

A CONTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Eliana Dias (UFU)
Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU)
Luísa Helena Borges Finotti (UFU)
Maura Alves de Freitas Rocha (UFU)
Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)
Maria Cecília de Lima (UFU)

RESUMO: A partir de uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de outros documentos oficiais que norteiam o trabalho docente, objetivamos apresentar uma descrição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil de acordo com a perspectiva explícita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), direcionados aos níveis fundamental e médio. Concluímos que, apesar de esses materiais centrarem todos os conteúdos na noção de gênero, essa entidade não é vista como objeto de ensino, o que resulta em um tratamento ainda superficial.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos, ensino e aprendizagem, língua portuguesa

CONTRIBUTION OF TEXTBOOKS TO THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZILIAN SCHOOLS

ABSTRACT: From a critical analysis of the National Curriculum Parameters (PCN) and other official documents that guide the teaching practice, we aim to present a description of the teaching of the Portuguese Language in Brazil in accordance with the vision that is present in the Portuguese Language Didactical Books (LDLP), targeted at primary and secondary levels. We concluded that despite of the fact that the content of the textbooks are centered on the notion of genre, nevertheless, genre is not seen as object of study, in consequence, genre is treated superficially.

KEYWORDS: Textbooks (didactical books), teaching and learning, Portuguese Language

Introdução

Este estudo vincula-se ao projeto interinstitucional intitulado “O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos”, coordenado pelas Prof^{as} Dr^{as} Madalena Dias Teixeira, do Instituto Politécnico de Santarém, Universidade de Lisboa (IPS – PT) e Vânia Cristina Casseb Galvão da Universidade Federal de Goiás (UFG), o qual, por sua vez, integra um projeto maior “O ensino de Língua Portuguesa no mundo”, desenvolvido no âmbito do I

e do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, realizados em 2008 em São Paulo/Brasil, e, em 2009, em Évora/ Portugal.

Como parte dessa pesquisa maior, objetivamos, a partir de uma análise crítica dos PCN e de outros documentos oficiais brasileiros que norteiam o trabalho docente, constatar a inserção dos gêneros nos LDLP e, assim, revelar a contribuição desses instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Escolhemos os Livros Didáticos (LD) por entendermos que são eles os principais instrumentos utilizados pelos professores e pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos também que o fato de serem produzidos de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) possa contribuir para que sua descrição revele tanto a qualidade desse processo de ensino e aprendizagem quanto a qualidade do próprio material adotado pelas escolas públicas brasileiras.

Para o cumprimento do objetivo apresentado, dividimos este artigo em três seções. Na primeira, apresentamos uma visão geral dos principais documentos oficiais brasileiros que norteiam o trabalho docente: PCNEM (BRASIL, 1999; 2000; 2002a, 2002b; 2006) e PCN (BRASIL, 1997; 1998). Na segunda seção, além de apresentarmos um breve histórico do LDLP no Brasil, tecemos algumas considerações a respeito do papel desse material no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Na terceira e última seção, apresentamos uma descrição das coleções de LDLP selecionadas. Nesta parte do texto, nossas atenções voltam-se, principalmente, para a descrição do tratamento que os LD selecionados oferecem para os gêneros discursivos. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

1. As propostas dos documentos oficiais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil

No Brasil, observa-se que, desde o final da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa, nos níveis fundamental e médio, vem sendo motivo de uma série de discussões e pesquisas, o que foi intensificado após a publicação dos PCN (BRASIL, 1997), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2002a), dos PCN⁺ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares

Nacionais (2002b), dos Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998), entre outros. Várias pesquisas em que se discutem essas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do professor, entre outros, têm sido produzidas desde então.

1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

A implantação e a divulgação dos PCN contribuíram para, num primeiro momento, a reflexão em torno do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, num segundo momento, para significativas mudanças nesse processo. Essas mudanças referem-se, principalmente, à concepção de linguagem e, conseqüentemente, de texto a ser adotada em contexto didático. Segundo esse documento, “quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (BRASIL, 2001, p. 77).

Os PCN têm como postulação básica o ensino centrado no texto, unidade básica do ensino. Eles propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja orientado pelos gêneros, principalmente os de grande circulação, tomados como objeto de ensino. Dessa forma, nesse documento preconiza-se a diversidade na seleção de gêneros. Esses postulados produziram um movimento crescente de tentativas de mudanças na produção de materiais didáticos e na prática docente.

Esse documento entende que o ensino de uma Língua Materna (LM) não pode e nem deve ficar preso à normatização e/ou nomenclaturização, pois trabalhar com a língua natural do falante significa oferecer condições para que ele seja capaz de transitar eficientemente nas mais variadas esferas de uso dessa língua. Para que isso seja possível, é necessário e urgente que os professores, principalmente os que lidam com a LM, fundamentem seu trabalho nos gêneros discursivos. Adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, desejos, enfim, se faz homem e, portanto, exerce a cidadania.

A partir do advento dos PCN, a eleição dos gêneros discursivos para ensino de Língua Portuguesa, então, tornou-se uma constante nas escolas brasileiras. Esse documento explica que os gêneros são sugeridos em função de sua circulação social, em gêneros literários de imprensa, publicitários e de divulgação/científica, sendo que os últimos são entendidos como gêneros cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, levando-se em conta os usos sociais mais frequentes (leitura, escrita, produção de textos orais e escritos) dos textos. Após essa proposta dos PCN, vários outros pesquisadores brasileiros têm se posicionado a respeito da relevância de uma perspectiva didática dos gêneros.

Mendonça e Buzen (2006) defendem o trabalho com gêneros discursivos por acreditarem que, pelo seu caráter social, cultural e histórico, essa prática pode amenizar a lacuna existente entre as práticas de letramento propostas nas esferas sociais, das quais os estudantes fazem parte.

Kleiman (1995) também traz sua contribuição sobre o tema explicando que, quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais realizadas em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferência que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Motta-Roth (2005) explica que a importância de se ensinar os gêneros na escola fundamental e média é que o sistema social se organiza em termos de atividades sociais, reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, a aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais desempenhados pelas participantes de cada significação. Enfim, são práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma data cultura. Segundo a autora, ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

Além da contribuição dos PCN para o ensino de LP, há que se considerar outros documentos oficiais que desempenham papel significativo quando se trata de orientação ao trabalho docente.

Os PCNEM também contribuíram para esse processo de mudança no ensino e aprendizagem de LP que vimos discutindo. Para esse documento, a constituição de uma educação básica é composta de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com isso, a nova identidade conferida ao Ensino Médio é que “o Ensino Médio é Educação Básica”.

Outra mudança proposta por esse documento são as competências e habilidades que nos permitem inferir que o ensino de LP, na atualidade, tem o objetivo de desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das várias possibilidades de expressão linguística, e, ainda, fazer com que o estudante seja leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (BRASIL, 2001).

Além dessas mudanças, os documentos oficiais brasileiros propõem a reorganização do Currículo. Mas, a mudança que tem nos chamado a atenção nesse processo de reorganização do currículo é que, para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, assim como também para o Médio, está a inserção dos gêneros discursivos na sala de aula como estratégia primordial para a formação de cidadãos, preparados para desempenharem bem todas as situações de interação nas quais estiverem inseridos. O trabalho calcado nos gêneros discursivos, proposta dos PCN, não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma mudança de concepção de linguagem, de texto, enfim, uma mudança na concepção de ensino de língua materna.

Os PCNEM explicam que os gêneros são sugeridos em função de sua circulação social, em gêneros literários de imprensa, publicitários e de divulgação/científica, entendidos como gêneros cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, levando-se em conta os usos sociais mais frequentes (leitura, escrita, produção de textos orais e escritos) dos textos.

Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca, cada vez mais, democratizar o acesso dos brasileiros à escola, tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna por meio do ensino dos gêneros é a sugestão primeira. A própria produção cultural, nessa perspectiva, é constituída de textos.

Em sentido amplo, para os PCNEM (BRASIL, 1999), o texto é uma entidade fundamental na vida dos seres humanos, a partir da qual todas as suas atividades são concretizadas.

Desse modo, o conceito de texto perpassa todas as disciplinas, de todas as áreas. A lógica interna da disciplina manifesta-se por meio de textos, evidenciando-se neles também as interfaces com as demais áreas. Em resumo: por meio de textos é possível

organizar a lógica da comunicação. Da existência do texto depende a dinâmica da interlocução.

O sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução.

Segundo os PCNEM, o trabalho com a Língua Materna vai além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. Desse modo, sugerem que o aluno do ensino médio deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

A elaboração e a publicação dos documentos oficiais brasileiros para o ensino fundamental e médio representam, assim, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras. Além disso, esse documento são diretrizes em favor da ampliação da competência discursiva do aluno e de sua cidadania.

2. OS LDLP: breve histórico

Para um trabalho que tem como objeto de estudo o livro didático, necessário se faz, antes de qualquer outra providência, fazer uma leitura mais sistemática a respeito da história desse instrumento, sua função, importância pedagógica e outras considerações que julgamos relevantes para a pesquisa que ora realizamos.

Para Fregonezi (1997, p. 128),

no ensino de Língua Portuguesa, os materiais de ensino transformaram-se historicamente. Era comum, até na década de sessenta, a existência de dois tipos de materiais: uma antologia e uma gramática. A antologia resumia-se numa coletânea de textos, sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática

era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade.

Segundo Oliveira *et al* (1997), foi somente a partir da segunda metade do século XX que começaram a aparecer teorias, filosofias e a elaboração dos livros didáticos.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA *et al*, 1997, p. 26).

Já na década de 70, seguia-se uma política para distribuição do livro didático aos alunos das escolas públicas, mas os problemas oriundos dessa política eram muitos: divergência de conteúdos, preço alto, entre outros. Grande parte das sugestões para a resolução dos problemas da época dizia respeito à necessidade de padronização do livro didático, estabelecimento de um tempo fixo para sua utilização e até a padronização de preços, pois o governo não dispunha de verbas suficientes para arcar com todas as despesas.

No período de 1972 a 1981 foram expressivos os projetos apresentados ao Congresso Nacional com o objetivo de rever algumas decisões, suprir ou minimizar a gravidade dos problemas gerados com o custo do livro escolar, por exemplo, evitar substituição de livros, uniformizar a indicação desses livros, substituí-los somente no início do 6º ano letivo a contar da data de sua adoção. Somente em 4 de fevereiro de 1976, o decreto-lei nº 77.107:

[...] que dispôs sobre a edição e distribuição de livros-textos, transferindo para a FENAME a competência de realização do Programa do Livro Didático através da Sistemática da co-edição. Pelo convênio firmado entre a FENAME e as Secretarias Estaduais de Educação, obriga-se o governo federal a distribuir um determinado montante de livros ao alunado carente da rede oficial de 1º grau, cabendo aos estados participarem com contrapartida financeira e material (OLIVEIRA *et al.*, 1997, p. 64).

Já, nesses últimos tempos, o governo encontrou um meio de fornecer livros a todas as crianças carentes por meio da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). No

entanto, como havia rejeição dos professores, que acusavam os livros fornecidos pelo governo de “ruins”, o Estado garantiu a participação do professor, que escolhe o livro que achar adequado. Criou-se então, a partir de 1998, o Guia de Livros Didáticos por meio do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que traz sugestões de livros para todos os anos, aprovando ou não as obras selecionadas.

Para o ano 2002, segundo artigo da Revista Nova Escola (março/2001, p. 16), o PNLD, 2000/2001 consumiu 474 milhões de reais, envolveu professores de quatro Universidades e centenas de profissionais, entre funcionários do MEC e Editoras na avaliação dos livros didáticos. Para essa avaliação, segundo informações retiradas da Revista:

[...] as editoras inscrevem suas obras no PNLD. Os livros são descaracterizados e chegam aos pareceristas sem capa, folha de rosto ou qualquer outra possibilidade de identificação do autor ou da editora. Em seguida, dois pareceristas avaliam cada título (Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) Se as análises forem coerentes entre si, o coordenador junta sua avaliação e redige o texto da resenha que constará no Guia de Livros Didáticos (caso seja aprovado). Se houver divergência entre os pareceristas, uma terceira opinião pode ser solicitada pelo coordenador. Depois, a operação sai da esfera da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e vai para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros reprovados retornam à editora com as críticas dos pareceristas. Os aprovados são publicados no Guia de Livros Didáticos que é enviado a todas as escolas.

Com o Guia nas mãos, o professor, em cada escola do país, discute, compara, avalia e envia seus pedidos ao FNDE, que negocia diretamente com as editoras. Os livros escolhidos pelos professores chegam às escolas pelo Correio.

Segundo Savioli, (1997, p. 119), a discussão sobre o livro didático vai muito mais além: de um lado, “há o mercado (comercialidade da mercadoria) conservador e conformista.” O fato é, de acordo com Savioli (1997), que a elaboração criteriosa de um livro didático requer um investimento de tempo em pesquisa e em experimentação que não é compatível com a disponibilidade da quase totalidade dos professores em atividades no país.

Geraldi (1987) também alerta os professores a respeito da “roupa nova” de alguns livros didáticos, que acabam conquistando seu espaço no mundo escolar.

Pensamos que não é só isso, há a falta de oportunidade para muitos profissionais do ensino interessados em satisfazerem esse desejo de renovação e de melhoria da qualidade do livro didático. Há por parte das editoras certos impedimentos que acabam por desanimar interessados em concorrer à publicação de livros. Por exemplo, além de outros problemas, a porcentagem de lucro nas vendas é irrisória, geralmente, um total de 7 a 10% para o autor.

Não resolveremos esses tipos de problemas, o que nos resta, portanto, para essa pesquisa, é saber como o livro é trabalhado em salas de aula de todo o país e por ser um tipo de publicação que é produzido para funcionar dentro de sala de aula, deveria ser discutido com e pelos alunos, com a orientação do professor. Mas a prática em sala de aula não é essa, pelo menos, é o que se percebe.

Segundo Fregonezi, (1997, p.136) “Qualquer livro didático, de certa forma, está sempre incompleto, exigindo a interferência do aluno e do professor para completá-lo”, mas isso nem sempre acontece, salvo algumas experiências isoladas.

Podemos dizer que se, realmente, houvesse professores treinados e capacitados teoricamente para um trabalho diferenciado com o livro didático e alunos comprometidos e empenhados para o sucesso do trabalho com esse livro, teríamos, sem dúvida, menos problemas com a assimilação de conteúdos veiculados por ele. O que ocorre é que, há, ainda, um certo desencorajamento com o ensino por parte dos professores em um momento que teorias e teorias são lançadas, cada qual subjugando as outras, deixando com isso, os docentes desorientados e inseguros.

Segundo Ilari (1985, p.47),

a maioria dos livros didáticos, sobretudo de primeiro grau, organizam suas lições em torno de textos curtos que são tomados como pretexto para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, etc. Alguns elementos de vocabulário são então incluídos na lição para assegurar uma compreensão pelo menos literal do texto; umas tantas palavras, supostamente aquelas que o aluno desconhece [...] sinônimas naquele texto.

Para Ilari (1985), essa praxe é legítima, mas não há nenhuma razão teórica ou prática para que seja a única no ensino do vocabulário. Segundo o autor, um mínimo de informação semântica sugere ao contrário uma grande variedade de exercícios.

O que se percebe, é que os livros didáticos se apresentavam bastante parecidos até meados da década de 1970. A diferença era pequena, alguns se esmeravam em ilustrações coloridas, como atrativas para os alunos. Os exercícios cobravam os fatos linguísticos em frases e enunciados e, em relação ao estudo do vocabulário, os exercícios eram, em geral, confundidos com os exercícios de ortografia. O treino ortográfico era o exercício mais cobrado, os alunos treinavam palavras soltas 5 a 10 vezes cada, mesmo que, para eles, essas palavras não tivessem sentido em um contexto. Logo após, o professor ditava essas palavras. Em algumas vezes, propostas mais ousadas para a época solicitavam que os estudantes formassem frases com as palavras treinadas antes, isoladamente.

No final dos anos 70, aparece um novo modelo de análise da linguagem, cujos princípios começaram a ser delineados na Europa por volta da década de 60.

Segundo Fregonezi (1997, p.138),

As teorias de análise da linguagem até então formalizadas centravam sua atenção em problemas relacionados à frase, ao enunciado. Todos os fatos linguísticos eram descritos dentro dos limites da frase. Estudiosos começaram a perceber que as descrições da Linguística Tradicional não eram tão abrangentes a ponto de dar conta de determinadas questões linguísticas.

Tomemos como exemplo, as coleções de livros didáticos mais atuais, descritas neste trabalho. Com o advento dos PCN de Língua Portuguesa, os livros didáticos atuais estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros discursivos e sugerem que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais, comunicativos de que já participam e também para participarem de novos.

3. OS LDLP: uma descrição

Como objetivamos apresentar uma descrição de diferentes LDLP, nesta seção, retomamos a questão central deste estudo, qual seja: Quais gêneros discursivos os autores dos LD selecionados escolhem para serem trabalhados com os alunos?

Para a descrição pretendida, selecionamos quatro coleções de LDLP, duas do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, respectivamente, são elas: Coleção 01 - Mosaico do Conhecimento, de Robson Luiz Trindade da Cruz e Giórgia Hellou (2009); Coleção 02 - Português Linguagem, de Cereja e Magalhães (2009); Coleção 03 - Novas Palavras, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite Severino (2009) e Coleção 04 - Português – Projetos, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura (2009);

A coleção 01 é composta de 04 volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos), sendo que em cada volume há 12 unidades, ou seja, o que totaliza 48 unidades; A coleção 02 também é composta de 04 volumes, sendo que em cada volume há 04 unidades com 03 capítulos cada uma.

Em cada unidade dessas duas coleções do Ensino Fundamental selecionadas, os autores abordam um ou mais gêneros. Chama a atenção a quantidade de gêneros que aparecem, principalmente na coleção 01 (40 gêneros), distribuídos de modo mais ou menos homogêneo nos 08 volumes das duas coleções.

Apesar da significativa quantidade de gêneros presentes na Coleção 01 (40), o que se percebe é a ausência de tratamento dos gêneros apresentados, uma vez que as características formais e funcionais, principalmente as últimas, não são exploradas pelos autores desta coleção, que se restringem, na maioria dos casos, a oferecer atividades baseadas em perguntas e respostas sobre os aspectos verbais dos gêneros trabalhados.

A coleção 02, por outro lado, apresenta uma quantidade menor de gêneros (31). Talvez, por isso, consegue oferecer um tratamento mais ou menos sistemático para eles. Os autores propõem o estudo de gêneros escritos e orais, embora os últimos tenham baixíssima representatividade, se comparados aos primeiros.

Na seção “produção de textos”, os autores dessa coleção propõem atividades de pesquisa, trabalhos em grupo, que levam à reflexão e ao posicionamento sobre os temas discutidos, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e cidadania dos alunos.

A coleção 03 é composta de 3 unidades - 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, com conteúdos e atividades propostas para capacitar o aluno à compreensão dos elementos

intrínsecos da expressão literária. Nos três volumes, do capítulo 1 ao 8, parte de Literatura, os autores trabalham textos sobre os movimentos literários.

Na segunda parte, todas as atividades remetem à gramática. E a terceira parte intitulada redação e Leitura, base para o trabalho com os gêneros discursivos, é a que mais nos interessa neste estudo, uma vez que é nela que se localiza o tratamento formal dos gêneros discursivos.

Para a descrição desta seção da coleção, utilizamos como base teórica os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) que propõem agrupamentos para o tratamento dos gêneros. Esses autores defendem um trabalho focado em 5 agrupamentos de gêneros das seguintes ordens: narrar, expor, relatar, argumentar, descrever ações. Lembram que os agrupamentos não são estanques uns em relação aos outros.

Para os autores, não é possível classificar um gênero de maneira absoluta em cada um dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático.

Desse modo, podemos afirmar que a grande variedade de gêneros listada pelos autores em seus LD não esgota todas as possibilidades de análise, uma vez que, como entidades sociais e históricas que são os gêneros são dependentes de toda a intrincada rede social e cultural na qual estão inseridos.

Ao descrever a seleção de textos da coleção, percebemos que os autores utilizaram textos de variados gêneros representativos das variadas esferas da formação profissional futura do estudante, que ampliam a inserção social e reforçam a construção da cidadania, conforme orientação dos PCN.

Os gêneros selecionados pelos autores foram: *e-mail*, editorial, notícia, propaganda, charge, discurso de formatura, poema, bilhete, carta, receita culinária, agrupados segundo o tipo, a linguagem, a estrutura, a temática e o destinatário.

Percebemos a ausência de alguns gêneros que contemplam o mundo do trabalho: manual, relatório, sinopse, resenha, panfleto, cartas comerciais, currículos, ofícios e atas.

O volume 2, na parte Redação e Leitura, dedica-se quase exclusivamente à narração. Nesta parte, os autores trabalham os seguintes gêneros: poema, crônica, tirinhas, mas não usam a terminologia gênero.

Já no volume 3, os autores dedicam-se à dissertação. Nesta seção, os autores trabalham com gêneros do argumentar: texto da folha de São Paulo, charge, tirinha, carta argumentativa, etc, sem mencionarem a terminologia gênero.

A coleção 04 está dividida em 4 unidades orientadas por projetos, perpassando pela leitura de textos diversos e culminando na expressão escrita. Os autores cobram os

seguintes gêneros na produção escrita: autobiografia, depoimento, relato, currículo, cartas formais e informais, piada, carta pessoal, notícia, reportagem, crônica, resumo, resenha crítica, ensaio,

Em relação à produção oral são cobrados: seminário, mesa redonda, entrevista oral e o debate regrado.

Conclusão

Os autores dos LDLP, na tentativa de se enquadrarem na proposta dos PCN, passaram a se preocupar em favorecer o contato do aluno com um número diversificado de gêneros encontrados na sociedade. Dessa forma, diferentemente dos livros de décadas atrás – compostos quase exclusivamente por textos literários clássicos e restritos a um texto principal e dois ou três complementares – os LDLP, a partir dos anos 1990, têm apresentado uma ampla diversidade de gêneros a serem trabalhados na escola. No entanto, a observação das coleções selecionadas nos permite afirmar que, além de problemas como i) Ausência ou presença pouco significativa dos gêneros orais; ii) Mistura de teorias sobre gêneros discursivos e tipologias textuais; iii) Grande quantidade de gêneros por ano e iv) Falta de planejamento quanto ao tratamento dos gêneros, chama a atenção a forma mecânica e desinteressante como os gêneros abordados são expostos aos alunos.

Diante desse quadro, concluímos que, apesar de os LDLP selecionados centrarem todos os conteúdos na noção de gênero, essa entidade não é vista como objeto de ensino, o que resulta em um tratamento ainda superficial. Os gêneros são tratados como conteúdos a serem ensinados, não como instrumentos ou “megainstrumentos” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) a partir dos quais a Língua Portuguesa deveria ser trabalhada. Dessa maneira, a disseminação da proposta dos PCN não parece ter sido

suficiente para modificar significativamente a práxis docente, já que estamos diante do velho e taxionômico ensino de LP, que faz com que os alunos sejam expostos muito mais a atividades gramaticais do que a leitura e produção de textos (orais e escritos), atividades que, de fato, poderiam contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva deles.

Ao descrevermos a seleção de textos das coleções, constatamos que os autores do LDLP utilizaram textos de variados gêneros que representam, sem dúvida, as mais variadas esferas do futuro profissional dos estudantes. Essa grande variedade de gêneros começa a contribuir para a maior inserção social e a construção da cidadania desses estudantes, como propõem os PCN (BRASIL, 1997; 1998).

É fato que um LD não consegue solucionar todos os problemas do ensino. Não podemos deixar de mencionar, entretanto, que, apesar das lacunas, percebemos que os autores estão em busca da melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Referências

- AMARAL, Mauro Ferreira; SEVERINO, Ricardo Leite. **Novas palavras**. Coleção Novas Palavras, São Paulo: Ed. FTD, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v.1**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002a.
- _____. **PCN⁺ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)”. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2009.

DIONÍSIO, Ângela BEZERRA. **O livro didático de Português**, múltiplos olhares, Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? **O que quer o que pode esta língua?** (org. Maria do Rosário F.V. Gregolin. Maria Célia M. Leonel.) São Paulo: FCL - UNESP, 1997.

GERALDI, J. W. Livro Didático de língua portuguesa: a favor ou contra? **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, jun. 1987. p. 4 -7.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. SP: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MENDONÇA, M.; BUZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. SP: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.; MEURER, J. L. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOURA, Francisco; FARACO, C. E. **Português Projetos**. Volume único. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

REVISTA NOVA ESCOLA, v. 1, São Paulo: Abril, 2001. SAVIOLI, F.R. **Livro didático: liberdade ou opressão? O que é e o que pode esta língua?** SP:FCL: UNESP, 1997.

TRINDADE, R. L.; HELLOU, G. **Mosaico do conhecimento**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 02/12/10

Aprovado em 11/12/10