

REFLEXÃO SOCIOLINGÜÍSTICA ACERCA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Ulissivaldo Caetano Costa da Silva¹
Emanoel Rodrigues de Souza²

RESUMO

Apesar de o Livro Didático (doravante LD) ser uma fonte de conhecimento, a escolha dele costuma acontecer de forma destoante, pois muitas vezes não é levado em consideração o contexto escolar em que está inserido e os professores devem analisar o manual didático num pequeno espaço de tempo sem um debate para verificar os prós e contras deste ou daquele LD. A leitura e a escrita são competências complexas que necessitam de habilidades linguísticas cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, esse artigo objetiva, sob a perspectiva sociolinguística, analisar o LD “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, 7º ano e, para tal, foi observado um capítulo específico deste livro que é utilizado em uma escola da Rede Pública de Ensino do estado de Pernambuco. Assim, visamos verificar se a produção textual, como atividade escolar considera a variação linguística que o estudante traz consigo, uma vez que ele precisa entender que existe uma língua monitorada que a escola tenta ensinar suas normas e, também que a sua linguagem local não deve ser vista como um português “errado”, porém uma variante linguística. Assim, mediados por debates em sala de aula, os alunos perceberam que a linguagem utilizada nos infográficos do LD não condizia com suas realidades elocutórias. E, este estudo visou observar como ocorre essa produção em sala de aula, já que o professor deve usar o LD como suporte que facilite o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Livro Didático. Produção Textual. Sociolinguística.

INTRODUÇÃO

A escolha dos LD do Ensino Fundamental costuma acontecer em um encontro de formação (BALTAR, NAIME-MUZA, 2013), entretanto as distribuidoras entregam à coordenação escolar para que os professores avaliem o material recebido. Dessa forma, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz com que essa distribuição para educação básica objetive o auxílio do trabalho docente, facilitando também a aprendizagem dos estudantes. O PNLD tem colaborado para a presença de textos autênticos em gêneros diversos nos LD, tendo em vista a diversidade, as temáticas, os autores e os aspectos textuais (BUNZEN, 2007). Assim, no que compete aos LD de Língua Portuguesa, quanto à natureza do material textual, o programa afirma que:

Ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita — inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades

¹ Mestrando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, ulikid2008@gmail.com;

² Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, emanoelvox@outlook.com.

(sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem. (PNLD – Língua Portuguesa, p. 18, 2016).

Nessa perspectiva, percebemos que a variedade linguística, ou seja, os fatos/fenômenos da língua devem ser um dos itens que os autores de LD devem levar em consideração em suas coleções. Contudo, não é totalmente o que podemos perceber no livro “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Mariza Balthasar e Shirley Goular, da editora Moderna, 2015, que usaremos para análise de uma proposta de produção textual contida em um de seus capítulos, de um livro do 7º ano. Essa coleção divide seus conteúdos a serem estudados em três momentos (cadernos), a saber: Caderno de Leitura e Produção, Caderno de Língua e Linguagem e Caderno de Prática de Literatura. Analisamos apenas um capítulo, de uma série específica para este artigo, porque sendo conhecedores de toda a coleção não caberia aqui uma discussão detalhada de capítulo a capítulo.

A escola³ que utiliza essa coleção, acima citada, nas séries finais da educação fundamental não faz uso de gramáticas normativas, apenas os LD do PNLD. Mas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não indicam nenhuma gramática, tão-somente recomenda que os conceitos gramaticais sejam trabalhados com o uso de diferentes textos que, na prática, os LD usam de (pré)textos para que sejam apresentados tais conceitos. Dessa forma, ao tratar da variação linguística, os LD tendem a estereotipar personagens de determinadas regiões homogeneizando o falar dos interlocutores, não levando em consideração toda a problemática socioeconômica e história dos falantes analisados. Apenas alguns LD já não apresentam mais esse viés estereotipado, no entanto, em sua grande maioria, os autores de LD parecem esquecer que o falar do interior baiano não é o mesmo do interior fluminense ou catarinense, por exemplo.

Nessa perspectiva os alunos necessitam de uma formação para que a autonomia na produção textual seja fortalecida de forma contínua assumindo, dessa forma, um maior protagonismo nas práticas linguísticas que ocorrem dentro ou fora da escola. Desse modo a BNCC afirma ser na disciplina de língua portuguesa que

Amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. BNCC (2017, p.136)

³ Localiza-se no semiárido pernambucano, Itaíba.

Este artigo visa analisar como a produção textual sugerida nesse LD é oferecida aos estudantes. Levando à baila a seguinte reflexão: Será que ele leva em consideração o contexto sociocultural-econômico ao qual o educando está inserido, ou privilegia apenas o português canônico? São indagações que não podem ficar à margem da sociolinguística, devido ao fato de não existir uma língua una, mas uma diversidade linguística que se leva em consideração a extensão socioeconômica e cultural brasileira.

METODOLOGIA

Há aqueles que afirmam que os estudantes não cultivam o hábito de escrever, sabemos que com o advento da tecnologia e mídias digitais, eles têm escrito cada vez mais. Entretanto, a qualidade textual cai à medida que essa produção escrita passa a ser mais difícil e complexa na escola, uma vez que, o contato com textos que subsidiem essa prática ocorre de maneira tardia, pois na maioria das vezes os alunos só têm esse contato de maneira morosa nas produções textuais das aulas de língua portuguesa, apesar de estarem, em seu cotidiano, rodeados por diversos gêneros textuais.

Santos, Bonifácio e Damasceno (2015) afirmam que a leitura e a escrita são competências complexas que necessitam de habilidades linguísticas cognitivas e metacognitivas e que o LD é um mediador para esse desenvolvimento, por se tratar de uma ferramenta de ensino e aprendizagem, pois:

Ler e escrever são processos que requerem do leitor/escritor a ativação de conhecimentos prévios que envolvem não só conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais e enciclopédicos, mas também de mobilização de habilidades cognitivas e metacognitivas. (SANTOS; BONIFÁCIO; DAMASCENO, 2015, p. 79).

Nesse sentido, a língua não é apenas regras que construímos para uma prática social e cognitiva, mas um instrumento pelo qual seres constituídos socio-historicamente interagem em suas práticas comunicativas. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são competências que não se limitam a decodificações do léxico e é o que os estudos atuais chamam de *letramento*, isto é, o saber “utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas de linguagem presentes na sociedade” (SANTOS; BONIFÁCIO; DAMASCENO, 2015, p. 81).

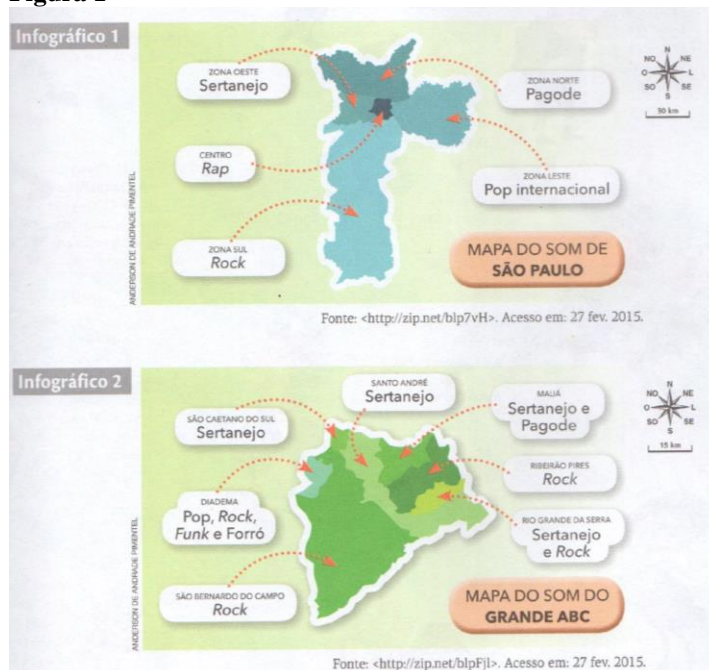
Analisaremos agora uma proposta de produção textual do LD “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, do PNLD 2017 a 2019. A produção em questão encontra-se na unidade 2 que trata da “Diversidade cultural”, mais especificamente no

capítulo 1 “Qual é a sua tribo?”. Ao longo dessa lição, o LD aborda diversas reportagens, a fim de inserir esse gênero aos estudantes para que posteriormente, na seção “praticando” (p. 84) o educando tenha se familiarizado com a tipologia narrativa do gênero.

A escolha por ler uma reportagem poderia ser feita em vários lugares, por leitores com interesses diferentes também. Na escola, o estudante terá que ler tal gênero, interpretá-lo, responder questões e, talvez, (re) produzir um mesmo gênero (BUNZEN, 2007). Essa produção é vista pelos estudantes como verdadeiras “torturas” (GONÇALVES, 2009, p. 339, *grifo da autora*), porque o texto é ensinado como um processo mecânico e cansativo.

Ao fazer uma atividade (Primeiras impressões, p. 70) de interpretação textual, as autoras utilizam infográficos com as mesmas características em ambos os exemplos. Vejamos:

Figura 1



Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 71, 2015.

É dado também um breve conceito da utilização e função do infográfico:

“um infográfico utiliza recursos gráficos e visuais (como fotos, ilustrações, diagramas etc.) para explicar ou resumir informações sobre um determinado assunto. Ele amplia e complementa as informações dos textos que acompanha.” (Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano, 2015, p. 71).

A lição continua discorrendo acerca das características das reportagens, mediante leituras e interpretações textuais de alguns exemplos que podem ser verificados no decorrer deste capítulo. Finalizar as atividades é o momento do LD sugerir ao estudante que produza sua própria reportagem, como podemos verificar nas figuras abaixo:

Figura 2⁴

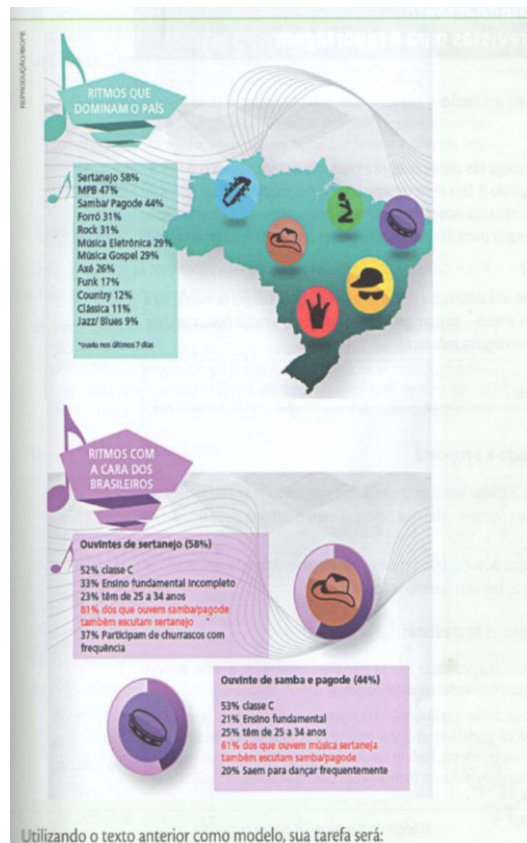


Figura 3⁵



Podemos verificar que a atividade de produção textual apresenta um infográfico totalmente diferente do que foi verificado em lições anteriores e, de forma dogmática, solicita que o educando utilize o texto anterior como modelo para sua produção que deverá ser:

- Elaborar um parágrafo destacando qual o ritmo que alcançou maior percentual na pesquisa e qual o perfil do seu público predominante;
- Elaborar outro parágrafo destacando quais foram os três primeiros ritmos mais citados;
- Elaborar um terceiro parágrafo incluindo os ritmos que foram citados pelos entrevistados e que empataram; e
- Elaborar um parágrafo falando do estilo mais citado entre adolescentes e jovens.

⁴ Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 84, 2015.

⁵ Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 85, 2015.

As orientações ao professor desse capítulo sugerem⁶:

“Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa, como lição individual. Posteriormente, na data marcada para a realização, você poderá propor às duplas que se reúnam em sala e estudem qual a melhor redação para os parágrafos (cada dupla poderá discutir o que produziu e selecionar a produção mais adequada, com os ajustes necessários que serão feitos conjuntamente). Em outra aula, você poderá sugerir que algumas duplas apresentem as suas formulações de parágrafos, que deverão ser discutidos e ajustados coletivamente.”

Percebemos que a produção textual solicitada por esse LD não faz uma panaceia geral, mas um trabalho controlado no intuito de promover a aprendizagem do estudante no que se refere à escrita. Porém, é notório observar que em momento algum, o exercício proposto levou em consideração o contexto do estudante, uma vez que esse está situado num momento histórico, social e econômico. E, que esse tipo de produção faz o gênero trabalhado em sala de aula algo genérico, não permitindo ao educando expor suas ideias de forma a torná-lo protagonista de seu próprio texto.

Dessa forma, a atividade não leva em consideração a variação linguística, isto é, os fatos/fenômenos da língua ao qual o estudante está inserido. E, realmente, os PCN não apresentam propostas para se trabalhar com isso em sala, apenas sugere que nas atividades que envolvam análise linguística seja utilizada a metalinguagem com um acervo diversificado de textos abordando os conteúdos estudados para apresentar a possibilidade de tratamentos aos fatos da língua. Caberá ao professor a tarefa de realizar adaptações na atividade para que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula, levando em consideração o momento histórico, social e econômico do aluno.

E, para isso, cabe ao professor desenvolver, mediante as chamadas “redações”, a sensibilidade para estes fenômenos que não são explicitados no documento em questão (BRASIL, 1998, p.79-80). No entanto, o professor mais atento tentará usar os fenômenos existentes em sua região para trabalhar com seus estudantes, mostrando que a linguagem oral que praticam e o que a Gramática do Português do Brasil rege como padrões linguísticos cultos coexistem, porém não são especificados esses fatos/fenômenos que devem ser trabalhados em sala de aula nos PCN.

Vale ressaltar ainda que, na orientação ao professor, o LD analisado não propõe que se trabalhe uma sequência didática para que a produção textual seja efetivada em sala de aula.

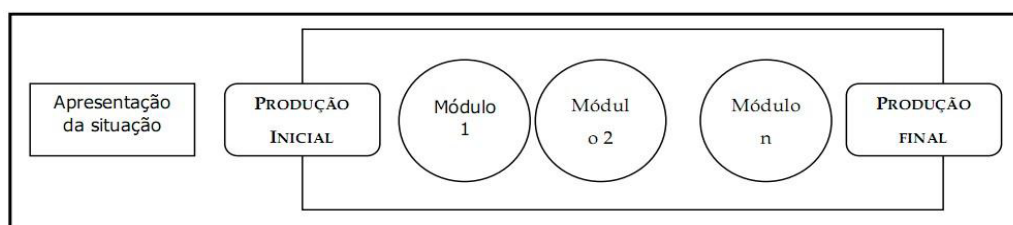
⁶ Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 437-438, 2015.

Como pôde ser verificado acima, porque a produção aconteceria em casa, sendo esta a produção inicial e depois haveria uma correção entre os estudantes para que fosse observado um melhor parágrafo, com o intento de construir um texto o qual o professor avaliaria como sendo ou não bom.

Desse modo, poderia ser trabalhada a sequência didática, visto que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). E essa tem por finalidade o auxílio do estudante para dominar o gênero apresentado em sala de aula, facilitando, assim, o domínio da situação comunicativa.

À vista disso, podemos afirmar que o LD em questão apresentou uma situação inicial que visa à exposição do objeto de comunicação a ser estudado (os infográficos, para a produção de uma reportagem), houve uma produção inicial (sugerida que fosse elaborada em casa) e, para finalizar o estudo do gênero, uma produção final (com correções e adendos dos próprios estudantes). Verifica-se, assim, que a modulação que objetiva o trabalho com os “desvios” que aparecem na produção inicial, posto que esses módulos propõem diversas atividades de observação, manipulação e análise linguística (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Uma proposta para esse trabalho seria, dessa forma, o aprendizado mediado com a sequência didática do trio genebriano, anteriormente citado. Veja:



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

A apresentação da situação tem a função de expor diversificados infográficos objetivando ao aluno a aprendizagem da leitura e interpretação dos dados contidos nesse gênero, bem como a função e o público a quem o gênero é direcionado. Deve-se também, apresentar outros textos de mesmo assunto aos infográficos estudados neste momento, cuja finalidade seja que os educandos percebam que a leitura desse gênero é mais acessível em relação aos outros.

A apresentação da situação, mediada sempre com debates, é usada para que o aluno tenha um contato prático com o gênero trabalhado. Em seguida, o educando irá para a produção inicial, que tem como objetivo produzir um infográfico, tendo em vista que, nesse momento, ele já tem subsídios para essa tarefa. Posteriormente, o professor deverá verificar e analisar a ocorrência em desvios de ordem estrutural, temática e estilística do infográfico produzido pelos estudantes, bem como fazer uma análise linguística.

Os módulos (módulo 1, módulo 2, módulo n.) deverão ser utilizados pelo professor para que prepare suas aulas, na tentativa de que os desvios encontrados em suas análises sejam sanados aos poucos, sempre utilizando os textos dos próprios estudantes, cujo objetivo seja a percepção do aluno de que seu texto não está pronto e dessa forma ele poderá crescer como produtor textual. Sugerimos que a análise linguística seja feita em um módulo separado dos demais, ou seja, os primeiros módulos teriam a finalidade da observância e correção dos desvios de ordem estrutural, temática e estilística do gênero, como já citamos, e, por fim, o último módulo se trabalharia a análise linguística.

Para finalizar, o aluno deverá produzir uma versão final do gênero estudado e com a ajuda do professor destinar o meio ao qual será veiculado, uma vez que todo texto tem uma finalidade e destinatário. O docente, nesse momento, deverá verificar se todos os desvios que surgiram foram sanados, para posteriormente trabalhar em ocasião diferente. Vale lembrar que esta sequência, aqui apresentada, é apenas uma proposta que pode ser alterada, dependendo da situação de cada escola e professor.

Vale salientar ainda que, os PCNs no que se refere a produção escrita objetiva o desenvolvimento de escritores proficientes e que tenham a habilidade e a competência em produzir textos coesos e coerentes. Um escritor proficiente definido pelos PCNs é alguém que

Ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. (PCNs 1998, p. 65)

Acreditamos que a labuta com a produção textual necessita de uma observância aos diferentes níveis desse processo para um trabalho que seja conduzido para complementar o conhecimento linguístico do alunato. Para isso, o educador deverá objetivar tarefas de observação e manipulação do funcionamento linguístico (DOLZ; NOVERRAZ;

SCHNEUWLY, 2004), não se prendendo exclusivamente ao ensino normativo, uma vez que nem todos os profissionais mudaram sua prática, mantendo-se presos à antiga forma de conceber e ensinar a língua (PAGNAN; NANTES; SIMM, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O LD se tem configurado como uma fonte de conhecimento e objeto de investigação na área educacional e, em particular, na linguística, devido a sua função no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; VIANA, 2013). As autoras chamam atenção para o LD como material necessário às práticas escolares, além de ser considerado objeto cultural é também um produto da indústria editorial, que tem uma grande importância na comercialização livresca.

O contexto escolar ou editorial, em seus aspectos econômicos e políticos, é preciso que analise a dimensão de efeito de uso do LD, enquanto um gênero discursivo. Dessa forma, Bunzen (2005) se apoia nas concepções bakhtinianas acerca do conceito de gênero do discurso. Isto é, para Bakhtin (2003) a utilização da língua e o modo como essa é utilizada estão ligados à atividade humana. Além disso, a utilização dela efetua-se de enunciados (orais e escritos), de forma concreta e única. O enunciado reflete condições específicas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. E, esses enunciados são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação e são relativamente estáveis quando isolados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.

Para Souza e Viana (2013), os gêneros discursivos se apresentam de forma individual enquanto enunciado, caracterizado pela composição, estilo e tema. Essa individualidade do gênero nos LD é pensada e elaborada por autores e editores que têm uma unidade em gênero do discurso específico: didatizar as diferentes esferas comunicativas.

Não podemos esquecer que, diferente das antologias que traziam textos literários em prosa e verso, mostrando um modelo de língua padrão, os LD trouxeram uma mudança significativa quanto aos textos, ou seja, houve uma inserção maciça de gêneros discursivos.

Dessa forma, no início do século XXI, os estudantes entraram em contato com uma diversidade de gêneros produzidos em diversas esferas de circulação social (BUNZEN, 2007). E, ao lado da diversidade textual nos LD, esse autor chama a atenção para a homogeneidade nas atividades de leitura em relação ao gênero, pois a ênfase nas estratégias de leitura é o vocabulário, os elementos composicionais do texto e a localização de questões explícitas nele.

Essa homogeneização cria um leitor que não conseguirá perceber a pluralidade de linguagens, gêneros e estilos.

Não é recente o uso dessa diversidade textual nos LD, pois, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais legitimaram um trabalho que previa a organização situacional dessa heterogeneidade textual reconhecendo os gêneros como objetos de ensino, aliando-se aos conceitos de letramento.

Na maioria dos LD existe a presença de material textual diversificado, de textos literários aos de circulação no meio digital (BUNZEN, 2007). O autor afirma que não se pode negar a existência dessa diversidade textual, mas que isso não garante a formação de um leitor crítico e autônomo. Há ainda um predomínio para os gêneros privilegiados no contexto urbano desconsiderando os fenômenos da língua.

Assim, uma das qualidades dos LD é a diversidade textual em vários gêneros. O que o torna mediador importante no processo de ensino e aprendizagem, por possibilitar aos alunos o contato com uma multiplicidade de textos produzidos em diferentes esferas da atividade humana e que circulam de várias formas, mesmo que não leve em consideração o gênero como objeto de ensino (BUNZEN, 2007). Entretanto, o diálogo entre os gêneros, no LD, é não raro insuficiente, pois apresentam poucas variações e quando o fazem geralmente acontece em sua diagramação composicional, o que torna o gênero algo universal.

O LD geralmente aborda os conhecimentos linguísticos numa perspectiva transmissiva, isto é, pretende que essa obra seja, muitas vezes, transmitida como uma “minigramática”. E, ao longo de quatro volumes que formam uma coleção, o conteúdo é “formatado” para que toda a tradição normativa seja transferida ao aluno em fórmulas breves e dogmáticas (BAGNO, 2013).

Não podemos deixar de nos lembrar de que o LD é produzido, muitas vezes, por autores e editores que parecem manter a tradição normativa, o que Bagno (2013) chama de *ideologia linguística*, uma vez que é o LD que possui uma doutrina sólida e compacta, sendo o caminho às certezas. Mas, cabe ao professor reconhecer quais os aspectos do objeto de ensino e os objetivos específicos didáticos, para potencializar alterações, caso seja necessário, o projeto didático do autor para sua realidade escolar (BUNZEN, 2007).

Sabemos que todo discurso, toda enunciação se faz em um lugar social (BAGNO, 2013, p. 140) e que os LD tentam transmitir um ideal tradicional normativo como língua padrão. Dessa forma, o que não estiver registrado na norma padrão será considerado “erro” e isso é uma cultura obsoleta, uma vez que esses LD não levam em consideração a fala local do

estudante crendo que é preciso falar e escrever “bem” para tornarem-se proficientes nestas habilidades.

Esquecem que a língua culta, ou norma “curta” como chama Bagno (2013), é apenas uma pequena parcela da língua “oculta”, posto que deveriam apresentar a tradicionalidade mas, acima de tudo, a variedade linguística existente, pois é com essa variação que os educandos falam, escrevem, ou seja, se comunicam no cotidiano. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa fazer com que os alunos compreendam que o uso da variedade linguística dependerá do contexto e do gênero discursivo.

O LD deveria servir como uma ferramenta didática para o conhecimento da dinamicidade da língua materna, e alguns têm cumprido esse papel, porém, os autores ainda caem na ilusão da existência de uma norma constantemente monitorada, quando o assunto é gramática normativa. A esse respeito, Bagno (2013) chama a atenção para que o uso de textos autênticos falados e escritos seria uma boa oportunidade para mostrar que a língua não é inerte, mas dinâmica, isto é, formas arcaicas do falar/escrever que podem conviver lado a lado e se influenciando mutuamente.

O autor mostra ainda que há uma duplicidade nos procedimentos pedagógicos, o que faz algumas obras se destacarem, pois, de um lado pode ser observado o tratamento dos conhecimentos linguísticos, ou seja, a norma culta (gramática), em detrimento da norma oculta (variação linguística), e por outro lado, o tratamento da lectoescrita⁷ e da oralidade, geralmente com gêneros privilegiados pela sociedade.

A esse respeito, não podem ser delegadas exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa, em razão de, muitas vezes, se dedicarem ao extenso ensino de gramática prescritiva, pois esse não potencializa a leitura e produção textual do estudante. Assim, esses profissionais, aproveitam propostas de produções já pré-elaboradas pelo PD, mas que não surtem efeito na aprendizagem do discente (SILVA; SILVA, 2013 apud BORTONIRICARDO; MACHADO, 2013).

Assiste ao professor de Língua Portuguesa, então, fazer uma **reeducação sociolinguística** (BAGNO, 2013, grifo do autor) com seus estudantes, tornando-os conscientes da complexidade da dinâmica social permeada pela linguagem. O autor ainda afirma que o falante nativo, quando vai à escola já está familiarizado com um falar próprio de

⁷ Leitura e escrita.

seu convívio comunitário e familiar, cabendo à instituição de ensino transformar esse saber formalizado em conceitos para áreas específicas do conhecimento.

O estudante aprenderá que a língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística. Assim, acreditamos que a língua não pode ser definida una e homogênea, pois devemos levar em consideração as múltiplas variações existentes em todo o território (FARACO, 2008).

A esse respeito, Bagno (2009, p. 83, *grifos do autor*), ressalta que a **língua é lugar e meio de conflito**, porque a sociedade em que vivem seus falantes também é conflituosa. Assim, determinada variação comunicará coisas diferentes de dizer a quem teve acesso à construção gramatical A ou B, como, por exemplo, o mungunzá nordestino não terá o mesmo significado do mungunzá fluminense. Isso reforça a ideia de que a língua é heterogênea, mutável e constituída de um conjunto de variedades.

Nessa perspectiva, acreditamos que o uso da sequência didática do trio de Genebra possa ajudar aos alunos não apenas a produzir textos em diferentes gêneros, mas também ao fazê-los tenham mais consciência da complexidade que permeia a linguagem oral e escrita, ou seja, o educando, dessa forma aprenderá que a língua não é unicamente uma entidade linguística, e sim uma entidade sociocultural e política.

Por outro lado, a comunicação existente nos LD implica em levar em conta as modalidades de recepção dos atos comunicativos. Nenhuma opinião ou fato que venha embutido nele intervém em um terreno virgem, uma vez que cada indivíduo tem previamente um ponto de vista próximo da opinião que lhe é proposta, salvo no caso de uma novidade absoluta ou de um campo especializado. De qualquer maneira, esta opinião vai se inscrever em um conjunto de representação, de valores, de crenças que são próprias ao público considerado.

Os LD podem também trazer uma nova apresentação dos fatos em ressonância com a visão mais geral do mundo, mesmo que ela apareça dotada de um certo coeficiente de novidade. Essa ressonância tornará esta nova apresentação aceitável, sem outra conotação e com o sentimento de evidência imediata. Já que os gêneros trabalhados nos LD se apoiam em valores humanos.

Dessa forma, o engajamento do leitor desses LD dependerá em larga escala de seu relacionamento com o mundo da escrita e de como essa atividade linguística se reflete em sua vida.

A relação do leitor com os gêneros lá existentes sofre influências de várias ordens, como a família – se é um ambiente em que se pratica a atividade de leitura regularmente; a comunidade – quanto mais variadas às experiências comunitárias e quanto mais leitores participarem dessa comunidade, maior riqueza haverá para a formação do conhecimento prévio de seus membros para a atividade de leitura; a cultura – incorporando os três fatores já citado vêm à influência do contexto cultural em que vive o leitor. Os valores culturais podem servir de filtro para a formação do leitor, que conquista padrões de pensamento e atitudes compatíveis com os dos membros do grupo a que se inserem. Uma cultura que valoriza a leitura realiza todas as ações necessárias para a construção de cidadãos leitores e os LD têm essa função, mesmo que muitas vezes não a executem com primazia e competência; por último, características individuais – a relação do indivíduo com as atividades de leituras dos LD dependerá também de fatores individuais, como personalidade, atitude, aptidão, motivação e outros que se combina com os elementos descritos acima para formação de leitores, mas também de escritores do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Britto (2012, p. 117, *grifo do autor*) questiona “para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?” Nessa perspectiva, Gonçalves (2009) afirma que o texto tem uma grande importância na construção do saber e é função da escola buscar meios que façam surgir o desejo pela leitura e escrita no estudante. Contudo, as estratégias utilizadas por essas instituições geralmente não favorecem o desenvolvimento da proficiência leitora e das habilidades na produção diversificada dos gêneros textuais.

Um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa, mas as produções escritas têm se tornado atividades não significativas para os estudantes, pois o texto é visto como um processo mecânico, que deixa transparecer essa obrigação. É a imposição para a produção de textos completamente descontextualizados que, muitas vezes, os LD trazem, uma vez que não levam em conta o fator socioeconômico ao qual o livro será inserido.

Na sala de aula, o LD é utilizado pelo professor como principal ferramenta, no entanto, ele deve ser utilizado como instrumento que facilite estratégias que tenham como finalidade a formação de leitores/escritores críticos.

É dever de a escola fazer com que o educando perceba a palavra como uma fonte de construção de significados que lhe ofereça várias possibilidades interpretativas e, dessa forma, ele construa seus conceitos, ideias, isto é, sua identidade, tornando-se protagonista de seu próprio texto.

Possenti (2006) diz que “o papel da escola é ensinar a língua padrão”, porque qualquer brasileiro tem o direito de adquirir determinado grau de domínio da leitura e da escrita, para que possa participar das práticas sociais e compreendê-las, a questão é o entendimento pelo docente de que a língua tem formas e usos e, quanto aos alunos, mais do que ensiná-la a eles, deve-se deixá-los aprendê-la. O ensino da gramática descontextualizada e o foco no “erro” devem ser substituídos pela análise e reflexão de como a língua funciona e do que é adequado ou não na língua formal e o LD deve influenciar de forma abrangente e competente nesse sentido sempre que possível.

O novo conceito que os LD devem trazer expresso em sua estrutura é o de que o ensino da língua deve induzir ao letramento para que possa surgir o empoderamento e inclusão social, por intermédio de práticas de linguagem que se insiram no contexto da realidade social e cultural do docente. Para tal, a instituição escolar não se pode restringir ao LD nem a padrões socioculturais homogêneos. Devem-se apresentar aos alunos diversos gêneros textuais, falados e escritos, e da prática de reflexão sobre a linguagem em seus elementos estruturais e discursivos, pois o professor estará contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico, perspicaz e eficiente para a vida no universo cultural moderno e menos cheio de amarras.

Dessa forma, o professor, em sua labuta, quando utilizar o LD para a leitura e a escrita, deverá questionar quais contribuições esse material trará no processo de ensino e aprendizagem, procurando realizar as adaptações necessárias para tornar o conteúdo mais próximo da realidade do discente, uma vez que eles participam com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas e interagem com um número mais amplo de interlocutores (BNCC, 2017). E, por fim, quais competências comunicativas serão aprimoradas em seus estudantes, tornando-os não reprodutores de textos alheios, mas leitores/escritores autônomos.

REFERÊNCIAS

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português.** São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** 3ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M. A. R.; NAIME-MUZA, M. L. **Livro didático e letramentos: um olhar para o futuro.** Eutomia, Recife – PE, 2013. p 281-300.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo, Anglo, 2012. p.117-126.

BUNZEM, C. O tratamento da diversidade textual nos LD de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTE, Marianne C.B. et. al., **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1ª ed., 1ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A.. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano.** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2015.

FREITAG, R. M. K. e DAMASCENO, T. M. dos S. S. (Org.) **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente.** São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

GONÇALVES, G. M. L.. O texto em sala de aula: Perspectivas contempladas nos LD de Língua Portuguesa. In: MARTINS, Ivanda. **Linguagem, leitura e produção textual**: desafios e perspectivas. Recife, Baraúna. 2009. p. 339-379.

MOURA, Rosilda G. da Silva. Melo, Maria L. Ferreira de. **Propostas de produção textual em um livro didático e os PCNs**. IV EPEPE - Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas teórico-metodologias. Caruaru - PE, setembro, 2012.

PAGNAN, Celso Leopoldo; NANTES, Eliza; SIMM, Juliana Fogaça. **Análise linguística e ensino da língua portuguesa**: reflexões sobre o discurso do professor. Revista Educação Online, n. 17, set-dez 2014, p.29-58.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, A. M. M. SILVA, L. M. L. da S.. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stela Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p. 81-96.

SOUZA, E. M. de F.; VIANA, L. D. C.. **A discursividade do livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso complexo na teoria dialógica da linguagem. Eutomia, Recife – PE, p 281-300, 2013.