

A atuação do professor mediante propostas de ensino de língua no livro didático

Edna Silva Faria¹
Karla Maria da Silva Santos²

Resumo

O objetivo deste trabalho é verificar a relevância da intervenção do professor nas propostas de ensino de língua no livro didático. Para tanto, fundamenta-se na teoria da análise linguística, a partir de Geraldi (1997) Antunes (2009) e Bezerra e Reinaldo (2013), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e toma como objeto de análise um livro do ensino fundamental avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático e adotado por uma escola da rede Estadual do Estado de Goiás. Desse modo, a pesquisa procura observar o processo de avaliação e legitimação do livro, as mudanças implementadas ao longo de sua história, o papel que professor tem exercido em sala de aula, e assim verifica as implicações da prática da análise linguística no livro didático analisado e no trabalho docente. Portanto, a pesquisa confirma a necessidade de uma intervenção efetiva, visto que o livro, não consegue promover condições necessárias para uma análise reflexiva da língua, pois são as atividades interativas, promovidas pela mediação do professor, que garantem condições para ensino reflexivo e contextualizado.

Palavras-chaves: Livro didático, análise linguística, prática docente.

The teacher's performance through language teaching proposals in the textbook

Abstract

The objective of this work is to verify the relevance of the teacher intervention in the proposals of language teaching in the didactic book. For that, it is based on the theory of linguistic analysis, based on authors, such as: Geraldi (1997) Antunes (2009), Bezerra and Reinaldo (2013), in the Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) and uses as object of analysis a book of the A basic education evaluated by the National Textbook Program and adopted by a school of the State of Goiás State network. In this way the research seeks to observe the process of evaluation and legitimation of the book, the changes implemented throughout its history, the role that teacher Has exercised in the classroom, and thus verifies the implications of the practice of linguistic analysis in the textbook analyzed and in the teaching work. Therefore, the research confirms the need for an effective intervention, since the book can not promote the necessary conditions for a reflexive analysis of the language, since it is the interactive activities, promoted by teacher mediation, that guarantees conditions for reflective and contextualized teaching.

Keywords: Textbook, linguistic analysis, teaching practice.

Introdução

O livro é o material didático mais usado nas escolas de ensino fundamental e ensino médio no Brasil, seja nas instituições públicas ou privadas. Pensando no ensino de língua, em muitas escolas, ele é a única fonte de informação linguística e literária a que os alunos têm

¹ Doutorado; Professora e coordenadora de curso na Faculdade de Letras da UFG. E-mail: edna_faria@ufg.br.

² Graduação; Professora do ensino fundamental e médio. E-mail: kmletas@gmail.com.

acesso e, mesmo quando há possibilidades de outros tipos de apoio didático, a maioria das escolas opta por adotar um livro didático como eixo do ensino.

Considerando a relevância desse material didático e buscando adequá-lo às novas perspectivas de ensino e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o livro didático foi sofrendo algumas mudanças ao longo da história, entretanto mesmo com todo o empenho das editoras e autores em produzir um material reflexivo que atendesse às necessidades de aprendizagem dos alunos, muitos não conseguem se desvencilhar do ensino tradicional.

Dessa forma, a intervenção do professor torna-se imprescindível, na seleção e adequação das propostas do livro, visto que, em muitos casos, elas não correspondem a um trabalho interativo e reflexivo sobre a língua. Logo, cabe ao professor compreender a necessidade da turma e, assim, contextualizar o conteúdo a ser ministrado.

Este artigo propõe-se a analisar o trabalho do professor no que se refere às propostas do livro didático, com base na prática de análise linguística e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que orientam como eixo de ensino o trabalho a partir dos gêneros textuais. Para isso, fundamenta-se em autores que discutem a prática da análise linguística e pesquisam o livro didático, tais como: Geraldi (1997), Antunes (2009); Camargnani (1999), Coracini (1999) e Souza (1999). Adotando a metodologia de revisão bibliográfica e da análise de conteúdo, toma como objeto o livro didático: *Singular & Plural: leitura, produção e estudo da linguagem*.

O livro analisado foi avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático e está sendo utilizado nas turmas de 9º ano de um colégio da rede pública do Estado, situado no setor Itatiaia, em Goiânia. O intuito da análise é averiguar se as atividades propostas pelo livro possibilitam a reflexão sobre a língua, se há um trabalho efetivo com os gêneros textuais e em que medida se faz necessária a intervenção do professor em tais atividades.

O texto está organizado em quatro partes e, na primeira, a abordagem retoma um pouco da história do livro didático no país. A segunda seção refere-se à avaliação e legitimação do livro didático. A terceira seção, por sua vez, reflete sobre a prática docente e o livro didático e a última parte trata da prática da análise linguística e suas implicações no ensino e no estudo dos gêneros textuais.

1. Livro didático: mudanças ideológicas e estruturais ao longo da história

O livro didático sempre exerceu um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem, haja vista o controle que este exerce na maioria das escolas brasileiras, pois os conteúdos, as atividades, a ideologia são também determinados pelo livro. Essa necessidade de um referencial teórico em sala de aula não é percebida só na atualidade, mas ao longo de toda história escolar.

Bairro (2016) aponta que um dos primeiros manuais escolares surgiu no período do Renascimento na Europa. Esses manuais continham uma linguagem padrão e em sua maioria, traziam temas religiosos como os Dez Mandamentos, orações e o alfabeto. Depois surgiram os manuais com lições ilustrativas, visando a alcançar os objetivos de alfabetização a partir dos sentidos. Com o passar dos anos, novos manuais e novos métodos didáticos eram implantados. Em 1702, São João Batista de La Salle escreveu o “Manual Condutas da Escola Cristãs”, uma cartilha dividida em lições: primeiro o aluno recebia a tábua alfabeto; em seguida, passava à taboa da sílaba; depois do silabário, à soletração, à leitura de sílaba, até chegar à leitura pausada. Como Bairro cita, “era uma concepção didática de cunho reformador, porém deixava claro seu interesse ideológico similar à Igreja” (BAIRRO, 2016, p. 02).

As primeiras cartilhas nacionais acompanharam as discussões sobre os métodos sintético e analítico de alfabetização. No primeiro método, o aprendizado se dava da parte para o todo, baseado no “bá, bé, bi, bó bu”; já o segundo partia do todo para o mínimo, uma tentativa de eliminar as dificuldades de aprendizagem com novas técnicas e discussões mais atuais para o momento, conforme aponta Scheffer: “tal anseio fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, o qual encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos” (SCHEFFER, 2007, p. 03).

De acordo com Bairro (2016), em 1937, o Estado Novo, com incentivo do Ministro Gustavo Capanema, cria o Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão específico para formular políticas do livro didático, contribuindo com a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento da produção do material que, posteriormente, seria o maior responsável pelas diretrizes adotadas pelo professor em sala de aula.

Nos anos 60 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do acordo MEC-USAID³, com o objetivo de disponibilizar milhões de livros didáticos para estudantes brasileiros. Segundo Carmagnani (1999), o acordo parecia adequado, no entanto muitos críticos da educação posicionaram-se contra esse acordo e denunciaram um controle americano das escolas brasileiras e nos livros didáticos em vários níveis.

Conforme explica Bairro (2016), a partir da década de 80, com a contribuição dos estudos efetivos de Emília Ferreiro na Psicolinguística e na Sociolinguística, e de Jean Piaget, na Psicogenética, a educação foi deixando em segundo plano os métodos e cartilhas, pois o objetivo não era mais discutir o como se ensinava, mas valorizar o como se aprendia. As pesquisas realizadas apontavam o aluno como o centro do processo educacional, aquele para quem as atenções deveriam estar voltadas.

Em 1985, com o Decreto Nº 91.542, o Governo Federal concedeu aos professores a possibilidade de escolher os livros com os quais trabalhariam em sala de aula, entretanto haveria um tempo mínimo de utilização: três anos para o exemplar selecionado. Nesse período, a indústria livreira proliferou no Brasil, com isso muitos problemas surgiram: a distribuição inadequada, os *lobbies* de empresas e editoras junto a órgãos que selecionavam o material; o autoritarismo nas Delegacias Regionais de Ensino na escolha do livro didático. De acordo com Camargnani (1999), boa parte dos livros indicados para utilização na escola pública foi considerada de má qualidade, com erros de conteúdo e outras inadequações, como a falta de rigor na elaboração e distribuição do material.

A fim de garantir uma política de regulação mais competente e eficaz, em 1996 o Governo Federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As atribuições do PNLD ficaram a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), assim,

³ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. (<https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>).

nesse período, deu-se a produção e a distribuição de forma contínua e massiva e todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas.

Percebe-se que, durante essa trajetória, o livro didático sofreu grandes alterações, pois os conceitos de aluno, de ensino e de aprendizagem também mudaram. O que antes estava a serviço da religião e direcionado a uma elite, passou a ter um caráter mais laico e direcionado a estudantes de todas as classes sociais. A atuação do Governo Federal, com as políticas de regulação, exigindo mais empenho e dedicação por parte das editoras na produção dos livros didáticos, visava a adequá-los ao ensino reflexivo e contextualizado, como determinam os documentos oficiais, contudo ainda se observa, em vários exemplares e coleções, problemas sérios em relação à conceituação, à organização de conteúdos e temas, ao trabalho com questões polêmicas, que podem se tornar preconceituosas.

2. A avaliação e a legitimação do livro didático

O Governo Federal exige que todos os livros usados nas escolas públicas brasileiras passem pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e tal avaliação é feita em parceria com universidades públicas de todo o país. Souza (1999) explica que o programa teve início em 1996, com análise de 263 livros considerados inadequados ao ensino público de 1^a a 4^a séries⁴ nas disciplinas: Ciências, Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa. Depois a ação estendeu-se àqueles destinados ao ensino fundamental 2 - da 5^a à 8^a séries. Assim, o programa estendeu-se para todos os livros da educação básica e periodicamente a avaliação é feita por profissionais das áreas específicas.

Os critérios estabelecidos na avaliação são pautados nos documentos oficiais que norteiam a educação no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais o conteúdo oferecido aos alunos precisa favorecer a formação de cidadãos e o ensino de área específica. Portanto, deve possibilitar ao aluno:

⁴ Nos anos 90, série era a terminologia adotada para o que hoje denominamos: 1º ano, 2º ano, 3º ano... do ensino fundamental I.

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 7).

Esse objetivo pode ser alcançado a partir do tratamento dado aos conteúdos no livro didático, pois se for inadequado, a apreensão do conhecimento pode não ser atingida e os resultados não corresponderão às necessidades do aluno. A avaliação portanto, procura estabelecer critérios de tratamento que produzam uma aprendizagem efetiva por ser, em muitos casos, o único material didático a que o discente tem acesso.

De acordo com Souza (1999), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) utiliza para a avaliação critérios eliminatórios e classificatórios. A ênfase dos critérios eliminatórios está na correção dos conceitos, informações básicas, pertinência metodológica. Há também preocupação em eliminar elementos que levem à discriminação religiosa, racial e social. Já os critérios classificatórios são voltados aos aspectos visuais dos livros didáticos (ilustrações, desenhos, elementos gráficos) e às orientações contidas no livro do professor.

Os critérios têm como objetivo adequar os livros didáticos às necessidades prementes do ensino, desse modo exige-se das editoras um cuidado maior na seleção de conteúdos e na adequação aos documentos oficiais, no entanto, mesmo com as avaliações periódicas, muitos ainda apresentam inadequações que podem comprometer o ensino, pois “o livro constitui o lugar do saber definido, pronto, acabado, e dessa forma, fonte última de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). Dessa maneira, se o conteúdo repassado apresenta problemas e se não houver uma filtragem desse conteúdo, conseqüentemente o aprendizado do aluno será deficiente.

Souza (1999) reitera que o livro didático é legitimado quando passa a funcionar como porta voz de verdades. Muitas vezes, chega a ser o único material de consulta do professor, pois este, mesmo reconhecendo os defeitos, prefere adotá-lo como um parâmetro dos conteúdos a serem ensinados e, com isso, não perde tempo com outros menos importantes. Sendo assim, “cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade é claro com a ideologia vigente”

(CORACINI, 1999, p. 37). Logo, o professor exime-se do dever de contextualizar e de escolher a metodologia mais adequada, desconsiderando as especificidades de cada turma.

Dessa forma, Souza (1999) observa que as políticas “bem intencionadas” reforçam a concepção do livro didático enquanto fonte primeira de verdade, do saber transmitido na escola. Ao mesmo tempo, destitui a autoridade do professor e a sua condição de sujeito capaz de produzir sentidos, reduzindo-o e demarcando o papel deste material no cenário educacional.

3. A prática docente e as propostas do livro didático

Partindo da concepção do livro como detentor da verdade, o papel do professor na sala de aula sofre uma inversão, o posicionamento ativo perante os conteúdos a serem estudados e as metodologias a serem aplicadas cede espaço a uma certa passividade, pois em grande parte, esse profissional segue fielmente todas as determinações, não faz interferências nas propostas, as respostas prontas das atividades tornam-se verdades, tampouco utiliza outro material didático de apoio. Desse modo, uma parte significativa simplesmente repassa o que está dado, sem reflexões, nem questionamentos, limitando-se a um processo de repetição e cópia do que o livro propõe.

Segundo Geraldi (1997), em um dado momento, o livro didático foi considerado como a solução para o despreparo do professor. Bastaria oferecer um bom livro que ensinasse tudo ao docente e aos alunos e todos os problemas do ensino seriam solucionados, contudo os problemas continuaram, e ambos foram reduzidos a máquinas de repetição. Atualmente, as determinações dos livros didáticos continuam cerceando a autonomia do professor e impedindo sua criatividade, tal qual destaca Carmagnani:

a concepção que subjaz às atividades propostas no livro do professor é a de que, este pouco escreve e pouco lê, tendo em vista a enorme preocupação em fornecer todas as respostas (*até as que seriam totalmente indispensáveis, como por exemplo, palavras organizadas em ordem alfabética*). (CARMAGNANI, 1999, p. 132) (grifo do autor).

Muitas questões impedem o posicionamento ativo diante das determinações do livro didático, dentre elas destacam-se a falta de tempo para preparar as lições ou mesmo a

insegurança ao escolher qual conteúdo vai atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, desse modo, o professor atribui ao livro a função de ensinar, pois acredita que o autor é mais preparado para exercer tal função. Para Neves (2002), essa transferência de responsabilidade acontece, pois o docente não consegue propor seu próprio plano de ação e torna-se mais simples seguir o que já está pronto. Esse pensamento volta-se também para a questão da formação do professor pesquisador, uma vez que esse perfil não é o encontrado nas escolas de nível fundamental e médio, apenas no nível universitário.

A transferência de responsabilidade é percebida também na hora de adotar o livro e, de acordo com Carmagnani (1999), nem sempre a escolha é norteada pela qualidade, porque os mais vendidos são aqueles que determinam todo o roteiro, fazem sugestões, trazem as respostas “corretas” e facilitam o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que confirma a incapacidade e o papel de reprodutor de conteúdo, de despolitizado, de mero executor de tarefas. Os PCNs consideram que:

a formação do professor se faz necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica em revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para análise e reflexão da prática docente, para a transposição didática de resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p. 67).

O profissional bem formado é capaz de analisar criticamente as propostas e perceber as inadequações, a deficiência metodológica e a necessidade de outros suportes didáticos capazes de auxiliar no seu trabalho, tendo em vista que a sala de aula é composta por indivíduos heterogêneos, com capacidades cognitivas distintas, por isso é preciso ter a sensibilidade de perceber as especificidades de cada turma.

Tal perspectiva mostra que a intervenção torna-se fundamental no processo de aprendizagem, conforme Neves (2002) aponta: “por mais bem feito que o livro didático seja, os alunos não aprenderão suas lições sozinhos” (NEVES, 2002, p. 233). A construção de conhecimento se dá a partir da mediação do professor entre o conteúdo e o aluno, portanto as

limitações devem ser superadas a partir de um trabalho reflexivo e contextualizado que promova uma intervenção significativa em sala de aula.

4. A prática da análise linguística e suas implicações no ensino e no estudo dos gêneros textuais

A expressão análise linguística ganhou destaque no meio acadêmico brasileiro, na década de 80, quando a linguística começou a se preocupar com o ensino de língua materna. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), nesse período os estudos gramaticais demonstravam serem insuficientes para o ensino de língua portuguesa. A análise linguística, por sua vez, propunha um ensino reflexivo com base nos tipos de textos e nos níveis de organização da língua, visando a levar o aluno a alcançar o domínio da escrita padrão.

As pesquisas sobre a nova prática repercutiram e acabaram influenciando os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, em 1997 e 1998, esse documento orientador foi elaborado com base nos estudos linguísticos, propondo para o ensino de língua portuguesa o esquema uso => reflexão: a língua estudada nos eixos da fala, da escrita e da análise linguística. Para os PCN:

o que deve ser ensinado não responde às imposições de organizações clássicas de conteúdo na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição e classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima progressivamente pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica muitas vezes chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

Percebe-se, a partir das orientações dos PCN, que a prática de análise linguística requer mudanças no trabalho do professor, porque sugere uma nova metodologia capaz de propiciar reflexão e produzir conhecimento; ao contrário da metodologia tradicional, pautada na reprodução de definições, classificações e exercícios mecanizados. De acordo com Geraldi (1997), a análise linguística ocorre a partir das condições criadas para atividades interativas e efetivas em sala de aula, seja pela produção ou pela leitura de textos.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a prática de análise linguística desloca o aluno da posição de usuário para a posição de analista da língua. Dentro dessa prática, desenvolvem-se dois tipos de atividades: as epilinguísticas, refletindo sobre a linguagem: as diferentes formas de dizer e como os recursos expressivos são usados; as atividades metalinguísticas, por sua vez relacionadas à construção de conceitos e classificações. As Atividades epilinguísticas, portanto, devem sempre preceder às metalinguísticas, pois só depois de refletir sobre a língua o aluno será capaz de formular conceitos sobre ela.

Para Geraldi (1997), esse processo de reflexão inverte o conceito de ensino com noções prontas, fixadas a partir de exercícios que não produzem conhecimentos, por isso as atividades epilinguísticas são pensadas pelo autor como condições para a busca de outras reflexões sobre a linguagem.

Com esse tipo de reflexão, o autor instaurou nova orientação metodológica, elegendo o texto como unidade de ensino nas aulas de língua, com o objetivo de conduzir o aluno a entender o que lia e de escrever textos significativos: observando o princípio fundamental de partir do erro para a autocorreção, o autor sugere a focalização de apenas um problema relevante de cada vez para ser reescrito pelo aprendiz com a orientação do professor (BEZERRA, REINALDO, 2013, p. 37).

Nesse contexto, o livro didático fica em segundo plano, porquanto o conteúdo a ser ensinado será determinado pela necessidade de aprendizagem do aluno. Desse modo, o trabalho em sala de aula será orientado pelo próprio texto do aluno, que determinará a relevância de cada conteúdo e o tempo necessário à assimilação.

A prática de análise linguística, por esse motivo, requer um exercício de intervenção efetivo por parte do docente, para que as atividades reflexivas sejam capazes de levar o aluno a comparar e testar outras possibilidades de expressão e construção de texto e, a partir daí, poder formular conceitos sobre a linguagem.

5. Análise do livro com base na prática de análise linguística e no estudo dos gêneros textuais

Os documentos oficiais defendem que o texto deve ser o eixo do ensino de língua, visto que o objetivo é ampliar a competência comunicativa dos alunos. De acordo com Antunes (2009), nessa perspectiva, o texto teria que ser estudado em sua completude; as regras gramaticais ganhariam um caráter de funcionalidade, pois seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero; as atividades de compreensão seriam simplesmente entender o texto para atingirem seus propósitos comunicativos. Dessa maneira, a partir do estudo dos gêneros, os alunos perceberiam que a elaboração e compreensão de um texto resultam de uma prática de linguagem, provenientes de uma situação social. Considerando todo esse contexto, este texto apresenta uma análise do livro com base na prática de análise linguística e no estudo dos gêneros textuais.

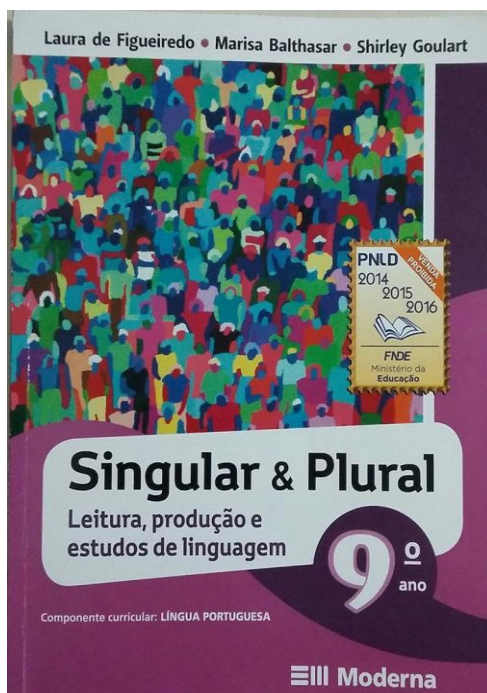
Analizamos o livro didático *Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem* do 9º ano, de Laura Figueiredo, Marisa Baltasar e Shirley Goulart, publicado pela editora Moderna em 2012, e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos 2014, 2015 e 2016 e utilizado por uma escola da rede estadual do Estado de Goiás⁵.

A obra apresenta encadernação e impressão de boa qualidade, textos bem distribuídos, varias ilustrações e uma linguagem clara. Está dividida em três partes, sendo elas: Caderno de leitura e produção, composto por três unidades; caderno de práticas de literatura, composto por dois capítulos; caderno de estudo de língua e linguagem, composto também por três unidades.

O material didático é bastante rico em elementos visuais: imagens e figuras, é colorido e desperta a atenção dos alunos; é bem diagramado e a organização orienta as atividades a partir do simples para o mais complexo em termos de língua e conteúdo. A seguir, a figura 1 ilustra a capa do referido material a ser analisado neste estudo.

⁵ O livro analisado estava sendo utilizado em escolas da rede pública quando o texto e análise foram realizadas, mas nos anos seguintes foi substituídos por outros.

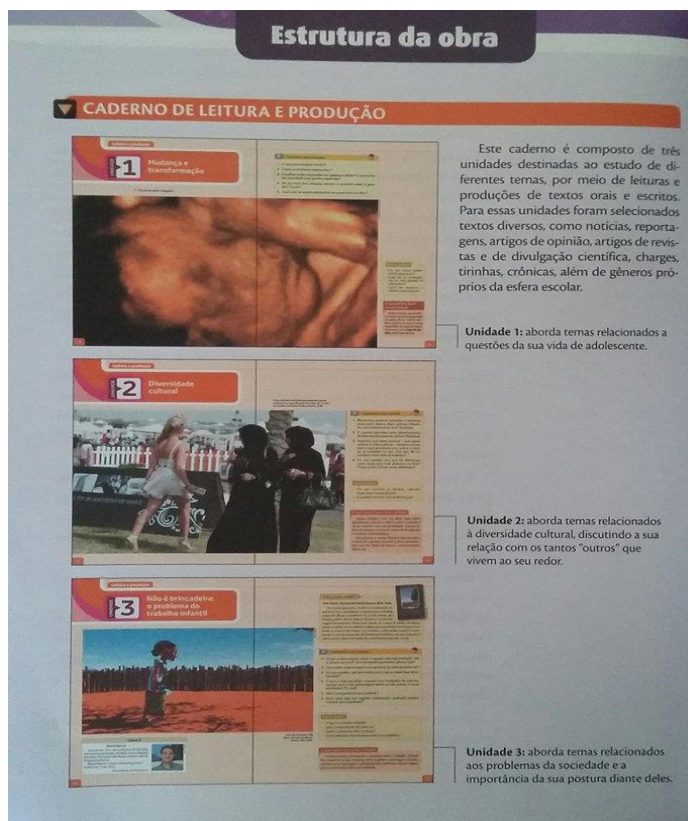
Figura 1: Capa do livro



Fonte: a pesquisadora

A primeira parte do livro analisado, o “caderno de leitura e produção”, é apresentada pelas autoras como “o lugar de falar de você, de você e do outro, de você e o mundo. O lugar de lidar com as diferentes tecnologias, diferentes conhecimentos e pontos de vistas sobre as coisas do mundo”. A imagem a seguir comporta a capa de apresentação do caderno de leitura e produção, em que são abordados temas atuais e próprios do universo adolescente, como a gravidez na adolescência, violência, mudanças e alterações no corpo, relações e relacionamentos, dentre outros.

Figura 2: Estrutura da obra



Fonte: a pesquisadora

A primeira unidade trata do tema gravidez na adolescência, o gênero central é o artigo de opinião e, além dos artigos, há também fragmentos de reportagens e de romances e poemas. As atividades de interpretação são apresentadas no quadro “Primeiras impressões” e as atividades que observam a estrutura do gênero são apresentadas no quadro “O texto em construção” e as autoras propõem a leitura de textos e a produção de um artigo que poderá ser reescrito no final da unidade. Alguns exercícios são muito interessantes, pois possibilitam a reflexão sobre a construção do texto, logo, fazem com que o aluno se volte para o texto e perceba como os argumentos são construídos, como se verifica no exemplo 1, abaixo:

Figura 3: Estrutura da obra

O texto em construção

1. Leia novamente o trecho a seguir.

Edith acredita que, na adolescência, as jovens não possuem a bagagem necessária para criar uma criança. “Quando a gravidez ocorre nesse momento, a adolescente tem de aprender a cuidar de um bebê em um período em que ela mesma ainda precisa de cuidados.”

a) Todo o conteúdo desse parágrafo é formado por falas de Edith Di Giorgi, mas parte do texto está entre aspas e parte não está. Qual das frases está em **discurso direto**, ou seja, é a reprodução exata das palavras da médica?

b) A outra parte está em **discurso indireto**, ou seja, é a reprodução da fala da médica, mas de acordo com as palavras do jornalista. De que forma a fala é introduzida no texto?

2. Por que em reportagens são tão comuns esses dois tipos de discurso?

3. Podemos dizer que a reportagem aborda três aspectos da questão: os motivos que levam à gravidez precoce, como orientar os jovens e onde os adolescentes podem buscar apoio.

- O que há no texto que marca a mudança de discussão de um aspecto para outro?

Fonte: a pesquisadora

Não há uma resposta pronta no texto, de modo que o aluno precisa observar e refletir para então compreender, entretanto a maioria dos exercícios segue o padrão de respostas já dadas e são repetidos como uma forma de memorizar as características do texto, tal qual se observa no exemplo 2, constante na Figura 4, extraído das páginas 43 e 49 do livro analisado:

Figura 4: Estudo do gênero

Conhecendo o gênero: artigo de opinião

Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam

Desde o livro do 6º ano, viemos falando das diversas "vozes" presentes nos textos. Às vezes, essas diferentes vozes estão bem claras, expressas no texto. Outras, estão subentendidas, nas entrelinhas.

De qualquer forma, normalmente, em um texto argumentativo, o autor ou está respondendo a vozes contrárias à dele, ou está se aliando a outras vozes.

E qual é o papel do leitor nessa "conversa"? Ler atentamente o texto para concordar ou discordar do que leu. Afinal, não é só porque está no papel que a gente tem que aceitar como verdadeiro e correto aquilo que está escrito. E quanto mais você fizer esse exercício de "conversa" crítica com o texto, mais você vai ficar esperto e cheio de opinião. Então, vamos praticar?

1. Leia os trechos a seguir e, depois, responda às questões a a d de acordo com o exemplo.

- Qual é a questão polêmica que está por trás do trecho lido?
- Identifique as vozes que compõem o texto.
- Qual parece ser a opinião do autor do texto? Justifique.
- Entre na conversa: você concorda ou discorda do que está escrito? Por quê?

Fonte: a pesquisadora

Embora a maioria das atividades não favoreça uma reflexão aprofundada sobre o gênero, um ponto que merece destaque na unidade 1 é a focalização em um gênero central e percebe-se um trabalho mais produtivo, pois a cada capítulo o assunto é retomado e, nessa unidade, as autoras propõem a produção de um artigo de opinião e mais à frente a reescrita deste. A atividade de reescrita é defendida pelos precursores da análise linguística como uma atividade que produz uma aprendizagem efetiva.

A unidade 2 trata da diversidade cultural a partir dos gêneros: tirinhas, letra de canção, resumo, crônica, apresentação oral, e seleciona como gênero central o texto de divulgação científica. A atividade final sugerida é uma apresentação oral dos resultados de uma pesquisa. Nessa unidade, bem como nas outras, encontra-se uma variedade de gêneros textuais. Para Antunes (2009), a familiaridade com os gêneros textuais possibilita a internalização das regularidades típicas, favorecendo as produções dos alunos, pois conhecendo tais regularidades, fica mais fácil alterá-las ou mesmo criar novos modelos. Como o livro não explora tais características e regularidades, essa função fica a cargo do professor, que deve utilizar os textos presentes no livro ou, se considerar necessário, buscar outros textos de apoio.

Na unidade em questão, assim como na primeira, há alguns exercícios reflexivos que procuram analisar a língua na estrutura do texto, entretanto encontram-se também os que reproduzem a tradição de atividades mecânicas, trazendo apenas frases para serem analisadas, desconsiderando o contexto do discurso.

Outra atividade proposta é a produção de resumos como forma de estudar o gênero e como suporte para preparar as informações para apresentação oral. Antunes (2009) reitera a importância de explorar os textos tipicamente escolares e considera importante o bom desempenho dos alunos nos gêneros que fazem parte do seu cotidiano, para isso é necessário conhecer suas regras de composição.

A terceira unidade tem como tema o problema do trabalho infantil e o gênero central é a reportagem. Há pautas de reportagens; mito nas narrativas antigas, relacionado a várias artes como: música, pintura, poema e teatro. Como atividade final, as autoras sugerem a produção de uma reportagem audiovisual. Nessa unidade há exercícios muito interessantes, que utilizam as outras formas de linguagem do texto para ativar conhecimentos prévios, conforme se observa no exemplo seguinte, que se referem às páginas 108, 110 e 111 do livro didático em estudo.

Figura 5: Exemplos de atividades

Texto 1

OIT alerta sobre o risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo

RIO - A crise global tornou ainda piores as relações de trabalho e o mundo passou a correr o sério risco de não cumprir as metas de erradicação do trabalho infantil até 2020, assim como a extinção das piores formas de exploração de crianças e jovens no mundo do trabalho até 2016.

Trabalho infantil perigoso Fonte: OIT

Total de crianças (5 a 17 anos) em milhões	Crianças em trabalho perigoso em milhões
334	18,9
854	48,1
257	38,7
141	9,4

No mundo: 1,586 bilhão
No mundo: 115,3 milhões

■ Ásia e Pacífico ■ América Latina e Caribe ■ África subsaariana ■ Outras regiões ■ Mundo

A conclusão é da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que divulga nesta sexta-feira em Genebra, na Suíça, o mais novo relatório sobre o assunto: "Crianças em trabalhos perigosos: o que sabemos, o que precisamos fazer". Os ministros do Trabalho, da Igualdade Racial e dos Direitos da Mulher estarão em Genebra participando da divulgação do relatório da OIT.

Primeiras impressões

1. De onde foram retirados os dados apresentados nos gráficos que integram a reportagem?
2. O segundo gráfico aponta o número de crianças e jovens envolvidos em trabalhos de risco no mundo. Como o primeiro gráfico ajuda a melhor entendê-lo?
- a) Em quais regiões há o maior número de crianças e jovens exercendo trabalhos perigosos?

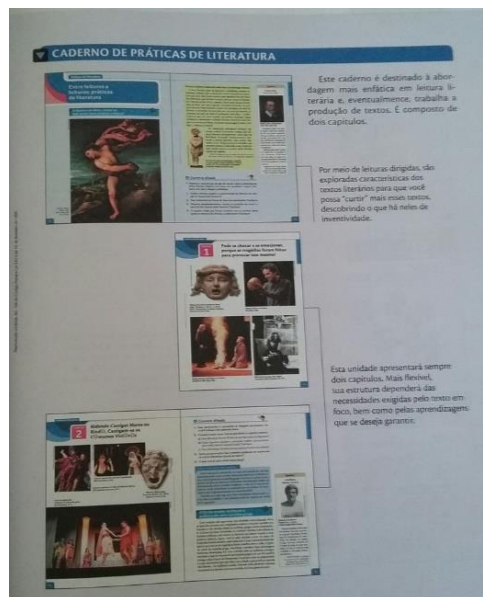
- b) Considerando o total de habitantes nessa faixa etária, em qual região o percentual é proporcionalmente maior?
- d) Qual é o percentual de crianças e adolescentes que moram no mesmo continente do Brasil e exercem trabalho perigoso?
3. O número de crianças e adolescentes que exercem trabalhos perigosos no mundo corresponde a que parte do total de crianças e adolescentes que trabalham? Copie no caderno o parágrafo que apresenta esses dados.
4. Quais representantes do governo brasileiro iam acompanhar o evento em que esses dados seriam divulgados?
 - a) Você conhece quem ocupa esses cargos hoje?
 - b) O que pode sinalizar a ida desses representantes ao evento mencionado?

Fonte: a pesquisadora

O exercício número 2 aproxima o aluno de outra forma de linguagem, pois trabalha a interdisciplinaridade e, para resolvê-lo, o discente precisa de conhecimentos prévios de matemática e de geografia e, por fim, contextualiza o tema que está sendo explorado.

Na segunda parte do livro, as autoras apresentam o caderno de práticas de literatura, como “o espaço onde os alunos vão vivenciar um dos lados mais criativos da língua. Por meio de textos literários e dos diálogos com outras linguagens, vão descobrir a delícia que pode ser ler ‘textos que não servem para nada!’ (FIGUEIREDO, 2012) (grifo das autoras). A literatura tem um caderno específico, conforme se observa:

Figura 6: Capa de apresentação do caderno de práticas de literatura



Fonte: a pesquisadora

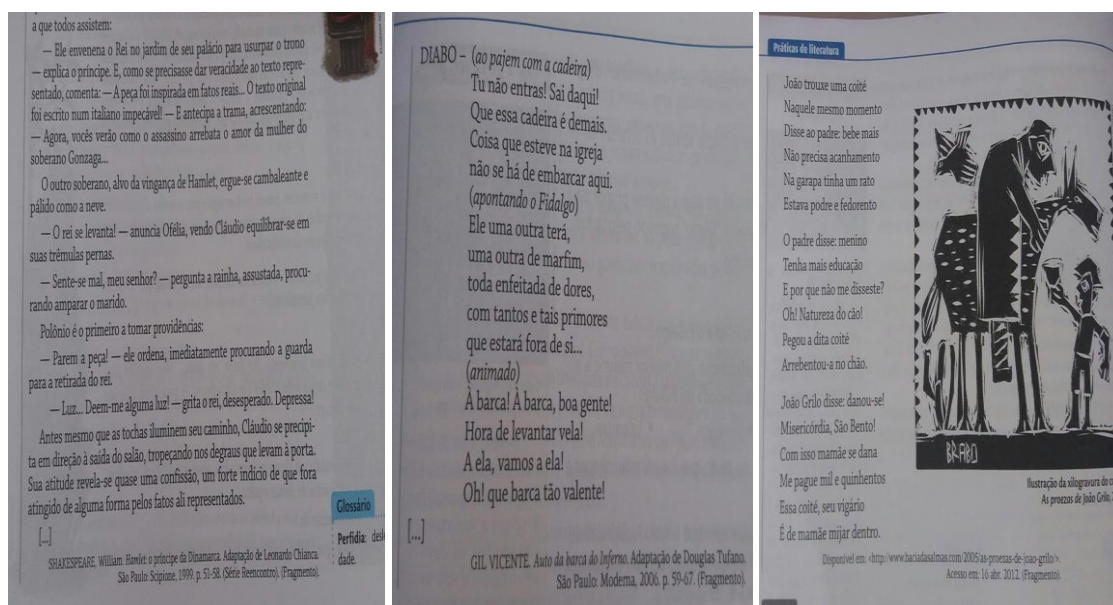
O caderno de práticas de literatura tem apenas uma unidade com dois capítulos, o gênero literário em foco é o teatro. No primeiro capítulo, a tragédia é o tema central, começando pela mitologia grega, com os mitos de Dionísio e Medeia, depois uma versão brasileira do mito de Medeia, escrita por Chico Buarque, e um fragmento de uma adaptação de Hamlet.

O segundo capítulo trata da comédia na tradição grega a partir de fragmentos de *A greve do sexo*, de Aristófanes, e *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente, comédia portuguesa da Idade Média. Há também fragmentos de um cordel, de um conto popular e da comédia brasileira *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna.

A maioria dos textos é apresentada apenas em partes, excertos ou capítulos. No caso demonstrado, a intervenção do professor é imprescindível na escolha de obras que possam ser lidas na íntegra, pois o aluno deve ter acesso à obra completa.

A parte reservada para literatura é a menor do livro, não há um texto completo, apenas fragmentos, excertos sem contextualização, como demonstrado nas ilustrações que apresentam as páginas 152, 167 e 170 do material estudado, na Figura 7, na página a seguir.

Figura 7: Caderno de práticas de literatura



Fonte: a pesquisadora

Tanto no caderno de produção quanto no caderno de literatura são sugeridas atividades orais, uma apresentação de resultados de pesquisa, a gravação de uma reportagem audiovisual e a apresentação de uma peça teatral. O livro corresponde, então, ao que defende Antunes

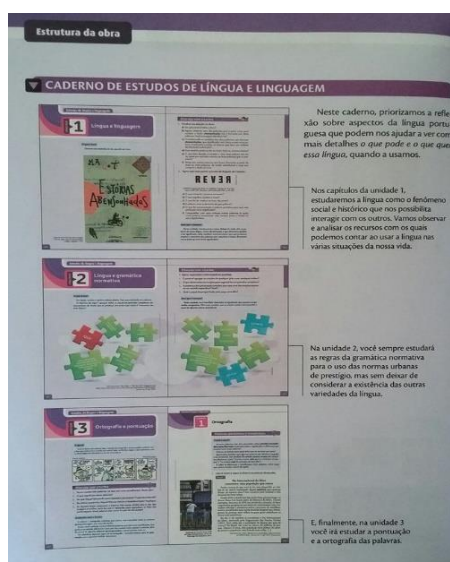
(2009): segundo a autora, o trabalho com os gêneros orais deve ser próprio do contexto público, a fim de possibilitar a compreensão do aluno quanto às normas textuais e a escolha das palavras certas, necessárias ao contexto de interação.

Quanto à terceira parte do livro, o caderno de estudos de língua e linguagem, é apresentada pelas autoras como o espaço para refletir sobre a língua portuguesa, o lugar de se surpreender com o que ainda há de saber sobre os usos da língua.

Na primeira unidade do caderno de estudo de língua e linguagem há três unidades e trata da formação e significação das palavras. Não há um gênero central, mas uma variedade de gêneros textuais: poema, reportagem, tirinha, mensagem de rede social, fragmento de conto, anúncio publicitário e letra de canção.

Tal qual as capas das partes anteriores aqui descritas, essa também é colorida, com ilustrações e imagens que remetem ao mundo virtual, tornando o aspecto gráfico mais agradável e atual, bem atraente aos olhos dos jovens e adolescentes, conforme demonstrado na ilustração constante na próxima página, em que se mostra a capa de apresentação do caderno de estudo de língua e linguagem.

Figura 8: Capa de apresentação do caderno de estudo de língua e linguagem



Fonte: a pesquisadora

As autoras exploraram bastante os textos, fazendo com que o aluno volte a eles e reflita, utilizando o texto para estudar a língua. São atividades de exploração dos recursos linguísticos, estéticos e literários, de inferência de sentido e de formulação de hipóteses, como nos exemplos pertencentes às páginas 192 e 198, abaixo:

Figura 9: Atividades com recursos linguísticos

The image shows two educational materials. On the left is a page titled 'As fases da lua' (The phases of the moon) by Capparelli Sérgio. It lists various words derived from 'lua' (moon) such as 'Aluada', 'Estuda', 'Tabuada', 'Luneta', 'Opereta', 'De mel', 'Lunática', and 'Gramática'. Below the list are five numbered questions for analysis. On the right is a comic strip titled 'Garfield' by Jim Davis, showing Garfield reading a newspaper. The comic is divided into three panels with sound effects 'CUCO CUCO', 'NHOCI', and 'NHOCI'. Below the comic are seven numbered questions for analysis.

As fases da lua

A lua
Aluada
Estuda
Tabuada.
A lua
Luneta
Estuda
Opereta.
A lua
De mel
Estuda
O céu.
A lua
Lunática
Estuda
Gramática.

CAPPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 135.

1. Na definição das fases da lua, foram usadas várias palavras que fazem parte da mesma família. Quais são?
2. Que processos de derivação foram usados na formação dessas palavras?
3. Destaque os prefixos e sufixos usados na formação dessas palavras.
4. Os mesmos sufixos usados na formação das palavras derivadas foram usados também em outras palavras do poema.
a) Escreva no caderno as palavras que apresentam os mesmos sufixos.
b) A repetição desses sufixos está associada ao uso de um recurso poético específico. Qual?
c) O que o uso desse recurso produz como efeito?
5. O que recebe mais destaque no poema: o trabalho com o som, com a grafia, com o visual ou com a significação das palavras?

Texto 2: Tira

GARFIELD

CUCO CUCO

NHOCI

NHOCI

Jim Davis

1. O que você acha que Garfield tem na boca, no último quadrinho?
2. Que informações da tira você teve de considerar para chegar à resposta da questão 1?
3. Observe a expressão de Jon, no segundo quadrinho:
a) O que ela exprime?
b) A expressão é uma reação a quê?
4. As onomatopeias foram importantes para a construção do sentido da tira? Por quê?
5. Você acha que encontraria essas onomatopeias nos dicionários de língua portuguesa? Explique sua resposta.
6. Como você explicaria a expressão de Jon, no último quadrinho?
7. Considerando o que você observou e discutiu, nos dois textos, e o que os boxes laterais trazem como informações adicionais, como você concluiria a definição desse processo de formação conhecido como onomatopeia?

Fonte: a pesquisadora

As autoras utilizam um texto que oferece condições para analisar o processo de derivação e as atividades favorecem a reflexão sobre a funcionalidade desses elementos linguísticos no texto literário. O texto 2 possibilita a interpretação da linguagem não verbal, outro ponto positivo nessa unidade, a exploração das diferentes linguagens, tanto a verbal quanto a não-verbal, porém o livro não trata da variação linguística ou explora esse aspecto da linguagem.

A segunda unidade tem como objeto a língua e a gramática normativa. No primeiro capítulo o conteúdo central é o período composto por subordinação; no segundo, as orações subordinadas substantivas; no terceiro, orações subordinadas adjetivas; no quarto, as orações subordinadas adverbiais. Essa é a maior unidade do livro e nela há uma diversidade de gêneros:

tirinhas, letras de canção, reportagem, artigo de almanaque, anedota, fábula, poema e cartum, no entanto nenhum desses gêneros é estudado, estão na unidade apenas para fornecer as orações que serão utilizadas como exemplo. Não há reflexão sobre as regularidades textuais, impossibilitando o aluno de descobrir a língua na sua funcionalidade.

A análise da língua é feita a partir das definições, de frases soltas e descontextualizadas; os exercícios são mecânicos e repetitivos, como se o objetivo fosse a memorização, comprovado pelo exemplos abaixo:

Figura 10: Atividades com recursos linguísticos

Orações subordinadas substantivas reduzidas

1. Leia a piada a seguir.

Enquanto isso, numa fazenda...

— Pedrinho, está chovendo. Por favor, vá fechar a porta do celeiro.

— Ah, mãe! Tudo eu, tudo eu — resmunga Pedrinho. — Além do mais, fechar a porta do celeiro não vai adiantar nada.

— Não discuta com sua mãe. Está chovendo e **é preciso fechar a porta do celeiro.**

Pedrinho corre até o celeiro, fecha a porta e volta para casa.

— Viu só, mãe? Não falei? Não adiantou nada fechar a porta do celeiro. Continua chovendo.

BARAZAL, G. *Piadas para rachar o bico - o retorno*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2010, p. 26.

a) Qual é a oração principal e qual é a subordinada do período destacado?

b) A oração subordinada é substantiva? De que tipo?

c) O verbo da oração subordinada está numa forma nominal. Qual?

d) Há conjunção subordinativa ligando as orações? Se sim, qual?

Analise o período destacado na piada a seguir.

— Por que o ladrão comprou uma prancha de surfe?

— Porque **ele queria começar uma onda de crimes.**

BARAZAL, G. *Piadas para rachar o bico - o começo*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2011, p. 47.

Orações subordinadas adjetivas

1. Leia a tirinha a seguir.

CARFIELD

VOU LHE DAR ALGO QUE OS GATOS ADORAM, GARFIELD.

OH!

AQUÍ ESTÁ!

ENTÃO NÃO ERA UM AUTOMÓVEL?

OH, NÃO É SÓ!

2. Releia este trecho da tira:

Vou lhe dar algo que os gatos adoram, Garfield.

a) Quantas orações temos nessa frase?

b) Essa frase é constituída por um período composto por subordinação. Indique qual é a oração principal e qual é a oração subordinada.

c) Que conectivo introduz a oração subordinada?

d) Reescreva a frase, substituindo a informação presente na oração subordinada por um adjetivo.

Converse com a turma

1. De acordo com o primeiro quadrinho, qual parece ser a intenção de John?

2. Chame a atenção

Fonte: a pesquisadora

Além dos períodos retirados dos textos, também são utilizadas como exemplos frases retiradas da internet, apresentadas de forma descontextualizadas, primando pela exploração da gramática, principalmente no aspecto estruturalista e sem muita conexão com o que está sendo estudado. As atividades propostas exploram os conteúdos sem contexto, solicitando que o aluno copie as respostas no caderno. Não há interação entre o conteúdo, a atividade e os textos

anteriormente estudados, prevalecendo uma abordagem tradicionalista da língua, e observa-se que a metalinguagem é o movimento principal, como se verifica no exemplo da Figura 11:

Figura 11: Atividades com recursos linguísticos

2. As orações subordinadas adjetivas estão destacadas nas frases a seguir. Classifique-as em adjetiva restritiva ou adjetiva explicativa.

a) Cores têm vibrações energéticas **que produzem mudanças químicas no organismo.**
Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

b) Faça um lanche leve meia hora antes do treino para ter energia. Uma boa opção é um sanduíche de atum ou peito de peru no pão integral, **que é pouco calórico e fonte de proteína e carboidrato.**
Disponível em: <<http://corpoaco.uol.com.br/nutricao-saude/195/artigo4667-1.asp>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

c) O edifício, **que é o mais alto da cidade,** foi o local mais danificado segundo o governo.
Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

d) **Macaco que fugiu de jaula em parque do Recife** é recapturado.
Disponível em: <<http://oglobo.globo.com>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

Fonte: a pesquisadora

Na sequência do material, a terceira unidade trata sobre pontuação e ortografia, distribuídos da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda a ortografia; o segundo, a acentuação de hiatos e ditongos; o terceiro, o uso do ponto e vírgula e travessão. Esse conteúdo é apresentado a partir dos conceitos, diretamente, e os exemplos não retomam os textos trabalhados no caderno de literatura.

Os gêneros que compõem essa unidade são: texto de divulgação científica, poema, piada, reportagem, crônica, tirinha e carta de reclamação. Assim como a maior parte do livro, as atividades são de classificação e categorização, não produzindo um conhecimento efetivo sobre esses aspectos da língua, como observa-se no exemplo da figura das páginas 268 e 272:

Figura 12: Atividades com recursos linguísticos

Leia as palavras a seguir.

baú	joelho	Itajai	saída
saúde	juiz	série	Páscoa
meu	dói	chapéu	Orfeu
anéis	ideia	herói	heroico
céu	rainha	hiato	ruim
cair	pais	falsa	irmão
baús	egoísta	balaustre	saúva

1. Copie-as no caderno e circule os encontros vocálicos.
2. Faça a separação silábica dessas palavras.
3. Agrupe essas palavras, no caderno, de acordo com os critérios a seguir.

Grupo A – Hiato Grupo B – Ditongo

a) Quais palavras do grupo A são acentuadas?
b) Quais são as vogais que ocupam a segunda posição no hiato e aparecem sozinhas na sílaba?
c) Quais são as palavras do grupo A que apresentam hiato em que a segunda vogal é u ou i, acompanhado de s?
d) Quais são as palavras do grupo A que não foram acentuadas?

2. Leia.

Minhocas arejam a terra;
poetas, a linguagem.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*.
São Paulo: Leya, 2010. p. 219.

a) De acordo com o poema, o que fazem as minhocas? E o que fazem os poetas?
b) Esse verso é composto de duas orações. Na segunda oração, não se vê o verbo. Como saber o que os poetas fazem?
c) Que sinal de pontuação foi usado para marcar a omissão do verbo na segunda oração?
d) Que sinal de pontuação foi usado para separar as orações que compõem esse período?

Fonte: a pesquisadora

Há um grande equívoco nesse livro quando se trata do estudo da língua a partir do texto, porque os elementos linguísticos não são analisados quanto à sua funcionalidade no texto. Uma crítica nesse sentido é feita por Antunes (2009): para a autora, muitas propostas de atividade supõem estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente por estarem propondo a retirada de palavras e frases do texto, no entanto estão reproduzindo o mesmo tipo de análise que faziam antes. Isso é o que acontece nas seções *Caderno de língua e gramática* do livro analisado, uma vez que o texto é apenas o lugar de onde se retiram as palavras e as frases para serem categorizadas e classificadas, não apresentado uma conexão entre os gêneros textuais, a linguagem e a língua.

O livro analisado adota as denominações da análise linguística, entretanto ora aborda a tradição gramatical, a nomenclatura e a classificação de palavras; ora tenta explorar o texto. Bezerra e Reinaldo (2013) denominam essa tendência como conciliadora, pois “apresenta denominações para o estudo da língua que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical” (BEZERRA, REINALDO, 2013, p. 55). Essa tentativa de trabalho esbarra na continuidade de atividades desconectadas e que distanciam a gramática do texto, dos

gêneros textuais e dos textos literários, mantendo um formato distintivo da língua, como se esta não fosse a mesma para todos esses elementos, mas como se houvesse uma gramática de língua portuguesa para o texto literário, uma outra para os gêneros e uma terceira para o estudo da própria gramática.

Antunes (2009) ressalta que o trabalho com gênero é muito complexo, por isso é imprescindível uma intervenção bem fundamentada por parte do professor, pois é pela intervenção que os conhecimentos serão articulados, possibilitando o desenvolvimento linguístico dos alunos.

O livro didático é um recurso bastante útil em sala de aula, no entanto é um elemento que requer um olhar atento do professor que, munido dos conhecimentos teóricos e dos adquiridos pela prática, precisa identificar os limites desse material a fim de que possa explorar esse recurso da maneira mais adequada, pela complementação de conteúdos, pela adoção de metodologias que ultrapassem as possibilidades que ele apresenta.

Considerações Finais

A realização deste estudo demonstra que o livro sempre teve um papel de destaque em sala de aula, pois foi legitimado como o lugar do saber constituído e, muitas vezes assume o papel do professor que, incapaz de avaliar criticamente as propostas do material, apenas reproduz o que é por ele determinado.

A proposta da análise linguística é ultrapassar a metalinguagem, considerando o cotidiano linguístico do aluno e criando condições para atividades epilinguísticas, a fim de formar um aluno reflexivo, capaz de compreender as unidades e estruturas linguísticas no seu funcionamento, para então formular conceitos sobre a própria língua. O professor, portanto, precisa considerar a língua como um processo de interação em que os sujeitos imprimem sentidos a partir dos discursos de que estes participam.

Verifica-se, ainda, que a prática da análise linguística requer um trabalho interativo e contextualizado, porém isso só pode ser realizado através da mediação do professor, pois ele é quem conhece as especificidades da turma e a necessidades de conhecimento de seus alunos,

constituindo-se como o ponto chave para que as lacunas apresentadas pelo material didático sejam preenchidas a partir de uma mediação consciente e adequada.

O livro didático, por si só, não é capaz de oferecer um ensino efetivo, visto que a língua não é estática e seus elementos assumem uma funcionalidade específica de acordo com o contexto de interação, por isso a intervenção do professor é fundamental na seleção das atividades e na busca de outros materiais didáticos de apoio que possam contribuir para uma reflexão sobre a língua.

Assim, muitas práticas já cristalizadas precisam ser repensadas e o professor precisa se voltar para as dificuldades apresentadas por seus alunos nas atividades de escrita e de leitura e, a partir daí, planejar atividades que promovam reflexão sobre o objeto de estudo, ultrapassando o que é proposto pelo livro por meio de abordagens linguísticas mais eficazes e pertinentes às necessidades dos discentes, pelo uso de metodologias que promovam uma reflexão sobre a língua e a linguagem como elementos do cotidiano do aluno, com os recursos de que dispõe e pelo conhecimento de que a várias situações comunicativas em que se insere requerem um movimento específico com a língua que fala.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAIRRO, Catiane Calaço. *Livro Didático: um olhar Nas entrelinhas da sua história*. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc - Acessado em: 12/10/2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem, v. 3).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo - Língua portuguesa. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> acessado em 15/10/16. Acesso em: agosto de 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Processo de legitimação do livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CARMAGNANI, Anna Maria G. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: A concepção de professor e de aluno no livro didático e no ensino de redação em LM e LE/*. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

FIGUEIREDO, Laura; BALTAZAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural: leitura, produção e estudo de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino* – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes et al. Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização. Campinas, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf>. Acessado em: 10/10/16

SOUZA, Deusa Maria. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Autoridade, Autoria e Livro Didático*. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

Recebido em: 25 jul. 2022.

Aceito em: 01 set. 2022.