

# Sobre a didatização dos gêneros discursivos na escola: entre lacunas, retrocessos e (tentativas de) acerto

---

Valnikson Viana de Oliveira

Amanda Gomes dos Santos

Éderson Luís Silveira

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Resumo: A proposta do presente artigo é traçar um estudo sobre as orientações metodológicas oferecidas às aulas de Língua Portuguesa no livro didático *Ensino Fundamental: anos finais*, de Camargo e Ogino (2015), editado pelo Sistema Maxi de Ensino e oferecido aos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental em instituições de ensino privadas. Voltamos nosso olhar para o trabalho com os gêneros discursivos apresentados no *Volume 1* à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992 [1979]), além de também nos valermos da documentação oficial que respalda a adequação da obra em questão. Constatamos nos resultados que a quantidade de gêneros abordados é limitada e que a abordagem apresentada na coleção pouco condiz com os pressupostos teóricos aqui adotados.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Livro didático. Orientações pedagógicas. Ensino Fundamental. Ensino de Língua Portuguesa.

---

Valnikson Viana de Oliveira é doutorando em Literatura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Amanda Gomes dos Santos é mestranda em Literatura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Éderson Luís Silveira é doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Wilder Kleber Fernandes de Santana é doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

## On the didatization of the discursive genres at the school: between gaps, setbacks and (attempts to) hit

**Abstract:** The proposal of this article is a study of methodological guidelines offered at Portuguese Language lessons in the textbook *Elementary school: final years*, of Daniels and Ogino (2015), edited by Maxi System and education offered to students the sixth grade of elementary school in private education institutions. We returned our attention to working with the discursive genres presented in first volume of the book in the light of the theoretical assumptions of Bakhtin (1992 [1979]), in addition considering the official documentation validating your suitability of the work in question. We see the results that the amount of genres covered is limited and that the approach presented in the collection little matches the theoretical assumptions here adopted.

**Keywords:** Discursive genres. Textbook. Pedagogical guidelines. Elementary School. Teaching of Portuguese Language.

### Introdução

O livro didático (LD) permanece, muitas vezes, como principal base das aulas dos professores de Língua Portuguesa (LP), mesmo com as indicações de que, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e um planejamento eficiente, é preciso ir além do embasamento teórico e dos projetos pré-estabelecidos pelas instituições educacionais.

O LD tem sido o foco de diversos trabalhos acadêmicos – Casado Alves (2014); Janzen (2012); Silveira e Lopes (2018); Viana e Souza (2013), por exemplo,- com grande parte envolvendo as pesquisas

que estabeleciam uma ponte entre a Linguística Aplicada ao ensino de língua materna. Nesta perspectiva, propomos desenvolver um estudo acerca das orientações metodológicas oferecidas às aulas de Língua Portuguesa no livro *Ensino Fundamental: anos finais*, de Camargo e Ogino (2015), editado pelo Sistema Maxi de Ensino e oferecido aos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental em instituições de ensino privadas. Voltamos o nosso olhar para o trabalho com os gêneros discursivos apresentados no *Volume 1*, correspondente ao processo de aprendizagem do 1º bimestre à luz da documentação oficial (BNCC e PCNs) que indica sua adequação à etapa educacional indicada, além da teoria que respalda a leitura e a escrita no âmbito da sala de aula.

O Sistema Maxi de Ensino tem escolas conveniadas em todo o Brasil, oferecendo um material didático ancorado em propostas de uma “Pedagogia Afetiva”. De acordo com informações presentes no site do projeto<sup>1</sup>, tais impressos apresentariam “um conteúdo sequencial com maior linearidade e eficiência na aplicação”, visto que sua proposta pedagógica aparentemente uniria a aprendizagem ao afeto, ampliando o repertório de ações do educador e melhorando sua relação com os estudantes, projetando assim melhores desempenhos.

Temos como objetivo geral analisar as orientações metodológicas oferecidas às aulas de Língua Portuguesa no livro *Ensino Fundamental: anos finais*, de Camargo e Ogino (2015). Como objetivos específicos, propomos: observar a apresentação dos gêneros discursivos no livro de Língua Portuguesa do 6ª ano do Sistema Maxi; in-

---

1. Texto disponível em: <http://www.pedagogiaafetivamaxi.com.br/>. Acesso em: 24 fev. 2017.

investigar a discrepância entre uma perspectiva dialógica da linguagem e a apresentada no material didático; além de avaliar a abordagem do LD a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). A escolha da obra que constitui o *corpus* do nosso trabalho não foi aleatória, já que a coleção a qual faz parte é adotada pela escola em que um dos autores deste trabalho exerce a docência no momento de sua elaboração, circunstância que facilitou o acesso ao material em questão.

O estudo se estruturará em duas seções: a primeira abordando os gêneros discursivos e a sua importância no LD de Ensino Fundamental, baseando-se nas diretrizes dos PCNs; a segunda, apresenta uma análise acerca da aparição e recomendações de atividades que envolvem os gêneros discursivos no livro didático do sistema Maxi de ensino. Nosso referencial teórico é composto, principalmente, por pressupostos de Bakhtin (1992 [1979]) como dialogismo os gêneros discursivos e o heterodiscurso, auxiliando na compreensão dos textos em seu suporte impresso e de acordo com suas funções, além de também nos valermos da documentação oficial que respalda sua adequação à etapa educacional indicada.

## I. O papel dos gêneros discursivos no livro didático do Ensino Fundamental

Bakhtin (1992 [1979]) promove o estudo dos gêneros sob uma abordagem discursiva, dividindo-os em orais e escritos. Para Bakhtin (1992 [1979], p. 294), “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão respon-

siva ativa do outro”. Nesse sentido, o professor, adotando essa concepção bakhtiniana, nega seu papel tradicional como o único sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem da língua, construindo o conhecimento em interação com o aluno.

O ensino-aprendizagem é um processo essencialmente social, refletindo a relação interpessoal e intrapessoal dos alunos na construção do conhecimento. Vygotsky (1984) declara que a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz, inicialmente, mediada por outro, via linguagem, se tornando depois individual. Deve-se então considerar que a relação com o professor reflete na qualidade do aprendizado do aluno, de forma negativa ou positiva. Segundo a perspectiva vygotskiana, a ação do professor, como mediadora, é a de fornecer ao aluno condições e instrumentos para facilitar o domínio do novo conhecimento.

Cabe assinalar que os leitores são partícipes ativos que, dialogicamente, se constroem nos textos, considerado o próprio lugar da interação e da construção de interlocutores. Sendo assim, não faria sentido trabalhar a leitura como uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem levar em conta a interação verbal.

Volóchinov (2017[1929]) nos apresenta(m) a noção de linguagem ligada à interação verbal, representando o produto enunciativo entre os indivíduos, segundo a qual a linguagem não se separa do enunciador nem do sujeito ao qual ela é endereçada. Esse horizonte de interpretação, quando aplicado ao contexto escolar, pode impulsionar a elaboração de atividades nas quais os estudantes se tornem aptos a produzir seus textos a partir de projetos genuínos de di-

zer, passando a produzir para alguém situado socialmente, esperando também uma resposta, um retorno.

Os PCNs do Ensino Fundamental adotam o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Esta concepção de gênero que subjaz as orientações para o ensino de Língua Portuguesa é construída com base nos postulados de Bakhtin (1992 [1979]), como podemos ver no item intitulado *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Mesmo que a noção de gênero, seja textual ou discursiva, continua sendo discutida pelos estudiosos que voltam seu olhar para o ensino de línguas, haja vista que tal conceito tem ajudado vários

pesquisadores de correntes teóricas diversas a compreender as interações sociais nas múltiplas esferas que envolvem a linguagem. Principalmente, através da contribuição dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), a definição tradicional de gênero passou a assumir um elo entre o uso da língua na sua forma “natural”, sendo inserida em um contexto social e histórico, implicando construções econômicas, semióticas e culturais, além das práticas de linguagem escolarizadas.

Para Bakhtin (1992 [1979]), em seu texto *Os gêneros do discurso*, presente na coletânea *Estética da criação verbal*, os gêneros discursivos resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” - determinadas social e historicamente - de um enunciado (ato de comunicação social, unidade real do discurso resultante de uma “memória discursiva”). O autor indica que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através desses gêneros do discurso, dos quais temos um infindável repertório, ainda que, muitas vezes, nem nos demos conta disso. Tais gêneros chegam até nós, conforme o referido estudioso, “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 1992 [1979], p. 282).

O filósofo russo também aponta que cada situação social origina um gênero, com suas características peculiares. Assim, a partir da infinidade de situações comunicativas, serão gerados infinitos gêneros. Esta imensa heterogeneidade levou o referido autor a realizar uma classificação de acordo com o nível de complexidade em que se apresentam, dividindo-os em primários e secundários. Os primeiros se referem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas e

informais, que sugerem uma comunicação imediata, como a carta, o bilhete, o diálogo etc. Já os segundos seriam normalmente mediados pela escrita, aparecendo em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como é o caso do texto teatral, do romance, da palestra etc.

Seguindo a referida concepção de gênero discursivo, os PCNs do Ensino Fundamental apresentam uma seleção de gêneros em dois quadros: *Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos* (BRASIL, 1998 p. 54) e *Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos* (BRASIL, 1998, p. 57), reproduzidos no Quando 1.

Quadro 1: Reprodução dos quadros *Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos* e *Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos*

	Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura		Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos	
	Linguagem oral	Linguagem escrita	Linguagem oral	Linguagem escrita
Literários	- cordel, causos e similares - texto dramático - canção	- conto - novela - romance - crônica - poema - texto dramático	- canção - textos dramáticos	- crônica - conto - poema
De imprensa	- comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento	- notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge - tira	- notícia - entrevista - debate - depoimento	- notícia - artigo - carta do leitor - entrevista
De divulgação científica	- exposição - seminário - debate - palestra	- verbete enciclopédico (nota/artigo) - relatórios de experiências - didáticos (textos, enunciados de questões) - artigo	- exposição - seminário - debate	- relatos de experiência - esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia
Publicidade	- propaganda	- propaganda		

Fonte: Adaptado de Brasil (1998, pp. 54-57)

O registro justifica a escolha de tais gêneros afirmando que

(...) foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar (BRASIL, 1998, p. 53).

As indicações não abarcam a especificação clara de quais gêneros deveriam ser trabalhados em cada série do Ensino Fundamental, detalhe esse que acabou sendo debatido na concepção da Base Nacional Comum Curricular (2017), proposta governamental também aliada ao escopo de reflexões teórico-metodológico-práticas das diretrizes do documento em questão. A proposta da Base não é revisar o que foi dito nos PCNs. A Base é um documento novo que estava previsto na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96. O objetivo dela, na verdade, é de propor orientações teóricas e também metodológicas em relação a cada fase da Educação Infantil e da Educação Básica. Todavia, até o estabelecimento desta nova proposta de orientação, os PCNs permanecem em voga, apontando uma diversificada gama de gêneros discursivos para escrita e leitura cuja proposta de abordagem com base em Bakhtin é certamente louvável, pois abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, assinalando a importância das práticas de interação discursiva estabelecidas na ou pela linguagem.

Considerando a noção de gênero como uma forma de interação na sociedade é possível inferir que o ensino pautado nos gêneros não pode se restringir à interpretação de texto ou ser usado como

pretexto para o ensino de normas gramaticais e ortográficas. Ao contrário: devem-se explorar os gêneros presentes em sua composição, variações de registro empregadas, influência do suporte na sua estrutura formal, bem como a funções comunicativas e interativas que o sujeito tem de cumprir.

A visão dialógico-discursiva da escrita supõe a existência do outro leitor com quem se divide o momento da escrita, mesmo que não esteja presente durante a concepção do texto. Desse modo, o sujeito receptor da produção escrita torna-se o parâmetro acerca de tudo o que envolve o texto a ele referenciado, não podendo ser, sob nenhum pretexto, ignorado no âmbito da sala de aula. Nesta perspectiva, a natureza da intervenção realizada pelo professor certamente mantém relação direta com a qualidade da produção textual do discente.

## 2. A leitura e a escrita de gêneros discursivos no livro didático do Sistema Maxi de Ensino

O material didático editado pelo Sistema Maxi de Ensino, para contemplar a sua proposta de “Pedagogia Afetiva”, apresenta, de acordo com o site do projeto, os seguintes aspectos:

- Textos e ilustrações que cumprem seu papel cognitivo, estético e estimulam o respeito mútuo e ao meio ambiente, a responsabilidade, a criatividade, a cidadania, o gosto pela vida, a alegria, o entusiasmo...
- Atividades didático-pedagógicas que resgatam e valorizam o conhecimento dos alunos;
- Propostas de ações significativas e conteúdos contextualizados;

- Desenvolvimento de competências cognitivas, como pensamento crítico, capacidade de resolver problemas, poder de decisão, interesse intelectual;
- Desenvolvimento de competências não cognitivas, como habilidade de escutar o outro, o cuidado com o outro, a cooperação e a solidariedade;
- Ampliação da visão de mundo do aluno e melhora de sua atuação na sociedade.<sup>2</sup>

A publicação que corresponde ao nosso recorte, o *Volume 1* do livro *Ensino Fundamental: Anos finais*, de Camargo e Ogino (2015), dedicado ao 6º ano, abarca quatro gêneros discursivos apresentados como elementos centrais de suas respectivas unidades: poema, crônica, diário pessoal e relato de viagem. Na introdução do manual do professor, é informado o alicerce teórico utilizado pelas orientações metodológicas, abrangendo a concepção interacionista mencionada anteriormente neste trabalho:

Como Bakhtin/Volochinov (1995), acreditamos que “o ato de falar é de natureza social” e que “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 1).

---

2. Texto disponível em: <<http://www.pedagogiaafetivamaxi.com.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

Reconhecendo as modalidades oral e escrita da linguagem, além da interação entre os indivíduos, o texto informa sobre a importância de se recorrer a diferentes recursos e estratégias para garantir o domínio discursivo dos alunos, com os usos sociais da língua sendo realizados com máxima eficiência possível. As autoras ainda demonstram considerar que “(...) um ensino que não leve em conta essa diversidade de usos da linguagem não estará cumprindo bem o seu papel” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 2). Tais recursos se concretizam dialogicamente, uma vez que a noção de dialogismo potencializa a interação verbal, veementemente discutida por Volóchinov (2017 [1929]), o qual baseia-se na crítica sociológica e apresenta respostas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na primeira metade do século XX, na Rússia, que foram o *objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista*<sup>3</sup>.

Nesse direcionamento argumentativo, o livro impresso tenta deixar clara a função atribuída aos gêneros discursivos:

(...) procuramos proporcionar, com este material, situações em que o educando utilize a linguagem significativamente, como instrumento de comunicação e de interação social. Assim, o trabalho integrado de leitura e produção de gêneros diversificados busca não somente formar leitores e produtores proficientes, mas sobretudo ampliar a visão de mundo de cada aluno, pois o enfoque atribuído às atividades propostas suscita

---

3. O objetivismo abstrato propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos usados para comunicação; por sua vez, o subjetivismo idealista postula a língua como fruto de uma enunciação monológica, um ato individual de fala proveniente da consciência individual, dos desejos e intenções do enunciador (VOLÓCHINOV, 2017).

reflexões, troca de referências, opiniões e argumentações (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 2).

Considerando as orientações dos PCNs em relação aos gêneros adequados ao Ensino Fundamental, o material em questão apresenta apenas dois gêneros correspondentes ao apontado pelo documento (poema e crônica), além de um tipo de “relato de experiência” (relato de viagem) e um gênero que foge aos recomendados (diário pessoal). Em relação à sua disposição, os textos escolhidos como exemplo, as atividades e as propostas de produção textual não estabelecem uma correlação dinâmica e não atinge a função comunicativa que é previamente apontada na introdução ao volume; também não trazem uma sequência lógica como pressuposto para o ensino-aprendizagem condizente com as exigências documentais. Essa agenda discursiva nos faz perceber uma aproximação ainda bastante tímida da perspectiva heterodiscursiva da linguagem, uma vez que o heterodiscurso, conforme Bezerra, congrega múltiplas linguagens sociais que sedimentam a forma romanesca, sendo assim “uma categoria central em toda a teoria do romance de Bakhtin” (Prefácio, 2015, p. 12). O tradutor comenta que

Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização (BEZERRA, 2015, p. 13).

O primeiro gênero apresentado no material é o poema, ligado à linguagem escrita e à vertente literária. O objetivo apontado em sua unidade seria “reconhecer o texto poético como forma de expressão da subjetividade e de empatia aos sentimentos alheios” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 5), com as leituras e atividades propostas procurando “levar o aluno a compreender as características estruturais, sonoras e semânticas do texto poético” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 6)., também refletindo sobre a “relação entre poema (forma) e poesia (essência, conteúdo)” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 6). Tal unidade segue o padrão apresentado no livro, com uma abertura em páginas duplas visando proporcionar um primeiro contato com o conteúdo a ser estudado, seguida de um texto principal, exemplo do gênero em questão, um exercício envolvendo seu vocabulário (geralmente apresentando perguntas pontuais sobre expressões, utilizando frases soltas), um exercício interpretativo e, por fim, a indicação de uma produção textual baseada no gênero ensinado.

Ao trazer o poema “Família”, de Dilson Catarino, espera-se que haja uma proposta para leitura e reconhecimento de elementos do gênero apresentado, entretanto, o material propõe que os alunos realizem uma busca no dicionário de palavras que compõem o poema, e não há uma contextualização, nem um objetivo para a atividade proposta. Ao passo que, ainda, na unidade, solicita-se que o discente produza um poema com a temática de um animal de estimação que faça parte da família. Quanto a essa solicitação, é relevante mencionar que não há um trabalho ao decorrer da unidade acerca dessa temática, apenas se institui a temática a partir do texto base dessa unidade.

À primeira vista, o gênero poema já se constituiria demasiado complexo no que diz respeito a uma determinada intenção comunicativa e um determinado público para o qual o material é destinado. O LD, por sua vez, também não abarca uma definição pertinente do gênero e nem pontua a discussão sobre o texto não-literário. Após a leitura do exemplo principal e trabalho com o vocabulário, há um quadro intitulado “Curiosidades” que traz os conceitos de poema e poesia em comparação, apontando que o primeiro é “um texto marcado por recursos sonoros e rítmicos”, que geralmente permite várias leituras de acordo com o posicionamento estratégico de palavras ou expressões, sendo constituído de versos (linhas) e estrofes (conjunto de linhas), e que o segundo é “aquilo que está presente, contido no poema, assim como em outras formas de arte”, necessitando da releitura para o desvendar de suas pistas e sentidos.

A provocação inicial da unidade envolve questões que visam, aparentemente, o entendimento prévio do gênero e de seu suporte (que, nesse caso, não tem uma única determinação): “Para você, o que é poema?”, “Onde podemos encontrar poemas?”, “Nos lugares que você frequenta, as pessoas leem poemas?”. As orientações para o professor são tolhidas, todavia, de apenas dois sentidos dados ao gênero: a expressão de sentimentos e forma de sensibilização. Ainda existe o agravante de o livro não trazer exemplos que proporcionem ao discente uma visão ampla sobre o gênero, apenas apresentando dois poemas, o primeiro com a intenção de introduzir uma atividade linguística e o segundo poema como meio para iniciar a proposta de produção textual. Os dois únicos poemas apresentados, “Poeta à vista”, de Carlos Telles, e “Gosto muito de rimar”, de Ricardo Azevedo, não atingem o

intuito de apresentar o gênero requerido na unidade, mesmo que se ajustem – como textos infanto-juvenis – à faixa etária do 6º ano, não havendo sequer uma apresentação de quem são os seus autores (este aspecto, aliás, se mostra recorrente em todo o volume). O questionário de interpretação do primeiro texto ainda evoca a noção de rima e eu-lírico (sem uma explicação contundente sobre os dois elementos) como se todas as composições poéticas as envolvessem.

Essa contextualização básica demais acarreta uma perspectiva superficial de como o gênero pode ser explorado apenas como um subsídio para a realização de leitura aleatória e, assim, redirecionar o estudo do poema para a abordagem do conteúdo de gramatical/ortográfico (aqui, o fonema, a divisão silábica, o dígrafo, o encontro consonantal e o encontro vocálico). Tendo em vista que o direcionamento principal do material seria a produção de gêneros, a estrutura oferecida não alicerça a dinâmica para uma escrita autônoma e consciente acerca do gênero, pois não há uma proposta de reescrita somada ao efeito de artificialização do gênero que, extraído de seu contexto, sofre um recorte sem redimensionamento aos discentes em relação ao locus do qual foi extraído. A ausência ou falta de um projeto de dizer legítimo também é um dos fatores que incutem tal empobrecimento do exercício apresentado. São denotadas apenas duas sugestões para a escrita do poema, ambas direcionadas a uma produção sem profundidade, demasiadamente abertas e exclusivamente para cumprir o que é dito como objetivo no início da unidade, a saber: “Escrever um poema para falar sobre características do próprio poema” e “Escrever um poema para falar sobre algum aspecto relevante da existência”. Mesmo que as propostas sejam encaradas

como atividades de experiência, seus objetivos não são evidenciados, assim como seus possíveis interlocutores e suportes.

Por intermédio dessa conjuntura, podemos detectar a existência de um distanciamento entre a real abordagem do livro e o que profere em seu aporte teórico, assim como não há um atendimento eficaz à documentação oficial para o Ensino Fundamental, visto que não corresponde a uma abordagem realmente comunicativa, mas ancorada em imobilidade. Temos uma redução do gênero discursivo, à medida que a proposta de seu estudo seria apresentar, contextualizar e proporcionar sua produção a fim de compreender a função comunicativa do poema e os meios os quais é inserido. Na unidade 1 do material do Sistema Maxi, fica explícita a dificuldade para alcançar algum dos objetivos através da sistemática que o poema é trabalhado. Este gênero, em fragmentos ou totalidade, acaba sendo retomado em outras passagens do volume como simples artifício para o estudo da norma formal da língua.

Na segunda unidade, temos uma abordagem da crônica. O objetivo dessa seção seria levar o aluno a refletir sobre a importância do passado em nosso presente, além de promover uma reflexão sobre o papel da imaginação na nossa vida. Ao analisar essa parte do LD, é verificável que não há uma apresentação das características do gênero central, nem ao menos uma contextualização acerca de narrativas curtas. Percebemos uma quebra da sequência dos gêneros entre as unidades, com o gênero poético precedendo um gênero em prosa. No caso, nas páginas de primeiro contato, identifica-se o tratamento com a noção de tempo passado, a partir de perguntas de cunho pessoal. Este elemento é constituinte do conceito tradicional de crônica,

que se ligava a um recorte histórico apresentado em poucas linhas pelo escritor<sup>4</sup>. O material novamente não faz uso de definições quanto ao gênero logo no início, não familiarizando o discente sobre o conteúdo a ser explanado.

O único exemplo apresentado se dá através de excertos do texto “A máquina do Tempo”, de Rubem Alves. Esta fragmentação acarreta inevitavelmente quebras de ritmo, coma ausência de trechos comprometendo a interpretação, o domínio e a identificação das características da crônica. A ausência da linearidade da narrativa estabelece uma inversão do que é proposto nos PCNs (BRASIL, 1998), considerando que um texto, ao denotar a familiarização de um gênero, deve ser apresentado na íntegra ao aluno para que, a partir da observação e apreensão, possa ocorrer uma interação, na qual enfaticamente ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Analicamente, sob óculos dialógico-heterodiscursivos, os autores tentam recorrer a outras vozes, mas sem tangenciar a abordagem dos gêneros do discurso, a qual privilegia o auditório, ou seja, os leitores potenciais. Bakhtin e Volóchinov postulam que todo e qualquer discurso promovem uma reacentuação de outros discursos, que já se reportaram a um objeto, e devem enunciar vias de apreciação, como um diálogo ininterrupto de consciências (sob consciências).

O conceito de crônica só é apresentado ao final da unidade, já na proposta de produção textual. A definição oferecida pelo material é,

---

4. Crônica é um gênero que se caracteriza, desde o início, remontando aos relatos dos cronistas para navegação, por exemplo até os autores de textos ficcionais para periódicos e jornais, pela brevidade e por estar articulada a um projeto de dizer vinculado a um relato ficcional ou não associado ao cotidiano.

novamente, bastante limitada: em geral seria um texto curto, em que são narrados fatos do cotidiano “de diversas maneiras: poética, comovente, trágica, engraçada” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 36). Em relação à evidenciação de seu suporte, o LD aponta que as crônicas são geralmente escritas para colunas em jornais ou revistas, somente depois sendo reunidas em livros. Essa informação pode ser refutada atualmente, sobretudo pela larga utilização dos suportes digitais, como blogs e sites, e pela publicação direta deste gênero em livro, se afastando cada vez mais da plataforma jornalística em detrimento da arte literária. Inclusive, não é mencionada a discussão envolvendo o gênero no âmbito da literatura. Além disso, torna-se interessante citar os elementos da crônica apontados nessa parte do impresso:

I. A crônica traz uma história, *o que se aproxima do conto. Possui natureza poética, mesmo sendo escrita em prosa. É comprometida com fatos do cotidiano, em torno do qual o texto é construído. [...]*

II. A crônica tem narrador, ou seja, a pessoa que conta a história. E pode ser *narrada tanto em 1ª quanto na 3ª pessoa. [...]*

III. A crônica apresenta um tempo, o período em que as ações acontecem. (CAMARGO; OGINO, 2015, pp. 36-37) (*grifo nosso*)

Verificam-se mais indícios de uma falta de preocupação com a sequência dos gêneros dentro do material, visto que há a indicação de proximidade com o conto, que não chega nem a compor o volume. Outro detalhe é a “natureza poética” atribuída à prosa, envolvendo o gênero em uma discussão muito maior, mas que nem chega a compor a unidade. Por último, são indicados dois tipos de narração sem

qualquer explicação prévia, além de uma explicação superficial de dois tipos de tempo recorrentes em narrativas: Cronológico, em que os fatos relatados seguiriam “o tempo do relógio”, e o Psicológico, que faz uso de um “recuo no tempo”.

A ausência de mais exemplos na unidade não estabelece uma correlação e caracterização do gênero. É notável que, assim como na unidade anterior (intitulada “Quero mais poesia”, sendo ela a unidade 1), nesta também não temos um direcionamento eficaz para o exercício da escrita do gênero, muito menos um olhar para a reescrita. Sabemos que a crônica possui características consoantes à narrativa e nas atividades propostas não há uma exploração dessa perspectiva, com o texto mais uma vez sendo usado como viés para responder questões superficiais e relacionadas ao estudo da gramática. Não há orientações claras para a produção, já que o livro não oferece nenhum suporte para a realização desse exercício, pois apenas aponta de forma bastante equivocada o uso de palavras e expressões que evocam o tempo, como “houve o tempo em que...” ou “quando eu fui...”, como se fossem obrigatórias na composição do gênero em questão.

Já a unidade 3 retoma o gênero poema e apresenta como foco o diário pessoal para cumprir o objetivo de pensar a construção familiar. Logo no início, a composição “Família”, de Dilson Catarino, é explicitamente descontextualizada de um propósito pertinente, colocada apenas para o trabalho de exercícios de vocabulário. Esta quebra descaracteriza o outro gênero que é apresentado no sumário como cerne da seção. O diário pessoal aparece apenas na proposta de produção de texto, não havendo exposição de suas característi-

cas previamente, elencando só um exemplo: um curto trecho do diário de Anne Frank, utilizado para questões ligadas à diferenciação das modalidades culta e coloquial da língua. O excerto, assim como apontamos sobre a crônica, compromete a leitura, interpretação e domínio das características do gênero em questão. A tessitura de um gesto interpretativo sob o viés discursivo não pode ser pensada como análoga a um viés interpretativo da escrita ou apenas de compreensão do texto e, através desse gesto, evoca duas questões de cunho pessoal: “O que é um diário para você?” e “Em diários pessoais, o que normalmente é registrado?”. Interessante mencionar que só agora, de forma completamente aleatória, as autoras apresentam uma definição para narrador em primeira pessoa, retomando a voz da jovem alemã, narrador-personagem do livro mencionado.

O projeto de escrita do gênero envolve a produção de uma página sobre um fato marcante da vida do discente, sendo apresentados elementos julgados como importantes e essenciais do diário: data, vocativo (“querido diário”), desenvolvimento e assinatura. Mais uma vez, a apresentação superficial se faz preocupante para o domínio do conteúdo proposto no material do Sistema Maxi de Ensino, não visando uma perspectiva interacionista da produção textual, apenas anuncia a produção de um texto sem uma função comunicativa clara, sem um sentido para o uso social.

A última unidade do material tem como gênero-base o relato de viagem, visando “(...) refletir sobre a necessidade e importância de construir sonhos e persegui-los” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 6). A apresentação é realizada através de imagens de diversos lugares do globo, demonstrando-se uma preocupação de contextualizar vi-

sualmente o aluno sobre o gênero que será exposto na seção. Há imagens de possíveis destinos para viajar, com lugares reais, como o Morro do Corcovado, a Torre Eiffel e a Estátua da Liberdade, e lugares imaginários, como Gotham City (dos quadrinhos e filmes do personagem Batman, de Bill Finger e Bob Kane) e Hogwarts (dos livros e filmes do personagem Harry Potter, de J. K. Rowling). Entretanto, após esse momento de reconhecimento visual, o LD repete o tratamento oferecido aos gêneros precedentes, com o texto “Cem dias entre céu e mar”, de Amyr Klink, sendo apresentado em trechos que comprometem a interpretação do leitor e a caracterização do gênero referido. Novamente, não são apresentados mais exemplos que situem o aluno quanto à construção do relato, bem como não são oferecidas características e detalhes pertinentes ao domínio de sua estrutura e função comunicativa. Além de não englobar a distinção entre relatos de viagem no campo jornalístico e relatos literários de ordem ficcional, a ausência de mais modelos na unidade demonstra a não adequação ao próprio quadro teórico e a metodologia ineficaz para a apreensão do gênero.

No que concerne à proposta de produção de texto, não há um direcionamento do gênero atenta à sua função comunicativa, mas para o cumprimento de uma simples atividade de verificação. A definição do gênero novamente só é apresentada ao final da seção: texto em que um viajante relembra acontecimentos antes ou durante a viagem, além dos sentimentos e sensações vivenciadas, servindo de “(...) recordação e, também, de inspiração para outras pessoas (...)” (CAMARGO; OGINO, 2015, p. 87). O conceito volta-se apenas a uma das funções do relato de viagem, ainda deixando de lado os

possíveis suportes e interlocutores aos quais o gênero se destina, como historiadores e outros pesquisadores documentais. O projeto, então, convida os alunos a escreverem seu próprio relato, escolhendo uma localização geográfica verdadeira ou inventada, mostrando preocupação apenas com os elementos que constituiriam a paisagem presenciada e não o olhar dos autores, algo apontado pela própria concepção do gênero que o livro traz.

## Considerações finais

O presente artigo analisou no *corpus* escolhido como os gêneros são apresentados quanto à estruturação, características, quantidade e escolha de exemplos, assim como quanto o contato com os gêneros e as propostas de redação a eles relacionadas, com ênfase na evidência de seus papéis comunicativos. Concluímos que a concepção dialógica e interacionista da linguagem apresentada na documentação oficial que orienta o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental não é contemplada de maneira eficaz pelo livro didático editado pelo Sistema Maxi de Ensino oferecido ao 6º ano, mesmo que esse pressuposto seja apresentado como base principal do material em questão.

Essa postura/proposta de (re)interpretação dos textos/discursos mobilizados em livros didáticos ressalta a imprescindibilidade da interação verbal, de forma que instaura observações e orientações para análises e estudos comprometidos com os sujeitos interlocutores. Mobilizar conhecimentos de forma dialética e histórico-cul-

tural, constitui a base da construção de sentidos múltiplos para a compreensão dos alunos de ensino fundamental.

Esperamos que, com tais asserções, nossos olhares possam constituir respostas para indagações existentes, assim surtir provocações para outras pesquisas científicas vindouras.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BEZERRA, P. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, M.; OGINO, Y. **Ensino Fundamental: anos finais**. Livro integrado - 6º ano / Sistema Maxi de Ensino. 3ª ed. Londrina: Maxiprint, 2015.

CASADO ALVES, Maria da Penha. A abordagem (ou não) da pontuação em manuais didáticos: a contribuição da perspectiva dialógica. In: PUZZO, Miriam Bauab; KOSMA, Eliana Vianna Brito; UYENO, Elzira Yoko. (Orgs.). **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

JANZEN, H. E. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 1, p. 107-124, Jan./Jun. 2012

SILVEIRA, E. L.; LOPES, L. R. Ainda somos os mesmos e ensinamos como nossos pais: notas sobre a artificialização de gêneros discursivos na escola. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 5, p. 11-21, 2018.

VIANA, L. D. C.; SOUZA, E. M. F. A discursividade no livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo na Teoria Dialógica da Linguagem. **Eutomia**: revista de literatura e linguística, v. 1, n. 12, p. 408-427, Jul./ Dez. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLÓCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017 [1929].