



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Amanda Fernandes dos Santos

**As Propostas de Trabalho com os Gêneros Textuais no Livro Didático da
Educação do Campo Novo Girassol - PNLD Campo 2016**

Caruaru

2017

Amanda Fernandes dos Santos

As Propostas de Trabalho com os Gêneros Textuais no Livro Didático da Educação do
Campo Novo Girassol - PNLD Campo 2016

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia
da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva
de Melo.

Caruaru

2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 – 1242

S237p Santos, Amanda Fernandes dos.
As propostas de trabalho com os gêneros textuais no livro didático da educação do Campo Novo girassol – PNLD campo 2016. / Amanda Fernandes dos Santos. – 2017. 66f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Educação do campo. 2. Gêneros textuais. 3. Livros didáticos. 4. Língua portuguesa – estudo e ensino. I. Melo, Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-015)



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Avaliação Final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Aluna: _____

Amanda Fernandes dos Santos

Título do Trabalho: As Propostas de Trabalho com os Gêneros Textuais no Livro Didático da Educação do Campo Novo Girassol - PNLD Campo 2016.

Monografia () Artigo Científico ()

Data da defesa: 08 de fevereiro de 2017

Orientador: _____

Profa. Cinthya Lúcia Martins Torres de Saraiva

Nota: _____ ()

Avaliadora 1:

Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar

Nota: _____ ()

Avaliadora 2:

Profa. Katia Nepomuceno Pessoa

Nota: _____ ()

Nota final: _____ ()

Aprovado () Aprovado com correções () Não aprovado ()

Comentários (caso necessário): _____

Para a meu filho Állecks, meus esposo, minha família e para todos que acreditaram em mim e que durante este percurso me fortaleceram e incentivaram dia após dia para a conclusão deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, pois sem sua força e permissão não teria conseguido concluir este curso. Agradeço a Deus também por todas as coisas que aprendi, pelos dias bons, mas também, pelos dias difíceis, pois foram justamente nestes dias em que eu senti a presença verdadeira do Senhor ao meu lado, sempre me guiando e orientando os meus passos e por todas as conquistas que até aqui o Senhor me concedeu!

Ao meu filho, Állecks Matheus, que é a melhor parte de mim, é o meu combustível para estar de pé todos os dias e querer algo mais, sempre!

Ao meu esposo Luiz, que me incentivou, me consolou, me ajudou no desbravamento de cada dia e teve a enorme paciência de aturar todas as minhas lágrimas e os meus estresses.

Aos meus pais Almir e Lourdes, por terem me incentivado quando pequena no caminho do conhecimento permitindo que eu almejasse sempre coisas melhores.

À Nice, minha amiga, comadre, confidente, conselheira...“Cumá”, por todas as lágrimas enxugadas, por todos os conselhos, sorrisos partilhados e por ter a certeza de que tenho alguém em minha vida muito especial e verdadeira.

À Rosilda, amada sogra, às minhas cunhadas Judite, Andréa e Inêz, e as demais pessoas que cuidaram do meu filho, com muito amor e zelo durante esse tempo.

Em especial, as duas perdas que tive nesse caminho, à minha vó Mariinha, e ao meu sogro Severino Vieira, pessoas muito amadas, mas que Papai do Céu levou.

Aos meus amigos de sala, em especial ao meu “grupinho” (Joelma, Otávio, Mirthis, Niziany, Cássia, Juliana, Dayana) que era onde buscávamos forças, incentivo e sorrisos dentro da UFPE.

À Joelma e à Mirthis, pessoas que aprendi a ver com outros olhos e passei à admirá-las, que em meio as brigas, discussões, contradições, nos fortalecemos como amigas, rimos muito, choramos também. Aprendemos uma com a outra, novos valores, crenças, conhecimentos,

vivências e descobrimos que podemos sim, nesse mundo competitivo e caótico, encontrar pessoas com as quais podemos dividir e compartilhar nossas vitórias.

Aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia UFPE/CAA, que nos ensinaram muito além do conhecimento. Ensinaram-nos a sermos melhores do somos, a desejarmos, querermos e termos objetivos na vida.

Em especial, a alguns que me tocaram profundamente: ao professor Janssen Felipe, que me permitiu me encontrar como pessoa, como mulher, como esposa, como mãe, como aluna, filha, amiga, em suas aulas; à professora Lucinalva Almeida (Nina), que deu sentido a tudo o que foi estudado, e me fez perceber onde cabia cada ensinamento, cada aprendizado, cada conhecimento adquirido neste curso.

À minha orientadora, Cinthya Torres, pela paciência de estar ao meu lado, caminhando comigo e me incentivando por estes longos nove períodos e me ajudar para que chegássemos à conclusão desta monografia.

Enfim, a todos os familiares, amigos e colegas por participarem mesmo que indiretamente, desta importante conquista, dedico toda a minha gratidão.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir de estudos realizados no LELIN- Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas - UFPE/CAA, onde se pesquisa ensino de Língua Portuguesa e Educação do Campo, e traz como proposta a análise dos gêneros textuais que são abordados nos exemplares do 4º e 5º ano de Língua Portuguesa da coleção *Novo Girassol - Saberes e fazeres do Campo* aprovado pelo PNLD Campo. A questão norteadora da nossa pesquisa é: *Como o Livro Didático da Educação do Campo trabalha com os diferentes gêneros textuais?* Em consonância com essa problematização, o nosso objetivo geral é compreender as propostas de trabalho dos diferentes Gêneros textuais no Livro didático da Educação do Campo a fim de, respectivamente, quantificar os gêneros textuais contidos no livro didático (LD) do 4º e 5º ano do PNLD Campo e analisar as propostas dos gêneros textuais mediante os princípios norteadores da Educação do Campo. Para construir a fundamentação teórica desta monografia, realizamos um levantamento bibliográfico onde elencamos alguns autores que consideramos relevantes para as discussões que serão tecidas, como: Antunes (2009); Costa (2008); Marcuschi (2002), Santos, Riche e Teixeira (2013), dentre outros, que fundamentam as concepções teóricas de gêneros textuais. Respaldamo-nos também nas diretrizes educacionais como os PCN de Língua Portuguesa, no PNLD Campo, na LDB e em outros marcos normativos. Para compreendermos melhor a temática de Educação do Campo, utilizamos como referencial Arroyo e Fernandes (1999); Caldart (2002); Kolling, Neri e Molina (1999), além dos marcos normativos da Educação do Campo. Utilizaremos ainda Frison et Al. (2009) e Lopes (2007) para nortear as discussões acerca dos Livros didáticos. A metodologia de pesquisa é essencialmente qualitativa com dados quantitativos para fundamentar as análises e interpretações, e tem como base os estudos de Sá-Silva; Almeida; Guindani (2007); Minayo (2006) e Oliveira (2006).

Palavras-Chave: Educação do Campo. Gêneros Textuais. Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático.

ABSTRACT

This research emerged from studies performed on LELIN – Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas – UFPE/CAA, where we study Portuguese Language teaching and Rural Education, and brings as proposal the analysis of the textual genres that are approached in the copies of the 4th and 5th years of Portuguese Language of the collection Novo Girassol - Saberes e fazes do Campo approved by PNL D Campo. The guiding question of our research is: *How does the Rural Education Textbook work with the different textual genres?* In line with this problematization, our overall objective is to understand the work proposals of different textual genres in the textbook of the Rural Education in order to, respectively, to quantify the textual genres contained in the textbook (LD) of 4th and 5th year of PNL D Campo and analyze the proposals of textual genres through the guiding principles of Rural Education. To build this monograph's theoretical basis, we performed a bibliographic survey where we list some authors that we consider relevant to discussions that will be woven, such as: Antunes (2009); Costa (2008); Marcuschi (2002); Santos, Riche and Teixeira (2013), among others, that underpin the theoretical conceptions of textual genres. We also support in the educational guidelines such as the Portuguese Language PCN, in the PNL D Campo, on LDB and other regulatory frameworks. To better understand the Rural Education theme, we use as reference Arroyo and Fernandes (1999); Caldart (2002); Kolling, Neri and Molina (1999), also the regulatory frameworks os Rural Education. We will also use Frison et Al. (2009) and Lopes (2007) to guide discussions about Textbooks. The research methodology is essentially qualitative with qualitative data to support the analyzes and interpretations, and is based on studies of Sá-Silva; Almeida; Guindani (2007); Minayo (2006) and Oliveira (2006).

Key words: Rural Education. Textual Genres. Portuguese Language Teaching. Textbook.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	GÊNEROS TEXTUAIS, LÍNGUA E A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA	16
2.1	Língua e a Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva.....	16
2.2	Os Gêneros Textuais e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa	18
2.3	O Trabalho com os Gêneros Textuais à Luz dos PCN de Língua Portuguesa	21
3	O LIVRO DIDÁTICO	26
3.1	Programa Nacional do Livro Didático Da Educação.....	27
3.2	Conhecendo um pouco mais sobre O Programa Nacional do Livro Didático da Educação do Campo (PNLD Campo).....	29
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO	31
4.1	Educação do Campo e Os Princípios Pedagógicos Norteadores.....	34
5	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	38
5.1	Conhecendo melhor O Livro Didático de Língua Portuguesa escolhido para Análise 39	
6	ANÁLISE DOS LIVROS DO 4º E 5º ANOS DA COLEÇÃO NOVO GIRASSOL	43
6.1	Quantificações dos Gêneros Textuais	43
6.2	Os Gêneros Textuais em cada Seção Do Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do Campo	45
6.2.1	Seções do livro Novo Girassol que não contemplam gêneros textuais	47
6.2.2	Seções do livro Novo Girassol que contemplam gêneros textuais	48
6.3	Achados quanto às Atividades que atendam os Princípios da Educação do Campo 56	
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa está presente em todos os momentos de nossa vida. Utilizamos a linguagem oral ou escrita para nos inserir num mundo socialmente constituído de significados. Deste modo, precisamos compreender o sentido das palavras, dos gestos, dos discursos, das imagens e para isso é preciso que saibamos desvendar o que elas nos dizem, devendo-se dar, assim, grande importância à disciplina de língua portuguesa.

Desde que iniciei os estudos na Universidade Federal de Pernambuco, ainda no primeiro período, tive a oportunidade de me vincular ao Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas- LELIN¹, grupo este que tem me proporcionado muitas aprendizagens, discussões e reflexões acerca de vários conteúdos e temáticas. Em meados do ano de 2014, o grupo começou a discutir algumas problemáticas voltadas para a Educação do Campo, sendo este um campo de estudo que muito vem crescendo e se fortalecendo enquanto área de pesquisa. Deste modo, adentramos nesta área e começamos a realizar alguns estudos diretamente relacionados ao Livro Didático adotado pelo PNLD-campo e às leis que por base a fundamentam.

O livro didático ainda é um dos principais recursos de apoio utilizado nas salas de aula, se não for o principal, e por isso vemos a importância de termos bons exemplares que sejam capazes de nortear a prática do docente. Isto fez surgir a nossa inquietação de se debruçar e analisar melhor este recurso básico da sala de aula.

Neste viés, iremos analisar os livros da Educação do Campo, limitando-nos a analisar os exemplares de Língua Portuguesa. Pois, como sabemos, a disciplina de Língua Portuguesa faz correlação com todas as demais disciplinas e é responsável pela orientação e sistematização do conhecimento acerca dos processos de interpretação e compreensão que levam os alunos a fazerem inferências e assim constroem seu próprio entendimento acerca de algo.

O referido grupo de estudo se vincula a Universidade Federal de Pernambuco com unidade no Campus Agreste da instituição desde 2013 e conta com a orientação da Prof^a Dr^a Cinthya Torres Melo e a Prof^a Dr^a Kátia Nepomuceno Pessoa. O Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas (LELIN) é um espaço de discussões, estudos e pesquisas linguísticas que englobam trabalhos sobre descrição de línguas, análise de texto e discurso e ensino de línguas (Materna ou Estrangeira, incluindo LIBRAS). O LELIN abarca também projetos de documentação linguística e cultural de povos de origens diversas (povos indígenas, quilombolas, entre outros), atua na área de formação de professores (quer no âmbito acadêmico ou não), trabalha com a construção de materiais didáticos para práticas de ensino, e com construção de banco de dados oral e escrito que ficará à disposição de pesquisadores e alunos bolsistas. As perspectivas teóricas do grupo versam nas linhas da linguística pura e aplicada.

Ressaltamos ainda que é nos exemplares de língua portuguesa que encontramos uma ampla variedade de textos que propicia um melhor estudo e análise dos gêneros textuais que, por sua vez, são construídos por características peculiares e essas particularidades variam nos contextos em que estão inseridos. Deste modo, vemos a importância de estudarmos os gêneros textuais para que assim possamos melhor compreender a sua função e a sua importância. Pois, como sabemos, os gêneros são utilizados todas as vezes que os falantes estão inseridos em alguma situação comunicativa. Mesmo que não façamos isso conscientemente, elencamos um gênero que melhor se adapta àquilo que desejamos transmitir aos nossos interlocutores, ou seja, numa conversa escolhemos como devemos nos comunicar, quais palavras usar a fim de que elas possam obter algum efeito de sentido que convirja para as ações sociais desejadas. A diversidade de gêneros textuais é imensa, e mesmo que não percebamos eles estão presentes desde o bilhete na mesa até as conversas do Facebook ou do whatsapp.

Deste modo, este trabalho surge como uma proposta de continuidade ampliada de uma pesquisa anterior,² desenvolvida e apresentada por nós e demais integrantes do grupo de estudo LELIN da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE-CAA. A referida pesquisa constituiu-se como preliminar e introdutória, deixando-nos questionamentos em aberto, pois ao analisarmos a coleção *Buriti Multidisciplinar* encontramos evidências de que o livro didático que se diz da Educação do Campo não consegue alcançar resultados satisfatórios quando analisado na perspectiva da Educação do Campo e de seus princípios pedagógicos norteadores.

As atividades propostas “em sua maioria sugeriam assinalações, cópias, reproduções e preenchimento de lacunas de frases que estavam facilmente expostas na superfície dos textos” (PEIXOTO et al., 2015, p.6), enfatizando apenas os conteúdos específicos de língua portuguesa. Nós não tínhamos realizado um estudo levando em consideração uma análise aprofundada dos PCN de língua portuguesa e sobre o que recomendava para o ensino fundamental na escola, e nem outros marcos legais para a educação do campo.

A Educação do Campo se configura dentro das agendas lutas dos movimentos sociais e posiciona-se num âmbito contra-hegemônico, despertando-nos assim a curiosidade para uma

² PEIXOTO, Niziany Sales; SANTOS, Amanda Fernandes; OLIVEIRA Joelma Miriam de; MELO, Cinthya Torres. **Análise dos Gêneros Textuais abordados na coleção Projeto Multidisciplinar Buriti do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na Educação do Campo**, 2015. Apresentado no Congresso Nacional de Educação-CONEDU, sob a orientação da Profa. Cinthya Torres Melo. Esta pesquisa analisou a coleção didática do 1º ao 5º intitulada *Projeto Buriti Multidisciplinar* (PNLD Campo-2013), onde apresentou uma análise e uma quantificação dos gêneros textuais buscando observar o que dizem os marcos legais da Educação do Campo.

nova proposta de análise dos livros didáticos da Educação do Campo, na qual pudéssemos nos aprofundar e trazer maiores contribuições sobre o material didático da Educação do Campo.

Como esta coleção não foi mais aprovada pelos avaliadores do PNL D Campo-2016, escolhemos a coleção Novo Girassol-Saberes e Fazeres do Campo para darmos continuidade à pesquisa, uma vez que ela foi a coleção mais adotada pelas escolas do campo no estado de Pernambuco, segundo as informações dos professores dos municípios participantes do Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra, programa destinado à formação de professores/as de classes multisseriadas e quilombolas das escolas do campo (edições 2015 e 2016).

Ressaltamos que a área de conhecimento Educação do Campo está crescendo com a abertura e a manutenção de cursos de graduação intitulados *Licenciaturas em Educação do Campo*, sediados por IFES em vários estados do Brasil, fortalecendo o ensino, a pesquisa, a extensão, as formações continuadas, as especializações, os mestrados e doutorados que discutem e pesquisam nesta área. Além disso, temos diversos encontros, seminários, simpósios e colóquios ampliando o leque das temáticas discutidas no âmbito da Educação do Campo. A saber: Reforma Agrária, PRONERA, Identidade e Cultura Campesina, Agroecologia, Currículo, Avaliação e Práticas docentes, Formação de Professores, Legislação e outras.

Como ponto de partida para a presente investigação, buscamos localizar se haviam pesquisas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd (entre a 33ª e a 37ª reunião, correspondente aos anos de 2010 a 2015) sobre ensino de língua portuguesa na perspectiva da Educação do Campo.

Analizamos o GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) por ser o eixo que contempla as discussões sobre a Educação do Campo e o GT10 (Alfabetização Leitura e Escrita) que contempla as discussões voltadas para a área de língua portuguesa e gêneros textuais. No GT 03, não foram encontradas pesquisas que unissem os estudos de língua portuguesa com a Educação do Campo. Já no GT 10, encontramos alguns trabalhos que se direcionam para a perspectiva do estudo com os gêneros textuais, mas nenhum deles está voltado para o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos da Educação do Campo.

Por esta razão, consideramos de extrema relevância avançar na pesquisa que está sendo desenvolvida no LELIN, pois sabemos que em todos os campos do conhecimento deve haver pesquisas que possam subsidiar outros trabalhos e que consigam, de certa maneira, contribuir com reflexões acerca de um tema que está em construção e expansão, tal como são as pesquisas como os livros didáticos voltados para a Educação do Campo.

Compreendendo ainda que os gêneros textuais são significativos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, nesta pesquisa, para além do que já conseguimos fazer na pesquisa anterior de modo superficial, faremos ainda uma discussão mais aprofundada sobre o que os parâmetros e as diretrizes da Educação do Campo (PNLD Campo, PCN, Resoluções e outros marcos normativos) regulamentam e propõem sobre os gêneros textuais. Este trabalho não se limitará apenas a verificar nos exercícios expostos a questão das propostas de trabalho com os gêneros textuais que se pautam nos aspectos composicionais e estruturais, mas irá apresentar outros fatores que não foram contemplados no primeiro trabalho realizado.

Os exercícios propostos nesses exemplares devem se articular não apenas com o texto em si, mas também com a realidade campesina e com os princípios da Educação do Campo. Sabemos que “existem coleções específicas para o ensino de Educação do Campo e que é necessário que estas coleções garantam a inclusão do contexto campesino na realidade escolar, vivenciada em sala de aula” (PEIXOTO, et al. 2015, p.2).

Neste sentido, faremos a análise com dois exemplares do manual do professor, do 4º e 5º ano, do livro *Novo Girassol - Saberes e fazeres do Campo* de língua Portuguesa, das autoras Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança; livro aprovado pelo PNLD Campo (2013 e 2016) da editora FTD. Diante do exposto até aqui, a questão norteadora da nossa pesquisa é: ***Como o livro didático Novo Girassol, da Educação do Campo, trabalha os gêneros textuais?***

O objetivo geral da pesquisa é compreender as propostas de trabalho com os gêneros textuais no livro didático Novo Girassol da Educação do Campo. Como objetivos específicos, temos: 1- identificar os gêneros textuais contidos nos livros didáticos do 4º e 5º anos; 2- analisar as propostas de trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos do 4º e 5º anos; e 3- identificar nas análises se as propostas com os gêneros textuais de alguma forma proporcionam uma relação com os princípios pedagógicos norteadores da Educação do Campo.

A estrutura deste trabalho está dividida em 5 capítulos.

O capítulo 1 apresenta uma discussão sobre Gênero textual, língua e a perspectiva interacional sociodiscursiva.

No capítulo 2, abordamos a categoria teórica livro didático e seus dispositivos documentais.

O capítulo 3 aborda a discussão sobre a Educação do Campo e seus princípios pedagógicos.

No capítulo 4 apresentamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa, descrevendo e justificando os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados para a efetivação e construção desta pesquisa.

No capítulo 5 apresentamos a análise realizada e que foi construída ao longo da pesquisa buscando encontrar respostas para nossos questionamentos e objetivos. E por fim, apresentamos as considerações finais, onde todas as reflexões são tomadas como um texto inacabado, e assim “aberto” para possíveis ou próximas pesquisas que busquem contemplar esta temática, tecendo assim, novas possibilidades de ponderações outras.

Salientamos que as categorias teóricas dos capítulos 1, 2 e 3 estão inter-relacionadas e representam a nossa discussão teórica.

2 GÊNEROS TEXTUAIS, LÍNGUA E A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Neste capítulo, apresentamos uma breve discussão teórica sobre a língua na perspectiva interacionista sociodiscursiva que fundamenta a nossa perspectiva de estudo e pesquisa sobre os gêneros textuais. Também abordaremos uma discussão sobre o que dizem os PCN de língua Portuguesa sobre o ensino de gênero textual na escola.

2.1 Língua e a Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva

O estudo da língua em determinado tempo e momento da história era visto apenas como um conjunto de signos, e essa perspectiva se pautava principalmente no estudo da palavra ou de frases isoladas, ou seja, a língua reduzia-se basicamente à morfossintaxe. Segundo Antunes (2009), essa prática se chamava de paradigma tradicional “usada até tempos atrás”, e acreditava-se que o dever da escola deveria ser ensinar apenas a ler e a escrever numa perspectiva de codificação e decodificação das palavras e das frases.

Santos, Riche e Teixeira (2013) pontuam que em meados do século XX as pesquisas sobre a linguagem começaram a se ampliar pautando-se numa nova ótica que valorizava a interação entre professores e alunos. Essa perspectiva ratificava o valor das interações sociais pontuadas e defendidas por Piaget e Vygotsky, no sentido em que as interações e o desenvolvimento da linguagem são essenciais para o processo cognitivo da criança.

Esta concepção de estudo tomou proporções maiores e passou a ser estudada e pesquisada por outros teóricos, tais como Bakhtin, Jean-Michel Adam e Bronckart, que basearam-se nos estudos de Piaget e Vygotsky e aprimoraram novas perspectivas e abordagens sobre a língua e o seu papel interativo na sociedade. Esses novos estudos permitiram a integração da linguagem com outras ciências que começavam a se interessar pelas questões sociais da interação da linguagem e com isso os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas passaram a ser considerados como alvos de pesquisa.

Entre as “tendências teóricas que fundamentaram os processos de ensino com suas respectivas repercussões na aprendizagem, a teoria do interacionismo sociodiscursivo, proposta por Bronckart, é uma das mais relevantes” (PAVIANI, 2011, p. 64), isto porque trata dos gêneros textuais quanto a sua organização e função social. É na perspectiva interacionista sociodiscursiva que este trabalho se situa, defendendo que o ensino e a

aprendizagem de língua portuguesa na escola não deve ser apenas uma questão de codificação e decodificação das palavras, frases e significados.

Partimos da perspectiva de que uma língua e suas formas de interação se dão na “compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem”, e que esta perspectiva alavancou “os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas” (ANTUNES, 2009, p.20), passando assim a ser definida como um fenômeno social, “assumindo um caráter político, um caráter histórico e sociocultural” (ANTUNES, 2009, p.21) apresentando então o “seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar às relações interpessoais envolvidas na interação social” (Idem, p.22).

Segundo Paviani (2011), a obra de Bronckart (1999) nos orienta que:

Atividades de linguagem, textos e discursos, investigam os pressupostos construídos com base, de um lado, na influência da psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, focando as condições de sua aquisição e funcionamento, e, de outro lado, no interacionismo social, com a orientação de que as condutas humanas devam ser entendidas como ações significativas, portanto situadas e que tenham presente que as “propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (PAVIANI, 2011, p.64).

Logo, esta perspectiva se pauta no papel de estudar as atividades discursivas do desenvolvimento humano, defendendo a importância da interação do sujeito com o meio, entendendo que o sujeito constrói o seu conhecimento através da interação social, ao longo de um processo histórico, cultural e social, ou seja, através das relações estabelecidas com o meio, e para que essas relações ocorram é necessário se fazer uso da comunicação humana compreendida aqui, neste trabalho, na perspectiva da linguagem socialmente situada e interativa. Paviani (2011) também nos diz que a

coerência dessa teoria reside na proposta de estudar a interação verbal efetivada: pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele; pela capacidade de representação lógica desse mundo, derivada das “práticas languageiras” concomitantemente de ação e de discurso, isto é, a ação mais o sujeito agente. (PAVIANI, 2011, p.64)

Ressaltamos que não vamos abordar discussões sobre as perspectivas de Bakhtin e nem de Jean-Michel Adam porque Bronckart apoiou-se nos estudos precursores destes dois teóricos. Todavia, especificou-se na questão dos estudos sobre os gêneros textuais e suas funções na sociedade, e também as suas características organizacionais.

Paviani (2011) afirma que nesta perspectiva “não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o texto como

portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído” (p.64). Ou seja, Bronckart, estudou a estrutura organizacional e a função dos gêneros no uso da língua em situações de interação social.

Paviani (2011, p.64) em suas ponderações situa que Bronckart (1999) propõe um trabalho de aprendizagem subdividido em três níveis, a saber: 1) no plano dos pré-construídos, 2) no plano do desenvolvimento, 3) no plano de transmissão.

O primeiro plano, segundo a autora, Bronckart situa o ambiente linguageiro que é onde podemos encontrar os gêneros de textos que nos dão condições de entendermos o seu funcionamento e a sua estrutura interna.

O segundo plano, que se refere ao desenvolvimento, está relacionado ao domínio das regras de estruturação interna do gênero e aponta as condições do emprego dos diferentes gêneros de textos pela criança.

O último plano refere-se à proposta de confecção e experimentação com as sequências didáticas, uma vez que Bronckart entende que a produção textual está articulada com o agir geral e a linguagem é um produto das relações sociais, pois, é derivada dos processos de convenções estabelecidos socialmente.

Neste contexto, trazemos os estudos de Santos, Riche e Teixeira (2013), que corroboram com a perspectiva sociointeracionista, ao afirmarem que:

As interações no processo ensino-aprendizagem e a ênfase maior no papel da linguagem para o desenvolvimento cognitivo da criança que resultaram na valorização do processo da escrita e trouxeram mudanças substanciais de posturas, metodologias e práticas pedagógicas; também exigiram da escola uma maior comunicação interdisciplinar, uma vez que os atores do processo tiveram que se adaptar aos seus novos papéis. Mesmo que essas mudanças sejam absorvidas lentamente, elas vêm ocorrendo em todos os níveis da escolaridade e têm sido defendidas em documentos oficiais, como os PCN (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2013, p.99).

Para ampliarmos esta discussão, traremos no tópico a seguir a discussão acerca dos gêneros textuais e sua importância e as normatizações apontadas pelos PCN de Língua Portuguesa.

2.2 Os Gêneros Textuais e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa

O estudo dos gêneros de texto ou literários não é um estudo novo como afirma Marcuschi (2008, p.147). Essa discussão vem desde a época de Platão, o que nos mostra o

quão antiga já é essa discussão e que ao longo dos tempos vem se reformulando e apresentando novas concepções e perspectivas para os estudos sobre a língua e sua forma de organização.

Costa (2008), em seu livro **Dicionário de Gêneros Textuais**, catalogou em torno de 400 verbetes de gêneros textuais, procurando dar uma definição e uma descrição para cada um deles. Assim, podemos perceber o quão grandioso é este campo de pesquisa e como ele é importante para o ensino de língua e produção de textos orais e escritos na escola e na sociedade.

Santos, Riche e Teixeira (2013) nos dizem que “uma das ideias centrais nas teorias sobre comunicação é que nos comunicamos por meio de algum gênero” (p.102), seja ele oral ou escrito. Ler tudo que vemos ao nosso redor são práticas de linguagem em situação de uso da língua, uma vez que o processo de comunicação e aprendizagem se dá neste viés de interação social.

É fato que não existe uma comunicação sem o uso de algum gênero textual, pois estamos sempre elencando alguns deles para o nosso cotidiano e de acordo com o contexto social para dar sentido a alguma situação. Por exemplo, quando damos um telefonema, escrevemos um bilhete, uma carta, um ofício, uma mensagem no facebook, um resumo, uma resenha, ou ministramos uma aula, uma palestra, um aviso, ou cantamos uma música ou declamamos um poema, etc. Todos são diferentes, gêneros textuais que circulam na sociedade e que por meio deles interagimos com o outro em situações sempre socialmente situadas (para que produzamos textos com sentidos).

De tão normal, usual e mecânico que é o uso dos gêneros textuais para a comunicação social, nós já internalizamos as suas características e talvez nem pensemos ou paremos para compreender de que forma os usamos no nosso cotidiano, nas diferentes situações de comunicação diária.

Mas, também sabemos que há gêneros que desconhecemos, que podemos até fazer a leitura de seu conteúdo mais que não conseguimos identificá-lo tão facilmente na organização escrita, como requerimentos e ofícios, por não fazermos o uso frequente deles. Outras vezes, o que nos ocorre é que sabemos identificar o gênero mais não sabemos de fato qual a sua função social, sua esfera de circulação, seu contexto de produção escrita e tantos outros aspectos que estão implícitos ou explícitos no texto. Por esse motivo, cabe à escola,

[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no

cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 26).

A aquisição da linguagem, quando somos crianças, nos permite estabelecer relações sociocomunicativas através da linguagem e estas relações se ampliam rapidamente na mesma velocidade em que vamos aprendendo novas palavras e estabelecendo novos sentidos na aprendizagem de gêneros textuais que precedem à aprendizagem escola.

A partir do momento da inserção do aluno no mundo letrado da escola, este lhe permite participar ativamente da vida na sociedade. Marcuschi (2008, p. 155) nos diz que “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária”. E neste sentido, o texto passa a assumir uma perspectiva sociointeracional no uso da linguagem, aqui compreendido como “um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2013, p.99-100). O texto é produzido e ganha forma e funcionalidade na sociedade, sendo esta forma denominada de gêneros textuais.

Deste modo, faz-se necessário compreender e ensinar que os gêneros textuais estão por toda parte, como na lista de compras, nos recados deixados, nas bulas de remédios, nas conversas telefônicas, nos textos do Facebook, nos panfletos e propagandas que recebemos na rua, enfim, percebermos que eles estão mais presentes no nosso dia a dia do que imaginamos. De acordo com Marcuschi (2002),

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Isto significa que os gêneros textuais apresentam “possibilidades de se adequar”, se renovar, e estão inteiramente ligados ao percurso sócio-histórico e cultural das civilizações humanas, as quais são sempre capazes de criar e recriar novos gêneros em função das suas necessidades, como também “retirar” de circulação alguns outros que já existiam. Entendemos ainda que sendo eles construídos historicamente, seguem acompanhando as evoluções tecnológicas e sociais que acontecem na humanidade, como por exemplo, os gêneros midiáticos, que vão surgindo e acompanhando os avanços das novas tecnologias.

Os gêneros textuais “surgem de acordo com as necessidades de comunicação e as modificações sociais. São textos materializados em situações comunicativas recorrentes, textos escritos ou orais encontrados no cotidiano, histórica e socialmente situados” (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2013, p.102). Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem na escola deve perceber os gêneros textuais como instrumentos de comunicação e interação dentro e fora dos espaços escolares, uma vez que eles estão em todos os lugares e espaços sociais. É preciso entendê-los como contextos sociais de comunicação, reafirmando que para nos comunicarmos e interagirmos na sociedade é preciso estarmos sempre utilizando algum gênero textual, seja ele oral ou escrito.

Quanto ao ensino dos gêneros textuais, é necessário que compreendamos que há uma diferenciação entre tipologia textual e gêneros textuais. Marcuschi (2002), em seu artigo intitulado *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, faz esta distinção e pontua que a tipologia textual está vinculada à identificação de sequências linguísticas podendo ser elas: narrativas, argumentativas, expositivas, injuntivas ou descritivas. Já os gêneros textuais, o autor diz que se vinculam às ações práticas, estão ligados ao estilo, ao conteúdo temático, à sua funcionalidade social, à circulação sócio-histórica-cultural e à sua composicionalidade.

É de suma importância que nós como professores, ou futuros professores, possamos entender que usar os gêneros textuais para se trabalhar em sala de aula está muito além de ensinar apenas como se constrói a sua estrutura organizacional. Devemos ensinar também que é através deles que nos comunicamos, que escolhemos como, onde, o quê e porque falar deste modo ou daquele outro, escolhermos e selecionarmos quais palavras devem ser usadas em diferentes situações, e assim por diante.

Para darmos sequência a esta discussão traremos a seguir outros questionamentos a respeito dos gêneros textuais e os Parâmetros Curriculares Nacionais que respaldam como deve ser realizado o processo de ensino e aprendizagem nas escolas a partir dos gêneros textuais.

2.3 O Trabalho com os Gêneros Textuais à Luz dos PCN de Língua Portuguesa

A escola tem seu papel de letrar os alunos, ajudando-os a se inserirem no mundo com significados e sentidos diversos. Neste viés, os PCN³ de Língua Portuguesa abordam a importância do domínio de uso da língua, uma vez que a mesma,

[...] é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL,1997,p.17).

Ao compreendermos o uso social da língua, percebemos a importância dos diferentes textos, percebemos que a leitura, a escrita, a compreensão e a interpretação daquilo que lemos e ouvimos está condicionada ao modo como nos inserimos, nos percebemos e permanecemos inseridos na sociedade, uma vez que o domínio da língua nos concede esta relação com a possibilidade de plena participação social.

Pensar em plena participação social é lembrar, por exemplo, o quão são desmerecidas as pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais, e lembrar ainda quantos direitos são negados a essas pessoas, o quanto elas ficam à margem dessa sociedade letrada, que ao mesmo tempo em que inclui também as exclui.

Conceber uma pessoa “sem estudo”, sem o domínio das especificidades linguísticas e dos conteúdos ensinados na escola, a coloca numa situação onde se faz de fato um pré-julgamento, mesmo sabendo que as pessoas que não tem escolarização, mas que detém de uma enorme sabedoria, de um amplo conhecimento de mundo, ainda assim não podemos deixar de afirmar que ler e escrever são ferramentas indispensáveis para o status, a qualificação que é dada a cada um de nós inseridos nessa sociedade. Deste modo, corroboramos com Santos, Riche e Teixeira (2013) ao assinalarem que:

Ler e escrever são também ferramentas para comunicar, ampliar o conhecimento, instrumentos para criar identidade, perfil pessoal e profissional, uma vez que somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral e escrita, adquirimos ou não status e poder dentro da comunidade a que pertencemos (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2013, p.97).

Uma vez que estamos inseridos numa sociedade letrada, somos “tachados” de melhores ou piores pelo que sabemos ou não quanto a ler e escrever, pelo conhecimento que temos ou não temos sobre os “conteúdos escolares”. Tudo isso vai reverberar na nossa

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal, criados em 1996 com a finalidade de padronizar o ensino. São divididos por disciplinas e destinados ao ensino fundamental e médio, e é obrigatório para todo ensino da rede pública e rede privada.

condição de atuação nas diversas esferas sociais. Neste sentido, o PCN pontua que é preciso pensar em

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural que atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL,1997,p.21).

Partindo então desta concepção sobre a importância da língua e sobre seu domínio, os PCN, surgem com o intuito de subsidiar a mudança de paradigma de uma perspectiva tradicionalista (alfabetizar) para uma visão interacionista sociodiscursiva da linguagem (letrar). A princípio, o ensino de língua portuguesa, como já foi pontuado, era apenas voltado para os aspectos gramaticais (ensino da gramática normativa), pautado no estudo das palavras e/ou frases soltas, descontextualizadas, que indicavam o estudo dos aspectos descritivos da língua e de suas estruturas composicionais.

Os PCN apresentam então compreensões de que alfabetizar não deve ser um “processo baseado em perceber e memorizar, e para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL,1997,p.20). Deste modo, fugindo do paradigma tradicional, hoje sabemos que as propostas de ensino amparadas pelos PCN estão sendo apresentadas num viés diferente, as propostas são voltadas para o trabalho com o texto, baseado nos gêneros textuais e no seu uso social.

Numa visão tradicional, sabemos que o ensino da língua portuguesa é pautado como “sequenciação”, tal como rotula o PCN, chamando-a também de “aditiva”, pois segundo esta lógica “ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL,1997, p.28). A abordagem aditiva leva os professores a trabalharem com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos que não existem fora da escola” e que “não passam de simples agregados de frases” (BRASIL,1997, p.29).

Os PCN se fundamentam nas três práticas de linguagem, a saber: leitura, produção textual e análise lingüística. As mesmas “estão a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997,p.28). Neste viés, um dos objetivos dos PCN de língua portuguesa é que:

[...] o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de

ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL,1997,p.29).

O ensino de língua portuguesa pautado no ensino e aprendizagem a partir dos gêneros textuais, que se constroem nas mais variadas situações, nos subsidia enquanto professores a perceber as diversas situações cotidianas que ocorrem rotineiramente em sala, ou ao nosso redor. É indispensável que possamos estabelecer um diálogo entre o que o aluno aprende na escola com o que ele vive na prática, pensando em fortalecer os seus conhecimentos e ampliando a sua linguagem.

Para isso, faz-se necessário levar o professor a compreender que as “situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente” (BRASIL,1997,p.21), pensando que ao longo dos anos de ensino de língua portuguesa, o aluno precisa se tornar “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL,1997,p.21).

Deste modo, os PCN apontam a intenção de articular as atividades básicas de leitura, análise linguística e produção textual nas sala de aula, embasadas pelos diversos gêneros textuais que lhe dão alicerce para um trabalho voltado para a comunicação/interação entre os sujeitos. Neste viés, esta proposta de ensino deve se pautar em metodologias inovadoras que rompam com o modelo de ensino tradicional que por muitas vezes está permeado de práticas pedagógicas obsoletas e descontextualizadas das interações sociais.

Muitas ainda apresentam uma estruturação dos conteúdos de língua portuguesa em: alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática. Todavia, o PCN diz que esses mesmos contextos devem ser “organizados em função do eixo USO -REFLEXÃO – USO”. Esse eixo significa dizer que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos”. Ou seja, “as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo” sendo então trabalhadas como “prática de leitura”, “prática de produção de texto” e “análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL,1997, p.35).

Tudo isto corrobora para que o professor construa com o aluno a consciência de que é preciso estabelecer conexões dos conteúdos escolares com os saberes dos alunos, com as suas vivências, trazendo as situações reais para dentro da sala de aula, pois desta maneira estaremos trazendo a diversidade dos gêneros textuais que circulam socialmente entre os

falantes de uma língua. Atentamos ainda para uma colocação feita pelos PCN de que “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de língua portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (BRASIL,1997, p.26).

Neste contexto, é preciso que o professor de língua portuguesa repense sua prática e busque se atualizar cada dia mais, é preciso ainda despertar nos alunos a vontade de ir à escola, de ler, de se sentir bem dentro deste espaço, de buscar novas metodologias e tentar se adequar e se apropriar delas, a fim de romper com as propostas que não deram/dão certo.

Nesta direção, trataremos no próximo capítulo a questão do livro didático como uma ferramenta de ensino e espaço de aprendizagem do aluno na escola e fora dela.

3 O LIVRO DIDÁTICO

Quando pensamos em melhorar a qualidade de vida, sabemos que a educação está determinantemente ligada a essa melhoria. Buscar propostas inovadoras de ensino e aprendizagem, buscar bons instrumentos para boas práticas pedagógicas é sempre uma necessidade para uma boa prática educativa. Nesse sentido, os livros didáticos representam um forte instrumento norteador da escola, do professor e do aluno dentro e fora da sala de aula. Segundo Frison et.al. (2008, p.8), “o livro didático continua sendo um instrumento pedagógico indispensável no processo de construção do conhecimento, sendo um produto cultural, veiculado de valores ideológicos e culturais, além de seu conteúdo pedagógico específico de cada disciplina”.

Lopes (2007, p. 208) apresenta uma definição básica de livro didático que é a “de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”. Assim, “o Livro Didático (LD) apesar de ser um instrumento impresso bastante familiar é difícil defini-lo quanto à função que o mesmo exerce ou deveria exercer em sala de aula” (FRISON et al. 2008, p.2), uma vez que além do seu papel pedagógico e didático do ensino e da construção do conhecimento, o mesmo deve também possibilitar ao aluno o aprimoramento de suas capacidades críticas, reflexivas e culturais.

Ainda é importante ressaltar que muitas vezes o livro didático é pensado apenas como mercadoria de valor e não como um produto específico, capaz de ajudar a nortear o ensino e a aprendizagem. É um objeto que sofre mudanças recorrentes evoluções ou retrocessos, por estar condicionado a ser produzido e influenciado pelos diversos contextos (social, econômico, político, etc.).

O livro didático pode ser visto de maneira autônoma pelo professor ou apenas como um instrumento de reprodução de conteúdos, a serem ensinados tal como ali estão postos. O recomendável é que o professor possa sempre escolher e usar o LD ajustando-o às suas necessidades e às necessidades de seus alunos. O professor deve usá-lo como apoio, usá-lo como norte, mas nunca como único e exclusivo instrumento de saber absoluto. Deste modo, não deveria ser o único instrumento utilizado na sala de aula como suporte para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) enfatizam que para além do uso do livro didático deveriam ser utilizados outros materiais diversificados como computadores, revistas, jornais, filmes, documentários, etc., e que esses materiais fossem capazes de ampliar as concepções dos alunos sobre linguagem, língua e seu uso, de fazer relação entre o que está

sendo dito pelo livro e o que se passa à sua volta, fazendo com que o aluno passe a se sentir inserido dentro do seu contexto social de vida dentro e fora da escola.

É ainda preciso que o LD seja capaz de apresentar um trabalho motivador, que traga em seu interior não apenas imagens ou design atrativos, mas que tragam propostas diferenciadas, inovadoras, que o professor possa ter nos exemplares um diferencial que o ajude no seu dia a dia, e que acima de tudo que seja um norte para o ensino e o aprendizado em sala de aula.

É imprescindível que os professores, ao utilizarem os livros didáticos, os vejam como possibilidades de informações sistematizadas e não como único e exclusivo “livro do saber”. De acordo com Frison et al. (2008),

[...] o livro didático confere extrema importância para a aprendizagem dos alunos, mas para isso deve contar com esforços de professores e estudantes para que ele seja utilizado com a função de transmitir informações e conhecimentos que ao serem sistematizados em sala de aula possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (FRISON et.al, 2008, p.6).

Percebendo então esses materiais como uma ponte entre o conhecimento de mundo e o conhecimento universal de conteúdos programáticos estabelecidos, que exige desses sujeitos a sua compreensão e o seu conhecimento, é que despertamos para a necessidade de explorar com mais cuidado este material, de pesquisarmos mais sobre ele, de analisá-lo a fim de melhorá-lo, e se por ventura for um bom exemplar, que possamos apontá-lo como “base” para outras produções considerando também o que nos aponta o programa nacional que subsidia e fornece a distribuição dos livros.

3.1 Programa Nacional do Livro Didático Da Educação

Segundo informações obtidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, em 2016, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) “é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929”. No site, há uma ordem cronológica de organização quanto às mudanças ocorridas, os avanços e os aperfeiçoamento que foram ocorrendo no decorrer do tempo.

Já em 1929, o estado criou um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático sendo o mesmo chamado de Instituto Nacional do Livro (INL), que nasceu com o intuito de dar legitimidade ao livro didático nacional e auxiliar no aumento de sua produção,

sendo estes seus primeiros passos. Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o programa passa a ser chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e apresenta algumas mudanças, sendo pontuadas no site as que se seguem:

- indicação do livro didático pelos professores;
- reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Decorridos esses anos, o programa foi sendo aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução mostradas uma por uma no site. Entretanto, para nós, torna-se importante as suas últimas contribuições tendo em vista o propósito desta nossa pesquisa. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Deste modo, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

Ainda no site, encontramos informações referentes ao período de utilização dos livros didáticos distribuídos pelo FNDE. Eles são confeccionados com uma estrutura física mais resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos a fim de que possam beneficiar mais de um aluno neste período de 3 anos. No ensino fundamental, cada aluno tem direito a um exemplar.

Há um edital específico que trás todos os critérios para inscrição das obras estão disponíveis no site do MEC/FNDE, e nesse processo as editoras interessadas submetem os títulos que são avaliados pelo MEC. O MEC, por sua vez, elabora ainda o Guia do Livro Didático, que contém as resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE para que cada escola siga os passos para a escolha democraticamente das coleções dos livros levando em conta as especificidades de cada escola e de cada comunidade. Segundo informações disponíveis, há ainda a disponibilidade de versões acessíveis em áudio, Braille e MecDaisy (trata-se de uma ferramenta tecnológica que

permite a produção de livros em formato digital acessível) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD.

Depois de conhecermos um pouco sobre a política deste programa, iremos falar especificamente sobre o PNLD Campo que fornece as coleções específicas para as escolas do campo. Sendo este o nosso foco de trabalho nesta pesquisa.

3.2 Conhecendo um pouco mais sobre O Programa Nacional do Livro Didático da Educação do Campo (PNLD Campo)

Como sabemos, receber os livros didáticos é um direito do aluno matriculado nas escolas públicas. Deste modo, cada aluno deve receber os seus exemplares que são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação. Temos então a modalidade de Educação do Campo que, subsidiado pelo MEC, traz no PNLD Campo uma política que “visa atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas do campo das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia” (PNLD CAMPO, EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2014-CGPLI, p.41). Para além dos livros didáticos, o programa ainda fornece às escolas públicas acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

Os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que estudavam em escolas públicas camponesas passaram a receber um material didático específico fornecido pelo MEC. Esse material passa a estar disponível para as escolas multisseriadas ou seriadas, tendo como diferencial a oferta de um material exclusivo, que viesse a dar conta das especificidades dos diversos contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais das múltiplas realidades camponesas. Este material deve trazer consigo “o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas” (BRASIL, PNLD CAMPO, 2014, p.41).

Neste sentido, os livros abordados nesta pesquisa são da segunda seleção do PNLD Campo, a primeira sendo para o triênio 2013/2014/2015, e a segunda sendo utilizada para o triênio 2016/2017/2018. O processo de lançamento do edital e do guia que norteia esta nossa pesquisa iniciou-se em 2014, tendo em vista que as coleções escolhidas passam a ser

utilizadas no triênio 2016/2017/2018. As coleções aprovadas para ampla distribuição foram publicadas no Diário Oficial da União Nº 51 do dia 17 de março de 2015. Lá apresentava-se a relação das coleções aprovadas e condicionadas às correções de falhas pontuais, sendo elas:

- Campo Aberto (Global Editora e Distribuidora LTDA);
- Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo (Editora FTD S/A);
- Tempo de Aprender: Região Norte (Editora IBEP Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA);
- Cultura e Regiões do Brasil (Global Editora e Distribuidora LTDA).

O livro didático como suporte para o aluno e para o professor no processo de ensino e aprendizagem tem a função de auxiliar os estudantes quanto à ampliação de sua compreensão, interpretação e aquisição de conhecimentos, e ao mesmo tempo ajudar ao professor a nortear seu trabalho, e não ser simplesmente o único material a ser seguido. Mas infelizmente, não é isso que ocorre na maior parte dos casos. Muitas vezes o livro didático ainda é o único material concreto que a família, a escola, o aluno e professor do campo têm em suas mãos.

Deste modo, compreendemos que além do livro didático ser a principal ou até mesmo a única ferramenta de apoio ao trabalho do professor em boa parte das escolas do campo, (embora saibamos que não deveria ser assim), percebemos que ele além de trazer este papel pedagógico, (do ensino do conhecimento) também vem trazer essa visão de sociedade e de mundo (formação de valores, condutas, identidades). Nos exemplares da Educação do Campo, percebemos mais forte esses princípios de relações sociais com o meio no qual o aluno vive e está inserido. Isto ocorre porque os livros didáticos do PNL D Campo devem fazer correlação com os princípios pedagógicos da Educação do Campo (que serão abordados mais adiante no outro capítulo).

Neste contexto, os livros didáticos são uma porta de entrada para que possamos estudar mais a fundo e analisar como está se propondo a construção dos conhecimentos específicos das áreas específicas (como linguagem, história, geografia, matemática, artes...) com os alunos camponeses dentro uma perspectiva pedagógica de situacionalidade social, histórica, culturais, geográfica, política, econômica na qual o aluno está inserido.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

Os estudos sobre a Educação do Campo estão em crescente expansão desde a sua primeira discussão em 1997 no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), depois em 1998 com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e em 2004 com a II Conferência Nacional de Educação do Campo; três grandes marcos de discussão e de conquistas sobre e para a Educação do Campo. A partir dessa conjuntura, novas discussões e novos pesquisadores têm se interessado e adentrado nessa área de discussão que emerge das lutas dos Movimentos Sociais (principalmente o MST- Movimento dos Trabalhadores Sem-terra), que a fortalece enquanto área de ensino, estudos e pesquisas.

Atualmente, ao realizarmos pesquisas em sites de publicação de artigos, teses e dissertações, já encontramos um vasto acervo sobre questões relacionadas à Educação do Campo. Em específico, às áreas que despontam com pesquisas são: Reforma Agrária e o PRONERA; MST; Identidade e Cultura Campesina; Currículo, Avaliação e Práticas docentes; Agroecologia; Formação de Professores; Legislação e outras. Vale ressaltar também a existência de cursos universitários de Licenciatura em Educação do Campo espalhados por todo o Brasil.

Os sujeitos do campo que durante muito tempo tiveram seus direitos negados, lutaram e ainda lutam pela conquista desses direitos sendo a escolarização no campo e para o campo, uma delas. Pensando em uma educação de qualidade que venha atender às suas especificidades, que valorize seus saberes, sua cultura, seus conhecimentos é que se dão as lutas por esses direitos que tantas vezes são negados. Compreende-se como povos do campo “as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2013, p. 295).

Em 2008, na resolução CNE/CEB de nº 02, o termo Educação do Campo foi usado pela primeira vez em documento oficial normativo. O art.1º define que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Quando nos referimos à Educação do Campo, estamos nos voltando para uma educação pensada para um conjunto de trabalhadores/as do campo, uma educação pensada para atender às suas necessidades, uma formação humana voltada para a sua cultura, pois,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p.15).

A mesma vem conquistando ao longo dos anos um espaço maior de destaque na área da educação devido aos movimentos sociais, que buscam em suas pautas por políticas públicas, leis, decretos que tenham um viés mais voltado para a perspectiva do campo e de campo (não mais pautada apenas na assistência e proteção, onde o campo é visto apenas como um lugar de atraso e os sujeitos como pobres e ignorantes).

Durante anos, a educação nas escolas rurais manteve sua estrutura didático-pedagógica inacabada, de acordo com os moldes da "escolinha da roça" instituídos no Brasil Império. Quando criada, a educação rural atendeu satisfatoriamente ao contexto político e econômico da época, que vivia sob a égide do latifúndio, da monocultura e da escravidão. Essa educação tinha o objetivo de ensinar as primeiras letras, de fazer com que o aluno aprendesse a escrever o nome e fazer os primeiros cálculos (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 197).

Em contrapartida, é necessário que este ensino seja voltado para o atendimento específico e diferenciado dos sujeitos, que são sujeitos de direito, sujeitos com sua identidade e cultura que veem na terra não apenas um lugar, mas “o lugar” onde habitam numa forte relação de existência e sobrevivência. Para eles, segundo consta nas orientações para o educador, do livro do 4º ano da Coleção Novo Girassol, “o campo é o local de subsistência, de produção, de crescimento e não de atraso; e a escola que lá está é parte integrante da comunidade campesina e assim deve ser vivida e construída por todos os professores, alunos, pais e demais famílias” (p.238).

Para contemplar as peculiaridades desses sujeitos, a Educação do Campo deve (ou pelo menos deveria) ser pensada para atender suas especificidades, valorizar os seus saberes, sua cultura, seus conhecimentos, uma vez que são sujeitos com valores culturais que apresentam um sentimento de pertença muito grande ao meio em que vivem. Segundo as orientações para o educador, no livro do 5º ano da Coleção Novo Girassol, “A escola do campo surge, primeiramente, como um conjunto de ideias, intenções, objetivos e expectativas

de trabalhadores e trabalhadoras do campo” (p.198), apresentando, assim, uma contraposição à educação ministrada na maioria das escolas chamadas de rurais e não do campo, uma vez que as mesmas

[...] faziam uso de uma educação muito mais voltada às populações urbanas, defendendo valores e crenças da sociedade urbano-industrial que pregavam que a cidade era o melhor local para viver e o campo, um lugar de trabalho árduo, por vezes discriminado (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 198).

Nesse sentido, é necessário compreender este percurso e perceber que a Educação do Campo deve ser pensada e vivida pontuando dois aspectos: 1) uma dimensão que não desvalorize os conhecimentos dos mesmos, mas que ao mesmo tempo seja capaz de inserir a dimensão universal do conhecimento que vai perpassar os fazeres do professor, adaptando todo o conhecimento de mundo destes sujeitos e ajudando eles a trazerem suas convicções, seus saberes para dialogar com os saberes urbanocêntricos; e 2) uma dimensão que faça com que através da mediação do professor, novos conceitos, novos entendimentos e novas visões culminem para a construção e o fortalecimento dos conhecimentos específicos das áreas em conjunto com os saberes de vida do alunos e da comunidade onde ele vive.

A Educação do campo, aos olhos dos movimentos sociais, não deve ser vista como política compensatória, mas como uma educação diferenciada para os povos do campo que respeita a diversidade social, histórica, geográfica, política, econômica e cultural existente no campo.

Com o processo de redemocratização que nosso país sofreu, houve uma diversificação dos sujeitos de direito. Neste contexto, as classes menos favorecidas, como os trabalhadores, pobres, negros, camponeses, presidiários, crianças com necessidades especiais dentre outros passaram a ter “seus direitos garantidos” quanto à educação em documentos oficiais. Com essa redemocratização conseguimos alguns avanços, sendo um deles a legislação que assegura os sujeitos do campo quanto à educação. A saber:

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001);
- Constituição Federal 1988- Artigo 205;
- Plano Decenal de Educação para Todos-1993;
- Plano Nacional de Educação-2001;
- LDB n.º 9.394/96- Artigo 28 e seus respectivos incisos;
- Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999;
- Resolução n.º 1/2002do Conselho Nacional de Educação;

- Criação da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão);
- Resolução n.º2, de 28 de Abril de 2008 (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) (NOVO GIRASSOL-saberes e fazeres do campo, PNLD Campo 2014, Orientações para o educador, 5º ano, p. 198).

É neste contexto que surgem também os princípios da Educação do Campo para nortear o trabalho do professor, dando suporte a tudo o que já expusemos anteriormente. São eles:

- 1) Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- 2) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- 3) Princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem;
- 4) O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- 5) O princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável;
- 6) O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

4.1 Educação do Campo e Os Princípios Pedagógicos Norteadores

Alencar (2016), no seu artigo intitulado *Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo*, discute que os princípios pedagógicos “sustentam o fazer político e pedagógico da Educação do campo” e ainda assevera que as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (MEC, 2005, p. 68), “contribuem para caracterizar a educação do campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecer a identidade da escola do campo” (ALENCAR,2016, p.68).

De acordo com Alencar, o *princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana* volta-se para a formação do indivíduo enquanto ser social, propondo o fortalecimento de uma formação que possibilite a construção de sujeitos críticos e reflexivos. Sujeitos capazes de compreender e valorizar o lugar onde moram, de descobrir e defender seus valores e crenças. Neste sentido, é

necessário que o professor da escola do campo compreenda a importância de levar para a escola e sala de aula temas próximos com o meio em que os alunos vivem, as relações que constroem na comunidade, as discussões sobre respeito, autonomia, parceria e tanto outros valores que podem ser discutidos em sala.

Alencar pontua aqui que a escola deve apresentar temas relacionados à vida em sociedade, para além dos campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos, a fim de se fazer uma leitura crítica do mundo, de se ensinar a pensar em ser e de como ser um cidadão/ã que busque seus direitos a fim de conseguir sua participação social como sujeito de direito, de se criar e tornar alguém crítico, reflexivo, emancipado.

O princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo valoriza a orientação da prática do professor no intuito de permitir que a comunidade, no geral, adentre o espaço formativo e educativo da escola para que assim haja de fato a valorização dos diferentes saberes. Uma vez que sabemos que os processos educativos também ocorrem fora da escola, pois, não se aprende apenas dentro da escola mas em qualquer lugar e local que possa nos trazer algo ou algum ensinamento, é necessário que os conhecimentos “que não vem postos nos livros” sejam também reconhecidos e considerados.

Nesse sentido, a escola deve estar vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo; pois através da recuperação desses vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano e existência, surge o educativo (ALENCAR, 2016, p.53).

É impreterível afirmar a diversidade de saberes e conhecimentos existentes fora da sala de aula, e deste modo, este princípio, se relaciona com os saberes e conhecimentos que as pessoas que formam a comunidade detêm. Esses conhecimentos devem ser valorizados e reconhecidos e devem ser resgatados em sala de aula.

Segundo as orientações disponíveis no livro do 4º ano da coleção Novo Girassol, as coleções voltadas para a Educação do Campo devem estar pautadas e voltadas “para a valorização da terra, do trabalho, da cultura e dos saberes camponeses” (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 4º ANO, p. 238). Para que isso ocorra, é necessário haver “uma articulação maior entre a escola e a comunidade do campo, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo” (p.239). Ou seja, é necessário que as experiências e as vivências de cada um estejam presentes na sua construção e reconstrução como sujeito e como aprendiz.

O princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem, segundo Arroyo e Fernandes (1999), vem apontar a importância de haver a parceria entre a escola e a comunidade, uma vez que não se educa exclusivamente e unicamente na escola, pois “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana” (p.22).

Por muitas vezes, o modelo de educação ofertado aos povos do campo desvalorizavam suas particularidades, por apenas levar o modelo tradicional e urbano para estes espaços impedindo que estes sujeitos fossem os protagonistas de suas histórias, excluindo suas vivências, experiências e saberes.

Caldart (2002) nos diz que:

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.18).

Alencar (2016), ao citar Nascimento (2004), assevera que é preciso “retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos, simples espaço de memorização e de informação”. Sendo assim, é necessário se pensar em uma escola do campo que seja capaz de contemplar “as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade” (ALENCAR, 2016, p.57).

O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos é sustentado pelo parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais, que assinala que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (CNE/CEB 1/2002, p. 1).

Neste contexto, os professores precisam necessariamente reconhecer os saberes de mundo e os saberes da experiência que cada aluno traz consigo, suas lutas, suas vivências, suas “verdades”. E suas concepções não podem e nem devem ser desvalorizadas. Ao contrário, essas questões já internalizadas por cada sujeito devem sim estar presentes na sala de aula a fim de serem reconhecidas como conhecimento e deste modo, serem integrada aos saberes escolares fazendo uma ponte entre ambos.

O princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável, ainda segundo Alencar (2016, p.59), ao analisar o documento Referências para uma Política Nacional de Educação para o campo (BRASIL/MEC, 2005), faz referência “a educação em relação ao desenvolvimento sustentável deve ser pensada a partir da ideia de que o local pode ser reinventado através de suas potencialidades”.

É possível e necessário, portanto, pensar estratégias de desenvolvimento da localidade na qual o aluno está inserido, a partir das potencialidades do local, da comunidade. Pensar em sustentabilidade é entender o local como gerador de possível lucro, visibilidade e sustento, mas sendo também uma maneira de se observar com zelo os recursos naturais, de se pensar em como preservar aquele espaço e aqueles recursos a fim de preservá-los para tempos e gerações futuras.

O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, atenta para a diversidade e a heterogeneidade do campo, entendendo os “vários campos” com suas diferenças e peculiaridades. Deste modo, não é possível se pensar uma única política que contemple todas as diversidades tendo em vista que os povos não são homogêneos.

Diante das discussões de Alencar sobre os princípios da Educação do Campo, o professor que atua na escola do campo necessariamente deve apresentar o envolvimento com a comunidade, deve trabalhar, conhecer, estudar, pesquisar a cultura, os interesses, a política, a agricultura e a economia da localidade. Tudo isso para que o professor possa, de fato, trabalhar as diversas perspectivas de emancipação dos sujeitos camponeses levando os alunos e a si mesmo a se reconhecerem como atores pesquisadores e reflexivos, que vivenciam e desenvolvem juntos com a escola e a comunidade os valores camponeses que envolvem a luta por direitos emancipatórios. Ou seja, que saibam que na Educação do Campo se preza a formação humana, a sustentabilidade, os saberes locais e não apenas a mera reprodução dos saberes urbanos no espaço do campo. Assim, compreende-se o paradigma contra hegemônico ao conceber-se que os saberes urbanocêntricos estão imersos na hegemonia.

Dando continuidade a nossa pesquisa, apresentaremos a seguir o nosso percurso metodológico, onde traremos o passo a passo de como se estruturou a análise realizada nos livros didáticos.

5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa faz uso de uma abordagem qualitativa por “permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2006, p.57). Todavia, a pesquisa também traz dados quantitativos para pelo exemplificar as análises realizadas e dados coletados.

A mesma também faz uma análise documental, que nos dá a oportunidade, segundo Oliveira (2007), de buscar “informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”(p.69) . Neste sentido, analisar documentos nos possibilita

[...] extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos– estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2007, p.4).

Para a efetivação desta pesquisa, no que se refere às fontes documentais as quais iremos utilizar, foi selecionado um exemplar do Manual do Professor do livro de língua portuguesa do 4º ano e um exemplar do 5º ano, da coleção Novo Girassol: *Saberes e fazeres do campo*, das autoras Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança, da editora FTD.

A escolha pelos Livros didáticos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I, ou seja, os livros do segundo ciclo, se deu por compreender a importância da transição do aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o Ensino Fundamental II, tendo o aluno em específico que superar as dificuldades encontradas no primeiro ciclo e firmar seu conhecimento quanto ao trabalho com a linguagem oral e escrita, e perceber que os diferentes gêneros textuais são de suma importância pois garantem ou deveriam garantir que os alunos consigam através desses apropriar-se da produção, compreensão e interpretação de textos.

Fizemos a escolha de utilizarmos esta coleção por dois motivos: Primeiro por sabemos informalmente que foi a coleção mais adotada em nosso estado- Pernambuco, e segundo por sabermos que esta não foi a única coleção aprovada para uso.

Vale ressaltar também que a escolha sucedeu-se pela coleção ter sido aprovada em 2014 e novamente em 2016. Para darmos conta dos nossos objetivos de pesquisa, realizamos inicialmente uma análise de seção por seção nos livros didáticos, a fim de compreender quais destas utilizam os gêneros textuais em sua composição de seção e em seus exercícios propostos. Tendo essa informação, partimos para a divisão entre as possíveis seções a serem

analisadas com o intuito de dar conta do nosso primeiro objetivo específico que é identificar os gêneros textuais contido no Livro Didático do 4º e 5º ano.

Num segundo momento, depois de elencarmos quais as seções trabalhavam com gêneros textuais, foi necessário identificar quais os gêneros textuais que o livro traz a fim de melhor analisá-los e fazer correlação com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais abordados pelos livros.

Em seguida, depois de obtermos esses dados, traçamos um panorama com as mais variadas informações que nos deram subsídios para realizar algumas inferências e correlações com os princípios da Educação do Campo, que são marcos norteadores para este ensino.

Diante das análises realizadas, fizemos uma caracterização dos livros didáticos analisados e trouxemos dados quantitativos para melhor respaldo interpretativo.

5.1 Conhecendo melhor O Livro Didático de Língua Portuguesa escolhido para Análise

Os exemplares escolhidos para a análise foram os livros do professor da coleção Novo Girassol- Saberes e Fazeres do Campo, selecionado e aprovado no edital do PNLD Campo2016/2017/2018 de Língua Portuguesa de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, do 4º e 5º ano, da editora FTD.

Os livros contêm na parte específica para Língua Portuguesa um total de 102 páginas, subdivididas em 4 (quatro) unidades e as unidades organizadas em 2 (dois) capítulos. Os livros ainda trazem as disciplinas de Geografia e História na sua segunda parte. E posteriormente, as orientações para o professor.

Os livros apresentam dois personagens que ajudam a nortear o trabalho pedagógico trazendo diversas informações. São eles: Maria Sol e Zé Sabiá. Maria Sol traz dicas, sugestões, informações complementares e algumas curiosidades ao longo do livro, já Zé Sabiá traz informações sobre outros espaços, outras realidades.



Maria Sol



Zé Sabiá

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa-2016.

Interessante ressaltar que Maria Sol e Zé Sabiá, personagens que aparecem ao longo do livro, são encontrados na seguinte quantificação: no livro do 4º ano Maria Sol aparece 32 vezes e Zé Sabiá apenas 2 vezes; já no livro do 5º ano, Maria Sol aparece 26 vezes e Zé Sabiá 6 vezes. Isso nos sugere que as informações sobre outros lugares e outros espaços que são apresentados por Zé Sabiá aparecem em um número muito pequeno em relação à Maria Sol, personagem do livro que traz dicas, sugestões e orientações para a realização das atividades.

Observamos que o Zé Sabiá deveria ocorrer mais vezes no livro didático de língua portuguesa, uma vez que percebemos uma maior presença do mesmo em outras disciplinas. Deste modo, ao analisarmos os exemplares percebemos que o Zé Sabiá seria o local onde o professor poderia trabalhar os diversos contextos situacionais. Pois, compreendemos que são estes conjuntos de circunstâncias que trazem a diversidade dos contextos geográficos, sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos para serem desenvolvidos em sala de aula, e que são pertinentes ao ensino de uma língua.

O livro trabalha com seções que se intitulam da seguinte forma:

- **Leitura:** seção que abre todos os capítulos e traz alguns questionamentos sobre o gênero textual a ser lido;
- **De Olho na Escrita:** seção que trabalha com a escrita padrão/formal, ou seja, voltada para a ortografia;
- **Texto Puxa Texto:** seção que apresenta diferentes gêneros textuais relacionados com o texto principal;
- **Estudo da Língua:** seção que traz atividades que envolvem a gramática;
- **Estudo do Texto:** seção que traz questões de compreensão e interpretação do texto;
- **Produção:** seção que apresenta propostas de produção textual individual e coletiva;
- **Vai e Vem:** seção voltada para a socialização dos conhecimentos e espaço voltado e orientado para pesquisa com a comunidade e familiares;
- **Hora da História:** seção de leitura orientada pelo professor;
- **Dica de Leitura:** seção que vem trazer sugestões de livros a serem lidos;
- **Mural das Vivências:** nesta seção o professor deve orientar os alunos a compartilharem o que aprenderam durante o semestre com a comunidade, com a família.

Achamos pertinente trazer um pouco sobre a estrutura do **manual do professor** analisado, tendo em vista foi bastante utilizado quanto à leitura das orientações.

A coleção apresenta uma estrutura bastante similar nos dois exemplares no que diz respeito às orientações para o educador. Apresenta além do mesmo quantitativo de páginas, os mesmos subtópicos de discussão. As orientações para o educador traz, num primeiro momento, algumas considerações sobre a Educação do Campo, onde discorre de forma breve sobre os seguintes tópicos:

- Da escola rural à escola do campo;
- Como surgiu a escola do campo?
- Bases legais da Educação do Campo;
- O educador do campo;
- Nossa coleção;
- Estrutura da coleção;
- Sugestões de leituras.

Consideramos esse aspecto do livro como um importante material orientador para a discussão sobre Educação do Campo e suas especificidades. Estas orientações trazem ideias direcionadas para as discussões constantes nos referenciais teóricos da Educação do Campo. Todavia, consideramo-nas ainda muito superficiais por ser um material muito enxuto, que condensa muitas informações relevantes para orientar os professores.

Logo, aqueles professores que não possuem formação para a Educação do Campo e nem sabem o que realmente é uma escola **do e para o** campo, sentirá dificuldades em compreender e assimilar todas as informações contidas ali naquele espaço, como por exemplo o desconhecimento das bases legais da Educação do Campo que impede que o mesmo saiba sobre a importância desses marcos normativos, compreenda a luta e o percurso do surgimento da escola do campo, das discussões que permeiam a mudança de parâmetros quanto à escola rural e à escola do campo.

Assim, o perfil do educador do campo necessariamente precisa contemplar essas concepções e que os mesmos deveriam ter e saber para que assim pudessem, de fato, trabalhá-las na escola e com os alunos. Pois como sabemos, só somos capazes de ensinar aquilo que sabemos, os costumes, conceitos, e os modos de ver o mundo que internalizamos transcende na nossa prática mesmo quando não percebemos e nesta direção devemos lembrar que os professores

Enfrentam vários desafios, desde o diagnóstico dos saberes dos alunos, considerando as distintas faixas etárias, o estabelecimento dos objetivos, a realização de opções metodológicas de ensino, a escolha de atividades e

seleção de materiais didáticos apropriados à situação de ensino seriado e multisseriado, o planejamento de intervenções adequadas e a avaliação contínua das aprendizagens. Nessa perspectiva, o PNLD Campo pressupõe que os materiais e metodologias utilizadas na educação do campo podem e devem ser múltiplos e diversificados, contribuindo para uma prática pedagógica autônoma dos educadores, fornecendo subsídios para seu aprimoramento e para a definição de concepções pedagógicas adequadas ao projeto político pedagógico da escola. (PNLD CAMPO, EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2014-CGPLI, p.41)

Num segundo momento, o manual do professor apresenta a parte de língua portuguesa onde discorre sobre algumas temáticas em pequenos textos intitulados:

- Começo de conversa;
- Proposta de trabalho
 - Leitura;
 - Leitura silenciosa realizada pelo aluno;
 - Leitura oral feita pelo professor;
 - Leitura oral feita pelos alunos;
 - Textos, muitos textos;
 - Produção de textos;
 - Ortografia, por que ensinar?
 - Análise Linguística;
 - Linguagem oral;
 - Avaliação
 - Sugestão de leituras.
 - Estruturas dos volumes de língua portuguesa.

As discussões apresentadas são de fato bem pequenas, e sempre que possível são fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). As páginas de 216 à 232, no livro do 4º ano e as páginas de 216 à 238 no livro do 5º ano se dedicam exclusivamente às explicações e orientações acerca da disciplina de língua portuguesa e suas atividades. Trazem em suas informações atividades respondidas para correção das respostas dos alunos, um pouco de orientação sobre os gêneros textuais, de que forma trabalhar e como trabalhar com eles, além de algumas outras dicas e explicações sobre o estudo da língua.

Passemos a seguir às análises realizadas

6 ANÁLISE DOS LIVROS DO 4º E 5º ANOS DA COLEÇÃO NOVO GIRASSOL

Neste capítulo apresentaremos as análises dos dados a partir da categorização e das inferências realizadas sobre os dados encontrados referentes aos gêneros textuais nos exemplares do 4º e 5º ano do livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do Campo.

Deste modo, organizamos os dados encontrados dividindo-os em três categorias para análise:

- 1) Quantificações dos gêneros textuais;
- 2) O trabalho com as seções no livro Novo girassol- Saberes e fazeres do Campo;
- 3) Achados quanto às atividades que consideram os princípios da Educação do Campo.

6.1 Quantificações dos Gêneros Textuais

Na quantificação dos gêneros textuais, obtivemos os seguintes resultados para os exemplares do 4º e 5º ano, sendo analisadas as oito seções que trabalham com gêneros textuais.

QUADRO 1- Gêneros Textuais no livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do Campo		
Tipologia de Gênero	Ocorrências no 4º ano	Ocorrências no 5º ano
Conto	7	4
Cordel	-	3
Tirinha	2	3
Cartaz	2	1
História em quadrinho	1	-
Diário (Ficcional/classe/pessoal)	1	2
Bilhete	1	1
Piada	1	-
Parlenda	1	-
Reportagem	3	2
Receita	4	-
Relato	2	3
Entrevista	-	3
Indicação literária	-	2
Faixa	-	1

Trava-língua	1	-
Paródia	2	-
Notícia	-	3
Biografia	-	1
Lista (acordo)	1	-
Causo	2	-
Blog	-	2
Dicionário (verbetes)	1	-
Artigo científico de revista	2	-
Total de gêneros encontrados	33	31

Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º/5º Ano 2014.

Quanto à tipologia dos gêneros, consideramos o quantitativo suficiente comparando com os gêneros que o PCN indica para trabalhar nestes anos. Deste modo, percebemos que a coleção atende ao que exigem os PCN de língua portuguesa. A seguir, explicitamos a tipologia de gêneros que os PCN pedem para o uso no 4º e 5º ano:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc. (BRASIL, 1997, p.82).

Os PCN pontuam a importância de se oferecer um bom trabalho de seleção textual e de gêneros textuais e asseguram que eles devem “contribuir significativamente para bons resultados que se pretende com o ensino, uma vez que “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos” (BRASIL,1997,p.29). Assim, percebemos que pelo quantitativo de gêneros apresentados nos exemplares eles, de fato, estão de acordo com as especificidades dos PCN, uma vez que o livro didático fica livre para selecionar os gêneros a serem trabalhados, e não necessariamente é obrigatório contemplar todos os gêneros sugeridos no PCN.

Mas em contrapartida, ao analisarmos pelos olhos dos movimentos do campo, de suas lutas, de suas resistências, de uma escolarização voltada para o paradigma contra hegemônico, sentimos falta de gêneros textuais que deveriam estar sendo contemplados e trabalhados pela escola do campo como: cartas, abaixo-assinados, ofícios, manuscritos, declarações, dentre outros. São gêneros textuais que estão presentes na luta desses movimentos do campo, na busca dessa afirmação e reafirmação de pensar e querer uma escolarização contra hegemônica.

6.2 Os Gêneros Textuais em cada Seção Do Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do Campo

Traremos a seguir uma quantificação sobre as ocorrências por seção apresentadas em cada exemplar, e destacando ainda a sua proposta geral (proposta apresentada pelo próprio livro em suas páginas do manual do orientador).

QUADRO 2- OCORRÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR SEÇÃO ANALISADA			
Seção	Ocorrências das seções nos exemplares		Proposta geral da seção apresentada nas orientações do professor
	4º Ano	5º Ano	
Leitura	8	8	Explora o conhecimento prévio do aluno, trazendo motivação para a leitura do texto. Buscando atender as competências de leitura necessárias ao desenvolvimento dos alunos.
De olho na escrita	7	8	Retoma o trabalho com o sistema de escrita, visando

			sistematizar a ortografia e reforçar a escrita padrão das palavras.
Texto Puxa Texto	5	6	Oferece contato com diversos gêneros que circulam em esferas diversificadas.
Estudo do Texto	5	6	Refere-se à compreensão do texto por meio de diferentes estratégias.
Estudo da Língua	8	7	Apresenta atividades que envolvem a reflexão sobre a aquisição de alguns conceitos gramaticais relacionados ao uso da língua oral e escrita.
Produção	8	8	Apresenta propostas que permitem aos alunos experimentar diferentes usos da linguagem escrita em situações diversas.
Vai e Vem	4	4	Apresenta atividades de vivência integradora, onde os alunos interligam os saberes escolares aos saberes comunitários.
Hora da História	2	2	Apresenta um repertório de leitura diversificado, sendo uma leitura orientada pelo professor.
Dica de Leitura.	4	4	Apresenta algumas sugestões de livros que podem ser lidos tanto pelo professor quanto pelo aluno.
Mural das Vivências	2	2	Orienta a confecção de um mural estimulando a participação de todos da comunidade e da escola.

Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º/5º Ano, 2014.

Num primeiro momento, ao analisarmos os livros, percebemos que os autores pensaram em um meio de abordar “quase todas” as especificações que eram solicitadas no edital do PNLD campo 2014, tentando contemplá-las mesmo que fragmentadas, a fim de se enquadrar nas exigências do edital. Podemos afirmar isso quando ao folheamos o livro e encontramos todas as seções bem separadas, cada coisa em seu lugar, tudo em um “quadrado”, em muitos momentos podemos perceber que o que é abordado numa seção raramente aparecerá em outra.

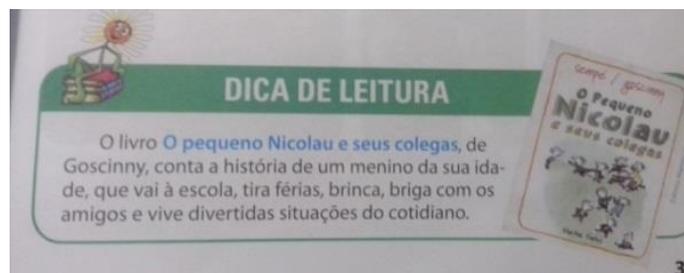
Ao analisarmos as dez seções trabalhadas nos L.D. (1-Leitura; 2-De Olho na Escrita; 3-Texto Puxa Texto; 4-Estudo da Língua; 5-Estudo do Texto; 6-Produção; 7-Vai e Vem; 8-Hora da História; 9-Dica de Leitura; 10-Mural das Vivências.), percebemos que apenas duas seções não utilizam o trabalho com os gêneros textuais, sendo elas: Dica de Leitura e Mural das Vivências.

Estes dados não garantem que apenas pelo fato de existir um grande número de gêneros textuais no livro didático, e uma variedade considerável, este cumpriu a função no que se refere as atividades com o texto. Pois diante das análises, ratificamos que a quantidade dos gêneros textuais nos leva num primeiro momento a pensar que o exemplar contempla as propostas da perspectiva interacionista sociodisursiva e dos PCN, mas ao nos debruçarmos melhor sobre as análises atentamos para o fato de que a grande variedade de gêneros ocorre pelo fato do exemplar querer parecer adequado ao que é requisitado pelo edital do PNLD Campo. Contudo, ao contemplarmos o aspecto qualitativo observamos que os livros, apesar de toda a variedade de gêneros trazidos, contemplam as propostas já mencionadas.

Descreveremos a seguir as seções do texto agrupando-as de acordo com o quesito elencado, se faz ou não de alguma maneira correlação com os gêneros textuais abordados e trazidos pelos livros didáticos.

6.2.1 Seções do livro Novo Girassol que não contemplam gêneros textuais

A seção **Dica de Leitura** irá trabalhar apenas com a indicação de livros, que podem ser lidos tanto pelo professor quanto pelo aluno. Esta traz no canto da página uma foto da capa do livro indicado e um breve comentário a respeito da obra. São apresentadas 4 indicações de leituras em cada um dos livros analisados.

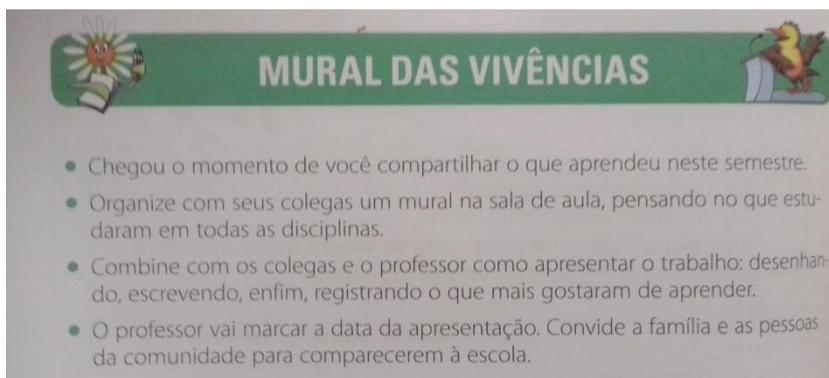


Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, 2014, p. 31.

Sabemos da necessidade do incentivo à leitura, e por este motivo corroboramos com as ideias de Antunes (2009, p.201) ao pontuar que “não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata”. Entendemos que a leitura como é uma prática escolar, mas ao mesmo tempo é também uma prática social que se configura de suma importância para formação do sujeito, uma vez saber “ler” nos dá subsídios para adquirir novos conhecimentos diante de uma sociedade letrada.

A outra seção que não aborda em sua descrição e formulação os gêneros textuais é a seção **Mural das Vivências**, que está voltada para que os alunos compartilhem as atividades realizadas e o que aprenderam no semestre e socializem através de uma exposição em mural, onde são orientados a convidar a família e as pessoas da comunidade para a partilha de saberes. Vale salientar, contudo, que o mural não é um gênero textual mas traz a possibilidade de usos de gêneros textuais estudados e lidos na sala de aula.

Os dois exemplares apresentam apenas duas atividades ao longo do livro intituladas Mural das Vivências, sendo as mesmas no fim da segunda e da quarta unidade, por sinal ainda ocorrem nas mesmas páginas (p.54 e p.102) nos dois livros.



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa 4º Ano, 2014, p. 102.

Neste sentido, os achados revelam que as oito seções restantes fazem uso dos gêneros textuais. Deste modo, iremos discutir um pouco sobre cada uma delas para que fique mais fácil a compreensão do que pesquisamos a fim de chegarmos aos nossos objetivos.

6.2.2 Seções do livro Novo Girassol que contemplam gêneros textuais

➤ Seção Leitura

Sobre a seção Leitura, temos:

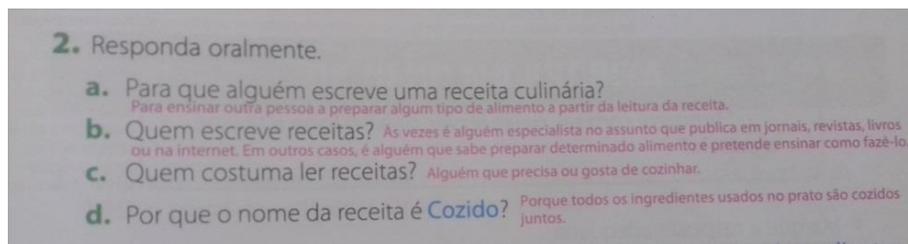
QUADRO 3- SEÇÃO LEITURA DO LIVRO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO – 4º/5º ANO			
4º Ano		5º Ano	
Gênero Textual	Ocorrências	Gênero Textual	Ocorrências
Reportagem	1	Reportagem	1
Conto	1	Conto (Assombração)	1
Dicionário (Verbetes)	1	Blog	1

Receita	1	Relato	1
Relato	1	Entrevista	1
Causo	1	Notícia	1
Artigo de divulgação científica	2	Cordel	1
		Diário (pessoal)	1
Total de gêneros	7	Total de gêneros	8
Total de ocorrências	8	Total de ocorrências	8

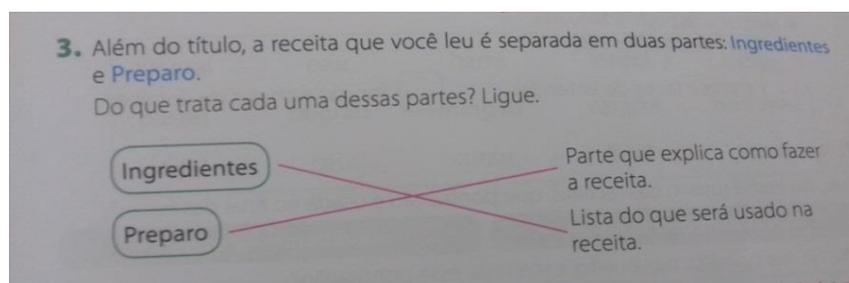
Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º/5ºano, 2014.

Como podemos observar nesta seção, há apenas um gênero que se repete no exemplar do 4º ano, sendo ele artigo de divulgação científica. No livro do 5º ano, não há repetições.

Ao analisarmos essa seção, percebemos que ela quase sempre segue o mesmo padrão, apresentado um gênero textual e a atividade que segue está voltada prioritariamente para a organização do gênero e sua função social. Como podemos confirmar com as imagens abaixo,



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano,2014, p. 81.



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano, 2014, p. 81.

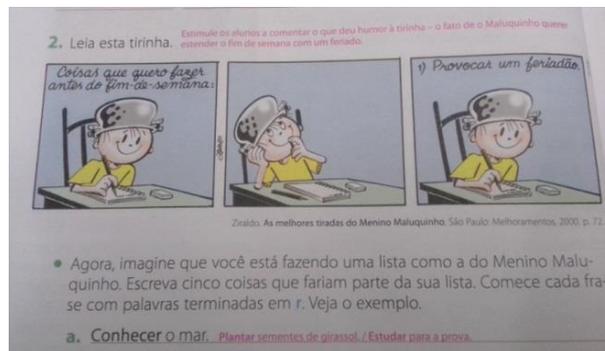
O manual aborda de forma simplista e superficial, na maioria das vezes, alguns gêneros e trazem algumas reflexões sobre os mesmos e sobre como se trabalhar com a proposta na sala. É recorrente encontramos nesta seção uma questão intitulada RESPONDA ORALMENTE. Esse enunciado aborda questões muito importantes, e deste modo,

ressaltamos que deveria haver o espaço para a formulação da resposta por escrito, por entendermos que são questões bastante pontuais e que trabalham em sua maioria o contexto social e as questões organizacionais do texto.

➤ Seção De Olho na Escrita

Nesta seção trabalha-se prioritariamente a ortografia, como já é de se inferir ao ler o nome da seção. Apresenta um total de 7 ocorrências desta seção no livro do 4º ano, sendo encontradas 2 atividades com o gênero tirinha, 1 com trava-língua e 1 atividade com o gênero história em quadrinho. E no total de 8 ocorrências no livro do 5º ano, onde encontramos apenas dois gêneros: 1 tirinha e 1 cartaz.

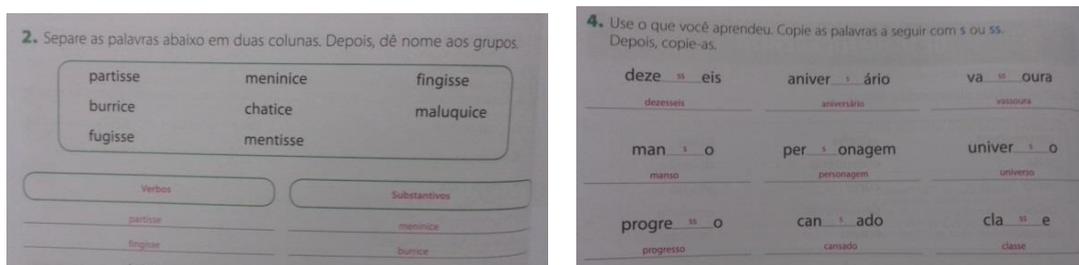
Esta seção raramente utiliza um gênero, e quando utiliza o mesmo apenas serve de um meio para retirada de palavras ou de exemplos sobre questões ortográficas, ou seja, são usados apenas para dar suporte. Observemos:



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano, 2014, p. 34.

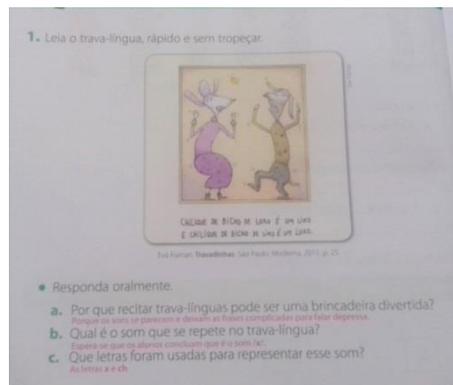
Atentamos ainda para as orientações e enunciados das atividades com tirinha, onde se pedia para que o aluno refletisse sobre o humor da tirinha. Esse gênero é discutido na página 218 do manual do professor.

As questões trabalhadas nessas atividades em sua grande maioria, pautam-se no uso de palavras e frases soltas. Seguindo, por exemplo, estes modelos:



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, 2014, p. 52/ 64.

Encontramos raramente uma atividade dentro desta seção que seja de compreensão/interpretação, como podemos observar:



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano, 2014, p. 50.

➤ Seção Texto Puxa Texto e Seção Estudo do Texto

A seção Texto Puxa Texto apresenta um quantitativo de 5 ocorrências no livro do 4º ano e de 6 ocorrências no exemplar do 5ºano. Segundo o manual do educador, essa seção “objetiva oferecer ao aluno o contato com gêneros diversos que circulam em portadores e esferas também diversificadas” (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 214). São explorados gêneros intitulados como campanha institucional⁴, pintura⁵, notícias, entre outros. Podemos inferir que esta seção abre espaço para que o docente trabalhe as esferas de circulação dos textos. Temos assim uma diversidade de gêneros textuais apresentados a seguir:

QUADRO 4- LIVRO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO – 4º/5º ANO			
Gêneros - 4º ano	Ocorrência	Gêneros - 5º ano	Ocorrência
Paródia	1	Notícia	1
Conto	1	Relato	1
Receita	1	Reportagem	1
Cartaz	1	Biografia	1
	(4)		(4)

⁴ Apesar de o livro trazer a campanha institucional como uma tipologia de gênero textual, não o encontramos como existente nos referenciais teóricos utilizados e estudados.

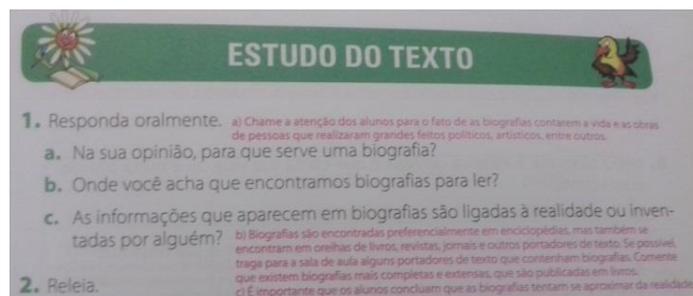
⁵ O mesmo ocorre com a tipologia Pintura como gênero textual.

Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º/5º Ano, 2014..

Esta seção apresenta apenas o gênero textual e as atividades correlacionadas a este gênero é apresentada pela seção seguinte: Estudo do Texto. Deste modo, achamos melhor analisá-las juntas.

Nesta seção, identificamos que as questões intituladas “responda oralmente” quase que em sua totalidade estão voltadas para a estrutura do gênero. As questões que seguem na atividade vão se mesclando entre compreensão de texto e interpretação de texto.

Vejamos a imagem a seguir:



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano,2014, p. 61.

➤ Seção Estudo da Língua

Esta seção propõe-se a trabalhar a gramática da língua portuguesa de modo a orientar a reflexão e a aquisição de conceitos e regras sobre as normas gramaticais que os alunos devem apreender para a melhoria de sua comunicação oral e escrita. Deste modo, podemos evidenciar que os exercícios propostos utilizam os gêneros textuais apenas para retirada de palavras, de períodos, e não se observou a utilização dos gêneros para o trabalho da função social e nem de sua organização, mas apenas como apoio, mesmo que se observe uma diversidade de gêneros textuais. Vejamos o quadro a seguir:

QUADRO 5- LIVRO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO – 4º/5º ANO			
Livro do 4º ano		Livro do 5º ano	
Conteúdos gramaticais	Usou-se o gênero	Conteúdos gramaticais	Usou-se o gênero
Ordem alfabética	Diário de classe	O uso da vírgula	Tirinha
Acento agudo e circunflexo	Bilhete	Tempos verbais	Bilhete
Pontuação no diálogo	Piada	Palavras oxítonas, paroxítonas e	(0)

		proparoxítonas	
Sílabas Tônicas	Parlenda	Verbos no modo subjuntivo	Entrevista/tirinha
Adjetivo	Conto	Pronomes pessoais do caso oblíquo	Conto
Pronomes pessoais do caso reto	Reportagem	Conectivos	(0)
Verbo	Receita	Locuções adjetivas	Indicação literária Faixa
Uso dos pronomes nós e a gente	Relato		

Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazer do campo- Língua Portuguesa -4º/5º Ano, 2014.

➤ **Seção Produção**

Na quantificação desta seção temos os seguintes dados:

LIVRO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO – 4º/5º ANO			
4º Ano		5º Ano	
Gênero textual	Ocorrência	Gênero textual	Ocorrência
Lista (de acordo)	1	Diário (ficcional)	1
Paródia	1	Blog	1
Conto (com orientação)	2	Relato	1
Causo	1	Entrevista	1
Cartaz	1	Cordel	1
Receitas	1	Conto	1
		Notícia	1
		Indicação literária	1
Total de gêneros	6	Total de gêneros	8
Total de ocorrências	8	Total de ocorrências	8

Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazer do campo- Língua Portuguesa -4º/5º Ano, 2014.

Nesta seção, como podemos observar, o único gênero textual que se repete nos dois exemplares é o conto. Os demais não se repetem. No 4º ano, o gênero conto (com orientação) repete-se 2 vezes. Já no 5º ano não há repetição de gêneros nessa seção do livro.

As atividades do livro funcionam de tal maneira: o gênero textual que é trabalhado e abordado na seção LEITURA é retomado na seção PRODUÇÃO. Sendo que, algumas vezes, o gênero utilizado na seção leitura é usado como base para dar corpo a outros gêneros ou compor algum suporte deste gênero.

Como, por exemplo, ocorre na página 18 do livro do 5º ano, na seção leitura, onde se trabalha o gênero diário pessoal e se faz a diferenciação entre agenda e diário. Já na seção Produção, que se segue, é pedido que o aluno desenvolva um diário ficcional.

➤ Seção Vai e Vem

Esta seção trabalha com atividades de troca de conhecimentos, pois é solicitado ao aluno que o mesmo busque informações, realize pesquisas e outras atividades fora do espaço escolar, e leve os resultados obtidos para a discussão em sala.

Comprendemos, então, que esta seção trabalha voltada especialmente para o trabalho com a oralidade da criança, pois estabelece um contato direto de diálogo com a comunidade para posteriormente poder ser trabalhado de forma oral em sala de aula, a partir da exposição com conversações e discussões.

Toda a atividade está pautada em uma pesquisa que contempla um gênero textual, sendo eles: 4º ano - causo, receita e conto; 5º ano - diário pessoal, entrevista, cordel e anotações. Mas, o gênero aqui é usado como contexto para a efetivação da atividade que deve ser realizada fora do espaço escolar. Observemos a questão abaixo:

VAI E VEM

- Peça a alguém da sua família que lhe ensine uma receita que tenha, como ingredientes, vegetais produzidos na sua região. Comente com o entrevistado a importância de ele falar devagar para que você possa anotar, em um rascunho, os ingredientes e todos os passos da receita.
- Quando terminar, leia a receita em voz alta para que a pessoa que lhe ditou avalie se você anotou tudo.
- Traga a receita na data combinada pelo professor.

É provável que essa pessoa use palavras como *daí e aí* para indicar a sequência das ações. Ao escrever, substitua essas palavras por *depois, em seguida, então, por fim*.

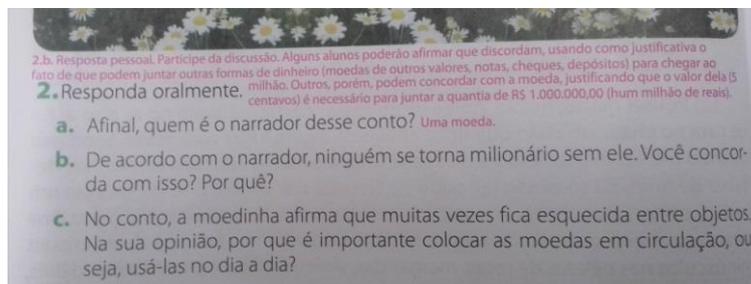
Percebemos que esta seção estrutura-se para dar conta das especificidades solicitadas nos documentos (Edital de convocação e PCN) sobre o desenvolvimento da oralidade e concomitante está atrelada à questão do princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo, que assegura que devem existir atividades de integração entre o espaço escolar e a comunidade, sendo capaz de levar os diversos tipos de conhecimento popular para dentro da escola, interligando os saberes escolares aos saberes comunitários.

➤ Seção Hora da História

Esta seção aparece apenas duas vezes ao longo do livro de Língua Portuguesa, sempre na 1º e 3º unidade, esta seção traz sempre um texto e em seguida apresenta uma pequena atividade que geralmente trabalha com a questão “responda oralmente” e deixa margem para o professor realizá-la de modo a se discutir as questões que surgem diante do contexto, uma vez que as orientações apresentadas limitam-se a orientar como deve proceder a leitura desenvolvida nesta seção (leitura em voz alta, silenciosa, em rodízio, com entonação).

No livro do 4º ano, as duas atividades desenvolvidas são com o gênero conto. Já o livro do 5º ano trabalha uma atividade com o gênero conto e uma com o gênero cordel.

O manual do educador, na página 217 do livro do 4º ano, vem trazer reflexões sobre a escolha de textos narrativos e dão orientações sobre os aspectos fundamental do gênero conto. As atividades que compõe essa seção estão voltadas prioritariamente para a compreensão e a interpretação textual. Segue abaixo.



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano, 2014, p. 78.

Como podemos observar, o aluno é induzido aqui a interpretar e a compreender o texto, pois ao mesmo tempo em que o aluno busca as respostas no texto ele também é levado a fazer algumas inferências, como é necessário para se responder a questão “C” da atividade. Vale salientar que encontramos em cada uma das atividades propostas uma questão sobre a organização do gênero, como podemos observar neste exemplo:

2. Você já sabe que o narrador pode se apresentar de duas formas em um conto:
- **narrador-personagem** – é personagem, a história acontece com ele;
 - **narrador observador** – conta os fatos vividos pelos personagens, mas não participa deles.

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, 2014, p. 3.

6.3 Achados quanto às Atividades que atendam os Princípios da Educação do Campo

Compreendendo a Educação do Campo como um lugar onde o aluno deve ter suas diferenças respeitadas e o seu currículo diferenciado para dar conta de suas diferentes especificidades e realidades múltiplas, é necessário que fiquemos atentos para perceber que os conhecimentos campestinos devem ser tão valorizados quanto os urbanos.

Deste modo, não é possível trabalhar apenas a visão urbanocêntrica de ensino para um ambiente campestino, uma vez que as suas peculiaridades devem ser respeitadas, conforme pontua o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96.

Pautadas nas orientações para o educador, encontradas no fim do livro do professor, esta coleção nasceu da proposta do Ministério da Educação (MEC) com o intuito de ofertar às escolas do campo um material (livros didáticos) que dialogue com os princípios e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2004). Deste modo,

Tal ação colabora decisivamente para a implantação da educação do campo nas chamadas escolas rurais, pois poderá instrumentalizar a ação docente com um material mais adequado às necessidades e possibilidades das comunidades campestinas. (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 199).

Neste sentido, as orientações para o educador do livro Novo Girassol-saberes e fazeres do campo, afirmam que esta coleção “privilegia a valorização dos saberes e fazeres do campo, reforçando a identidade cultural das diversas gentes que compõem o campo brasileiro” (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 200). Mas o que pudemos perceber é que as atividades do livro Novo Girassol, pensadas para a Educação do Campo, têm local determinado para ocorrer no livro. É possível sabermos exatamente onde iremos encontrar cada uma delas.

Por exemplo, a seção **Mural das Vivências** aparece justamente para contemplar um dos princípios norteadores da Educação do Campo: o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos que deve ter como objetivo “apoiar a prática docente nas escolas do campo, oportunizando, por meio dos conteúdos e das atividades propostas nos livros didáticos, uma integração mais ampla entre aluno/comunidade, escola/família e comunidade/escola” (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 200).

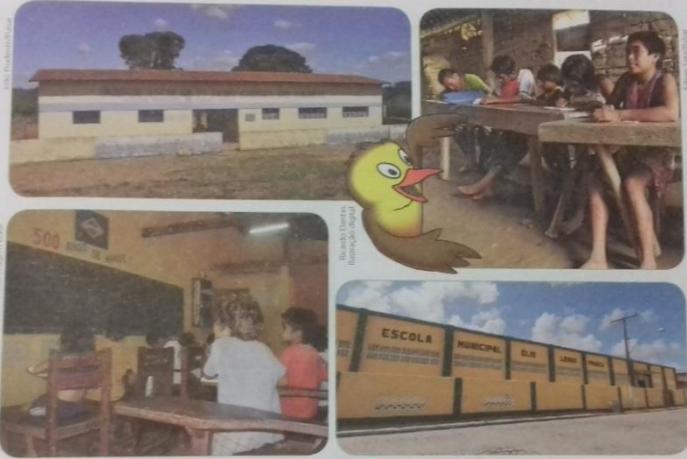
A seção **Vai e Vem** é o local encontrado para que os alunos possam fazer a conexão entre o gênero estudado na escola e os saberes da comunidade. Pois é a seção que pede pesquisa, entrevista, e isso possibilita a troca de saberes que dá conta do princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

Neste sentido, esta seção trabalha com atividades de troca de conhecimentos a fim de que ocorra “uma articulação maior entre a escola e a comunidade em que está inserida, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo” (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 198). Ainda encontramos algumas atividades da seção “Produção” também direcionadas a esta troca de saberes.

As orientações no fim do livro deixam claro que o educador do campo precisa “comprometer-se com a formação humana dos seus alunos em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, política, ética e social. É preciso que se comprometa, também, com o desenvolvimento sustentável das comunidades contempladas pela Educação do Campo” (NOVO GIRASSOL-SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 5º ANO, p. 199). Mas no livro de língua portuguesa não conseguimos vislumbrar este princípio materializado de forma consistente nas atividades (a não ser na formação de grupos para realização das atividades), uma vez que a maioria das atividades que trabalham essas questões são para responder oralmente. E como já explicitamos, estas deixam margem para que o professor as realize ou não, uma vez que não é necessário deixar nada registrado.

Encontramos duas atividades no livro do 4º ano que se apresentam num contexto campestre:

• Observe como são estas escolas.



• Responda oralmente.

- Essas escolas são iguais? Os alunos deverão concluir que não: uma está situada no campo, a outra, na cidade (rua, calçada, poste de iluminação).
- O que você acha que elas têm em comum? Participe da discussão. Chame a atenção dos alunos para o fato de a escola ser um lugar para aprender, ensinar, trocar informações e experiências, brincar com os amigos.
- Do que você mais gosta na sua escola? Resposta pessoal.
- Na sua opinião, o que poderia ser feito para tornar sua escola ainda melhor? Resposta pessoal.

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano,2014, p. 7.

Como podemos ver, elas dão abertura para trabalhar questões cotidianas. Mas isso se o professor direcioná-la para tal e tiver autonomia na sua prática pedagógica e docente, pois como podemos ver na imagem as questões norteadoras não direcionam a discussão para o contexto campesino, a não ser que o docente o queira fazer. Vejamos outro exemplo:

• Para você, como deve ser uma boa escola? Resposta pessoal

Converse com os alunos sobre o que se entende por uma "escola-modelo", dizendo que é aquela que se destaca das outras por oferecer ensino de qualidade.

1. Leia o texto a seguir.

Município de Anchieta-ES tem escola rural modelo

A Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, fundada há 43 anos, oferece educação em tempo integral e o grande diferencial é que o ensino não fica limitado à sala de aula. Parte do aprendizado acontece na roça.

Os alunos passam uma semana tendo aula e outra semana em casa, aplicando o que aprenderam. O modelo já tem provocado mudanças nas propriedades rurais de Anchieta. Nas salas de aula, o aprendizado tradicional, mas do lado de fora quem ganha atenção dos alunos são as foices, enxadas e outros equipamentos usados nas tarefas da roça.

A escola adota a pedagogia da alternância. Esse sistema consiste no intercâmbio permanente das experiências vividas na escola, em casa, com a família e na comunidade.

O objetivo é formar cidadãos que saibam respeitar os princípios sociais e valorizar a natureza.

Para os estudantes, esse modelo é o que há de mais atrativo na escola. Alguns já planejam até se fixar no campo e compartilhar o conhecimento.



A Escola Família Agrícola de Olivânia, em Anchieta, se destaca no estado.

Apesar de a ABNT determinar outra regra, tomamos a decisão de usar a ordem direta do nome dos autores nas referências desta obra, para facilitar a leitura do aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que está em processo de alfabetização neste momento.

O texto que você leu é uma **reportagem**. Apresenta informações sobre fatos reais, procura oferecer as origens, as causas e as consequências desses fatos.

MUNICÍPIO de Anchieta-ES tem escola rural modelo
Folha do Espírito Santo, Cachoeira do Itapemirim, 22 out. 2011.
Disponível em: <www.folhadoes.com> Acesso em: 25 fev. 2012.

A reportagem é um gênero da esfera jornalística. Enquanto a notícia busca fornecer dados imediatos sobre o fato, a reportagem, que tem caráter investigativo, traz informações complementares sobre esse fato por meio de pesquisa e ou entrevistas com especialistas da área em questão ou testemunhas do fato. Veja mais informações sobre o gênero reportagem nas *Orientações para o educador*.

É sabido que o termo rural tornou-se defasado diante das novas concepções sociais da vida no campo. No entanto, seu uso ainda é recorrente nos meios de comunicação.

8

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -4º Ano,2014, p. 8

Já nesse outro exemplo, a orientação que é feita ao professor pede para que eles conversem com os alunos sobre o que eles entendem por “escola modelo”. Percebemos que o contexto da reportagem fala sobre uma “escola rural”. Percebemos também a falta de articulação com o contexto campesino, pois a reportagem poderia estar inserindo questionamentos sobre o campo, sobre a própria escola. Mas não o faz.

Por fim, uma coisa a se perceber nessas orientações é que no fim da página traz-se a explicação do uso do termo “escola rural”, deixando assim explícito que não se deve mais utilizá-lo. Porém, ainda encontramos o termo em alguns lugares. Ainda nas orientações para o educador, disponível nos exemplares, as autoras pontuam que a escola do campo “nasce do contraponto à escola rural e a tudo que ela representa como reprodutora das desigualdades sociais nas comunidades campesinas. A escola do campo surge como um novo pensar e fazer pedagógico vinculado às necessidades dos sujeitos da educação do campo” (NOVO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 4º ANO, p. 238). Assim,

É importante que a escola do campo –seriada ou multisseriada- cumpra seu dever de educar para além das suas paredes, redimensionando o ato de ensinar: ensinar para o sucesso dos alunos, ensinar para pensar a realidade, ensinar para a transformação social (NOVO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO, PNLD CAMPO 2014, ORIENTAÇÕES PARA O EDUCADOR, 4º ANO, p. 238).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao quisermos analisar e discutir a quantidade de ocorrências, de que modo e como estão organizadas as propostas de trabalho com os gêneros textuais no livro didático do 4º e 5º anos para as escolas do campo, em suas seções didáticas, pensamos em compreender como estes gêneros estão postos nas propostas de atividades e se os mesmos consideram os princípios da Educação do Campo. Diante das análises realizadas, percebemos que os gêneros textuais, de fato, estão presentes no livro didático e são trabalhados em sua maioria para relacionar sua organização, sua funcionalidade e sua estrutura gramatical. Mas percebemos, também, que eles estão mais preocupados com a quantidade de variação de tipologias de gêneros do que com o trabalho com os gêneros em si.

Afirmamos isso quando percebemos a forma fragmentada como eles são trabalhados, pois se poderia trabalhar com o mesmo gênero em algumas seções para desenvolver questões de ortografia, de pontuação, de compreensão e interpretação. Não necessariamente apresentando um novo gênero a cada seção.

Neste sentido, concluímos que as oito seções abordadas, descritas e analisadas apresentam propostas de trabalho com os gêneros textuais, mas a forma como os mesmos são trabalhados é que poderia levar em consideração o trabalho com o texto e também com o gênero, uma vez que seções como a “Texto Puxa Texto”, “De Olho na Escrita” e “Estudo da Língua”, os gêneros são utilizados apenas como meio para realizar outra atividade e o gênero textual não é explorado como se deveria.

De modo exemplificado, observamos que os textos que são utilizados na seção “De Olho na Escrita” e de “Estudo da Língua” são propostos no livro apenas como pretexto para apresentar uma diversidade maior de gêneros, mas na verdade o gênero é posto ali apenas para retirar palavras soltas. Isto vai de encontro à perspectiva interacionista sócio-discursiva quando a proposta de trabalho com o gênero textual nos dois livros baseia-se em propostas de atividades tradicionais sem o contexto de organização e funcionalidade dos gêneros textuais. A seção “Texto puxa Texto”, analisada sem a seção “Estudo do Texto”, é uma seção solta pois sua função é trazer alguma tipologia de gênero que nem sempre é trabalhada pelas indicações e pontuações do manual do educador.

Percebemos positivamente que as orientações do manual dão ao professor a autonomia para fazer uma avaliação diagnóstica, tendo a necessidade de descobrir se o aluno conseguiu de fato acompanhar os conhecimentos e aprendizados feitos durante o primeiro ciclo.

Logo, os professores são levados a prestar atenção aos conteúdos pessoais, culturais e históricos de cada aluno, uma vez que cada um traz consigo interações com diferentes sujeitos, situações culturais e históricas também diferentes. Deste modo, este sujeito, ao adentrar o espaço escolar, já traz consigo esta bagagem e que, uma vez internalizadas, passam a fazer parte do seu conhecimento de mundo e constituição de seus saberes.

Consideramos positiva a orientação de trabalho em sala, segundo as orientações dadas aos professores no manual. Pois estas devem levar em conta a interação grupal, pois percebemos que em algumas seções as atividades são direcionadas para que os alunos desenvolvam as atividades de maneira individual, em dupla, em trio ou em grupo. E sabemos o quanto são valorosos estes momentos de troca de conhecimento, de ajuda, de integração com o outro para que assim se possa incentivar o trabalho em conjunto.

Por fim, as questões “responda oralmente” trabalham com o gênero, com alguns princípios norteadores do campo, mas não encontramos orientações que pontuem a importância de se discutir oralmente essas questões. Percebemos uma grande quantidade de questões que devem ser trabalhadas oralmente e isso se revela como um ponto de fragilidade pois deixa margem para se o professor tiver o domínio e a autonomia de realizar a atividade ou não, uma vez que não é pedido que se deixe registrado.

Ao deixar subtendido o trabalho do professor, entendemos que ele pode trabalhar o livro didático nas duas perspectivas: como autonomia ou como reprodução. Se ele apenas for reproduzir, mal se importará com essas questões de reflexão, já que elas são para fazer oralmente. Mas se o professor trabalhar com o princípio da autonomia, vislumbrará que pode haver um melhor aproveitamento das propostas de conteúdos e saberes.

Para finalizar, consideramos que o livro Novo Girassol –Saberes e Fazeres do Campo contempla o uso dos gêneros textuais como é pontuado pelo PCN. Embora as propostas de trabalho com o mesmo mostrem-se fragmentadas e deixem muito a desejar para a formação do professor em relação ao conhecimento de trabalho com os gêneros. Espera-se, no manual, que os professores já tenham alguma bagagem sobre Educação do Campo, o que é e como se faz. Mas isso nem sempre é uma realidade quantitativa nas escolas do campo.

Por esta razão, pelas análises realizadas neste trabalho, ainda é preciso que não apenas os professores tenham uma boa formação continuada para trabalhar com a Educação do Campo, mas que também atentemos para o fato de que os autores que elaboram esses materiais didáticos tenham um sólido entendimento sobre a Educação do Campo, podendo, assim, auxiliar os professores a desenvolverem com maestria as atividades e propostas do livro visando um melhor ensino e aprendizagem dos alunos camponeses. Sem esquecer que autores

de livros didáticos da Educação do Campo e professores de escolas do campo necessitam saber articular os saberes campesinos e os da comunidade com os conteúdos específicos das áreas de conhecimentos específicos e curriculares.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: caminho para o fortalecimento da escola do campo. 2016. In: **Ciência & Trópico** - Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em < <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567>> acesso: 15 de janeiro de 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo – por uma educação básica do campo**. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapo>> Acesso em: junho de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> acesso em 22 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192> acesso em 22 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Edital de convocação PNLD Campo**, 2016. Disponível em <<http://fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro.../5373-edital-pnld-campo-2016>> acesso em 22 de maio de 2016.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção** IN: Educação do Campo: Identidade e Políticas públicas/ EdgarJ. Kolling, Paulo R. Cerioli, Osfs e Roseli S. Caldart (org). Brasília, DF: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. n°4.
- CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: Língua portuguesa, geografia e história, 4º ano, 1. Ed.**, São Paulo: FTD, 2014.
- CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: Língua portuguesa, geografia e história, 5º ano, 1. Ed.**, São Paulo: FTD, 2014.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.
- FRISON, Marli Dallagnol; VIANNA, Jaqueline; CHAVES, Jéssica Mello; BERNARDI ,Fernanda Naimann. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais** IN: VIII Enpec- Encontro Nacional em Pesquisa em Educação e Ciência- 2009; ISSN 21766940. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf>> acesso em 07 de junho de 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação básica do campo**. 3ª edição, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228

MARCUSCHI, L. A., **Gêneros textuais: definição e funcionalidade** In : Gêneros textuais e ensino. Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (p.19-36)

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 9 ed. Revista Aprimorada. São Paulo:Hucitec, 2006

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart**. In: REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>> Acesso:09 de fevereiro de 2017.

PEIXOTO, Niziany Sales; SANTOS, Amanda Fernandes; OLIVEIRA Joelma Miriam de; MELO, Cinthya Torres. **Análise dos Gêneros Textuais abordados na coleção Projeto Multidisciplinar Buriti do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na Educação do Campo**, 2015. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>> acesso em 12 de maio de 2016.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza; **Análise e produção de textos**.1º ed., 1º reimpressão – São Paulo:Contexto, 2013.-(Coleção Linguagem & Ensino/ coordenação de Vanda Maria Elias)

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**, IN: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423 disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> acesso em 30 de maio de 2016.