão e à reelaboração de textos. É privilegiada a atividade de planejamento do texto, junto à sugestão temática. A socialização dos textos produzidos fica restrita à sala de aula, sendo comum a troca de textos entre colegas para leitura, avaliação e correção. A indicação do contexto social de circulação e do veículo ou suporte dos textos aparece em menos da metade das coleções analisadas. A variedade e os registros lingüísticos não são colocados em discussão. Os livros também não levam em conta a natureza e as especificidades lingüístico-discursivas da produção escrita que se pede, havendo pouca dedicação à dimensão enunciativa e interacional do texto.

Da mesma forma que atividades de leitura e produção de textos escritos deixam lacunas, num processo que se quer reflexivo, dialógico, muitas propostas de ensino de gramática também seguem esse percurso. Guimarães (2003) justifica o não encaminhamento de propostas reflexivas com os recursos lingüísticos em virtude de não se propor análise desses recursos utilizados pelo autor no processo de construção do texto. Em outros livros didáticos, começam a aparecer tentativas de diminuir a distância entre o estudo do texto e o estudo da gramática. Um dos enfoques se refere aos estudos dos processos coesivos. O que ocorre, por exemplo, é que em muitos dos livros analisados mecanismos de conexão são abordados com mais ênfase sob o ponto de vista gramatical. Também enfocando as propostas de ensino de gramática, Bräkling (2003) indica que as atividades não são voltadas ao desenvolvimento de habilidades de uso da língua, mas à exploração metalingüística (ensino tradicional). Há constante apresentação

de uma sistematização já realizada por outrem, assim não enfatiza reflexão aos alunos sobre os conteúdos. Os exercícios gramaticais propostos remontam à tradicional tomada do texto como pretexto, com o intuito de levar os alunos a simplificarmente identificarem e reconhecerem os aspectos gramaticais abordados em textos. Esse dado comprova que não são encaminhadas análises sobre regularidades em diferentes textos de um mesmo gênero, num *corpus* representativo, o que poderia relacionar conhecimento já organizado e constatações efetuadas.

Portanto, de acordo com variados focos de análise apresentados em torno de atividades que buscam ter os gêneros do discurso como objeto de ensino, verifica-se o quanto ainda há por se ampliar nas propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Porém, permanecer num patamar de denúncias é ocultar as tentativas de adequação, principalmente por autores de livros didáticos, a um trabalho sempre mais discursivo, dialógico e interativo com a linguagem.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida durante o mês de julho de 2004, no período de aulas ministradas por esta pesquisadora na disciplina de Leitura e produção de gêneros argumentativos, em um curso de Pós-Graduação (Especialização) – Leitura, Letramento e Literatura. O curso aconteceu na cidade de Ibirama, no Alto Vale do Itajaí (SC), e a disciplina totalizou 30 horas/aula.

Foi pela disciplina mencionada que discussões foram desenvolvidas com os professores em formação no tocante à teoria dos gêneros discursivos, a qual se faz presente em documentos oficiais (PCN e Proposta Curricular de Santa Catarina), como norteadora de um trabalho mais dialógico com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Partindo dessa evidência, foram discutidas as implicações dessa teoria no trabalho de sala de aula com práticas de leitura, oralidade e produção textual, por meio de artigos que trazem discussões teóricas sobre o assunto e resultados de experiências já realizadas com gêneros discursivos no Ensino Fundamental.

O trabalho final da disciplina, então, elaborado pelos alunos, é, nessa pesquisa, o instrumento de coleta de dados, pois através dele é possível compreender como os professores em formação nesse curso de

Especialização analisam a coerência de atividades propostas nos materiais didáticos com a teoria dos gêneros discursivos – presente nos documentos oficiais e no direcionamento avaliativo do PNL D.

Sujeitos da pesquisa

A amostra contou com a participação de 30 sujeitos, alunos participantes do curso em questão. Dentre esses, 29 do sexo feminino e um do masculino. Quanto à formação acadêmica, 22 sujeitos se graduaram em Pedagogia, três em Letras, um em Artes, um em Normal Superior e um em Biblioteconomia.

A escolha dessa amostra se justifica pelo fato de se trabalhar a visão do professor no tocante às propostas apresentadas em livros didáticos, considerando os gêneros discursivos como instrumentos do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa.

- Perfil dos sujeitos: contato com a teoria bakhtiniana antes do curso de Pós

A seguinte pergunta, respondida por escrito pelos professores, contribui para compreender a relação deles com a teoria bakhtiniana: *Durante nossas aulas, enfocamos a concepção de linguagem em Bakhtin e o trabalho com gêneros discursivos, principalmente os que fazem uso de discursos argumentativos. Antes dessa disciplina, você já havia estudado a teoria bakhtiniana? Em que medida? Por meio de quais materiais ou livros?*

Quinze sujeitos da pesquisa revelaram possuir nenhum contato com a teoria bakhtiniana. Um primeiro estudo foi por intermédio da disciplina em foco neste trabalho, como mostra um depoimento: *“Não. Para mim, nesta disciplina foram muitas informações, teoria nova. No início fiquei bastante perdida, hoje parece que começou a clarear alguns aspectos.”* (ALUNA MC).

Quatorze professores manifestaram ter pouco conhecimento – item difícil de mensurar, uma vez que uma leitura superficial pode não provocar compreensão da teoria, nem tampouco uma possibilidade de relacioná-la ao ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Um depoimento assim foi emitido: *“Antes desta disciplina havia visto alguns fragmentos desta teoria na graduação e em algumas disciplinas da pós-graduação.”* (ALUNA MD).

Apenas uma aluna mencionou que já fizera leituras de um livro de Bakhtin e Voloshinov (1986): *“Já havia estudado individualmente, principalmente*

a 2ª parte do livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*, devido ao meu interesse em teorizar sobre as práticas discursivas e o significado das palavras.” (ALUNA IV).

De acordo com os dados dessa seção, pode-se concluir que a apropriação da teoria bakhtiniana, não como conhecimento teórico-conceitual apenas, mas como base – conhecimento teórico-prático – para ampliação de práticas pedagógicas com a linguagem, ainda não é uma realidade para muitos professores.

- Instrumentos e relações

Para responder à questão proposta nessa pesquisa, o trabalho final (instrumento de coleta de dados) da disciplina de Leitura e produção de gêneros argumentativos teve a seguinte diretriz – *análise (individual ou em dupla) de atividades de leitura e produção escrita, de uma unidade de livro didático, considerando os seguintes enfoques: elementos dos gêneros discursivos em questão, benefícios de ações propostas na unidade do livro ao trabalho com o gênero, incoerências de ações propostas na unidade do livro ao trabalho com a perspectiva do gênero discursivo e, opcional, sugestões às propostas da unidade, a fim de melhor promover um trabalho voltado aos gêneros.*

Diante desse instrumento, não se pode afirmar que apenas o produto de um trabalho de 30h/a em uma disciplina de um curso de Especialização está sendo avaliado. O que se subentende é que há um processo refletido nos trabalhos finais dos professores-cursistas. Discussões referentes a abordagens teóricas e a resultados de pesquisa quanto a propostas com gêneros discursivos foram encaminhadas durante as aulas na disciplina em questão.

Dentre os textos propostos para leitura e discussão, em torno da natureza e funcionamento dos gêneros discursivos como instrumentos para um trabalho significativo em Língua Portuguesa, apresentam-se: Rojo (2000), Rodrigues (2000), Pessoa (2002), Kleiman (1999), Cemin (2002), Rosenblat (2000).

- Livros didáticos analisados

Os livros adotados para análise, pelos sujeitos da pesquisa, recobrem basicamente o Ensino Fundamental, como mostram as ocorrências: 11 de 1ª a 4ª, oito de 5ª a 8ª séries e um (apostila) de Ensino Médio. Esses números, certamente, denotam a relação com as atuações profissionais dos sujeitos.

- Critérios adotados pelos professores para análise da unidade do livro didático

Os critérios que se apresentam abaixo representam as abordagens semelhantes efetivadas pelos professores-cursistas no processo de análise de atividades de leitura, produção textual escrita e atividades gramaticais de uma unidade de um livro didático. Três práticas de uso da linguagem serviram de partida para o trabalho de análise, sob a perspectiva dos gêneros discursivos: a primeira diz respeito à *leitura dos textos propostos na unidade do livro didático em análise*, a segunda faz referência à *produção escrita de textos* e a terceira às *atividades gramaticais*. Para cada uma dessas práticas, há critérios que dizem respeito aos elementos e/ou funcionamento dos gêneros discursivos. Para discussões em torno dos gêneros, os professores-cursistas se valem de movimentos discursivos (*benefícios de ações propostas na unidade do livro ao trabalho com o gênero, incoerências de ações propostas na unidade do livro ao trabalho com a perspectiva do gênero discursivo e sugestões às propostas da unidade, a fim de melhor promover um trabalho voltado aos gêneros*) em consonância com a proposta final de trabalho na disciplina já explicitada.

Seguem os critérios⁴ que serão posteriormente discutidos e exemplificados com partes dos trabalhos dos professores-cursistas.

Leitura dos textos propostos na unidade do livro didático

- I Assunto dos textos: a) questões de interpretação dos textos; b) variedade de textos sobre o mesmo assunto; c) propostas de oralidade para discussão do assunto
- II Recortes/fragmentos dos textos
- III Fonte dos textos
- IV Esfera social de circulação
- V Indicação do gênero proposto para leitura
- VI Imagens presentes nos textos
- VII Formatação dos textos
- VIII Dados biográficos dos autores dos textos

Produção escrita de textos

- I Construção da forma composicional do texto
- II Variedade na formulação das propostas de produção de textos

- III Clareza e correção na formulação das propostas de produção de textos
- IV Indicação do gênero proposto para produção

Atividades gramaticais

- I Transmissão de conceitos gramaticais
- II Reflexão sobre o uso da língua

Postos os critérios, passa-se a apresentar e discutir os dados em análise pelos professores no trabalho final de disciplina.

Conhecimentos que se revelam: professores, gêneros do discurso e Língua Portuguesa

Os dados que se apresentam e se discutem, gradativamente possibilitam acompanhar como e com base em quais conhecimentos teórico-práticos os professores realizaram a análise de uma unidade de livro didático. Também possibilitam recuperar as vozes de textos discutidos na disciplina de Leitura e produção de gêneros argumentativos.

Para direcionar a compreensão dos dados dessa pesquisa, a exposição seguirá a ordem dos critérios apresentados na seção anterior (em Critérios adotados).

- Leitura dos textos propostos na unidade do livro didático

As análises em torno da *leitura dos textos* foram as mais recorrentes nos trabalhos realizados pelos professores-cursistas. Vários critérios os guiaram na discussão sobre essa prática de uso da linguagem, sendo um deles *o assunto dos textos* propostos para leitura.

O assunto é comumente apresentado, pela maioria dos sujeitos, como um grande beneficiário às discussões em sala de aula, viabilizando ao aluno ter o que dizer (GERALDI, 1997). No entanto, não é tratado em consonância com as ideologias, com os horizontes apreciativos ou com as relações de sentido subjacentes a ele. Dessa forma, apagam-se a finalidade discursiva, o que é dizível num determinado gênero, sua orientação e a relação com os participantes da comunicação discursiva. O enfoque recai sobre o texto-produto – a orientação temática apenas, como evidencia um exemplo⁵:

- 1) *Nas páginas (112, 113 e 114) do momento do texto temos um texto intitulado “Febre de consumo” que é o tema central das discussões da unidade. O texto trata do consumismo desenfreado de algumas pessoas, principalmente quando a palavra de sedução é “liquidação”, o texto termina fazendo menção à necessidade verdadeira de determinados produtos e como o consumismo pode ser contagioso [...] (ALUNA J, *Linguagem: criação e interação*, 2001, 6ª série).*

Há uma restrição na abordagem acerca do *tema* – um dos elementos do gênero discursivo – nos trabalhos dos sujeitos da pesquisa, pois se sabe que esse elemento é de natureza complexa, de difícil compreensão nos estudos bakhtinianos. Ainda, os textos propostos para leitura na disciplina de Leitura e produção de gêneros acadêmicos não ofereciam condições de compreensão aprofundada sobre o *tema*.

Especificando as abordagens em torno do assunto dos textos propostos para leitura, 46% dos trabalhos focaram as análises nas *questões de interpretação de textos*, como se revela um exemplo representativo:

- 2) *Não existe nada onde eles precisem pensar sobre o assunto, fica algo repetitivo, um exemplo de pergunta utilizada por ela: como se chama a menina?, são respostas óbvias. [...] A interpretação de texto é muito superficial não trabalha as entrelinhas do texto, só trabalha o que está explícito e não o que está implícito. (ALUNA R, *Português: uma proposta para o letramento*, 1999, 4ª série).*

O exemplo (2) denuncia, da mesma forma que Grijó (2003), a valorização de uma leitura parafrástica dos textos, em muitos livros didáticos, a qual direciona os alunos unicamente ao reconhecimento e à reprodução de sentido dado pelo autor do texto. É provável que essa percepção seja fruto da atuação dessa professora em sala de aula e das reações adversas dos alunos de Ensino Fundamental a essas atividades localizadoras.

Outro dado evidente é que os trabalhos em geral (14 deles) não apontam para lacuna deixada nessas questões, no que tange à esfera de circulação do gênero, a qual deveria ser a porta de entrada para compreensão do funcionamento deste.

Como dado ilustrativo, ainda, em apenas dois trabalhos foi destacado pelos professores que houve pouca exploração dos recursos lingüísticos do gênero proposto para leitura. Isso indica que há pouca ou nenhuma

inclusão do tratamento lingüístico-discursivo nas estratégias de leitura por parte do livro didático.

A percepção dos professores pela ênfase a questões superficiais de interpretação guarda estreita relação com as abordagens em foco na disciplina de Leitura e Produção de gêneros acadêmicos. Uma delas é de Cemin (2002), a qual apresenta e comprova, em sua dissertação de mestrado, que muitas atividades de prática de leitura não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas do gênero. Outra abordagem semelhante se encontra no artigo de Kleiman e Moraes (2002), as quais apresentam características do texto que circula no livro didático. É explicitado que as questões interpretativas, na maioria, instigam à recuperação de informações apenas e priorizam uma interpretação como possível.

Um ponto positivo explicitado pelos professores-cursistas, nos livros didáticos, é a existência de uma *variedade de textos sobre o mesmo assunto*. No entanto, não parecem perceber, como afirma Rojo (2003), que, apesar da diversidade dos gêneros, não são sempre explorados os elementos constitutivos. É recorrente a valorização de um mesmo foco temático (de assunto dos textos) pelos professores-cursistas:

- 3) *Na unidade analisada o autor relaciona o texto: “Na escuridão miserável” com o texto “As crias da casa” e o texto “Os entregadores de pão”. Todos seguem uma linearidade, levando a uma abordagem sobre o trabalho infantil e possibilitando uma reflexão sobre seu cotidiano familiar. (ALUNOS L e P, Viver e aprender Português, 2001, 3ª série).*

Como se afirma neste exemplo (3), a “linearidade” viabiliza uma reflexão sobre o assunto em questão – o cotidiano familiar. Esse dado parece indicar que discutir o assunto é condição suficiente para que se instaure uma reflexão crítica na atividade de leitura.

Vozes de artigos lidos durante a disciplina parecem se manifestar nas análises dos professores. A *variedade de textos sobre o mesmo assunto* foi foco em Kleiman e Moraes (2002), uma vez que as autoras defendem o benefício de um trabalho intertextual e interdiscursivo em sala de aula. Ainda, Rodrigues (2000) destaca a importância de trabalhar características discursivas e lingüísticas em textos do mesmo gênero. Variedade, então, é entendida como uma abordagem diversa de se enfocar um mesmo gênero. Apesar disso, muitas análises, pelos professores-cursistas, recaíram sobre a quantidade de textos sobre um mesmo assunto na unidade do livro didático.

Outros elogios foram tecidos pelos professores-cursistas quando da análise de atividades presentes na unidade do livro didático. O destaque agora é às *propostas de oralidade para discussão do assunto*.

- 4) *Ainda, queremos ressaltar como ponto positivo a exploração da oralidade que antes não era valorizada, pois a escola preocupava-se muito mais com o texto escrito do que com o texto oral. Segundo João Wanderley Geraldi (1997, p. 41): “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistam à fala.” Assim, cabe à escola promover situações em que se faça necessário usar a linguagem oral e que esse uso se aproxime o máximo possível de situações reais. Falar, escutar e refletir sobre linguagem precisam fazer parte de atividades que tenham sido devidamente planejadas para esses propósitos. (ALUNAS AG e V, *Linguagem: criação e interação*, 2001, 8ª série).*

Chama a atenção que apenas 12% dos trabalhos se destinaram a abordar a oralidade, uma vez que essa modalidade da língua se faz presente de forma direta nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que, para construção dos princípios do sistema alfabético, faz-se necessário partir da oralidade das crianças. O que ocorre é que a oralidade, muitas vezes, não é compreendida como objeto de ensino. Em vista disso, as alunas AG e V, no exemplo (4), percebem mudanças no trabalho com a oralidade ao longo dos anos, uma vez que “antes não era valorizada”. Talvez recentemente se valorize mais esse enfoque, pois o PNLD inclui a oralidade como um dos critérios de avaliação do livro didático.

A introdução da voz *do outro*, a de Geraldi (1997), é feita por meio de uma citação da obra do autor, a fim de sustentar o argumento em construção na análise. Essa obra do autor foi indicada para leitura durante as aulas, mas também se pode inferir que essa discussão já era de conhecimento das professoras.

Essa autonomia de leitura, estudo e trabalho, por parte dos professores-cursistas, também pode ser apresentada pelas sugestões por elas elaboradas a atividades de leitura para melhor focar o assunto:

- 5) *A página seguinte traz “Vale a pena saber” com um texto extraído da revista Ciência Hoje das crianças, SBPC, número trinta e quatro. Sendo este*

um texto informativo que vem acompanhado de uma atividade de perguntas e respostas, atividade muito comum em livros didáticos e pouco interessantes aos alunos. Aqui sugerimos uma roda de discussão sobre o tema e outras pesquisas sobre o tema, sanando curiosidades e ou questionamentos que surgissem. (ALUNAS S e T, *Produzindo leitura e escrita*, 1994, 2ª série).

Essas sugestões, em certa medida, ecoam do texto de Kleiman e Moraes (2002), o qual aponta para o não uso exclusivo dos textos do livro didático, pois muitos não são atuais. Também, conforme Cemin (2002), o enfoque pode ficar restrito às propriedades formais/funcionais se apenas seguido o livro didático. Reportando-se a Rojo (2000), a Rodrigues (2000) e a Rosenblat (2000), alguns professores apontaram para a necessidade de se explorar as regularidades do gênero, como mostra um exemplo:

- 6) *É importante que o aluno perceba algumas características comuns entre os textos lidos e partir daí construir seus conceitos do que é um texto jornalístico e suas variações, enfim, quais as diferenças e quais as semelhanças.* (ALUNA GV).

Outros focos de atenção auxiliaram os professores na análise das propostas de leitura.

O critério *recortes/fragmentos de textos* foi item apresentado por Kleiman e Moraes (2002) ao caracterizar textos do livro didático. A discussão em torno desse item também foi intensa durante uma atividade prática na disciplina – a de análise de uma unidade de um livro didático. Juntamente, os professores-cursistas participaram de forma ativa das discussões em torno dos critérios: *fonte dos textos, dados biográficos dos autores dos textos, formatação dos textos, imagens presentes nos textos*. Esses foram discutidos como elementos essenciais para compreensão da natureza e funcionamento de um dado gênero.

De forma negativa é avaliado, em dez trabalhos, o *recorte de textos* no livro didático. Porém, é dado crédito aos autores do livro didático por fornecerem as referências à obra original, mesmo sem explicar a contribuição dessa referência a uma abordagem em torno dos gêneros do discurso.

Em relação às *fontes de origem dos textos* propostos para leitura, 14% dos trabalhos destinaram espaço para comentários, fazendo referência – crítica ou elogio –, nesse caso, à contribuição desse dado para melhor se

caracterizar a esfera por onde circula o gênero. As abordagens apresentadas apontam uma maior clareza, por parte dos professores-cursistas, quanto à importância em trabalhar na sala de aula com textos de real circulação social.

Nessas propostas de leitura em análise, o critério *imagens presentes nos textos* foi focado em 8% dos trabalhos. A escolha desse critério parece guardar estreita relação com discussões, durante a disciplina, advindas das práticas pedagógicas das professoras atuantes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e de outras discussões em torno da leitura de imagens. Em apenas um trabalho as imagens são apresentadas como um dos elementos constitutivos do gênero proposto para leitura, mas seguindo-se uma crítica: “o acesso à imagem como forma de encontro da resposta, o que pouca a reflexão do aluno que estiver interagindo com a adivinha [gênero em análise].”

Nessa perspectiva, *a formatação dos textos* também não integra as discussões em torno da forma composicional do gênero, como mostra um exemplo ilustrativo:

- 7) *O discurso que vem a seguir é do gênero jornalístico retirado do jornal O Estado de S. Paulo, 22 dez. 2000. Intitulado: VIRA-LATA MORRE PARA SALVAR GAROTO DE PIT BULL. A notícia traz a referência bibliográfica da fonte. A partir do momento que foi adequada ao espaço do livro didático perdeu seu formato original. Na lauda 63 segue um discurso do gênero informativo retirado de um site da internet, foi preservada sua formatação original.* (ALUNAS A e RM, *Viver a aprender Português*, 2001, 4ª série).

Inconsistências nas análises dos professores-cursistas podem ser observadas. Questiona-se, dessa forma, com base no exemplo (7): como as alunas A e RM podem afirmar que se preserva a formatação original, se os textos na internet não se apresentam de forma linear? Ainda, por que a notícia perdeu o formato original ao ser inserida no livro didático e o texto de um site de internet não o perdeu? O que pode ter havido, nesse caso, é uma tentativa de adequação conceitual, sem muitas reflexões em torno da situação real de produção de livros didáticos.

Outro critério adotado pelos professores-cursistas quanto aos textos propostos para leitura foi a presença de *dados biográficos dos autores dos textos*.

Este é compreendido como um elemento que contribui na contextualização do texto, ou seja, aquele que caracteriza uma das condições de produção/recepção dos textos.

Dando destaque, então, a essas condições de produção-recepção dos textos, 10% dos trabalhos fizeram referência à *esfera social de circulação* – um dos enfoques centrais para a compreensão e produção de textos numa abordagem mais dialógica da linguagem. Por meio das análises dos professores-cursistas, mesmo que a esfera de circulação dos textos seja proposta de discussão, isso ocorre ainda de forma tímida, pois essa discussão aparece apenas na abertura da unidade (exemplo: “Vamos conversar”), para contextualizar o assunto, ou ocupa um espaço bastante restrito nas propostas oferecidas, fazendo menção ao suporte (revista, jornal, por exemplo) basicamente.

Ainda, quando da abordagem da esfera de circulação dos textos não foram trazidos outros critérios para ampliar as análises, os quais, na verdade, fazem parte desse enfoque, como: fonte dos textos, dados biográficos dos autores, recortes/fragmentos e formatação dos textos. Estes critérios, como já em explanação, foram tratados separadamente pelos professores.

A escolha pelo critério *esfera social de circulação* está muito relacionada às abordagens apresentadas por Rodrigues (2000), a qual destaca que a escolha dos gêneros valoriza a situação de circulação social. A questão social do gênero pareceu realmente ser compreendida pelos professores, mas, mesmo assim, houve pouca análise quanto às propriedades discursivas. Uma justificativa a essa ocorrência esteve presente em muitos trabalhos dos professores, como assim se mostra: “o estudo das concepções sócio-históricas da linguagem é muito recente.” (ALUNA GV). Ainda, muitos desses professores recordavam do início da divulgação dos PCN, no final da década de 1990, e não julgavam essa proposta de fácil acesso e compreensão.

No tocante à *indicação do gênero proposto para leitura*, críticas foram efetivadas pelos professores. Essa escolha se deu, porque, conforme em discussão na disciplina do curso de Pós, generalizações, como do tipo “leia o texto a seguir”, podem ofuscar os elementos constitutivos do gênero. Também, a crítica às *denominações gerais* foi extensão das discussões em Cemin (2002), a qual analisou atividades de leitura e produção de livros didáticos

centradas em denominações gerais, em tipos textuais e em gêneros discursivos. Aos alunos da Pós pareceu muito familiar apontar as incoerências dessa natureza vigentes nos livros didáticos. Um exemplo assim comprova:

- 8) *Passando para o texto central da unidade “Pais fumantes influenciam seus filhos para que também fumem?” percebe-se logo no comentário inicial o uso da generalização “texto”: “Você lerá dois textos (retirados de uma revista em que os autores manifestam suas opiniões sobre a questão a seguir).” Conforme pesquisa realizada por Juliana Cemin, este tipo de generalização “apaga” o gênero do discurso a que corresponde o texto exposto, tornando-o vago.* (ALUNA GV, *Linguagem: criação e interação*, 2001, 8ª série).

A indicação do gênero, no entanto, não garante que seja efetivado um trabalho significativo com o texto. Esse dado não é mencionado pelos professores-cursistas, como se vê no exemplo (8). Não se pode perder de vista que não há incoerência em adotar a palavra “texto” quando o trabalho foca os gêneros discursivos, até mesmo porque nem todos gêneros recebem um nome determinado. O importante é compreender sua função social, seu funcionamento, para então explorá-lo e usá-lo.

Considerando, então, os conhecimentos dos professores-cursistas em relação ao trabalho com leitura em sala de aula, constata-se, por meio dos exemplos trazidos, que a relevância da situação social é entendida como imprescindível ao trabalho com gêneros. No entanto, nem sempre discussões caminham nesse sentido. São priorizados, em muitos casos, os aspectos temáticos (conteudísticos, referentes apenas ao assunto do texto), apontando para uma análise do texto-produto. Isso se comprova pela pouca abordagem de outros elementos constitutivos do gênero: ideologias presentes no assunto enfocado, forma composicional e recursos linguísticos. A implicação para o ensino em Língua Portuguesa é a redução das atividades de planejamento às discussões temáticas dos textos, não viabilizando contribuições exploratórias na construção do conhecimento, via outros elementos (forma composicional, recursos linguísticos, formas de avaliação, interlocutores, locais de circulação). Outra limitação que parece não ser observada pelos professores é a seguinte: por meio dos livros didáticos a entrada dos textos já responde ao previamente fixado pelos autores dos livros, o que talvez explique a não-articulação entre produção textual, leitura, retorno à produção revista, análise linguística. (GERALDI, 1997). O papel

do professor, pelo contrário, é o de selecionar o que há de apropriado ao trabalho pedagógico, dadas a situação mais imediata de produção, bem como as condições sociais da escola e dos alunos. Ainda, para suprir o pouco contato com a abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986; BAKHTIN, 2003), muitos professores tentam adequar conceitualmente a linguagem, a fim de discutir (por vezes, apenas descrever) as propostas de leitura do livro didático. Esse conhecimento, mesmo que ainda limitado, permite, a muitos professores, tecer críticas, apontar inadequações, mas não oferecer outros encaminhamentos metodológicos.

▪ Produção escrita de textos

Passando ao segundo bloco mais recorrente de análises – *produção escrita de texto*, observa-se a percepção, por parte de um grande número de professores, acerca da inadequação de propostas centradas em orientações estruturais/formais a um trabalho que adote os gêneros discursivos como objeto de ensino. Corroborando essa afirmativa, o primeiro critério mais recorrente nos trabalhos de análise foi o da *construção da forma composicional do texto*, como mostra um exemplo:

- 9) *Nota-se também que o estudo estrutural do texto-tema da unidade é baseado nos tipos textuais (narração, dissertação e descrição). Nesta unidade, a análise estrutural refere-se ao texto dissertativo elencando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão como três momentos principais do texto. É preciso lembrar que este tipo de classificação não atende à variedade concreta dos textos e acaba por ensinar o aluno a produzir textos escolarizados destituídos de função social. A proposta baktiniana, por sua vez, privilegia o trabalho com gêneros do discurso justamente por aplicabilidade social mostrando ao aluno a funcionalidade social da escrita. As demais propostas da unidade, páginas 73, 74 e 75, assim como a proposta de produção do texto, dedicam-se à construção do texto argumentativo e seus respectivos temas. Estes exercícios são bastante relevantes, mas não fazem distinção entre os diversos gêneros argumentativos que, conforme sabemos, possuem marcas linguísticas e abordagens temáticas diferentes.* (ALUNA GV, *Linguagem: criação e interação*, 2001, 8ª série).

Conforme o exemplo (9), a aluna GV aponta as inadequações referentes às instruções formais/estruturais ou ao ensino dos tipos textuais.

Ainda, em outros trabalhos há críticas à apresentação de um modelo (produto) de um gênero para assim encaminhar a produção escrita. Essas observações se mostram satisfatórias, pois essas professoras revelam certo conhecimento sobre a diferença entre privilegiar o processo de construção de textos escritos (GERALDI, 1997; ROJO, 2001a) e o produto – trabalho centrado em abordagens estruturais (VAL, 2003).

No tocante à *construção composicional do texto*, as análises quanto às inadequações ao trabalho com gêneros corroboram abordagens realizadas por Cemin (2002) – enfoques estruturais dessas propostas de produção –, por Rodrigues (2000) – textos escolarizados, com distante relação com a circulação social –, por meio de atividade prática desenvolvida na disciplina da Pós – análise de unidade de livro didático.

Ainda em relação às *propostas de produção escrita* dos textos, 24% dos trabalhos destacaram a importância da *variedade* oferecida aos alunos. Esse critério de análise lembra os encaminhamentos diversos, à produção escrita, apresentados por Rosenblat (2000), em discussão na disciplina. No entanto, o ponto chave de análise dos professores-cursistas, em âmbito geral, ficou restrito, como nas atividades de leitura, ao assunto ou às sugestões temáticas. Os professores, em geral, não discutem a validade dessas propostas, as quais privilegiam o planejamento em detrimento de propostas que incluam, por exemplo, revisão e reelaboração dos textos. Não percebem que o livro didático, apesar de sugestões diversas para produção escrita, omite instruções quanto aos gêneros a serem produzidos. Essas evidências revelam, por conseguinte, um conhecimento teórico em construção quanto a encaminhamentos adequados a propostas de trabalho com gêneros discursivos.

O mesmo se aplica ao seguinte critério – *clareza e correção na formulação das propostas de produção de textos* – pois apenas 19% dos trabalhos identificaram inadequações quanto a um trabalho baseado nos gêneros discursivos e tentaram indicar outros procedimentos para produção escrita de textos. Um exemplo assim se apresenta:

- 10) *Ainda na lauda 65 há a sessão “Vamos produzir” que através de quatro imagens pede que seja redigida uma notícia de jornal, ao nosso, ver é incoerente por parte dos autores pedir que seja redigida uma notícia jornalística através de quatro imagens estereotipadas e com pobreza de argumentos. Sugerimos que seria mais rica a atividade, se ao invés de desenhos fosse utilizado fotos*

*com situações reais, outra sugestão seria que as crianças saíssem a campo em busca de informações para redigir a notícia. Ainda sugerindo, as imagens poderiam estar todas na mesma lauda, facilitando a visualização do todo. Após as imagens têm-se informações sobre os passos necessários para redigir uma notícia jornalística. (ALUNAS A; RM, *Viver a aprender Português*, 2001, 4ª série).*

As sugestões de aprimoramento, presentes no exemplo (10), deixam marcas da práxis pedagógica das professoras, como também fazem referência à pesquisa de mestrado de Pessoa (2002), com textos jornalísticos, por meio da qual apresenta encaminhamentos de um trabalho interativo e dialógico com a linguagem.

Esse exemplo (10) ainda indica a defesa dos professores-cursistas do trabalho de busca de informações compatíveis ao mundo discursivo proposto para produção. Em vista disso, a sugestão delas é que se privilegie a relação com situações reais de produção de notícias e não com atividades meramente escolarizadas, sem função social. Destaca-se, também, que por revelar um conhecimento mais específico quanto ao funcionamento da notícia – um gênero da mídia (GRILLO; CARDOSO, 2003) – mais fácil é, a elas, sugerir outros encaminhamentos para produção desse gênero.

Quanto à *indicação do gênero proposto para produção*, apenas um trabalho trouxe essa análise, ao passo que nas atividades de leitura, cinco trabalhos a trouxeram como foco. Nesse único trabalho, apesar de as professoras fazerem críticas à denominação geral “crie uma história”, não analisam a implicação desta a uma proposta que quer o gênero como instrumento de trabalho de Língua Portuguesa. Faltam, nesse sentido, alguns esclarecimentos teóricos para melhor proceder com as análises ou não incorrer no uso indiscriminado de termos.

Os conhecimentos dos professores, em relação ao trabalho com produção escrita de textos, enfatizam, por meio dos exemplos e análises trazidos, aspectos do planejamento dos textos a serem elaborados. A contribuição para construção da textualidade recai sobre propostas numerosas e variadas de gêneros, incluindo sugestões quanto à escolha temática. Muitas dessas propostas, conforme observam os sujeitos da pesquisa, definem o gênero apenas e trazem orientações para a construção da forma composicional. No entanto, nem mesmo esses sujeitos apontam a pouca abordagem relativa às condições de produção e à avaliação das

produções escritas. Talvez o motivo sejam as concepções de língua e de texto, de acordo com Val (2003), que ainda prevalecem no Ensino Fundamental, as quais dão destaque ao produto (propriedades formais/estruturais) e não ao processo (propriedades discursivas e lingüísticas). Ainda assim, muitas professoras reconhecem que propostas, as quais orientem apenas quanto à forma composicional, podem caracterizar uma produção com textos escolarizados, destituídos de função sócio-discursiva. Também indicam que as propostas apresentadas podem ser interessantes se bem esclarecidas e discutidas, provavelmente com o apoio do professor regente de sala de aula. Porém, não discutem a função do professor nesse trabalho. Da mesma forma, criticam a adoção de um modelo para orientar a produção escrita do aluno, mas não indicam quais procedimentos seriam mais adequados numa perspectiva de trabalho com os gêneros.

- Atividades gramaticais

O terceiro bloco de análises – *atividades gramaticais* –, relativas ao ensino gramatical da língua, mesmo que presente nos trabalhos em pequena proporção, integra a análise referente à leitura e a produção escrita de textos presentes em livros didáticos, bem como revela um pouco mais sobre os conhecimentos que os professores trazem para efetivarem essa análise.

O primeiro critério mais recorrente – *transmissão de conceitos gramaticais* –, presente em 73% dos trabalhos, evidencia o forte discurso instaurado entre professores de diversos níveis de ensino, em relação ao que não é significativo quando o foco é gramática.

- 11) [...] a última seção da unidade refere-se ao “estudo da língua” e tem relação direta com conceitos gramaticais. O estudo dos conectivos, proposto na unidade, possui de fato uma forte ligação com o artigo de opinião, sendo, portanto, bastante oportuno. O problema está na falta de esclarecimento de como e onde usá-los levando em conta a diversidade de gêneros argumentativos: artigo, resenha crítica, ensaio, carta de solicitação, entre outros. (ALUNA GV, *Linguagem: criação e interação*, 2001, 8ª série).

O que se depreende por esse exemplo é que o estudo da língua ocupa a última parte da unidade, não estando articulado totalmente às questões de compreensão e produção de textos.

A exploração metalingüística (ensino tradicional), mesmo que não caracterizada dessa forma, conduz a análise da aluna GV (exemplo 11).

No entanto, não há justificativas das restrições desse estudo, se conduzido de forma única, à compreensão e produção escrita de textos. A tentativa dessa aluna é mostrar que o livro didático propõe uma diminuição da distância entre estudo do texto e da gramática, ao propor o estudo dos conectivos (GUIMARÃES, 2003). Entretanto, a aluna não explicita como esse estudo é direcionado, ou seja, se este propõe análise da função dos conectivos em uso no gênero em questão ou apenas propõe a localização ou classificação deles.

Em outros trabalhos, há crítica recorrente sobre o uso do texto como pretexto para um trabalho com ortografia. No entanto, os professores-cursistas não explicitam quais procedimentos especificamente caracterizam essa situação e por quê. Não há dúvida que ocorre uma polarização entre o estudo do texto e o estudo da frase e da palavra (GUIMARÃES, 2003) em muitos livros didáticos. Porém, é válido justificar em que nível isso se dá, para então poder indicar alterações nas propostas presentes nesses materiais.

A ausência de um estudo reflexivo, em torno de elementos lingüísticos, é reforçada em outros por meio da caracterização das atividades gramaticais: de identificação e não de elaboração. Dessa forma, a implicação desse trabalho, na voz dos professores, é a desmotivação do aluno no processo de compreensão dos textos. Essa justificativa aponta uma maior clareza das lacunas deixadas por atividades de caráter metalingüístico (classificadoras e de definições).

As *atividades gramaticais*, mesmo que abordadas em pequena proporção, apontam pequenas relações com o referencial teórico da disciplina. A respeito das críticas à *transmissão de conceitos gramaticais* várias possibilidades de se abordarem os recursos lingüísticos foram discutidas por meio de Pessoa (2002), ao realizar a análise lingüística em textos jornalísticos; de Rojo (2000), ao apresentar e justificar encaminhamentos inadequados de uma professora em sala de aula; de Cemin (2002), ao apontar a pouca atenção dada ao desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva dos gêneros, e de Rodrigues (2000), ao defender um trabalho com o artigo de opinião a partir dos elementos do gênero.

Em menor proporção que as críticas à *transmissão de conceitos gramaticais*, são as análises no tocante à *reflexão sobre o uso da língua*, como o exemplo que se transcreve a esse critério:

- 12) *Quanto à parte gramatical da unidade, contém exercícios elaborados capazes de levar o aluno a construir hipóteses e confrontá-las com o uso efetivo em situações contextualizadas tornando-o mais competente na produção textual.* (ALUNOS L e P, *Viver e aprender Português*, 2001, 3ª série).

Os elogios às *propostas reflexivas sobre o uso da língua* não foram coerentes com as atividades realmente presentes nos livros didáticos. Houve uma tentativa de adequação conceitual ou havia pouca compreensão de atividades desse porte. Em primeiro lugar, esses professores-cursistas não trouxeram exemplos de atividades da unidade analisada para comprovar a asserção. Em segundo, comparações realizadas, por essa pesquisadora, entre um exemplo dessas atividades, presente no livro analisado pelos alunos L e P (exemplo 12), e as afirmações deles, indicam uma compreensão muito diferenciada e distante da construída no trabalho final da disciplina.

Portanto, as análises realizadas pelos professores-cursistas, quanto às atividades gramaticais propostas nos livros didáticos, denotam basicamente críticas: a relação demasiada com conceitos gramaticais e a tomada dos textos como pretextos para exercícios de identificação de elementos gramaticais. Não são discutidas a condução didática do professor, a maneira transmissiva proposta pelo livro didático, o qual recorre à metalinguagem para trabalhar recursos lingüísticos, e a distância dos conteúdos gramaticais/lingüísticos do enfoque discursivo/textual. Como aponta Rojo (2003), é preciso considerar que há uma falta de consenso no ensino de gramática nas escolas e que a tradição com práticas transmissivas da gramática normativa, presente nos livros didáticos, ainda encaminha as ações de muitos professores. Interessante é valorizar que já há autonomia, por parte de muitos desses professores, em reconhecer propostas inadequadas, que não fazem refletir sobre o uso efetivo dos recursos lingüísticos nos gêneros trabalhados. Assim, a busca por mais bem encaminhar atividades desse porte pode ser o passo seguinte na formação dos professores.

Considerações finais

Investigar como e a partir de quais conhecimentos teórico-práticos professores – mesmo que um único grupo específico – analisam livros didáticos do Ensino Fundamental no que concerne à utilização de gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem em Língua

Portuguesa possibilitou compreender como as discussões em torno da concepção dialógica da linguagem presentes na comunidade acadêmica e mesmo em livros e documentos oficiais se apresentam a esses professores.

Os conhecimentos dos professores, em foco nos depoimentos escritos concedidos a essa pesquisadora, e visíveis por meio das análises por eles realizadas, reforçam o pouco ou nenhum contato com a teoria bakhtiniana, especialmente com os gêneros discursivos, antes do ingresso no curso de Especialização. Isso dificultou, para muitos desses profissionais, operar uma análise de livro didático com base nas concepções e implicações de um trabalho que toma os gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem em língua portuguesa. Conseqüentemente, muitas das abordagens realizadas nos trabalhos guardam estreita relação com a disciplina “Leitura e produção de gêneros argumentativos”, na qual foram priorizadas discussões dessa natureza.

Diante de dificuldades, restrições de análise apresentadas pelos professores-cursistas, muitos deles defenderam a necessidade de serem oferecidos mais conhecimentos teóricos e reflexões coerentes com as ações pedagógicas, como revela o seguinte exemplo:

Parafraseando Martins, não há necessidade do educador excluir por completo os LDs da sua prática, o ideal é que nós professores obtivéssemos uma fundamentação teórica e um tempo destinado à construção e reflexão de nossas próprias aulas. É visto que em todo trabalho que requer mudança de posição e tomada de atitude, é necessário conhecimento, vontade e principalmente interesse por parte do educador; sendo o LD uma fonte de apoio no fazer pedagógico. (ALUNAS MC e G).

Como destacam essas alunas/professoras, a fundamentação teórica faz sentido quando pode contribuir para que haja mudanças em ações diárias de sala de aula. Depreende-se, então, que a elaboração didática precisa adentrar nas discussões para que pressupostos teóricos e a práxis pedagógica não se localizem em extremos. Ouvir depoimentos ou analisar as práticas dos professores para, então, auxiliá-los na construção de novos procedimentos metodológicos mostram-se como necessidades constantes no meio educacional.

Nessa perspectiva, não se pode negar que os conhecimentos apresentados pelos professores representaram tentativas de compreensão

de uma teoria – a dos gêneros discursivos – que ainda é muito recente no Brasil. Críticas às limitações ainda apresentadas por esses professores, desvinculadas de propostas específicas de formação contínua que partam das necessidades desses profissionais, não farão efeito no ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Conhecer a realidade desses professores, para melhor direcionar propostas de formação, parece ser a mais adequada iniciativa.

Em vista dos resultados que se apresentaram com essa pesquisa, julga-se necessário que descrições de gêneros – natureza e formas de funcionamento – estejam sempre mais presentes em cursos de formação de professores, desde a graduação até os cursos de formação contínua. O professor anseia por discussões em torno de sua prática pedagógica, de suas condições reais de inserção no meio educacional, para melhor compreender a funcionalidade da teoria dos gêneros do discurso. Nesse sentido, corroboram questões já apresentadas por Rojo (2001a): como reorganizar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa com base nos gêneros discursivos e não mais nos tipos de textos (narração, descrição, dissertação) apenas?; como relacionar este novo tipo de ensino, focado nos gêneros discursivos, com a tradição que propunha, na maior parte, o ensino da teoria gramatical? Essas questões vão, gradativamente, sendo respondidas se a elaboração didática do professor for também foco de atenção. Caso contrário, a teoria dos gêneros pode continuar apenas sendo discussão prioritária do meio acadêmico, de livros e documentos oficiais.

Notas

- 1 Para um aprofundamento dessa questão, vide Bakhtin (2003, p. 270-306), seção “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações).”
- 2 Construção de atividades e ações pedagógicas, com base em objetivos determinados para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não há validade em transpor conhecimentos científicos para sala de aula sem considerar as condições sócio-históricas da escola, da sala de aula e dos alunos.

- 3 Essa nomenclatura é a adotada por Rojo e Batista (2003, p. 20) para se referirem ao trabalho com o assunto dos textos propostos para leitura e não necessariamente com o *tema*, conforme Bakhtin.
- 4 Muitos dos critérios explicitados têm direta relação com os adotados pelo PNLD 2002, presentes em Rojo e Batista (2003).
- 5 Cada exemplo apresentado nessa seção é parte de um trabalho final na disciplina de Leitura e produção de gêneros argumentativos. Seguem referência ao aluno, título, ano e série do livro didático em uso pelo aluno.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 110-127.
- BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BRÄKLING, Kátia L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: que rio é este pelo qual corre o gânges? In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos (5ª a 8ª séries) – PNLD/2002*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª série – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.
- BRITTO, Luiz Percival. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 2000.

CEMIN, Juliana. *Os gêneros do discurso na produção textual escrita nos livros didáticos de língua portuguesa*. 2002. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Coordenadoria de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIJÓ, Andréa Antolini. Gêneros do discurso e livro didático: uma relação possível? In: INTERNATIONAL BAKHTIN CONFERENCE, 11., 2003, Curitiba. *Proceedings...* Curitiba: [s. n.], 2003. p. 351-357. 1 CD-ROM.

GRILLO, Sheila V. de C.; CARDOSO, Fernanda M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.101-123.

GUIMARÃES, Vanir C. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 153-166.

KLEIMAN, Ângela. B.; MORAES, Sílvia. E. Texto, intertexto e interdisciplinaridade. In: _____. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 61-100.

PESSOA, Marco. A.Q. *Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos*. Florianópolis, 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Coordenadoria de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor que estudar*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000, PORTO ALEGRE, RS. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo: Fontes/Fapesp, 2001. p. 163-185.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. (Org.). *Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____; BATISTA, A. A. G. Apresentação: cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: _____. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

_____; _____. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.125-152.

RODRIGUES, Rosângela H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.125-152.

Portuguese textbooks for Elementary Schools: building relationships between teachers and discursive genres

Abstract:

The purpose of this study is to investigate how – and on what theoretical-practical knowledge base – student teachers in a Specialization Course analyze Elementary School textbooks in terms of their utilization of discursive genres as instruments of teaching-learning of the Portuguese Language. The data collection was conducted as the final class project in July 2004. It included the analysis of the textbooks. The study found that the student teachers use in their analyses some aspects of the nature and constitution of genres. The focus remained on the theme of the texts and their formal properties.

Key words: Textbooks. Linguistics. Portuguese-language-Genre.

Los libros didáticos de Lengua Portuguesa para el nivel primario: construyendo relaciones entre profesores y géneros discursivos

Resumen:

El objetivo del presente texto es el de investigar como y a partir de que conocimientos teórico-prácticos, los estudiantes y los profesores de un curso de Especialización analizaron los libros didáticos del nivel primario, en especial, la utilización de los géneros discursivos como recurso de la enseñanza y del aprendizaje de la Lengua Portuguesa. Las informaciones colectadas fue un trabajo final de una disciplina realizada en julio de 2004, que mostró el análisis de los libros didáticos realizados por los estudiantes y profesores. Los resultados rebelan que ellos utilizaron, en los análisis, algunos aspectos de la naturaleza y de la constitución de los géneros. También, prevaleció el enfoque en relación a la temática de los textos y las propiedades formales.

Palabras-clave: Libros didáticos. Lingüística. Lengua Portuguesa-Género.

Adriana Fischer

Rua Guilherme Steffen, 170
Bairro Steffen – Brusque – SC
CEP: 88355-100
Fones: (47) 3355-7797
Fax: (47) 3351-2134
E-mail: adrfischer@terra.com.br

Recebido em: 03/04/2006
Aprovado em: 04/07/2006