



# REFLEXÃO SOCIOLINGUÍSTICA ACERCA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

**Ulissivaldo Caetano Costa da Silva**  
**Emanoel Rodrigues de Souza**

Especialistas em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, UFPB

## INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Ulissivaldo Caetano Costa da Silva** é graduado em Letras, pós-graduado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mestrando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS, em Mamanguape, Paraíba, pela Universidade Federal da Paraíba, Campus IV. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, lotado na Prefeitura Municipal de Itaíba - PE. Tem experiência no ensino de Línguas, com destaque nas áreas de Linguagens, Letramentos, Produção Textual, Inglês e Literatura. Desenvolve trabalho na linha de Pesquisa de Produção Textual além de trabalhos acerca de inferência, canções e intertextualidade.

**Emanoel Rodrigues de Souza** é graduado e pós-graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e atualmente mestrando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS (2017), em Mamanguape, Paraíba, pela Universidade Federal da Paraíba, Campus IV. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, lotado na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco desde 2006, na Escola de Referência em Ensino Médio Antonio Dias Cardoso e também na Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão, Pernambuco, no Colégio Municipal 3 de Agosto e no Colégio Municipal Prefeito José Joaquim da Silva desde 2008. Tem experiência no ensino de Línguas, com destaque nas áreas de Linguagens, Letramentos, Produção Textual, Inglês e Literatura. Desenvolve trabalho na linha de Pesquisa de Letramento literário em letras de música e, participa de um grupo de estudo do Português Histórico do Brasil (História do Português Brasileiro do Litoral e do Brejo Paraibano), cuja coordenadora regional é a professora doutora Roseane Batista Feitosa Nicolau e no âmbito nacional é liderado pelo linguista e Professor Doutor Ataliba Teixeira de Castilho.

## RESUMO

Apesar de o Livro Didático (doravante LD) ser uma fonte de conhecimento, a escolha dele costuma acontecer de forma destoante, pois muitas vezes não é levado em consideração o contexto escolar em que está inserido e os professores devem analisar o manual didático num pequeno espaço de tempo sem um debate para verificar os prós e contras deste ou daquele LD. A leitura e a escrita são competências complexas que necessitam de habilidades linguísticas cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, esse artigo objetiva, sob a perspectiva sociolinguística, analisar o LD "Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem", 7º ano e, para tal, foi observado um capítulo específico deste livro que é utilizado em uma escola da Rede Pública de Ensino do estado de

## ABSTRACT

Despite the Textbook (from now on, LD) to be a knowledge source, its choice happens in an discordant way and, a lot of times, without taking in consideration the school context in that inserted if, because a lot of times it is not taken into account the school context in that if inserted and, the teachers should analyze the didactic manual in a small space of time without a debate to verify the advantages and obstacles of this or of that LD.. The reading and the writing are complex competences that they need cognitive linguistic abilities and metacognitive. In that way, that article aims at, under a vision sociolinguistics it analyzed the LD "Singular and Plural: Reading, production and language studies", 7th grade and, for such, it was observed a specific chapter of this book that is used at a school of the Public

<p>Pernambuco. Assim, visamos verificar se a produção textual, como atividade escolar considera a variação linguística que o estudante traz consigo, uma vez que ele precisa entender que existe uma língua monitorada que a escola tenta ensinar suas normas e, também que a sua linguagem local não deve ser vista como um português “errado”, porém uma variante linguística. Assim, mediados por debates em sala de aula, os alunos perceberão que a linguagem utilizada nos infográficos do LD não condizia com suas realidades elocutórias. Para os aportes teóricos utilizamos os estudos de Bunzen (2007), Bagno (2009; 2013), Bakhtin (2003), Freitas e Damasceno (2015) entre outros autores, a fim de que possamos observar como ocorre essa produção em sala de aula, já que o professor deve usar o LD como suporte que facilite o processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Net of Teaching of the state of Pernambuco. Like this, we sought to verify the textual production, as school activity, it considers the linguistic variation that the student brings with itself, once he needs to understand that a language exists monitored that the school tries to teach their norms and, also that its own local language should not be view as a "wrong" Portuguese, however a linguistic variant. Like this, mediated by debates in classroom, the students will notice that the language used in the infographics of LD didn't match with their elocutories reality. For the theoretical contributions we used the studies of Bunzen (2007), Bagno (2009; 2013), Bakhtin (2003), Freitas and Damasceno (2015) among other authors, so that we can observe how it happens that production in classroom, since the teacher should use LD as support that facilitates the teaching-learning process.</p>
--	---

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Livro Didático. Produção Textual. Sociolinguística.	Textbook. Textual production. Sociolinguistics.

## INTRODUÇÃO

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

Ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita — inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem. (PNLD – Língua Portuguesa, p. 18, 2016).

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

A escola<sup>1</sup> que utiliza essa coleção, acima citada, nas séries finais da educação fundamental não faz uso de gramáticas normativas, apenas os LD do PNLD. Mas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não indicam nenhuma gramática, tão-somente recomenda que os conceitos gramaticais sejam trabalhados com o uso de diferentes textos que, na prática, os LD usam de (pre)textos para que sejam apresentados tais conceitos. Dessa forma, ao tratar da variação linguística, os LD tendem a estereotipar personagens de determinadas regiões homogeneizando o falar dos interlocutores, não levando em consideração toda a problemática socioeconômica e história dos falantes analisados. Apenas alguns LD já não apresentam mais esse viés estereotipado, no entanto, em sua grande maioria, os autores de LD parecem esquecer que o falar do interior baiano não é o mesmo do interior fluminense ou catarinense, por exemplo.

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

## 1 REFLEXÕES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

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

O contexto escolar ou editorial, em seus aspectos econômicos e políticos, é preciso que analise a dimensão de efeito de uso do LD, enquanto um gênero discursivo. Dessa forma, Bunzen (2005) se apoia nas concepções bakhtinianas acerca do conceito de gênero

---

<sup>1</sup> Localiza-se no semiárido pernambucano, Itaíba.

do discurso. Isto é, para Bakhtin (2003) a utilização da língua e o modo como essa é utilizada estão ligados à atividade humana. Além disso, a utilização dela efetua-se de enunciados (orais e escritos), de forma concreta e única. O enunciado reflete condições específicas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. E, esses enunciados são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação e são relativamente estáveis quando isolados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.

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

Não podemos esquecer que, diferente das antologias que traziam textos literários em prosa e verso, mostrando um modelo de língua padrão, os LD trouxeram uma mudança significativa quanto aos textos, ou seja, houve uma inserção maciça de gêneros discursivos. Dessa forma, no início do século XXI, os estudantes entraram em contato com uma diversidade de gêneros produzidos em diversas esferas de circulação social (BUNZEN, 2007). E, ao lado da diversidade textual nos LD, este autor chama a atenção para a homogeneidade nas atividades de leitura em relação ao gênero, pois a ênfase nas estratégias de leitura é o vocabulário, os elementos composicionais do texto e a localização de questões explícitas nele. Essa homogeneização cria um leitor que não conseguirá perceber a pluralidade de linguagens, gêneros e estilos.

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

Na maioria dos LD existe a presença de material textual diversificado, de textos literários aos de circulação no meio digital (BUNZEN, 2007). O autor afirma que não se pode negar a existência dessa diversidade textual, mas que isso não garante a formação

de um leitor crítico e autônomo. Há ainda um predomínio para os gêneros privilegiados no contexto urbano desconsiderando os fenômenos da língua.

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

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

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

## 2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LD

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

Ler e escrever são processos que requerem do leitor/escritor a ativação de conhecimentos prévios que envolvem não só conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais e enciclopédicos, mas também de mobilização de

habilidades cognitivas e metacognitivas. (SANTOS; BONIFÁCIO; DAMASCENO, 2015, p. 79)

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

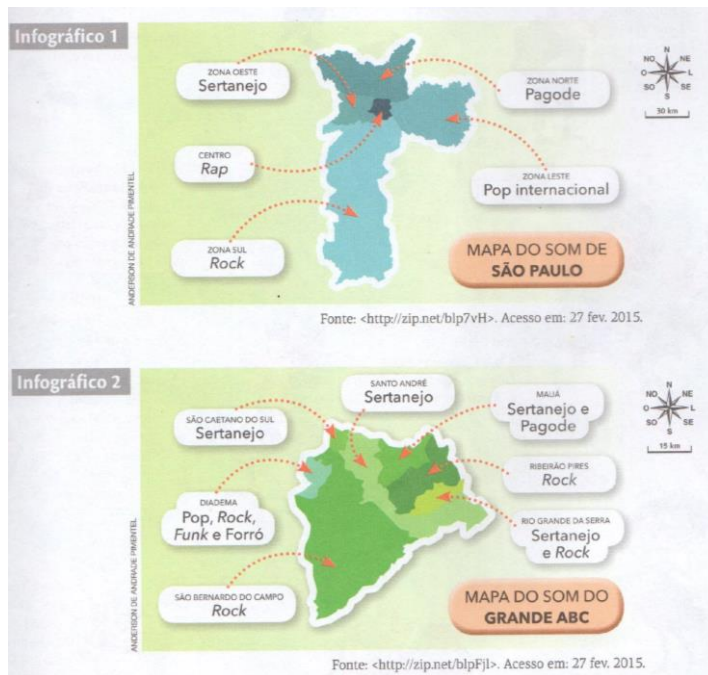
Analisaremos agora uma proposta de produção textual do LD “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, do PNLD 2017 a 2019. A produção em questão encontra-se na unidade 2 que trata da “Diversidade cultural”, mais especificamente no capítulo 1 “Qual é a sua tribo?”. Ao longo desta lição, o LD aborda diversas reportagens, a fim de inserir esse gênero aos estudantes para que posteriormente, na seção “praticando” (p. 84) o educando tenha se familiarizado com a tipologia narrativa do gênero.

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

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

Vejamos:

### Figura 1



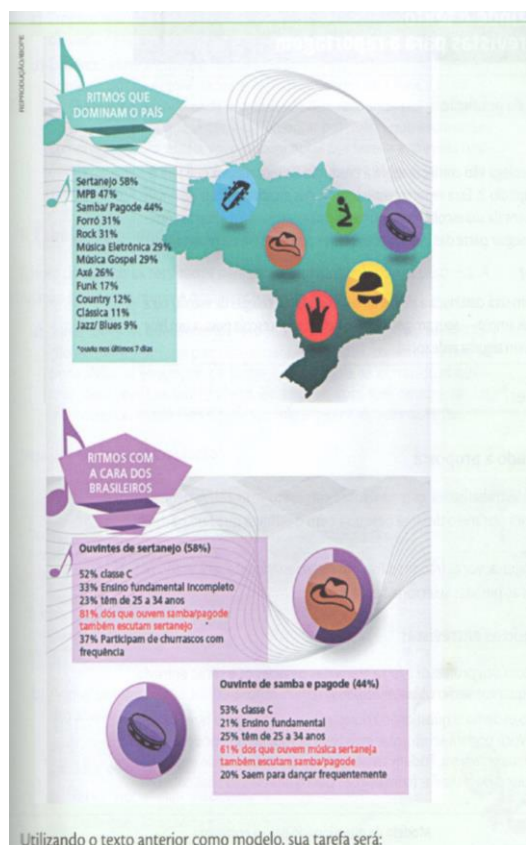
Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 71, 2015

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

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

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



Figura 2<sup>2</sup>Figura 3<sup>3</sup>

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

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

As orientações ao professor desse capítulo sugerem<sup>4</sup>:

Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa, como lição individual. Posteriormente, na data marcada para a realização, você poderá propor às duplas que se reúnam em sala e estudem qual a melhor redação para os parágrafos (cada dupla poderá discutir o que produziu e selecionar a produção mais adequada, com os ajustes necessários que serão feitos conjuntamente). Em outra aula, você

<sup>2</sup> Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 84, 2015

<sup>3</sup> Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 85, 2015

<sup>4</sup> Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 437-438, 2015.

poderá sugerir que algumas duplas apresentem as suas formulações de parágrafos, que deverão ser discutidos e ajustados coletivamente.

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

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

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

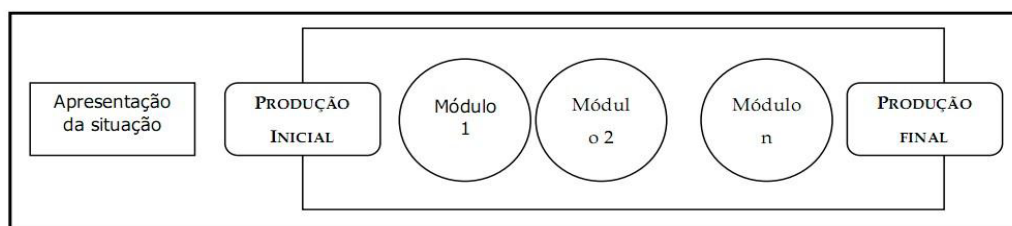
Vale ressaltar ainda que, na orientação ao professor, o LD analisado não propõe que se trabalhe uma sequência didática para que a produção textual seja efetivada em sala de aula. Como pôde ser verificado acima, porque a produção aconteceria em casa, sendo esta a produção inicial e depois haveria uma correção entre os estudantes para que fosse

observado um melhor parágrafo, com o intento de construir um texto o qual o professor avaliaria como sendo ou não bom.

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

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

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



Esquema da sequência didática

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

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

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

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

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

Então, acreditamos que a labuta com a produção textual necessita de uma observância aos diferentes níveis desse processo para um trabalho que seja conduzido para complementar o conhecimento linguístico do alunato. Para isso, o educador deverá objetivar tarefas de observação e manipulação do funcionamento linguístico (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), não se prendendo exclusivamente ao ensino normativo, uma vez que nem todos os profissionais mudaram sua prática, mantendo-se

presos à antiga forma de conceber e ensinar a língua (PAGNAN; NANTES; SIMM, 2014).

### 3 REFLEXÕES SOCIOLINGUÍSTICAS

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

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

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

O autor mostra ainda que há uma duplicidade nos procedimentos pedagógicos, o que faz algumas obras se destacarem, pois, de um lado pode ser observado o tratamento dos conhecimentos linguísticos, ou seja, a norma culta (gramática), em detrimento da norma oculta (variação linguística), e por outro lado, o tratamento da lectoescrita<sup>5</sup> e da oralidade, geralmente com gêneros privilegiados pela sociedade.

A esse respeito, não podem ser delegadas exclusivamente aos professores de

---

<sup>5</sup> Leitura e escrita.

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

Cabe ao professor de Língua Portuguesa, então, fazer uma **reeducação sociolinguística** (BAGNO, 2013, grifo do autor) com seus estudantes, tornando-os conscientes da complexidade da dinâmica social permeada pela linguagem. O autor ainda afirma que o falante nativo, quando vai à escola, já está familiarizado com um falar próprio de seu convívio comunitário e familiar, cabendo à instituição de ensino transformar esse saber formalizado em conceitos para áreas específicas do conhecimento.

O estudante aprenderá que a língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística. Assim, acreditamos que a língua não pode ser definida una e homogênea, pois devemos levar em consideração as múltiplas variações existentes em todo o território (Faraco, 2008). A esse respeito, Bagno (2009, p. 83, grifos do autor), ressalta que a língua é lugar e meio de conflito, porque a sociedade em que vivem seus falantes também é conflituosa. Assim, determinada variação comunicará coisas diferentes de dizer a quem teve acesso à construção gramatical A ou B, como, por exemplo, o mungunzá nordestino não terá o mesmo significado do mungunzá fluminense. Isso reforça a ideia de que a língua é heterogênea, mutável e constituída de um conjunto de variedades.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

geralmente não favorecem o desenvolvimento da proficiência leitora e das habilidades na produção diversificada dos gêneros textuais.

As produções escritas tornam-se atividades não significativas para os estudantes, pois o texto é visto como um processo mecânico, que deixa transparecer essa obrigação. É a imposição para a produção de textos completamente descontextualizados que muitas vezes os LD trazem, uma vez que não levam em conta o fator socioeconômico ao qual o livro será inserido.

Na sala de aula, o LD é utilizado pelo professor como principal ferramenta, no entanto, ele deve ser utilizado como instrumento que facilite estratégias que tenham como finalidade a formação de leitores/escritores críticos. Então, cabe à escola fazer com que o educando perceba a palavra como uma fonte de construção de significados que lhe ofereça várias possibilidades interpretativas e, dessa forma, ele construa seus conceitos, ideias, isto é, sua identidade, tornando-se protagonista de seu próprio texto.

Dessa forma, o professor, em sua labuta, quando utilizar o LD para a leitura e a escrita, deverá questionar quais contribuições esse material trará no processo de ensino e aprendizagem, procurando realizar as adaptações necessárias para tornar o conteúdo mais próximo da realidade do discente. E, por fim, quais competências comunicativas serão aprimoradas em seus estudantes, tornando-os não reprodutores de textos alheios, mas leitores/escritores autônomos.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





Título em inglês:

**REFLECTION SOCIOLINGUISTICS CONCERNING THE  
TEXTUAL PRODUCTION IN THE TEXT BOOK**