

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA DE FÁTIMA LUCENA LEANDRO

**UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS
GÊNEROS TEXTUAIS AO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA**

**MOSSORÓ – RN
2015**

MARIA DE FÁTIMA LUCENA LEANDRO

**UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS
GÊNEROS TEXTUAIS AO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

MOSSORÓ – RN
2015

A dissertação **Um olhar sobre o livro didático de Língua Portuguesa: dos gêneros textuais ao ensino da produção escrita**, autoria de **Maria de Fátima Lucena Leandro**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 17 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva
Presidente

Profa. Dra. Kátia Cilene David da Silva (UFC)
(1ª Examinador)

Profa. Dra. Lucimar Bezerra Dantas da Silva (UERN)
(2ª Examinador)

MOSSORÓ- RN
2015

Certos livros parecem escritos, não para que o leitor aprenda alguma coisa, mas para que ele fique sabendo que o autor sabe.

Goethe

AGRADECIMENTOS

A Deus Jeová,

pela força, pela graça, por sempre conceder os desejos do meu coração e, principalmente, pela salvação da minha alma.

Á minha mãe,

pelo amor, pela dedicação, pelo cuidado excessivo, pelas orações; jamais conseguirei retribuir tudo que a senhora já fez por mim.

A meu pai,

pelo zelo que sempre teve por toda família, pela vida dedicada a nós; sua partida (recente) deixou um vazio enorme em nossos corações. Agradeço pelos seus ensinamentos, sua coragem, seu bom caráter. Tenho orgulho de ser sua filha e sei que se estivesse aqui, também se orgulharia de mim por essa conquista.

Ao meu esposo,

pelo amor, pelo companheirismo, pela compreensão, pelo cuidado e pela ajuda na contagem dos gêneros.

Aos meus irmãos,

por acreditarem em mim, pelo amor e amizade que nos une.

Ao Prof. Dr. Moisés Batista da Silva,

pelas orientações valiosas sem as quais não teria sido possível avançar nessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa, coordenador do Profletras,

por acreditar no Profletras e pela disponibilidade e paciência que sempre teve para ouvir nossa turma.

Ao Prof. Dr. Gilson Chicon Alves,

pelas palavras de incentivo, pela disponibilidade e pelo interesse nessa pesquisa.

Aos demais professores do programa,

por nos encorajar a construir conhecimentos.

Aos colegas de turma,
pelas experiências compartilhadas, pela troca de conhecimentos e pelos momentos de descontração.

Aos membros da banca examinadora,
pelas pertinentes contribuições.

A Candice, secretária do Profletras,
sempre muito prestativa, nunca deixou faltar nada para a realização das aulas.

Enfim...

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista, **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

O livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) tem sido largamente utilizado na tradição escolar. Ele se constitui um dos materiais básicos da prática de grande parcela dos professores do nosso país direcionando a maior parte das atividades realizadas em sala de aula. Partindo dessa constatação, procuramos investigar se a diversidade de gêneros textuais e as propostas para a produção de textos escritos apresentadas no LDLP desenvolvem a competência textual dos alunos numa perspectiva enunciativo-discursiva. Para isso, seguimos as orientações teóricas de Bakhtin (2011), Dolz, & Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2010), Koch (2011, 2014), Geraldi (2000, 1997), Rojo & Batista, (2003), Costa Val (2003), PCNs (1998), Bunzen (2008), Santos (2007) e outros mais. O *corpus* dessa pesquisa foi composto pela coletânea Projeto Teláris/Português (2012), 6º ao 9º ano e sua análise se deu primeiramente, pela investigação da diversidade de gêneros presentes na coleção. Contabilizamos todos os gêneros da coletânea e o número de ocorrências de cada um, em cada volume; realizamos também, o agrupamento dos gêneros identificados dentro de seus respectivos domínios discursivos. Depois disso, contabilizamos também todas as propostas de atividades para a produção de textos escritos da coleção e escolhemos, aleatoriamente, duas dessas propostas para descrição e análise. Nessa pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa-quantitativa para apresentação dos gêneros textuais e das propostas de produção de textos escritos. Como resultados, observamos uma baixa diversidade de gêneros, com muitas repetições de poucas categorias e muitas categorias pouco exploradas ou simplesmente esquecidas. Quanto às propostas de atividades de escrita, verificamos que a maior parte dos direcionamentos dados se volta para a forma estrutural do gênero, falta clareza quanto à explicitação das condições de produção e descuido no trato da escrita como processo. Por fim, apresentamos uma atividade de intervenção realizada junto a uma turma de alunos do 6º ano. A atividade consiste na análise de um texto e no desenvolvimento de uma sequência didática elaborada para a produção de um texto do gênero conto.

Palavras-chave: Escrita. Livro didático. Gêneros textuais. Ensino.

ABSTRACT

The textbook Portuguese (LDLP) has been widely used in the school tradition. He is one of the basic materials of practicing large portion of teachers of our country directing most of the activities in the classroom. Based on this finding, we investigated the diversity of genres and proposals for the production of written texts presented in LDLP develop textual competence of students in enunciative-discursive perspective. To do this, follow the theoretical orientations of Bakhtin (2011), Dolz, & Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2010), Koch (2011, 2014), Geraldi (2000, 1997), Rojo & Batista (2003), Costa Val (2003), PCN (1998), Bunzen (2008), Santos (2007) and others. The corpus of this research was composed by collection Teláris Project / Portuguese (2012), 6th to 9th grade and their analysis was done primarily by the investigation of the diversity of genres present in the collection. We account for all genres of the collection and the number of occurrences of each, in each volume; perform well, the grouping of genera identified within their respective discursive fields. After that, also account for all the proposed activities for the production of written texts in the collection and choose at random two of these proposals for description and analysis. In this research, we used a qualitative and quantitative approach to presentation of genres and written texts production proposals. As a result, we observed a low diversity of genres, with many repetitions of a few categories and many unexplored categories or simply forgotten. As for the proposals of writing activities, we find that most of the data directions turns to the structural form of the genre, lack clarity as to the explanation of the production conditions and carelessness in writing tract as a process. Finally, we present an intervention activity carried out with a group of students from 6th grade. The activity consists in the analysis of a text and in developing an instructional sequence designed to produce a text genre tale.

Keywords: Writing. Textbooks. Text genres. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CL: Capacidade de Linguagem

CP: Capítulo

DD: Domínio Discursivo

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT: Gênero Textual

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa

LD: Livro Didático

MEC: Ministério da Educação e Cultura

P: Página

PAI: Proposta de Atividade Interna do Gênero

PAE: Proposta de Atividade Externa do Gênero

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SE: Seção

SD: Sequência Didática

UD: Unidade

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 6º ano (%).....	60
Gráfico 02: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 6º ano.....	61
Gráfico 03: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 7º ano (%).....	63
Gráfico 04: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 7º ano.....	64
Gráfico 05: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 8º ano (%).....	65
Gráfico 06: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 8º ano.....	66
Gráfico 07: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 9º ano (%).....	67
Gráfico 08: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 9º ano.....	69
Gráfico 09: PAI – Categoria: Composição.....	101
Gráfico 10: PAI – Categoria: Conteúdo.....	102
Gráfico 11: PAI – Categoria: Recursos lingüísticos.....	103
Gráfico 12: PAI – Categoria: Características do gênero.....	104
Gráfico 13: PAI – Categoria: Produção textual.....	105
Gráfico 14: PAI – Categoria: Tipo textual.....	106
Gráfico 15: PAE – Categoria: Aspectos multimodais.....	107
Gráfico 16: PAE – Categoria: Contexto comunicativo.....	108
Gráfico 17: PAE – Categoria: Domínio discursivo.....	109
Gráfico 18: PAE – Categoria: Função do gênero.....	110
Gráfico 19: PAE – Categoria: Interlocutores.....	110
Gráfico 20: PAE – Categoria: Suporte textual.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese avaliativa da coleção Projeto Teláris.....	56
Quadro 02: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 6° ano.....	59
Quadro 03: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 7° ano.....	61
Quadro 04: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 8° ano.....	64
Quadro 05: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 9° ano.....	66
Quadro 06: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Teláris / 6° ano.....	71
Quadro 07: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Teláris / 7° ano.....	77
Quadro 08: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Teláris / 8° ano.....	82
Quadro 09: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Teláris / 9° ano.....	89
Quadro 10: PAI – Propostas de atividades interna do gênero.....	99
Quadro 11: PAE – Propostas de atividades externa do gênero.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema de sequência didática.....	28
Figura 02: Proposta de produção de conto a partir de pintura.....	73
Figura 03: Proposta de produção de relato de experiência vivida.....	76
Figura 04: Proposta de produção de biografia.....	79
Figura 05: Proposta de produção de texto argumentativo.....	81
Figura 06: Proposta de produção de história de herói.....	84
Figura 07: Proposta de produção de capítulo de romance.....	87
Figura 08: Proposta de produção de miniconto.....	91
Figura 09: Proposta de produção de artigo de opinião.....	93
Figura 10: Texto – Lola, A Andorinha.....	98
Figura 11: Produção inicial – Aluno 01.....	117
Figura 12: Produção inicial – Aluno 02.....	118
Figura 13: Produção inicial – Aluno 03.....	119
Figura 14: Produção final – Aluno 01.....	123
Figura 15: Produção final – Aluno 02.....	125
Figura 16: Produção final – Aluno 03.....	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ATUAIS DE TEXTO E O PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	17
2.1 UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	20
2.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	22
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICA.....	25
2.4 O PNLN 2014-2016 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP).....	31
2.5 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP)	41
2.6 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS PCN'S.....	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1 OBJETIVOS.....	51
3.2 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	51
3.2.1 Características gerais, descrição e avaliação da coleção.....	52
3.3 ETAPAS DA ANÁLISE.....	57
3.3.1 Levantamento dos gêneros no LDLP e domínios discursivos contemplados.....	57
3.3.2 Levantamento e análise das propostas de atividades de escrita no LDLP.....	70
4 PENSANDO O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	97
4.1 ENCAMINHAMENTOS PARA A ANÁLISE DE TEXTOS.....	97
4.1.1 Atividades de caráter interno do gênero.....	100
4.1.2 Atividades de caráter externo do gênero.....	106
4.2 DESENVOLVENDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INTERVENÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA.....	114
4.2.1 Proposta de Sequência Didática (SD) a partir do gênero conto.....	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de muitas informações. O atual contexto social e sua diversidade de conhecimentos nas mais variadas áreas exigem do indivíduo o domínio de instrumentos de acesso a essas informações e ao saber historicamente organizado e acumulado pela humanidade. Dessa maneira, o uso da linguagem nas práticas sociais desponta como forma de inserção à cultura letrada de um modo geral.

Estamos mergulhados nessa cultura na qual a circulação de textos dos mais variados gêneros parece infinita; dominar a escrita e a leitura desses textos são condições importantes para o indivíduo não ter limitada a sua participação nesse mundo letrado. Mas, o simples domínio da leitura e da escrita como um sistema de códigos fechado sem relações com as funções sociais a que este pode servir, não é suficiente para tornar o indivíduo apto para o exercício da linguagem como meio de participação autônoma no meio em que vive.

Assim, cabe à escola não só a transmissão de conhecimentos. Para satisfazer as exigências da sociedade pós-moderna, ela precisa oferecer ao aluno o suporte necessário para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, ou seja, a capacidade de produção e recepção dos mais variados textos que circulam na esfera social, desde os mais simples aos mais elaborados, incluindo-se os textos orais e escritos.

A escola precisa tornar seu aluno um indivíduo funcionalmente letrado, pois nas inúmeras situações de nossa vida, utilizamos a língua nas mais variadas atividades: conversamos ao telefone, escrevemos lista de compras, lemos receita culinária e bulas de remédio, e muitas outras que aparecem no nosso dia-a-dia, as quais podemos dizer que são práticas sociais, pois se realizam na vivência e na interação com outras pessoas. É o cotidiano, o trabalho, as relações familiares, o contato na escola e as relações em muitas outras esferas que produzem as situações que requer do indivíduo uma ampla capacidade comunicativa para compreender e ser compreendido.

Diante dessa realidade o ensino de língua portuguesa tem procurado adaptar-se às novas exigências do atual contexto e desenvolver essa competência comunicativa no educando tem sido o maior desafio do professor de língua materna. A partir daí novas abordagens que tratam o texto como um evento de comunicação têm permeado as discussões em torno do ensino de línguas e priorizar o trabalho com os gêneros na sala de aula passou a ser uma necessidade para uma aprendizagem significativa.

No entanto, ainda são muitas as dificuldades encontradas quando o trabalho se refere à produção de textos. Grande parte dos professores afirma que seus alunos não conseguem

produzir textos satisfatórios e, por mais que tentem, esses mesmos alunos parecem não responder às atividades propostas para esse fim.

Esses depoimentos se confirmam nos programas de avaliação dos sistemas de ensino, que revelam a pouca capacidade dos alunos de organizar e articular suas ideias produzindo textos coerentes e coesos. A competência para a produção textual, mesmo em atividades simples, parece não ter sido desenvolvida. Apesar de muitos estudos na área da linguagem e do ensino da língua materna, as dificuldades dos alunos parecem persistir.

No contexto da sala de aula, também temos percebido as dificuldades dos alunos para a produção de textos, especialmente textos escritos. Nos contatos com colegas professores, ouvimos, com muita frequência, depoimentos em que os docentes afirmam categoricamente que os alunos não sabem escrever. Inúmeros problemas são apontados pelos professores com relação à escrita dos alunos: falta de coerência e coesão, informações irrelevantes, falta de clareza na exposição das ideias e outros mais. É quase um consenso a afirmação de que os alunos têm muitas dificuldades de escrita.

Com base nesse contexto, que configura a realidade vivida por grande parcela dos alunos e professores, começamos a pensar sobre os motivos dessas dificuldades para a escrita de textos, e o fato de esses problemas se perpetuarem ano após ano nas salas de aula. Como a maioria dos professores trabalha o livro didático como sua principal ferramenta e as atividades propostas aos alunos são basicamente aquelas sugeridas pelo livro, fomos impulsionados a lançar um olhar sobre o livro didático, a fim de conhecer sua diversidade textual e suas propostas de atividades de escrita. Procuraremos verificar quais propostas para o ensino da escrita são oferecidas, e em que essas propostas contribuem para formar nos alunos a tão necessária habilidade de produção textual. A seguinte questão norteou nossa investigação: de que forma a diversidade de gêneros textuais e as atividades de produção escrita propostas no Livro Didático de Língua Portuguesa, desenvolvem a competência textual dos alunos numa perspectiva enunciativo-discursiva?

O objetivo geral que direciona esta pesquisa é investigar se a diversidade textual e as propostas para as atividades de escrita apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da proficiência textual dos alunos. Dentro desse objetivo maior estabelecemos outros mais específicos para nortear a sequência da nossa investigação. Por isso nos propomos também a: a) analisar a diversidade de gêneros textuais presente na coleção; b) descrever algumas propostas de produção escrita oferecidas pelo livro didático; c) analisar se as propostas de escrita presentes no livro desenvolvem a competência textual dos

alunos e, por fim, d) propor uma atividade de intervenção a ser desenvolvida com alunos do 6º ano.

Inúmeros estudiosos também se dedicaram a pesquisas sobre o livro didático. Dentre eles podemos citar os nomes de Rojo e Batista (2003), Costa Val (2008, 2003), Bunzen (2007), e muitos outros, que desenvolveram amplos trabalhos e construíram grande parte da base teórica que usamos para realizar nossa investigação.

Com relação aos gêneros textuais, recorreremos às orientações teóricas de Bakhtin (2011), para a discussão dessa temática e suas implicações no ensino da língua materna. Baseamo-nos também nas discussões de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010, 2008), PCNs (1998), Santos (2007) e outros.

Também refletimos sobre as concepções de texto abordadas por Koch (2014, 2011), Geraldi (2000, 1997), e Antunes (2009, 2003). Sobre a produção escrita na escola, nos apoiamos nas ideias de Garcez (2012), Lerner (2002) e vários outros.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

Primeiramente, apresentamos o embasamento teórico da pesquisa. Nele discutimos aspectos relacionados às concepções de texto, ao processo ensino-aprendizagem da produção textual, a influência da teoria dos gêneros sobre a produção de textos, as sequências didáticas, a produção de textos no livro didático de língua portuguesa e as orientações dos PCNs para a produção textual.

Em seguida, o capítulo que se refere aos procedimentos metodológicos, em que detalhamos os passos da nossa pesquisa, expondo toda a análise e as discussões dos dados levantados, tanto aqueles que se referem à diversidade de gêneros textuais contemplada na coleção, bem como as propostas de atividades de escrita ali oferecidas.

No último capítulo, apresentamos uma atividade de intervenção desenvolvida numa turma de alunos do 6º ano, em que sugerimos uma proposta de análise de texto que propõe uma nova forma de abordagem de um gênero; sugerimos também uma sequência didática, para a produção de uma atividade de escrita do gênero conto. Ainda nesse capítulo, detalhamos a aplicação das atividades e analisamos os resultados alcançados.

Por último, nas considerações finais, retomamos os nossos objetivos inicialmente pensados para essa pesquisa e fizemos uma breve síntese dos resultados.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ATUAIS DE TEXTO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O ensino da escrita sempre foi um dos objetivos maiores da escolarização formal. Esse ensino, durante muito tempo, esteve ligado às noções de decodificação e codificação linguística em que são priorizados apenas os aspectos formais do texto e não a língua numa perspectiva interacional e discursiva.

A princípio, podemos considerar que tal postura adotada, remete-nos às primeiras práticas do processo de escolarização, baseado no currículo tradicional, numa concepção estática de língua, considerada padrão, descrita nas gramáticas e encontrada nos clássicos da literatura antiga. Escrever, então, seria saber usar bem essa língua, sem transgredir suas normas, usando corretamente a gramática cujo domínio conduziria à arte do bem falar e do bem escrever.

Com o surgimento e o desenvolvimento dos novos estudos linguísticos acerca do ensino centrado nas práticas de linguagem, as concepções de linguagem, texto e ensino começaram a ser repensadas. No entanto, segundo Santos (2007), nos primeiros momentos ainda não se observavam grandes avanços na mudança de postura das escolas, que continuavam apegadas aos textos clássicos, à norma padrão e à escrita como expressão de um conhecimento linguístico baseado apenas no vocabulário e na sintaxe vista como autônoma.

A concepção teórica da linguagem e de texto influencia muito tanto a postura metodológica a qual o professor assume na sua prática de ensino quanto à forma como os alunos recebem e produzem textos em seu processo de aprendizagem da língua materna. Segundo Koch (2011, p. 16), “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Daí, a autora apresenta, basicamente, três concepções de linguagem como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Se o indivíduo concebe a linguagem como uma simples expressão do pensamento, então, conseqüentemente, ele assumirá um papel essencialmente passivo frente aos textos com os quais mantiver contato. Para ele, o texto é um produto e o papel do leitor é apenas extrair as intenções do autor.

Na concepção de língua como instrumento de comunicação, o papel do leitor diante do texto também é passivo. Sua função é apenas a decodificação do código linguístico expresso pelo produtor. Aqui, o texto também é visto como um produto e o domínio do código seria suficiente para o leitor “desvendar” o texto.

Infelizmente, concepções assim ainda perpassam o trabalho com o ensino da língua, dos textos e da escrita, fazendo com que os alunos tenham uma verdadeira aversão às aulas de língua materna. Essas concepções não garantem que os alunos apresentem habilidades satisfatórias para a produção de textos, demonstrando problemas graves de compreensão, reflexão e formulação de ideias e opiniões.

Ainda segundo Koch (2011), na concepção de língua como instrumento de interação entre os indivíduos, o texto é um evento comunicativo, um processo dialógico em que os interlocutores envolvidos participam intensamente da complexa produção dos sentidos do texto que são construídos no contexto em que acontece a interlocução. Nessa concepção, também Koch (2011, p. 17) afirma claramente que

[...] a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentido, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, o leitor exerce um papel ativo na construção dos sentidos do texto, mobilizando seu conhecimento prévio, suas estruturas cognitivas, sua capacidade de relacionar as informações com o contexto a sua volta. Tudo isso em busca da compreensão na qual o autor, por sua vez, procura dar sentido ao que escreve, fazendo com que sua produção expresse, da melhor forma possível, o seu propósito comunicativo. Segundo Ruiz (2013, p. 34), “a comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores”.

Portanto, a produção dos enunciados, sejam eles orais ou escritos, é construída no processo de interação verbal. É a prática da linguagem que dá vida à língua como ferramenta fundamental na constituição das relações sociais. Essa prática dá origem aos discursos que se materializam na forma de textos os quais carregam a intenção e visão de mundo de seus produtores. Ao ser observado e tratado como uma unidade de sentido, o texto é sempre inacabado; uma totalidade coerente e coesa e não apenas um amontoado de frases. Por isso, é muito importante levar o aluno a desenvolver seu potencial para construir e interpretar os discursos dentro e fora do contexto escolar, levando-o a refletir sobre a língua e seu uso como objeto de interação nas mais diversas situações sociais.

Com isso, a escrita, no contexto escolar, aponta para um grande desafio a ser trabalhado pelos professores na sala de aula, uma vez que formar a competência do aluno para a escrita de textos tem sido uma tarefa das mais urgentes.

Ter competência para escrever textos implica ter capacidade para expressar ideias, conhecimentos, visão de mundo sobre o que estamos escrevendo. Infelizmente, já ouvimos muitos falarem que saber escrever, é escrever “certo”, sem erros ortográficos, obedecendo às regras da gramática “normativa” da língua. No entanto, de nada adianta produzir textos corretos ortograficamente, mas com um baixo nível de informatividade ou com informações irrelevantes e inadequadas para uma determinada situação comunicativa.

O desenvolvimento da competência textual é algo que a escola ainda não conseguiu desenvolver satisfatoriamente nos alunos. Exames de órgãos governamentais, provas de concursos, vestibulares e demais exames seletivos que avaliam a capacidade de produção textual revelam muitas dificuldades dos alunos, algumas até que já deveriam ter sido superadas na educação básica. Não são poucos os alunos de nível médio e até de nível superior que ainda não conseguem se expressar adequadamente nas diferentes situações de comunicação.

É comum ouvirmos depoimentos de pessoas que afirmam ter dificuldades para se expressarem através da escrita. Alguma dessas dificuldades talvez se deva ao fato da falta do que dizer sobre o assunto que se quer escrever; as poucas informações acerca de determinado tema não favorecem o desenvolvimento das ideias e a pessoa não consegue construir o conhecimento necessário para a produção de um texto. O que pode acontecer também é a falta de motivação e de propósito comunicativo para escrever. Muitos não encontram um motivo para executar essa tarefa, principalmente na escola, e isso acaba por se tornar uma atividade vazia e sem significado. Geraldi (2000, p. 64) afirma que

A produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial, afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Muitas vezes, no contexto escolar, a produção textual é algo tão artificial, tão inútil para a vida prática do aluno que o mesmo não encontra razão para realizá-la. O resultado disso é uma produção descontextualizada, simplesmente para obtenção da nota que acaba por ser o único objetivo do aluno para a realização das atividades.

Diante disso, propiciar o exercício da prática da produção textual significativa, que promova um maior envolvimento do aluno com a linguagem e seus usos reais, pode fazer com que o aluno se comprometa mais com as atividades de escrita levando a situações de aprendizagem mais proveitosas que enriqueçam seu conhecimento linguístico, textual e de mundo. Pois, são muitos os benefícios e os avanços advindos do surgimento e da prática dessa atividade. No entanto, a escrita somente como apropriação de um código linguístico que transforma os sons em letras, que forma frases soltas, ou simplesmente registra dados descontextualizados, não favorece o processo de interação verbal. A produção de textos na escola deve ser encarada como uma prática socialmente relevante, que estimula a construção do conhecimento numa percepção de que o uso da palavra pode ser um instrumento de ação sobre a realidade.

2.1 UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A todo o momento, surgem novas formas de comunicação e interação entre as pessoas e entre estas e os acontecimentos da vida moderna. Não há mais como negar a influência das muitas e diversificadas informações sobre todos nós, seres humanos, e isso requer do indivíduo a capacidade de pesquisar, de pensar criticamente, de selecionar informações e organizá-las para assim construir conhecimentos e ser um cidadão autônomo e responsável pela sua própria formação e desenvolvimento ao longo de sua vida.

Nesse contexto, usar a linguagem para interagir nas diversas situações cotidianas, ter capacidade para compreender os textos que circulam no meio social, ser um competente produtor de textos, sejam eles orais ou escritos, são habilidades que vão muito mais além do que, simplesmente, ser alfabetizado; implica considerar a leitura e a escrita como ferramentas de construção do saber e pensar a linguagem como prática social e instrumento fundamental para as relações que se constituem entre os sujeitos.

Assim, para um efetivo exercício da linguagem como prática social, faz-se necessário entender que os indivíduos produzem os enunciados, escolhendo as mais variadas formas de expressões, a partir das quais procuram, em situações concretas de interação, atingir seus propósitos comunicativos. Saber usar a linguagem é ter habilidade para adequá-la à situação de uso e ao contexto social em que acontece a interlocução.

Quando usamos a linguagem, não só estamos simplesmente transmitindo ou recebendo informações, mas também estamos realizando ações sobre o outro. Dessa forma, a linguagem

tem um caráter dialógico e é uma atividade interativa por natureza. Não se pode concebê-la como um código fechado, invariável, fora das situações comunicativas. Pensando dessa forma, Antunes (2009, p. 21-22) afirma que

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social.

Nessa ótica, a linguagem é um importante instrumento para que o indivíduo garanta sua participação nos processos interativos nos quais possa questionar, refletir, criticar e realizar livremente suas escolhas exercendo sua cidadania.

Portanto, já que a língua materna, em suas mais diversas manifestações, é usada pelos indivíduos nas inúmeras atividades humanas, cabe à escola produzir situações reais e significativas de uso dessa língua, para proporcionar ao aluno os conhecimentos necessários que lhe permitam a igualdade em participação social no contexto em que estiver inserido. Isso inclui a aprendizagem de habilidades relativas à leitura e à escrita como práticas sociais que permitirão ao indivíduo interferir no seu meio, podendo inclusive, transformar sua realidade.

Então, para favorecer o desenvolvimento de tal postura é interessante trabalhar o texto na perspectiva dos gêneros que circulam na sociedade. Isso significa trabalhar os textos em sua dimensão social, levando em consideração os usos que se fazem deles, as funções, os interlocutores etc. Estudar a língua a partir dos gêneros possibilita uma visão mais ampla dos sentidos dos textos e o conhecimento do modo de organização destes, além de enriquecer a vivência linguística dos alunos e ampliar a compreensão com relação aos textos lidos.

Os gêneros se originam a partir das atividades humanas e suas necessidades de comunicação. Segundo Bakhtin (2011, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Ainda, de acordo com Bakhtin, as necessidades de interlocução nas práticas sociais determinaram a forma, o estilo e o tema que constituem os gêneros. Dessa maneira, trabalhar

com textos, na perspectiva dos gêneros, é levar em conta não só o texto em si, mas também o que está ao redor dele: a situação de produção, a necessidade que determinou a utilização daquela forma, a intenção do produtor, a forma de recepção do interlocutor, pois tudo isso são elementos constitutivos dos sentidos do texto.

O contato com os gêneros na sala de aula permite ainda a formação de leitores críticos e produtores de textos mais habilidosos uma vez que o conhecimento da ampla variedade de gêneros faz o aluno refletir sobre as muitas formas de organização dos discursos e sua adequação à situação de produção, ao mesmo tempo em que vai construindo seu conhecimento a partir dos textos lidos o que vai contribuir para a sua própria produção textual.

Os gêneros não existem isolados das atividades de interação humana, ou seja, qualquer atividade comunicativa ou interação entre os indivíduos organiza-se por meio de um gênero. Uns são mais recorrentes no nosso cotidiano e são aprendidos espontaneamente. Outros, no entanto, são mais complexos e até menos usados em determinados contextos. Cabe à escola também promover o contato do aluno com os gêneros que ele pouco utiliza e com os quais tem pouco contato, claro, sempre levando em consideração os propósitos e as situações reais que exigem tais gêneros. Além disso, o domínio das características de muitos e variados gêneros traz maior facilidade de compreensão e produção de textos.

Portanto, os gêneros constituem as mais variadas formas de expressões verbais construídas que carregam as finalidades e as intenções dos seus produtores. Fazer o aluno perceber a contextualização da produção dos sentidos e as intenções de quem produziu o discurso, é trabalhar a dimensão social da linguagem e dos textos como sendo indispensáveis para a formação do indivíduo funcionalmente letrado.

2.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A partir do desenvolvimento dos estudos da Linguística Textual, o texto passou a ser tratado como um todo organizado de sentido. Em oposição à Linguística Estrutural, que resume a língua a um sistema de códigos que serve apenas para informar, a Linguística Textual vai além da mera função informativa da língua e da apropriação de um código e introduz, no campo das discussões dos estudos da linguagem, o sujeito e a situação de comunicação.

Na verdade, no desenvolvimento desses estudos, o conceito de texto, por vezes, variou. De início, o texto era visto como um produto acabado e seus aspectos formais eram muito focalizados com grande ênfase na materialidade linguística. Depois, a concepção de texto que se desenvolve é a que o trata como um processo de produção e recepção comunicativa. Como afirma Koch (2011, p. 19)

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto, a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

A Linguística Textual percorreu um longo caminho, saindo de uma área que, primeiramente, privilegiava a gramática textual para assumir uma tendência sociointeracionista, sem deixar de considerar também os aspectos cognitivos que se relacionam com a atividade verbal. A partir daí, percebe-se que o texto mobiliza muitas e complexas estruturas num processo em que são levados em consideração fatores cognitivos, linguísticos e extralinguísticos. O texto, portanto, é o lugar da interação. É um processo de constituição de sentidos, de significados em que várias situações influenciam na atividade comunicativa.

Com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área do texto, aspectos como textualidade, coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intencionalidade e muitos outros passaram a fazer parte das teorias que se ocupam com os estudos da linguística textual, que, como exemplos, podemos citar os trabalhos de Koch & Travaglia (2014), Koch (2015, 2014), Marcuschi (1983), Koch & Fávero (1983) e muitos outros.

A partir desses estudos, a atividade de produção e recepção de textos no contexto escolar precisa ser repensada. Escrever não é mais um exercício de juntar palavras e frases, levando em consideração apenas concepções tradicionais que resumem a língua à observância de nomenclaturas, conceitos e regras. Produzir textos é uma atividade que deve levar em conta o conhecimento internalizado que o indivíduo/aluno já possui, aliando esse conhecimento ao que ele pode adquirir na interação com outros textos e outros indivíduos, considerando também o contexto em que este aluno está inserido. É preciso levá-lo a ser capaz de expressar-se com adequação, independente do conhecimento metalinguístico que ele

possa ter. Na tentativa de apresentar essa nova abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 40-41) expõem que

Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Trabalhar a produção de textos, nessa perspectiva, é desenvolver, com o aluno em sala de aula, situações reais de uso da língua, situações que justifiquem o quê e o porquê da produção escrita. A aquisição dessa habilidade deve levar o aluno a construir conhecimentos úteis ao exercício da cidadania dentro e fora da escola. O saber não deve servir apenas para a resolução das atividades escolares, mas deve servir também para o enfrentamento dos desafios que são impostos pelas situações da vida prática. Desafios estes que englobam habilidades para organizar ideias e ser capaz de produzir textos coerentes e coesos.

Essa tarefa é bastante relevante, uma vez que a escrita é uma modalidade de linguagem a qual estamos expostos a todo tempo; são os livros, revistas, jornais impressos, rótulos e embalagens de produtos e remédios, placas nas ruas, fachadas de comércios, outdoors e muitos outros inúmeros suportes que nos bombardeiam com vários tipos de gêneros escritos quase que ininterruptamente. Diante disso, percebe-se a grande importância da escrita no atual contexto social para o registro dos fatos, dos acontecimentos, das informações, das memórias etc. Antunes (2003, p. 47-48) afirma que

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural.

Dessa forma, percebe-se que toda produção escrita está acompanhada de um objetivo qualquer: advertir, explicar, comentar, divertir, informar. É uma prática social de muita importância e cabe à escola estimular seu aprendizado como uma importante habilidade a ser adquirida para que o indivíduo possa interagir com mais autonomia nas situações sociais.

No contexto de sala de aula, faz-se necessário o trabalho com textos, encarando a escrita como prática social relevante que se manifesta através de variadas linguagens e que

pode servir de subsídio à produção de outros textos, inclusive, também, escritos. A leitura de textos, o debate, a comunicação oral, os depoimentos, a troca de informações, a investigação, e outros mais, podem servir como alavanca para a produção textual, aproximando o contexto de sala de aula às situações reais de comunicação para que o desenvolvimento do aluno com relação à escrita seja satisfatório.

A produção de um texto envolve habilidades de analisar, interpretar e relacionar o conhecimento já adquirido em muitos outros textos com as novas informações para que se construa o conhecimento e se desenvolva a aprendizagem; a partir daí procedimentos como a revisão e a reescrita da produção também fazem parte do processo.

Dessa feita, a escrita não é apenas um produto em forma de um texto acabado; é um processo que se constitui de etapas que, ao serem trabalhadas, servirão para o desenvolvimento e aprimoramento dessa atividade. No entanto, no processo da escrita, muitas etapas não são trabalhadas pela escola. Geralmente, o aluno não tem o hábito de revisar o que escreve e muito menos de reescrever sua produção. Até porque a correção dos textos, feita pela maioria dos professores se prende às questões de ortografia, acentuação ou pontuação. Raramente o professor leva seu aluno a reconstruir o seu dizer utilizando as inúmeras possibilidades que a língua oferece.

Os resultados dessa prática aparecem nas imensas dificuldades que os alunos demonstram ao escrever. O professor que deseja ver o sucesso do aluno na escrita não se limita somente ao texto produzido como um produto, mas vê o processo da produção como muito mais importante, pois é no processo que ele pode levar seu aluno a dizer a coisa certa, no momento exato e de maneira adequada.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Muitos estudos realizados acerca dos gêneros textuais mostram que esse não é um tema recente nos debates que envolvem questões ligadas ao uso e ensino da língua materna. De início, as discussões estavam ligadas apenas aos textos literários. Platão e Aristóteles foram os primeiros estudiosos dessa temática. Com o passar do tempo, o estudo dos gêneros ultrapassou o limite das questões literárias e uma visão mais ampla do que seria gênero tomou lugar nos estudos de muitos pesquisadores, o que fez surgir muitas correntes de pensamento em torno desse assunto. Com isso, inúmeras publicações tendo os gêneros textuais como objeto de estudo tornaram-se conhecidas.

Segundo Marcuschi (2008), são muitas as correntes teóricas em torno do estudo dos gêneros textuais. Algumas delas, de amplo debate internacional, abordam os gêneros sob as mais variadas perspectivas, desde àquelas que estudam as características e identificam processos de mudança ou alteração na estrutura dos gêneros, estando ligadas a questões de caráter mais prescritivo, preocupando-se mais com a escrita do que com a oralidade, até aquelas que têm uma visão sócio-histórica e dialógica dos gêneros, sendo estes vinculados às instituições que os produzem e marcados fortemente pelas relações de poder sendo tais gêneros abordados na perspectiva da análise crítica. Essa perspectiva também se preocupa com o ensino dos gêneros na língua materna e com as questões que envolvem tanto a escrita como a oralidade, dentre outras.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, o tratamento que se dá aos gêneros em sala de aula é fundamental para desenvolver, no aluno, as habilidades linguísticas e discursivas que lhe permitam produzir textos orais e escritos adequados ao seu propósito comunicativo. Além disso, o conhecimento acerca dos gêneros contribui para compreendermos melhor as formas de dizer do outro, permitindo uma interação mais eficiente entre os sujeitos envolvidos em um evento comunicativo, pois como Marcuschi (2008, p. 154) afirma, todas as nossas formas de comunicação verbal acontecem por meio de algum texto, sob a forma de algum gênero, seja uma conversa ao telefone, uma receita médica, um anúncio, um relatório, um seminário, uma crônica, uma palestra etc. Os gêneros surgem e se organizam com base nos propósitos e intenções do produtor; são inúmeros, possuindo formas “relativamente estáveis”, não sendo, portanto, “modelos estanques e nem estruturas rígidas”. Eles devem ser vistos como “entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluídos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

De acordo com Bakhtin (2011), as atividades humanas relacionam-se ao uso da linguagem que se concretiza através dos enunciados que são produzidos pelos indivíduos em suas mais diversas necessidades e atividades socioculturais. Daí, podemos dizer que os gêneros são fenômenos profundamente ligados à vida cultural e social das pessoas. Com tudo isso, percebemos a dimensão social da linguagem e dos textos que marca a vida cultural humana. Isto quer dizer que as atividades comunicativas do cotidiano das pessoas são ordenadas e estabilizadas através dos gêneros que surgem como “fruto do trabalho coletivo” dos indivíduos. (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Na verdade, a dinamicidade dos gêneros deve-se a inúmeras e criativas formas de comunicação, criadas inconscientemente pelos indivíduos em suas mais variadas necessidades e atividades. À medida que surgem essas novas necessidade e atividades, os gêneros vão se

moldando e se adequando aos propósitos pretendidos e, com isso, aparecem formas inovadoras de comunicação, favorecendo o aparecimento de novos gêneros textuais. Hoje, mais do que em qualquer outra época, a comunicação mediada pela tecnologia, tem contribuído para isso. O surgimento de novos e diversificados gêneros é bastante perceptível, sobretudo em comparação a épocas passadas, anteriores a invenção da escrita, quando a comunicação em comunidades primitivas baseava-se principalmente na oralidade. Sabe-se que o número de gêneros era bastante limitado.

Com o desenvolvimento da cultura escrita, do surgimento da imprensa e das novas tecnologias da informação, hoje os gêneros são inúmeros tanto na modalidade oral como escrita e se caracterizam mais por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. No entanto, pode haver casos em que a forma dada ao gênero pode ser determinante para a sua caracterização. Isso significa dizer que, como os gêneros possuem estruturas dinâmicas, flexíveis, maleáveis, não são apenas os aspectos formais que os determinam, mas principalmente, os aspectos funcionais e sociocomunicativos influenciam na determinação de um gênero. Quanto mais conhecimentos detivermos sobre os gêneros, suas formas, estruturas, funcionamento e modos de organização, mais habilidades teremos tanto para a produção como para a compreensão dos mesmos.

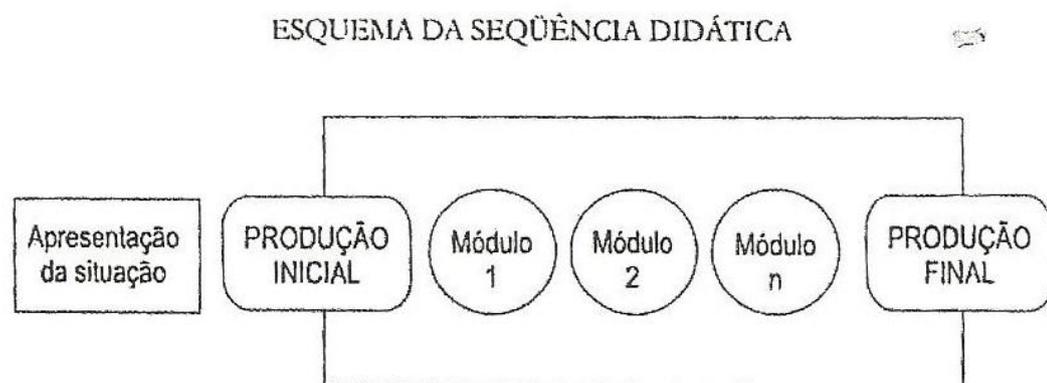
Tendo em vista que o trabalho com os gêneros textuais oferece a possibilidade de romper com as práticas mecânicas e descontextualizadas da leitura e da escrita, alguns autores vão além, sugerindo propostas sistematizadas para o trabalho com os gêneros, incluindo além da escrita, a oralidade, aspecto esse, muitas vezes ignorado nas atividades de sala de aula. Entre esses autores podemos citar os nomes de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), que desenvolveram amplas pesquisas sobre o ensino de línguas a partir dos gêneros textuais. Da mesma forma como muitos pesquisadores, os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) enquadram-se na posição bakhtiniana: a comunicação entre os interlocutores torna-se possível graças à capacidade destes de elaborarem formas “relativamente estáveis” de enunciados chamadas de gêneros textuais.

Para Schneuwly (2004, p. 23), os gêneros textuais seriam instrumentos ou ferramentas que possibilitariam a comunicação realizar-se. Diante de uma situação de interação verbal, a escolha do gênero a ser usado não acontece de maneira aleatória ou espontânea, pois há um conjunto de determinações criadas pela própria situação comunicativa que fazem com que façamos uso de determinado gênero em lugar de outro. Tendo ou não consciência disso, acabamos por fazer escolha pelo gênero mais adequado ao nosso propósito comunicativo.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os textos que produzimos se diferenciam entre si porque são produtos de situações comunicativas diferentes. Esses pesquisadores esclarecem que nossas ações linguísticas são marcadas por fatores determinados pelo contexto situacional. Fazemos uso dos gêneros criados a partir das necessidades humanas de comunicação; gêneros esses que nos foram transmitidos sócio-historicamente e que são a cada dia modificados de acordo com as novas exigências das interações verbais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o ensino dos gêneros de maneira ordenada através de sequências didáticas que trabalhem o texto o mais próximo possível da realidade, levando-se em consideração a situação em que socialmente o gênero foi produzido, lido ou ouvido. As sequências didáticas seriam “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Trabalhar a produção de textos com sequências didáticas possibilitaria ao aluno um domínio mais preciso acerca dos gêneros e isso lhe permitiria escrever e falar de maneira mais adequada em contextos variados. A proposta elaborada por esses autores apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino dos gêneros no ensino fundamental da Suíça e leva em conta tanto a oralidade como a escrita. Eles sugerem ainda que sejam trabalhados os gêneros mais formais, aqueles que são pouco conhecidos do aluno ou com os quais ele tenha pouca familiaridade e, por isso, precisam ser trabalhados de uma forma mais intensa. Na figura abaixo, eles mostram a representação da estrutura de base de uma sequência didática:

Figura 01- Esquema de sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p. 98)

Como podemos ver nessa representação, numa sequência didática, a atividade começa pela apresentação da situação na qual uma tarefa deverá ser realizada pelos alunos na modalidade oral ou escrita. Nesse primeiro momento, acontece a preparação dos alunos para um projeto de comunicação que será desenvolvido nos módulos e realizado na produção final. Duas dimensões podem ser evidenciadas: a primeira diz respeito a uma definição clara da situação de comunicação sobre a qual os alunos devem agir através de um projeto coletivo de produção de um gênero. Aqui Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) sugerem que os alunos leiam ou ouçam exemplos do gênero que desejam produzir, pois nesse momento já se define qual gênero será abordado, qual sua forma, para quem será dirigido e quem serão os produtores.

A outra dimensão está relacionada aos conteúdos que serão trabalhados nas produções. É importante que o aluno aprenda os elementos constitutivos de um determinado gênero, que compreenda diferentes posicionamentos, que domine temas de outras áreas de ensino sobre os quais possa debater, enfim, que tenha conhecimentos para desenvolver da melhor maneira possível a tarefa que lhe for proposta, independente do gênero a ser produzido, do conteúdo a ser apresentado ou da área a ser trabalhada. Após a apresentação da situação, o segundo passo é a primeira produção que permite ao professor diagnosticar as capacidades que os alunos já dominam e se já são capazes de produzir um texto, observando a situação de comunicação definida no momento da apresentação, mesmo que não esteja de acordo com todas as características do gênero pretendido, pois, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101) afirmam, “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real em toda a sua riqueza e complexidade”.

Essa primeira produção pode ser realizada individual ou coletivamente e envolver situações simples. Esse momento servirá para avaliar o que os alunos já sabem, quais as dificuldades que precisam ser superadas e como devem ser trabalhadas essas dificuldades nos módulos. A partir do primeiro módulo, o aluno deve tornar-se capaz de resolver os problemas encontrados na primeira produção. Por isso, após esses problemas serem identificados, devem ser trabalhadas as dificuldades relativas a vários níveis, começando pela representação da situação de comunicação: se o aluno já consegue delimitar a finalidade do seu texto, se sabe fazer uma imagem mais ou menos real do destinatário, qual a modalidade mais adequada para a sua produção etc.

Sobre a elaboração dos conteúdos, o aluno deve saber onde e como buscar as informações que precisa, quais as mais pertinentes, as que podem dar origem a discussões,

como foram feitas as tomadas de notas, a sistematização de conteúdos relacionados a outras disciplinas etc. No planejamento do texto, também é preciso verificar se o aluno foi capaz de fazer sua produção, seguindo uma estrutura compatível com a finalidade desejada ou com o destinatário pretendido. No que se refere à realização do texto, observar se a escolha da linguagem foi oportuna, se o aluno fez uso de um vocabulário adequado, verificar as estruturas semânticas e sintáticas, se soube introduzir argumentos etc.

Em outro módulo, podem-se variar os exercícios e atividades com os alunos, fazendo trabalhos que relacionem a escrita, a leitura e a oralidade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) afirmam que as atividades diversificadas oferecem mais oportunidades para os aprendizes se desenvolverem. Podemos assim, especificar três categorias de exercícios e atividades propostas por esses autores: 1^a) atividades de observação e de análise de textos que podem ser realizadas partindo de uma parte de texto ou de um texto completo, fazer comparações entre textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, sejam orais ou escritos, fazendo análise de problemas gerais ou específicos; 2^a) atividades simplificadas de produção de textos em que se podem trabalhar aspectos precisos da elaboração de um texto como certas dificuldades relacionadas à linguagem, ou ainda a transformação de sequências tipológicas; 3^a) outro tipo de atividade seria a elaboração de uma linguagem comum para a análise dos próprios textos e de textos dos colegas, a fim de se estabelecer críticas, comentários, sugestões e discussões acerca das produções visando à melhoria destas.

Por fim, num último módulo, o aluno já deve ter adquirido uma linguagem técnica para expressar-se sobre sua atividade e ter construído conhecimentos sobre o gênero estudado. Partindo disso, ele deve ser capaz de organizar tudo que aprendeu nos módulos e registrar sua aprendizagem de uma forma bem sintética numa lista de constatações ou de lembretes, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106).

Após essas etapas, segue-se o momento da produção final. Nessa fase da sequência didática, o aluno exercita os conhecimentos aprendidos nos módulos. Esse momento serve para o professor colocar em prática a avaliação somativa, mas o trabalho mesmo deve partir do aluno, pois, nessa fase, ele já deve ser capaz de controlar sua aprendizagem, percebendo o que já aprendeu e o que ainda precisa fazer no tocante à produção, revisão e reescrita dos textos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114) esclarecem que as sequências didáticas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. É um modelo organizado em torno dos gêneros, apresentado e desenvolvido através de módulos que devem ser realizados por

etapas com atividades específicas para que o aluno se aproprie gradualmente dos conceitos relativos não só a produção dos gêneros, mas a outros domínios do ensino da língua também. As sequências didáticas rompem com a fórmula tradicional do ensino da produção textual que trabalha os textos enquadrando-os em uma tipologia simplificada, com um ensino de redação visto como uma mera questão de técnica, centrado apenas no produto (texto) e não no processo (ato de redigir).

A proposta das sequências didáticas também é uma forma de tornar o ensino mais significativo e mais proveitoso para os alunos à medida que trabalham de forma sistematizada as características dos gêneros textuais como organizações linguísticas que refletem as condições de produção: quem fala, para quem fala, o que fala, com qual intenção etc. Por fim, o aluno deve perceber que se deve escrever articulando os conhecimentos linguísticos, como por exemplo, os conhecimentos gramaticais, de pontuação, de paragrafação e outros, e que é preciso revisar sua produção observando os fatores de textualidade, como a coerência, a coesão, a informatividade, a aceitabilidade etc., pois como os próprios idealizadores das sequências didáticas afirmam

Não se deve encarar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. Cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120).

Portanto, a proposta descrita acima oferece sugestões para o trabalho com a escrita e a oralidade junto ao aluno, de modo que lhe sejam oferecidos elementos para que ele, percebendo em que medida se aproxima ou não da proposta apresentada, possa refazer seu texto de forma mais consciente e eficaz.

Assim, realizar um trabalho sistematizado com a linguagem implica assumir o estudo de temas próximos à realidade do aluno, adotando ferramentas que forneçam a esse aluno a oportunidade de pensar, discutir, opinar e posicionar-se diante das ideias e das situações apresentadas. Para isso, o livro didático de língua portuguesa deve ser uma dessas ferramentas de apoio ao professor na condução de atividades que fomentem o exercício dessas habilidades.

2.4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD 2014-2016) E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu em 1985, por meio do Decreto nº 9.154, de 19/08, substituindo o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) que até então era o órgão responsável pela aquisição e distribuição dos livros. Criado por uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PNLD realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e suas finalidades principais são a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para todos os segmentos da educação básica.

Desde que foi criado, o PNLD vem se aperfeiçoando ao longo dos anos, mas somente a partir do início dos anos 90 ele começa a participar mais diretamente das discussões acerca da qualidade do livro escolar. Se antes seu papel era apenas adquirir e distribuir os livros às escolas, a partir de 1996, o PNLD passa também a avaliar contínua e sistematicamente a produção e o consumo dos livros didáticos no Brasil. Para desenvolver esse trabalho de avaliação dos livros didáticos, foi criada em 1993, pelo Ministério da Educação, uma comissão de especialistas com essa finalidade. Até então, não havia a preocupação acerca do controle de qualidade dos livros. Segundo Batista (2003, p. 28)

[...] estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. [...].

Além da avaliação desses livros, o MEC também estabeleceu que a comissão do PNLD, deveria determinar os critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Assim, mesmo levando-se em consideração as especificidades de cada área do conhecimento, definiu-se que a adequação didática e pedagógica, a pertinência do manual do professor e a qualidade editorial e gráfica, seriam alguns critérios comuns de análise. Definiu-se também alguns critérios eliminatórios que determinavam que os livros deveriam ser isentos de erros conceituais graves relacionados ao conteúdo da área e não poderiam expressar quaisquer tipos de preconceitos ou quaisquer formas de discriminação.

A partir da análise e da definição desses critérios foi criada uma classificação dos livros didáticos em quatro grandes categorias: aqueles livros que respondessem com eficácia as demandas da área, cumprindo corretamente sua função, seriam incluídos na categoria dos livros *recomendados*; os que induzissem ao erro ou tivessem erros conceituais, ou que apresentassem qualquer tipo de discriminação ou preconceito, pertenceriam à categoria dos *excluídos*. Os livros pertencentes a esta categoria são aqueles títulos que não podem ser

escolhidos pelas escolas e não constam no guia de escolha do PNLD. Na categoria dos *não-recomendados* estariam aqueles livros que apresentassem insuficiência conceitual, incoerência ou algo que interferisse na sua eficiência didático-pedagógica; aqueles livros que mesmo apresentando algum problema, mantivessem um mínimo de qualidade, seriam inclusos na categoria dos *recomendados com ressalva*.

Logo após essas primeiras medidas avaliativas, os resultados desse processo foram amplamente divulgados entre as editoras, autores, professores, comunidade de uma forma geral e todos os demais segmentos que participam da produção e consumo do livro didático.

Graças a essa avaliação do PNLD, surgiu também o Guia de livros didáticos, uma espécie de manual de orientações para nortear a eleição, por parte do professor, daquele livro mais adequado aos seus pressupostos teórico-metodológicos, mais apropriados à realidade dos seus alunos e mais de acordo com o projeto político-pedagógico da sua escola. Durante os anos seguintes, o MEC deu continuidade ao processo de avaliação dos livros didáticos. Também ampliou o programa para atender a mais séries e incluiu mais disciplinas, melhorou consideravelmente a distribuição dos livros em tempo hábil com a informatização do sistema de escolha e firmou parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Como não é o nosso objetivo maior percorrer toda a trajetória do PNLD desde a sua criação até os dias atuais, queremos somente ainda fazer algumas colocações sobre a última edição do Plano Nacional do Livro Didático para os anos finais do ensino fundamental que aconteceu em 2013, com os títulos que seriam usados em 2014, 2015 e 2016, mais especificamente, com relação à língua portuguesa. No PNLD/2014, passaram pelo processo de avaliação do MEC 23 (vinte e três) coleções de língua portuguesa. 11 (onze) coleções foram excluídas, ou seja, 47,82% do total e 12 (doze) foram aprovadas, 52,18% do total. Das 12 (doze) coleções aprovadas, 5 (cinco) são reedições.

As coleções foram aprovadas, segundo o MEC, porque responderam positivamente aos princípios e critérios estabelecidos pela equipe responsável pela avaliação. Elas atenderam aos padrões de qualidade determinados pelos critérios de análise comuns a todas as áreas, como também aos critérios específicos para o ensino de língua portuguesa e por isso foram apresentadas no Guia do PNLD/2014. Nesta edição foram definidos seis critérios de análise comuns às diversas áreas conforme o Guia de livros didáticos (2013, p. 9-13): a) Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; b) Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; c) Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; d) Correção e

atualização de conceitos, informações e procedimentos; e) Observância das características e das finalidades específicas do *Manual do Professor* e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; f) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Para o ensino de língua portuguesa, foram estabelecidos conjuntos de critérios específicos, dentre eles destacamos:

➤ a) Aqueles relativos à natureza do material textual

Exigiam que os livros não tivessem fragmentos de textos ou pseudotextos sem unidade de sentido, escritos apenas para fins didáticos; os títulos deveriam apresentar a diversidade da cultura escrita, seus tipos de textos e seus inúmeros gêneros no que diz respeito aos autores, registros, estilos e variedades, inclusive as sociais e regionais; os textos também deveriam usar linguagem, tema e extensão adequados e incluir em seu repertório, textos literários principalmente da literatura brasileira; e incentivar alunos e professores a buscar outros textos além do livro didático.

➤ b) Critérios relativos ao trabalho com o texto

As coleções deveriam conter a diversidade de estratégias para trabalhar o texto em suas mais variadas dimensões como a leitura, a compreensão, a análise linguística, a produção oral e escrita etc.

➤ c) Leitura

Os critérios estabelecidos primavam pela formação do leitor e sua proficiência na leitura, encarando esta como atividade de interlocução entre leitor/texto/autor. A leitura também deveria ser contextualizada, aliada ao uso de estratégias para o melhor trabalho possível com os gêneros propostos e para desenvolver no aluno as competências adequadas ao nível pretendido.

➤ d) Critérios relativos à produção de textos escritos

As coleções de livros didáticos deveriam conter proposta para formar um aluno produtor de textos. Para isso, o livro atentaria para a escrita como uma prática social submetendo o aluno a situações de produção significativas, sem deixar de tratar à escrita como um processo, ensinando todas as etapas da produção textual: o planejamento, a

produção, a revisão e a reescrita. Nas atividades de escrita, o livro exploraria também a produção dos mais diversos e pertinentes gêneros conforme os objetivos desejados.

➤ e) Oralidade

Caberia a coleção de livros didáticos de língua portuguesa ampliar o uso da linguagem oral pelo aluno, estendendo esse uso para novas situações e contextos, incluindo as circunstâncias de uso escolar como os seminários, as exposições orais, os debates, a leitura em voz alta etc. A coleção deveria ainda valorizar e trabalhar as variações da língua e sua heterogeneidade situando-as no contexto sociolinguístico proporcionando o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral em situações formais e públicas, de acordo com o nível de ensino almejado.

➤ f) Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos

Sugeriam que o aluno fosse levado a refletir sobre os mais diversos aspectos da língua e da linguagem que pudessem ajudá-lo a abordar os variados tipos de conhecimentos linguísticos nas situações de uso, articulando esses conhecimentos com as práticas de leitura, produção de textos e oralidade; o livro didático deveria também induzir o aluno a consideração e respeito às variedades da língua além de promover o estudo daquelas variedades que o aluno ainda não domina satisfatoriamente, inclusive das normas urbanas de prestígio, motivando para a reflexão e a construção dos conceitos sobre os conteúdos trabalhados.

➤ g) Critérios relativos ao Manual do Professor

Finalmente, o último critério de avaliação específico para o ensino de língua portuguesa, estabelecido pelos avaliadores do MEC está relacionado ao manual do professor e sugeria que este precisaria expor de forma clara, os pressupostos teóricos e metodológicos que influenciariam na elaboração da proposta didático-pedagógica do livro; o manual do professor deveria também explicitar toda a organização do livro, descrevendo com exatidão a funcionalidade dos objetivos e os encaminhamentos necessários para atingi-los, contribuindo para a avaliação dos resultados, para a implantação das propostas apresentadas, articulando-as com as demais áreas do conhecimento e/ou com outros materiais didáticos e oferecendo subsídios para a formação e atualização do professor.

O PNLD/2014 através do seu Guia de livros didáticos (2013, p. 7) afirma que os últimos anos do ensino fundamental “têm, basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o

acesso qualificado do aluno no mundo da escrita; de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano”.

Ainda segundo o Guia, as coleções apresentadas se propõem a fornecer subsídios ao trabalho dos professores para que estes possam ampliar o contato do aluno com a diversidade e a complexidade do mundo da escrita, desenvolvendo habilidades orais, de leitura e de produção de textos nas mais variadas situações, e ainda, fazer com que o aluno conquiste autonomia para desenvolver-se nos seus estudos, e, conseqüentemente, amplie seu conhecimento sobre a língua e a linguagem. Dessa forma, as coleções estão estruturadas de acordo com os objetivos definidos para cada um dos eixos de ensino da língua portuguesa para o ensino fundamental: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Mesmo assim, cada coleção possui um princípio organizador bem particular, o que significa dizer que elas apresentam perfis didático-pedagógicos bastante distintos e isso reflete na elaboração, organização e estruturação da proposta didático-pedagógica de cada uma.

Segundo o Guia de livros didáticos (2013, p. 22-23) são cinco os princípios distintos de organização observados nas coleções: tema, gênero e/ou tipo de texto, tópicos de estudos linguísticos e projetos. Apesar de nenhuma coleção usar exclusivamente um único princípio em sua organização, há aquele que se configura como o que mais se sobressai. Gênero e tema são os princípios de organização que mais aparecem, mesmo não sendo predominantes em todas as coleções.

De um modo geral, as doze coleções aprovadas no PNLD/2014 se enquadram nos seguintes padrões de organização:

➤ a) Predominantemente por tema

Meio ambiente, valores éticos, cultura popular, consumo, vida em sociedade, língua, linguagem, ficção e muitos outros temas são explorados nas unidades para as propostas de leitura, produção de textos escritos e oralidade.

➤ b) Tema associado a gênero textual

Esse princípio de organização relaciona os temas já citados ao uso de gêneros como os de divulgação científica, entrevistas, reportagens, contos, cordel, poemas, mitos, autobiografias e muitos outros.

➤ c) Predominantemente por gênero textual

Um gênero de domínio ou de esfera publicitária, literária, jornalística, entre outras, é tomado como principal objeto de estudo em cada unidade.

➤ d) Gênero textual associado a projeto

Aparece nas unidades, sugestões de projetos para a organização de revistas, álbuns, jornal-mural e outros. Essas mesmas unidades trazem aliadas às sugestões de projetos, os gêneros correspondentes. As unidades também podem ser organizadas em gêneros e as sugestões de projetos só aparecerem no final do trabalho, expostas em alguns capítulos.

➤ e) Tópico de estudo linguístico

Os conteúdos teóricos são tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Assim, as unidades estão organizadas em torno de tópicos como variação linguística, funções da linguagem, texto e gênero, argumentação e outros. Toda a seleção de textos que aparece e todas as atividades propostas objetivam a compreensão e o domínio, por parte do aluno, dos conteúdos estudados.

Segundo o Guia, independentemente da estrutura de organização ou dos “arranjos metodológicos” utilizados pelas coleções, de um modo geral, os textos são o ponto de partida em todas as atividades. Eles introduzem os capítulos e são usados nas atividades de leitura, compreensão e interpretação, direcionam as propostas para a produção de textos servindo como referência no que diz respeito ao tema, tipo ou gênero e servem como fundamento para as seções destinadas aos conhecimentos linguísticos. As coleções procuram seguir uma sequência lógica e a ordem mais frequente no trabalho com os eixos de ensino é a seguinte: leitura, conhecimentos linguísticos (relacionados ao texto como o vocabulário, estilo, tipo, gênero etc.), produção de textos e aspectos gramaticais. É como se cada volume da coleção ou unidade, capítulo, seção e subseção do livro estivesse estruturado nos passos semelhantes ao de uma aula, inclusive a quantidade e a extensão das atividades procuram se enquadrar no tempo de uma ou duas aulas, sempre com atividades ligadas a um dos quatro eixos de ensino. No Guia de livros didáticos (2013, p. 23) está posto que

[...] adotar uma das coleções do *Guia* implica assumir *um primeiro planejamento de ensino*. E embora o professor sempre possa submeter às propostas do livro didático ao seu próprio planejamento, assim como a seu estilo de trabalho em sala de aula, cada obra aprovada pelo PNLD 2014 pode revelar-se mais ou menos flexível ao manejo docente, favorecendo ou

dificultando adaptações e escolhas – mais um fator, portanto, a ser considerado no momento da escolha.

Nas coleções aprovadas, também foram observadas pelos avaliadores do MEC, quatro tendências metodológicas com relação ao tratamento didático dispensado aos conteúdos de cada eixo de ensino:

➤ a) Vivência

Pode-se dizer que esse tipo de tendência metodológica está baseado no ditado popular “só se aprende a fazer, fazendo”, ou seja, o aluno aprende experimentando situações de aprendizagem nas quais o conteúdo a ser aprendido esteja diretamente envolvido. É nas atividades de leitura que mais aparece essa metodologia.

➤ b) Transmissão

Essa metodologia pressupõe que a aprendizagem acontece quando o aluno assimila o conteúdo organizado pelo professor ou pelos materiais didáticos, incorporando conceitos, regras, noções e informações. Isso exige uma adequada e cuidadosa organização da matéria e uma transposição didática apropriada por parte do professor que deve sempre levar em consideração o nível de conhecimentos que os alunos já possuem e o que eles ainda são capazes de aprender. A metodologia transmissiva é muito usual no tratamento de conteúdos gramaticais, lexicais, discursivos e textuais. Segundo o Guia de livros didáticos (2013, p. 24) nas coleções do PNLD/2014, essa tendência metodológica vem sempre aliada à reflexão, fugindo de uma abordagem mecânica dos conteúdos.

➤ c) Uso situado

Nessa abordagem metodológica, o conteúdo a ser apreendido precisa ter uma função social, uma utilidade, deve estar relacionado com a vida prática dos alunos, ou seja, as situações sociais vividas fora da escola devem justificar a necessidade de se aprender ou não determinado assunto. Aquilo que se aprende deve servir para alguma coisa. Segundo o Guia de livros didáticos (2013, p. 25), as coleções do PNLD/2014 apresentam propostas contextualizadas para a produção textual, sendo bastante recorrente o uso situado em atividades de escrita.

➤ d) Construção/ reflexão

Esse tipo de abordagem metodológica visa à formação de um aluno reflexivo e crítico, capaz de realizar inferências e construir hipóteses sobre o conteúdo estudado. Aqui, o aluno sistematiza os conhecimentos aprendidos, mostra o que aprendeu e sabe como aplicar esse conhecimento. O Guia de livros didáticos (2013, p. 25) diz que, nas coleções aprovadas, observou-se que a abordagem construtiva/reflexiva aparece aliada a outras abordagens; nenhuma coleção foi diagnosticada como sendo totalmente adequada de uma única abordagem metodológica.

Apesar de alguma variação, de um modo geral, os avaliadores do MEC afirmam no Guia de livros didáticos que todas as coleções aprovadas no PNLD/2014 mostram em suas coletâneas a diversidade de textos que representam a cultura escrita. A esfera jornalística e midiática são as que mais aparecem, além da produção de conhecimentos especializados (dicionários, enciclopédias, textos de divulgação científica) e literatura. Aparece também, a diversidade de gêneros e tipos de textos com temas de interesse dos adolescentes; meio ambiente, saúde, direitos humanos, desigualdades sociais, consumo e outros temas relacionados com a construção da cidadania são assuntos bastante recorrentes. No entanto, segundo o Guia de livros didáticos (2013, p. 26), observou-se que, no tratamento dado a esses temas, o ponto de vista das classes médias é o que predomina como também a visão das grandes e médias cidades. As minorias ainda continuam excluídas e, quando são referidas em algum texto, aparecem como “aqueles de quem se fala” e quase nunca mostram suas expectativas.

Há, também, nas coleções aprovadas, uma forte presença dos textos literários, sobretudo da literatura brasileira contemporânea, oferecendo ao aluno uma aproximação com as novas gerações de autores e obras. Mas, o Guia de livros didáticos (2013, p. 26) afirma que os clássicos nacionais e estrangeiros são um pouco esquecidos nas coleções, o que prejudica a percepção do aluno sobre a dimensão histórica da produção literária.

Sobre o nível de qualidade desenvolvido em cada eixo de ensino, os avaliadores do MEC concluíram que a leitura é o eixo mais avançado e mais explorado. Geralmente, a leitura serve de base para o desenvolvimento das atividades dos outros eixos que exploram temas, tipos, gêneros, aspectos textuais, discursivos e gramaticais. No Guia de livros didáticos (2013, p. 27), os avaliadores afirmam que notaram, também, a presença de atividades que objetivam melhorar a proficiência dos alunos em leitura através do uso de estratégias que incluem fazer inferências, verificar hipóteses, recorrer a conhecimentos prévios, perceber informações implícitas, dentre outras; as coleções aprovadas também consideram a leitura como “um

processo interativo entre o leitor, o texto e, quando é o caso, o autor”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2013, p. 27).

No que se refere à produção de textos escritos, foi observado pela equipe de avaliação do PNL D/2014 que esse eixo de ensino encontra-se bastante satisfatório nas coleções, uma vez que elas apresentam propostas que contribuem para o desenvolvimento do aluno enquanto produtor de textos. No Guia de livros didáticos (2013, p. 27) encontramos declarações afirmando que as atividades de escrita estão relacionadas aos temas e aos gêneros já apresentados e explorados, o que garante uma melhor organização e desenvolvimento dos textos. No Guia também está dito que a escrita é vista como uma prática situada e remete ao contexto social de uso, o que leva o aluno a estabelecer objetivos para a sua escrita. Grande parte das coleções não deixa de encarar a escrita como um processo constituído por várias etapas e sugerem que seja trabalhada cada uma; algumas obras incluem propostas de avaliação e autoavaliação das produções.

Quanto à oralidade, é o eixo de ensino menos explorado pelas coleções de livros didáticos, apesar de ser tomada como objeto de ensino aprendizagem. Atividades que envolvem a oralidade são trabalhadas junto a propostas de leitura: jogral, declamação, leitura em voz alta, encenação, etc. Além disso, segundo o Guia de livros didáticos (2013, p. 27) as coleções orientam ainda tarefas organizadas em sequências didáticas, envolvendo gêneros orais públicos ou tipicamente escolares como o seminário, o debate, a exposição oral, e a entrevista.

No Guia de livros didáticos (2013, p. 28) encontramos ainda dito que, na maioria das coleções aprovadas, o eixo que se refere aos conhecimentos linguísticos é trabalhado sob duas perspectivas: a) Na perspectiva epilinguística, o aluno é levado a aperfeiçoar suas práticas de leitura, escrita e oralidade, através da reflexão sobre algum aspecto da língua ou da linguagem. Os conhecimentos linguísticos não são considerados um fim em si mesmo, pelo contrário, são instrumentos para o avanço da capacidade de escrita e oralidade; b) Na perspectiva metalinguística, o objetivo é elaborar com o aluno um conteúdo baseado na língua. Nesse caso, as propostas devem incorporar aspectos textuais, discursivos e literários, mesmo se mantendo fiéis as categorias e aos níveis de análise da gramática tradicional.

Finalmente, a equipe de avaliadores do PNL D/2014 declara que a forma como as coleções efetivam suas opções metodológicas e observam seu princípio organizador nas atividades propostas, diferem entre si. Por isso, o professor deve sempre investigar as resenhas apresentadas no Guia de livros didáticos para ter um conhecimento mais preciso acerca da qualidade e das características de cada coleção. Além disso, a análise dos próprios

livros pode contribuir satisfatoriamente para uma escolha mais acertada. Assim, após examinar o Guia de livros didáticos, os professores de língua portuguesa junto com a equipe pedagógica devem entrar em consenso sobre qual coleção melhor se adéqua ao projeto político-pedagógico da escola, ao planejamento da disciplina e as expectativas dos professores.

Portanto, o processo de escolha de um livro didático não é simples, afinal de contas, essa escolha pode interferir de uma forma ou de outra, em todo o trabalho ao longo de três anos de ensino. Com base nos comentários e sugestões do Guia de livros didáticos, é possível organizar esse processo, de modo que atenda, pelo menos, parte das demandas exigidas pelos anos finais do ensino fundamental, levando-se em consideração o projeto didático-pedagógico executado na escola.

2.5 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP)

A escola é o local em que se desenvolvem as relações de ensino e aprendizagem. É o lugar propício para a construção do conhecimento, para a reflexão, para se estabelecer relações entre teoria e prática. É lá que o indivíduo precisa saber onde e como usar o conhecimento adquirido para o seu desenvolvimento não só dentro da escola, mas, principalmente, fora dela.

Por isso, para a formação de um indivíduo ético, crítico e participativo, capaz de atitudes conscientes e responsáveis, é preciso que se garantam espaços educativos nos quais os alunos tenham liberdade para opinar e questionar, tenham maturidade para discordar e criticar e, também, autonomia para sugerir, escolher e interagir. Nesse sentido, o ensino deve capacitar o aluno para o exercício pleno da cidadania numa perspectiva que este possa construir ativamente, através de sua interação com o meio, sua própria história de vida, conquistando os benefícios de sua ação e de seu trabalho.

No desenvolvimento dessa postura, o ensino de língua portuguesa pode contribuir ainda para a aquisição e aprendizagem das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; habilidades estas quase imprescindíveis para a comunicação e a interação social, pois na dimensão cultural e social na qual estamos inseridos, torna-se inviável comportamento passivo, de indivíduos que não conseguem argumentar, exigir seus direitos, fazer suas escolhas, que não sabem expressar seus pensamentos e organizar suas ideias seja através da fala ou da escrita, seja em situações comuns ou em contextos mais inusitados. O indivíduo

com essas dificuldades, provavelmente, será excluído de muitas oportunidades e terá problemas para conseguir atuar efetivamente em algum contexto. É na aquisição de variados conteúdos, no hábito de pesquisar, no trabalho com a oralidade e, sobretudo, com o aprendizado e uso da leitura e da escrita como práticas sociais que o aluno terá condições de superar muitos desafios de sua realidade.

Para o desenvolvimento de todas essas habilidades no educando, a escola utiliza, ou deveria utilizar variados instrumentos para tornar possível a apropriação dos conhecimentos por parte do aluno. Afinal de contas, ela deve mediar o contato do aluno com muitas situações interativas de aprendizagem. Aprender é um fator fundamental e necessário para o desenvolvimento da pessoa em variados aspectos. Um dos instrumentos mais utilizados pela escola é o livro didático que direciona a maioria das atividades realizadas pelos professores em sala de aula.

Desde as últimas décadas, muitos estudos têm sido realizados, pesquisas têm sido desenvolvidas, trabalhos têm sido elaborados e apresentados acerca do livro didático de uma forma geral e mais precisamente acerca do livro didático de língua portuguesa também. Aspectos como variação linguística, ensino de gramática, questões de leitura, produção de textos e outras mais têm sido alvo de investigação de vários pesquisadores. O interesse das pesquisas pelo livro didático talvez se deva ao fato de ele ser um dos materiais básicos da prática de grande parcela dos professores do nosso país, pois é inegável que o livro didático tem sido largamente usado na tradição escolar. Desde sua introdução no cenário da educação brasileira, os autores dos livros têm procurado acompanhar as novas tendências do ensino e contribuir para uma educação de qualidade tem sido o objetivo das recentes modificações introduzidas nos livros didáticos.

No entanto, muitos problemas ainda são apontados nos livros didáticos, entre eles podemos citar: uso inadequado de alguns textos ou pouca exploração dos mesmos, definições pouco claras ou insuficientes, conteúdo desvinculado da realidade da maioria dos discentes, artificialização de exemplos e textos, atividades descontextualizadas, privilégio da variante da norma padrão da língua em detrimento de outras variedades, análise linguística pouco contextualizada e o trabalho com textos que aborda os gêneros de forma vaga ou um tanto resumida. Sobre essa questão, Antunes (2009, p. 62) afirma que

[...] Por vezes, os livros didáticos exploram certos gêneros, mas de uma forma muito apressada e superficial, de forma que os alunos não apreendem com muita clareza aspectos centrais desses gêneros, como sua forma de

composição, concretizada, na prática discursiva, com múltiplas e funcionais variações.

Com relação às atividades de produção textual, o livro didático geralmente trabalha com modelos a serem seguidos pelo aluno que procura orientar-se pela receita apresentada e acaba por reproduzir um molde de texto que, em termos de qualidade, funcionalidade e conteúdo, apresenta muito pouco. Segundo Bunzen (2007, p. 56)

[...] Não podemos negar aqui que já há uma preocupação em algumas obras que procuram ir além desses aspectos formais, enfocando aspectos discursivos e a situação de produção dos textos, todavia elas ainda são raras e apresentam uma escolarização dos textos que estabiliza os gêneros e as práticas sociais, artificializando-os.

Considerando que aprender a língua materna não é apenas seguir regras ou receitas prontas, ou até mesmo internalizar passivamente informações sem questionar, defendemos que o livro didático deve ser apenas um dos muitos instrumentos usados pelo professor na ministração das aulas. Espera-se que os suportes de apoio usado pelos professores, durante as aulas, sejam objetos de reflexão para diagnosticar até que ponto estes contribuem satisfatoriamente para o processo de ensino-aprendizagem, inclusive o livro didático. É muito importante que o professor não veja as propostas do livro didático como algo pronto e acabado ou como uma receita a ser seguida. Mesmo adotando um livro didático, o professor é quem deve ser o articulador das propostas de ensino que serão desenvolvidas junto a sua turma, propostas essas que precisam resultar em trabalho produtivo e adequado a realidade do aluno. O livro deve ser apenas uma das ferramentas para enriquecer o trabalho em sala de aula.

Esta reflexão torna-se relevante no interior da escola por esta ser uma instância de formação de pessoas e fornecedora de instrumentos que inserem o indivíduo no universo social e cultural. É através da escola que se constrói e se sistematiza conhecimentos que servirão para o desenvolvimento pleno do ser humano.

O livro didático é muito importante na formação do aluno, sendo muitas vezes, o único livro a que este aluno tem acesso. No entanto, o professor de língua materna não pode usar exclusivamente o livro didático em suas aulas. O aluno precisa ter acesso a outras fontes de conhecimentos que contemplem a imensa variedade textual existente e não apenas alguns poucos contemplados pelo livro.

Segundo Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 238), não é uma tarefa simples caracterizar um livro didático de boa qualidade. De acordo com essas autoras, inicialmente “poder-se-ia dizer que o bom LD é aquele que atende às necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos”.

Ainda segundo essas autoras, no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua materna, o livro didático possui múltiplas configurações, pois carrega os modos distintos como cada professor, pesquisador ou autor compreende a língua e o tratamento dado a ela no ambiente escolar. Há variadas concepções perpassando o ensino da língua portuguesa, mas nenhuma delas deve descuidar do trabalho sistematizado com a língua em situações reais de uso, promovendo práticas de oralidade e escrita de forma integrada para que o aluno possa usá-las eficientemente.

Dessa maneira

[...] o bom LDLP será aquele que: 1) permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2) operar com os gêneros textuais que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores. (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2008, p. 239).

Ainda sobre a questão da produção textual no livro didático de língua portuguesa, Costa Val (2003) revela que grande parte das coleções por ela analisada (um total de catorze coleções), não trabalha a produção textual como deveria, apesar de muitas delas fazerem parte das coleções de livros recomendadas pelo MEC e terem, também, participado do PNLD/2002 (Plano Nacional do Livro Didático). Em uma análise simples, Costa Val apresentou uma visão ampla do conjunto desse *corpus*. Sem identificar as coleções pelo nome, ela observou, nos livros, aspectos relativos à tipologia, às condições de produção, às contribuições para a construção da textualidade pelo aluno, à formulação das propostas e à avaliação dos textos produzidos.

Com relação à tipologia, a autora considerou favorável esse aspecto, já que foi encontrada, na maior parcela das coleções observadas, uma grande diversidade de gêneros e tipos textuais, como também muitas sugestões de propostas para a produção de textos. No entanto, um fator percebido foi que essas sugestões ainda estão apegadas aos moldes tradicionais dos tipos textuais que ainda estão presentes na escola e sugerem a escrita de narrações, dissertações e descrições.

No que se refere às condições de produção dos textos, esse item não foi considerado muito satisfatório, pois, em mais da metade das coleções, estas condições de produção foram negligenciadas. Costa Val afirma que não percebeu, nas propostas de produção textual dessas coleções, a indicação de objetivos para a escrita ou de destinatários para o texto do aluno, nem mesmo a caracterização de um possível leitor. Também nada falam sobre o contexto de circulação e muitos outros aspectos necessários de serem trabalhados numa atividade de natureza “essencialmente dialógica”. Ela afirma que

[...] A dimensão dialógica, interacional da escrita não foi contemplada em nenhuma das propostas analisadas: os livros não se preocupam em ensinar o aluno a avaliar a pertinência e a adequação de seus textos em função de seus objetivos, do leitor pretendido, do contexto e do suporte de circulação, do gênero discursivo escolhido. [...] (COSTA VAL, 2003, p. 149).

Sobre a contribuição para construção da textualidade pelo aluno, nos livros observados, esse aspecto foi considerado bem significativo, haja vista terem sido encontradas várias sugestões temáticas bem elaboradas para a produção de textos. Entretanto, algumas delas descuidam do trabalho com a coerência semântica, com a adequação às condições de produção, à expressividade etc., supervalorizando, na maioria das vezes, as convenções da escrita e os aspectos formais dos textos. Apesar da formulação das propostas também ter sido considerada satisfatória, uma crítica feita pela autora da pesquisa é que essas propostas não fazem parte das questões centrais do livro, pois aparecem sempre em “seções relativamente periféricas” ou fazem parte dos exercícios de leitura ou atividades de reflexão linguística.

Quanto à avaliação dos textos produzidos, uma tendência geral encontrada nos livros é que se valoriza muito o planejamento da produção, mas outras etapas do processo como a revisão e a reescrita do texto não recebem a mesma atenção. Isso, segundo Costa Val (2003), tem a ver com as concepções de texto e de língua que atribuem maior importância ao produto, aos aspectos formais, à estrutura, enquanto que o processo é, muitas vezes, ignorado.

Em outra pesquisa acerca do livro didático de língua portuguesa, Rojo (2003, p. 98-99), chega à seguinte conclusão:

[...] Lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer os interdiscursos e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel, trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discursos são atividades – centrais, no processo de letramentos – que ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje.

Diante disso, percebe-se que o trabalho com a linguagem e seus usos sociais precisa ser realizado além dos limites do livro didático, pois o mesmo ainda sugere atividades que não oferecem motivação para o aluno realizá-las ou que não favorecem a compreensão de língua como atividade humana, histórica e social. Com relação à produção de textos, faz-se necessário trabalhar o caráter dialógico dessa atividade e não simplesmente a dimensão pedagógica, formando alunos habilidosos para escreverem textos coerentes com as situações de comunicação, sejam elas formais ou informais, sabendo que escrever é um trabalho de exercício contínuo com as palavras.

2.6 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS PCN'S

Nas mais diversas situações sociais, comunicamo-nos utilizando a língua em sua modalidade oral ou escrita. Essas situações são construídas na cultura dos grupos nos quais estamos inseridos e exige dos indivíduos a capacidade de responder adequadamente às possibilidades de interação exigidas pelas trocas sociocomunicativas. Atualmente, esse contexto social tornou-se muito mais complexo e muito mais exigente pela multiplicidade de tarefas existentes, desde aquelas ligadas a questões simples do nosso cotidiano, que abrange apenas os interesses pessoais, ou aquelas relacionadas ao nosso trabalho e a vida em sociedade e que são de interesse coletivo.

Sendo assim, no que se refere ao ensino da língua, é preciso evitar o descompasso entre os saberes aprendidos dentro da escola e as exigências geradas pela vida em sociedade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa (1998), o ensino e aprendizagem da língua devem ser fundamentados na reflexão sobre os usos comunicativos dessa língua e, sobretudo, nas práticas de escrita e leitura como ferramentas que preparem o aluno para o exercício autônomo de sua cidadania. Ainda, de acordo com os PCNs, cabe à escola ampliar os níveis de conhecimentos dos alunos de modo que estes sejam capazes, ao final do ensino fundamental, de interpretar diferentes textos que circulam no meio social, produzir textos adequados às mais diversas situações e possam fazer uso da palavra em contextos variados. Isso é o que pode ser chamado de competência discursiva ou comunicativa.

Para que o aluno conquiste essa competência, não é mais admissível assumir uma concepção de língua como sistema homogêneo, não basta apenas alfabetizar ou ensinar a decifrar o código linguístico. A exigência crescente das demandas sociais requer um indivíduo capaz de utilizar os recursos da língua para dar conta de suas necessidades de interação,

usando a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais que lhe permitirão atuar em vários contextos, sabendo analisar e expressar diferentes pontos de vista. Para que assim seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua portuguesa sugerem que o trabalho com o texto não se resuma a meros exercícios mecânicos e nem a um simples estudo do vocabulário, mas que seja considerada, como objeto de ensino, a noção de gêneros como parte constitutiva dos textos. Desse modo, a diversidade de textos e gêneros precisa ser contemplada nas atividades. A compreensão oral e escrita também, para que o aluno possa avançar nas diversas capacidades que precisa desenvolver inclusive a capacidade para produzir textos.

Quando tratamos sobre o ensino e a aprendizagem da produção de textos, há muitas crenças com relação ao desenvolvimento dessa habilidade. Muitos acham que escrever é um dom natural e a pessoa que nasceu com essa vocação será um escritor independentemente da intervenção de alguém ou de alguma coisa. Outros acreditam que a escrita é uma habilidade que nem todos são capazes de desenvolver. Apenas alguns se sentirão motivados para se tornarem um escritor. A tarefa da escola é apenas incentivar o desenvolvimento da prática da escrita. Estas e muitas outras formas distorcidas de pensar a produção de textos têm influenciado, negativamente, a maneira de muitas escolas e professores planejarem, elaborarem e avaliarem as produções dos alunos.

Na verdade, o desenvolvimento da habilidade da escrita é influenciado pelas práticas da leitura e da oralidade que o indivíduo exerce no seio da sua família e da sua comunidade, antes de chegar à escola. Mesmo assim, são práticas letradas um tanto resumidas e precisam ser ampliadas. Na perspectiva do letramento, a escola precisa juntar sua prática ao conhecimento já conquistado pelo aluno no seu meio, possibilitando assim, a oportunidade para que todos se envolvam com a prática da escrita sabendo que só se aprende a escrever, escrevendo. O importante é que o trabalho com a escrita em sala de aula seja dinâmico, motivador, processual, fazendo com que todos os alunos possam desenvolver-se, nessa prática, independentemente, das competências e habilidades que já possuam. Segundo Delia Lerner (2002, p. 28)

O desafio é que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo – por experiência, não por transmissão verbal – que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão.

Quando pensamos em escrita na escola, não devemos pensá-la como uma sequência de tarefas que seguem modelos prontos ou algo que sirva apenas para trabalhar os aspectos formais da língua. A escrita na escola deve ser uma atividade planejada em que se valorizem a sua função comunicativa e a produção de significados. Se quisermos desenvolver a capacidade da escrita no nosso aluno, temos que ensiná-la e praticá-la. Os PCNS de Língua Portuguesa (1998, p. 24), afirmam que “a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”.

Nessas situações de ensino, o professor precisa ensinar aos alunos as estratégias que possam auxiliar na produção de seus textos: atividades de leitura e pesquisa sobre o assunto que se quer escrever, planejamento, escrita e reescrita são alguns passos muito importantes e que podem fazer toda a diferença para a construção da proficiência na escrita. À medida que essas etapas forem sendo trabalhadas, o professor irá construindo no seu aluno a visão da escrita como um processo e que o texto não se encerra na leitura do professor.

A proposta para a produção de textos, apresentada pelos PCNs, sugere que a escrita seja produzida como linguagem utilizada nas diversas situações, em contextos específicos e com funções determinadas: informar, divertir, advertir, persuadir etc. Partindo das capacidades comunicativas de cada um, o professor pode dialogar com os alunos quando eles estiverem escrevendo, ajudando-os a desenvolverem hábitos de reflexão sobre sua própria escrita. Além disso, ensinar também que todo escritor precisa coordenar uma série de aspectos ao produzir um texto: o que dizer, a quem dizer e como dizer, articulando assim o plano da expressão (como dizer) e do conteúdo (o que dizer).

Quando se trabalha a escrita como atividade processual, o aluno vai aprendendo a percorrer, passo a passo, o processo e desenvolvendo a autonomia necessária para organizar, planejar e revisar seu texto. O professor, por sua vez, vai deslocando seu olhar sobre o texto do aluno: das simples observações dos erros, ele parte para a interpretação; da percepção das faltas cometidas, ele valoriza os avanços que o aluno já conseguiu conquistar. Na escrita como processo, um texto considerado pronto, segundo os PCNs (1998, p. 77) “será quase sempre produto de sucessivas versões”. Por isso, é muito importante percorrer todas as etapas da produção textual: planejar, escrever, revisar e editar.

O interessante é que trabalhando a escrita dessa forma temos a perspectiva de construir o conhecimento a partir de uma atividade comunicativa, de uma prática reflexiva, dialogada entre professor e aluno. O professor contribui para expandir o conhecimento do aluno como

usuário competente da língua. O aluno, por sua vez, ajuda o professor a enriquecer seu repertório de experiência no trabalho com a linguagem.

Enfatizamos que atividades de produção de textos e suas etapas devem ser desenvolvidas com o aluno desde seus primeiros anos na escola. Quando mais cedo ele mantiver contato com os textos, com suas estruturas, seus modos de organização e for aprendendo sobre os usos comunicativos da escrita, mais facilidade ele terá para resolver situações em que precisar produzir textos.

Escrever não é apenas colocar as palavras no papel como se elas fossem adquirir um significado independente. Também não é achar que as primeiras ideias que nos surgem à cabeça são as mais adequadas para o nosso propósito comunicativo, nem tão pouco pensarmos que o texto está concluso após três ou quatro parágrafos. Afinal, não é a quantidade de linhas que define a qualidade de um texto. Segundo Garcez (2012, p. 3)

Escrever é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar. Faz rigorosas exigências à memória e ao raciocínio. A agilidade mental é imprescindível para que todos os aspectos envolvidos na escrita sejam articulados, coordenados, harmonizados de forma que o texto seja bem-sucedido.

Por isso, insistimos em afirmar que cabe à escola introduzir no seu currículo, práticas de leitura e de escrita como objetos de ensino para além da simples alfabetização. É o grande desafio da escola: fazer com que todos os alunos se tornem aptos para os usos da leitura e da escrita como práticas sociais. Isso significa formar cidadãos prontos para conhecer as complexidades da vida moderna, capazes de interagir no seu meio, livres para lutar por seus direitos, corajosos para rejeitar quaisquer formas de discriminação, autônomos na busca de soluções para os problemas que precisar resolver, enfim, indivíduos preparados para a vida em sociedade.

Quanto à produção de textos, a escola ainda precisa se libertar da maneira como, muitas vezes, se comporta com relação à produção dos alunos. Geralmente, a produção do aluno é uma mera atividade escolar para obtenção da nota. O aluno escreve, o professor corrige a ortografia, a acentuação, a pontuação, coloca a nota e devolve a produção para o aluno que quase nunca relê o que escreveu. Simplesmente olha a nota, guarda ou joga fora o texto. Os PCNs (1998, p. 77) preconizam que

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem

sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar.

Na escrita como processo, leva-se em conta todo um conjunto de elementos determinados pela própria situação de comunicação: quem fala, o que fala, para quem e com qual finalidade. Tudo isso faz com que o autor escolha, conscientemente ou não, uma dentre as inúmeras formas existentes aquela que melhor transmita o seu dizer. A escola não pode resumir a escrita a uma atividade meramente escolar, pois ela tem uma função social e se assim é, tem também interlocutores, objetivo, intenção, se expressa através de um gênero e utiliza determinado nível de linguagem.

Portanto, há muito mais o que se corrigir nos textos dos alunos além dos seus aspectos formais. A forma como o professor corrige o texto do aluno é quem vai determinar se a escrita será uma atividade dialógica ou não, vai contribuir para que o aluno reescreva sua produção ou não. O momento da correção deve ser apenas uma das etapas da jornada que o escritor principiante trilha pela proficiência na escrita.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de agora passamos a apresentar os métodos de investigação que utilizamos nessa pesquisa, bem como os procedimentos para a análise do nosso objeto de estudo, o livro didático de Língua Portuguesa. Para isso, retomamos os nossos objetivos, aquelas metas que projetamos atingir, e assim responder satisfatoriamente ao problema elaborado para esta pesquisa: de que forma a diversidade de gêneros textuais e as atividades de produção escrita propostas no LDLP, desenvolvem a competência textual dos alunos numa perspectiva enunciativo-discursiva?

Para a realização deste trabalho, nos orientamos no método da pesquisa qualitativa-quantitativa, uma vez que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam (MINAYO, 1994).

Quanto à coleta de dados, empregamos a técnica da análise documental, constituindo como *corpus* desta pesquisa os livros didáticos de língua portuguesa da coleção Projeto Teláris, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2012), seus gêneros textuais apresentados e suas respectivas propostas para a produção de texto escrito.

3.1 OBJETIVOS

O objetivo geral que direciona esta pesquisa é investigar se a diversidade textual e as propostas para as atividades de escrita apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da proficiência textual dos alunos. Dentro desse objetivo maior, estabelecemos outros mais específicos para nortear a sequência da nossa investigação. Por isso nos propomos, também, a analisar a diversidade de gêneros textuais presente na coleção; descrever algumas propostas de produção escrita oferecidas pelo livro didático; analisar se as propostas de escrita presentes no livro desenvolvem a competência textual dos alunos e, por fim, propor uma atividade de intervenção a ser desenvolvida com alunos do 6º ano.

3.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

Considerando que o Mestrado Profissional em Letras – Profletras é um programa que instiga o aperfeiçoamento do professor, levando-o a uma reflexão sobre a sua prática e

estimulando a elaboração de propostas que sejam aplicadas em sala de aula, considerando também que, a finalidade do livro didático é contribuir para o processo ensino-aprendizagem e que o mesmo é portador da maior parte das atividades realizadas pelos professores em sala de aula, elegemos o livro didático como objeto da nossa pesquisa. Optamos por investigar a diversidade de gêneros textuais e as propostas de atividades de escrita apresentadas no Livro Didático de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, da coleção Projeto Teláris, das autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

A opção pela coleção citada se justifica pelo fato de ela ter sido adotada (na última escolha do livro didático – PNLD/2014 – segmento 6º ao 9º ano) pelos professores da rede pública de ensino de Caraúbas RN, lugar onde realizamos nossa pesquisa.

3.2.1 Características gerais, descrição e avaliação da coleção

Em um mundo complexo, de constantes transformações, a língua materna ainda se constitui como um instrumento fundamental de aproximação do indivíduo com o patrimônio sociocultural. Diante disso, o livro didático deve ser portador de conteúdos adaptados às reais necessidades dos alunos para que eles possam construir conhecimentos e habilidades. Em outras palavras, o livro deve provocar a reflexão e mediar o contato do aprendiz com os diversos conteúdos a serem aprendidos.

No que se refere ao ensino da língua materna, o livro precisa contribuir para o exercício das práticas leitoras e de produção de textos. Para que isso aconteça, faz-se necessário a apresentação de propostas de trabalho para o ensino da língua partindo do texto, dos gêneros, de suas características, de suas condições de produção e recepção para, a partir daí, nortear todo o trabalho com a linguagem.

De acordo com o Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD/2014, são os gêneros textuais que direcionam as atividades da coleção Projeto Teláris, “a Coletânea apresenta diversidade de gêneros, verbais e multimodais” (2013, p. 100) e aparecem agrupados de duas maneiras: em função da circulação social (jornalísticos, literários, publicitários etc.) conforme sugerem os PCNs de Língua Portuguesa, isto é, que sejam trabalhados os gêneros com os quais o aluno tem contato no seu dia a dia, seja na escola ou fora dela; e em função das capacidades de linguagem (narrar, argumentar, descrever ações, expor e relatar). Essa última forma de agrupamento dos gêneros foi pensada por Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), que distribuíram os gêneros em cinco domínios, abrangendo algumas capacidades globais que os alunos devem desenvolver ao longo da vida escolar.

A coleção está dividida em quatro volumes destinados ao trabalho com os anos finais do ensino fundamental. Cada volume está organizado da seguinte forma: *Apresentação*, mostrando os objetivos da coleção; *Conheça seu livro de língua portuguesa*, que apresenta as seções que compõem os volumes; *Sumário*, que indica as seções que compõem as unidades e a organização dos capítulos; *Introdução*, que trata de alguns aspectos variados da língua. Logo após, desenvolvem-se as quatro *Unidades*, cada uma com dois *Capítulos*; a *Unidade Suplementar* que aborda aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos e apresenta atividades; aparece, também, uma sugestão de um projeto coletivo de leitura no final de cada volume denominada *Projeto de leitura*; e por último, a *Bibliografia*.

No início de cada unidade, encontramos uma breve ativação dos conhecimentos prévios sobre a temática dos textos a serem trabalhados nos capítulos, denominada *Ponto de partida*; em seguida, desenvolvem-se os dois capítulos sempre estruturados em torno de um gênero principal. Logo após, aparece a seção *Leia mais, veja mais, ouça mais*, com sugestões de leituras, músicas, sites, filmes etc; e a unidade é encerrada com a seção *Ponto de chegada* que apresenta uma proposta de produção de texto relacionada aos temas e gêneros trabalhados nos capítulos.

Os capítulos desenvolvem-se em várias seções começando pela *Abertura*, em que é feita uma sondagem dos conhecimentos prévios; *Leitura*, com o texto principal do capítulo a ser estudado; segue-se a *Interpretação do texto* dividida em três momentos: a *Compreensão*, em que se trabalham questões ligadas à localização de dados e informações no texto ou aspectos literais do mesmo; *Construção do texto*, em que são enfocados os aspectos da estrutura composicional e as condições de produção dos gêneros e *Linguagem do texto*, em que se abordam as escolhas de linguagem, os recursos linguísticos e os efeitos de sentido provocados. A seção *Prática de oralidade* divide-se em outras duas subseções: *Um bom debate*, atividade para os alunos se posicionarem frente a tema diversos e *Outras práticas*, que diz respeito a atividades diversificadas: dramatizações, saraus, exposições, etc. A seção *Ampliação de leitura* também se subdivide em outras duas: *Outras linguagens*, em que se trabalham atividades de leitura de obras de linguagem não-verbal: fotos, mapas, pinturas, gráficos etc; e *Conexões*, momento em que se estudam textos relacionados a outros e se realizam atividades de intertextualidade.

Ainda aparecem as seções: *Língua: usos e reflexão*, em que são abordados os conhecimentos relativos à língua e a gramática; *Produção de texto*, com sugestões de atividades para a produção de textos escritos e orais, individuais ou em grupos; *Outros textos do mesmo gênero*, momento em que se oportuniza a leitura de outros textos do mesmo gênero

trabalhado no capítulo; *Hora de organizar o que estudamos*, em que se apresenta um mapa conceitual acerca dos conhecimentos linguísticos estudados; e, por fim, a seção *O que estudamos neste capítulo*, que mostra uma síntese de todos os conteúdos estudados, incluindo leitura, interpretação, produção e outros mais.

No Manual do Professor, encontram-se os princípios teóricos e metodológicos que direcionam a estrutura da coleção e sua proposta didática; há também orientações específicas para cada unidade, quadro com os conteúdos organizados e divididos por bimestre, explicações acerca do projeto de leitura presente no volume e a bibliografia com sugestões de referências a serem consultadas pelo professor.

No Guia de livros didáticos do PNLD/2014, está posto que, na coleção Projeto Teláris o eixo central é a leitura, atividade que está sempre articulada aos demais eixos: escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Dessa forma, os gêneros textuais são a base do trabalho. O Guia de livros didáticos (2013, p. 102) afirma também que

[...] A coletânea traz uma boa quantidade de textos, diversificados quanto ao gênero, ao tipo e ao tamanho e contextualizados em função das condições em que foram produzidos (região, tempo, faixa etária), bem como adequados ao público-alvo. A diversidade de gêneros abrange, entre outros, letras de música, contos, histórias em quadrinhos, tirinhas, piadas, reportagens, diálogos, propagandas e relatos.

No manual do professor, que acompanha os volumes dessa coletânea, as autoras afirmam que os textos são trabalhados levando o aluno a estabelecer relações de significados e a desenvolver estratégias cognitivas que o façam apropriar-se da mensagem e do sentido global do texto. O Guia de livros didáticos (2013, p.102) também enfatiza que os textos sempre aparecem contextualizados e relacionados a assuntos que despertam interesse e curiosidade. Nas atividades de interpretação, questões ligadas à variedade linguística e a intertextualidade, também, são abordadas.

Quanto às sugestões para a produção de textos escritos, elas estão concentradas no final de cada capítulo e de cada unidade. Ao todo, cada volume apresenta em média doze atividades para a produção de textos escritos e orais. Produção de conto, propaganda e relato pessoal são algumas das propostas apresentadas. Segundo as autoras, o caráter principal da coleção Projeto Teláris “é estimular a produção de textos a partir do foco nos Gêneros textuais” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 12). Por isso, no Manual do Professor está posto que o eixo da escrita articula-se com o eixo da leitura na medida em que as atividades de escrita são decorrentes do estudo dos gêneros textuais. O gênero que serve a

atividade de leitura e interpretação é usado como modelo para o aluno na produção escrita. A produção escrita deve levar em conta as condições de produção e os níveis de linguagem. Segundo o Guia de livros didáticos, percebe-se na coleção Projeto Teláris “a intenção de tornar o aluno sujeito de sua fala e dos textos que produz em diversas situações” (2013, p. 103).

O eixo da oralidade aparece como proposta de atividade nas subseções *Um bom debate* e *Outras práticas*. Apesar de haver certa frequência de sugestão de atividades, as mesmas não exploram a diversidade de gêneros, havendo o predomínio de tarefas como as leituras em voz alta. As sugestões para a elaboração dos textos geralmente estão voltadas para a escrita, mas mesmo assim a coleção propõe a realização de roda de “causos”, jornal falado, sarau de poemas e outros; sugere também a realização de atividades interativas em grupo de alunos ou em dupla. Apesar disso, o Guia de livros didáticos (2013, p. 103) afirma que

De modo geral, há poucas orientações para as etapas de produção, não preparando o aluno, de fato, para os contextos sociais da oralidade. Não se observa um trabalho sistemático com as variedades orais, de modo que o estudante seja levado a ter contato com a heterogeneidade linguística.

Enquanto isso, as autoras afirmam que na coleção projeto Teláris

Há uma grande preocupação com o estudo da oralidade e/ou com o desenvolvimento da língua falada. Além da reflexão sobre as marcas específicas da oralidade e da sistematização de alguns princípios específicos da linguagem oral (alternância de turnos, por exemplo), dá-se particular importância ao estudo, à análise e à vivência dos gêneros orais [...] (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 14).

Percebe-se um descompasso entre o que as autoras afirmam no manual do professor e o que os avaliadores do MEC concluíram a respeito dessa coleção, quando da avaliação do PNLD/2014.

No que diz se refere aos conhecimentos linguísticos, o Guia de livros didáticos salienta que a coleção Projeto Teláris procura instigar a construção dos conceitos através da reflexão, usando como exemplos os textos lidos no capítulo ou incluindo outros, para a análise dos aspectos linguísticos e das escolhas de linguagem realizadas pelos autores. Dessa forma, a coleção relaciona esse eixo de ensino ao eixo da leitura. No entanto, em alguns momentos, percebe-se a presença de atividades descontextualizadas, separadas das situações reais de uso, mas a forma como o conteúdo é organizado costuma ser clara, estabelecendo um diálogo com o aluno.

As autoras afirmam que os estudos linguísticos nessa coleção se desenvolvem a partir da interpretação dos textos, pois a identificação e a descrição dos fatos linguísticos são necessários para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos. Além do mais, a seção *Língua: usos e reflexão* traz sistematizados e organizados os conhecimentos sobre a língua mediante o que foi empregado pelos autores. Elas dizem também que “os estudos sobre a língua são ainda ampliados com atividades e textos que os evidenciem em circunstância de usos reais, além de algumas atividades mais convencionais para a identificação, incorporação e sistematização de conceitos”. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 33).

A descrição dos componentes morfofossintáticos da língua é priorizada dentro de uma abordagem estruturalista. Porém, a perspectiva textual é adotada para a análise de alguns recursos da língua como a pontuação e os sentidos das palavras dentro dos textos. Alguns conteúdos são retomados no decorrer dos capítulos, para reforço ou aprofundamento em outra perspectiva.

Ao final de cada volume da coleção, há uma *Unidade Suplementar* na qual são abordados diversos conteúdos: competência comunicativa, uso da gramática normativa e da gramática natural, estrangeirismos e neologismos, adequação de linguagem e outros mais. Nesta seção, os conteúdos são trabalhados dentro de uma metodologia mais transmissiva, principalmente tópicos da gramática normativa.

Finalmente, o PNLD/2014 conclui dizendo, no Guia de livros didáticos, que as propriedades textuais e discursivas devem ser bem trabalhadas pelo professor em sala de aula, pois os textos pertencentes ao eixo da leitura servem para direcionar as atividades dos demais eixos. No que se refere à produção dos gêneros orais, o professor deverá dar maior contribuição aos alunos, uma vez que o livro traz poucas orientações nesse aspecto. Na produção de gêneros escritos, é interessante orientar sobre as etapas que devem fazer parte da escrita como processo: planejamento, escrita e reescrita, sem deixar de discutir as questões de linguagem.

Para concluir, reproduzimos um Quadro esquemático apresentado no Guia do LDLP do PNLD/2014, que mostra uma síntese avaliativa da coleção Projeto Teláris:

Quadro 01: Síntese avaliativa da coleção Projeto Teláris

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.
Pontos fracos	Pouca orientação nas produções orais.

Destaque	A seção “Projeto de leitura” ao final de cada volume.
Programação do ensino	Uma unidade, ou dois capítulos, por bimestre letivo.
Manual do Professor	Explicita claramente os princípios teóricos e metodológicos e traz sugestões de atividades extras.

Fonte: Guia de Livros Didáticos (2013, p. 101).

3.3 ETAPAS DA ANÁLISE

Primeiramente, fizemos um levantamento de todos os gêneros encontrados na coleção e contabilizamos o número de ocorrências de cada um. Nesse momento pudemos identificar se a diversidade de gêneros na coleção Projeto Teláris é pertinente ou não. Após a contagem dos gêneros, realizamos um agrupamento destes dentro de seus respectivos domínios discursivos.

Em seguida, realizamos um levantamento de todas as propostas de atividades de escrita no LDLP e contabilizamos o número de ocorrências. Identificamos qual a proposta solicitada (gênero), em qual domínio discursivo ela se encaixa, qual capacidade de linguagem é trabalhada pela proposta e a qual a sua localização no livro (unidade, capítulo, seção e página). Nessa fase, escolhemos aleatoriamente, duas propostas de atividades de escrita de cada volume da coleção Projeto Teláris, para descrição e análise.

3.3.1 Levantamento dos gêneros no LDLP e domínios discursivos contemplados

Os textos oferecidos pelo livro didático devem contemplar a diversidade de gêneros existentes, considerando que o aluno precisa ser preparado para adequar-se às diferentes situações de interlocução e produção textual. Trabalhar um repertório variado de textos possibilitará ao aluno a percepção das características e particularidades de cada gênero e da situação de produção de cada um, especialmente se este aluno for encorajado a identificar, nas atividades de leitura, quem é o autor do texto, para quem foi escrito e com qual finalidade. Sobre o trabalho com os gêneros, Suassuna (2014, p. 126) afirma que “o trabalho com os gêneros – muitos deles produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, inclusive os que aparecem nas diversas mídias – constituiria uma boa oportunidade de se lidar com a língua autêntica em seus mais diversos usos”.

Isso é fundamental não só para as atividades de leitura, mas, principalmente, para os momentos de produção em que o aluno deverá ser capaz de selecionar o gênero adequado a situação em que ele estiver inserido como produtor.

No Manual do Professor que acompanha os volumes da coleção Projeto Teláris, encontra-se a afirmação de que a organização didática dos conteúdos é direcionada pelos gêneros textuais. São eles que provocam os estudos e as reflexões sobre as práticas de linguagem apresentadas no livro. As autoras da coleção reconhecem que

A abordagem focada nos diversos gêneros do discurso favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada, em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções. Trata-se da dimensão social da linguagem e dos textos. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 5).

Percebe-se que, o que está posto no Manual do professor se enquadra dentro da proposta dos PCNs que sugere o ensino da língua materna a partir dos gêneros textuais. Também Marcuschi (2010) afirma que trabalhar com os gêneros textuais é um grande momento para tratar a língua em seus mais diversos usos diários. E Santos (2007, p. 22) afirma ainda que

[...] a perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística. [...].

Procurando investigar se, realmente, os livros que fazem parte da coleção Projeto Teláris contemplam a diversidade de gêneros textuais, fizemos um levantamento dos gêneros presentes em cada volume e contabilizamos o número de ocorrências de cada um, identificamos, também, o respectivo domínio discursivo de cada gênero identificado. Na contagem dos gêneros, incluímos todos os textos que aparecem em todos os capítulos e que são utilizados nas atividades de leitura, escrita e análise linguística. Deixamos de fora a Introdução e a Unidade Suplementar por questões de delimitação.

Nomeamos os gêneros considerando a denominação dada pelo próprio livro, quando isto não acontecia recoríamos a observação de suas características para a identificação. Não adotamos uma classificação rígida, pois entendemos, assim como Marcuschi (2008), que os gêneros possuem estruturas “altamente maleáveis, dinâmicas”. Os resultados obtidos nesse levantamento são apresentados nos quadros a seguir, começando pelo volume do 6º ano, dando sequência em ordem crescente, até o volume do 9º ano. Foi possível visualizar até que ponto a diversidade de gêneros textuais está contemplada na coleção Projeto Teláris.

Quadro 02: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 6º ano

GÊNERO TEXTUAL	Nº DE OCORRÊNCIAS	Domínio Discursivo ¹
Conto	11	Ficcional
Miniconto	01	Ficcional
Poema	06	Ficcional
Letra de música	06	Ficcional
Cordel	01	Ficcional
História em quadrinhos	14	Jornalístico
Tirinha	23	Jornalístico
Reportagem	06	Jornalístico
Crônica	02	Jornalístico
Piada	03	Lazer
Anúncio	17	Publicitário
Placas	12	Publicitário
Carta	02	Interpessoal
Relato Pessoal	02	Interpessoal
Mapa	03	Instrucional
Total: 15 gêneros	109 ocorrências	06 domínios

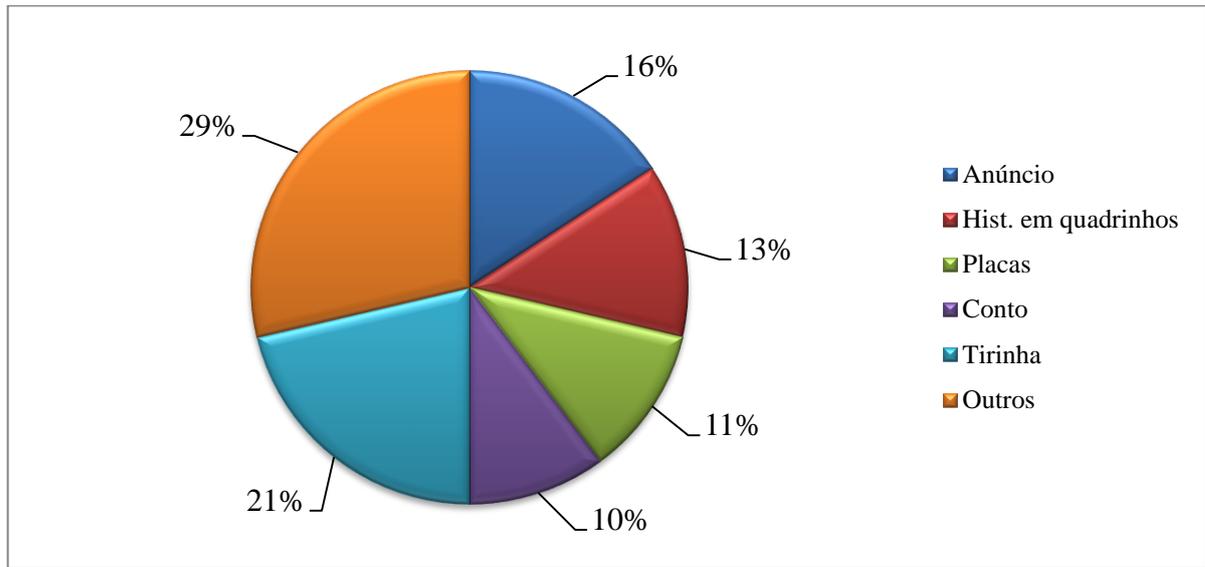
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando os dados expostos no quadro acima, percebemos que o livro destinado ao trabalho com os alunos do 6º ano apresenta um total de quinze gêneros diferentes. Se levarmos em consideração que os gêneros que circulam no meio social são inúmeros, podemos concluir que este volume da coleção não apresenta a diversidade de gêneros como diz o Guia de livros didáticos (2013, p. 100), “a coletânea apresenta diversidade de gêneros, verbais e multimodais”. Ainda mais se pensarmos que essa “diversidade” que contempla apenas quinze gêneros, se destina ao trabalho para um ano inteiro de ensino.

Como já falamos anteriormente, o estudo dos diversos gêneros que circulam entre nós, aumenta as aptidões dos alunos linguística e discursivamente, abrindo-lhes maiores chances de participação social. Daí sua importância quase que indiscutivelmente.

Ainda observando o quadro, percebe-se uma repetição dos gêneros no decorrer do livro didático, pois os quinze gêneros apresentados ocorrem cento e nove vezes nesse livro. Esses dados podem ser mais bem observados no gráfico a seguir:

¹ Utilizamos aqui, uma “distribuição sistemática dos gêneros” proposta por Marcuschi (2008), para situar os diferentes textos no conjunto de domínios discursivos. Este autor afirma que domínio discursivo é “uma esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Gráfico 01: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 6º ano (%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Olhando o gráfico, ainda é possível perceber outros dados passíveis de análise. Setenta e um por cento de todos os textos usados nas atividades de leitura, produção e análise giram em torno de apenas cinco gêneros: anúncio, história em quadrinhos, placas, contos e tirinhas. Se observarmos mais atentamente, concluímos que dos cinco gêneros que mais se sobressaem, a tirinha predomina com um maior número de ocorrências.

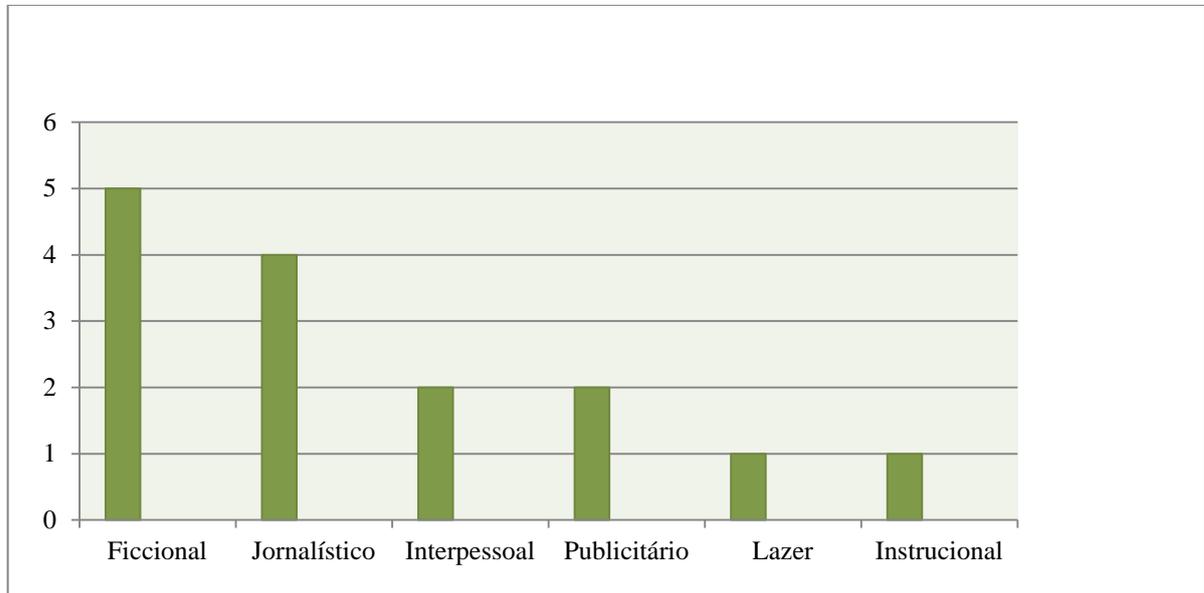
Com esses dados, ressaltamos que na composição do livro didático do 6º ano, as autoras se utilizam de muitas repetições de poucos gêneros, ou seja, um número muito resumido de gêneros aparece, muitas vezes, no decorrer do livro, enquanto que um número maior de gêneros tem ocorrência mínima nos textos desse exemplar. Isso não condiz com o discurso das autoras que aparece no Manual do Professor: “A ênfase da coleção está no uso da diversidade de gêneros de circulação social real, na leitura e na produção de textos escritos e orais” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 33).

Mais um dado que pode ser observado no livro do 6º ano da coleção Projeto Teláris é que, além da baixa diversidade de gêneros textuais, essa diversidade está distribuída em apenas seis domínios discursivos. Segundo Marcuschi (2008), domínios discursivos são campos de atividades humanas que desenvolvem práticas sociais discursivas com intenções claras e precisas. Essas práticas geram formas comunicativas chamadas de gêneros textuais, que são transmitidos de geração a geração.

Apesar dos gêneros se distribuírem pelos diferentes domínios discursivos, essa distribuição não é rígida, podendo um mesmo gênero ser enquadrado ora em um domínio, ora

em outro. Com base em Marcuschi (2008), elaboramos o gráfico abaixo a fim de agrupar os diferentes gêneros presentes no livro do 6º ano em seus respectivos domínios.

Gráfico 02: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 6º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pela observação do gráfico, percebemos que a distribuição geral dos gêneros nesse exemplar privilegia o domínio discursivo ficcional com maior número de ocorrências de gêneros, seguido pelo domínio jornalístico. Os gêneros com menor ocorrência se agrupam dentro dos domínios lazer e instrucional, enquanto que os gêneros do domínio publicitário e interpessoal aparecem com um nível médio de ocorrências. De um modo geral, ratificamos a existência de uma baixa diversidade textual nesse livro da coleção.

Se a diversidade textual não foi tão considerada no livro do 6º ano, ao contrário do que as autoras afirmam, os dados colhidos no exemplar do 7º ano não são muito diferentes.

Quadro 03: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 7º ano

GÊNERO TEXTUAL	Nº DE OCORRÊNCIAS	DOMÍNIO DISCURSIVO
Poema	14	Ficcional
Haicai	03	Ficcional
Conto	03	Ficcional
Miniconto	01	Ficcional
Cordel	01	Ficcional
Letra de música	08	Ficcional
Reportagem	21	Jornalístico
Tirinha	18	Jornalístico

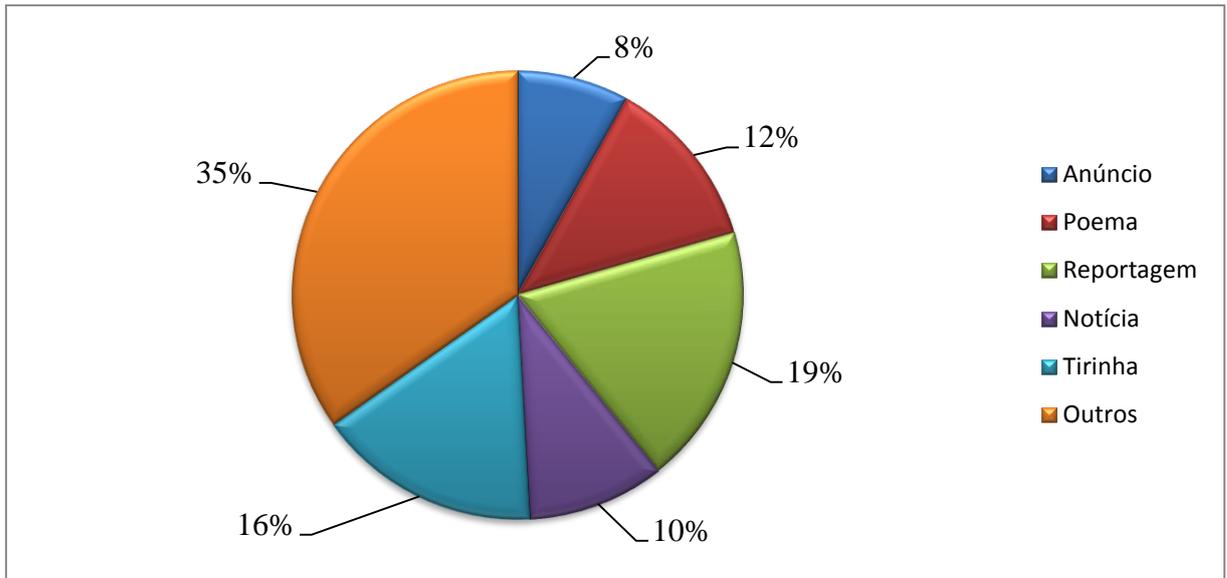
Notícia	11	Jornalístico
Cartum	08	Jornalístico
Artigo de opinião	03	Jornalístico
Crônica	03	Jornalístico
História em quadrinhos	02	Jornalístico
Charge	01	Jornalístico
Piada	01	Lazer
Relato pessoal	06	Interpessoal
Biografia	01	Instrucional
Anúncio	09	Publicitário
Total: 18 gêneros	114 ocorrências	06 domínios

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No livro destinado ao 7º ano, também, não consideramos satisfatória a diversidade de gêneros apresentada, como é possível visualizar no quadro acima. Esse exemplar contempla dezoito gêneros, um pouco mais em relação ao exemplar do 6º ano, mas mesmo assim, podemos dizer que a partir dos números encontrados no levantamento feito dos gêneros presentes nesse livro, ele também pouco contribui para proporcionar ao aluno o contato com os mais variados textos e gêneros.

Os dezoito gêneros ocorrem cento e catorze vezes no decorrer do livro e são usados nas atividades de leitura, produção e análise linguística e abrange apenas seis esferas de circulação. Percebem-se os mesmos problemas já identificados no volume do 6º ano: muitas repetições de poucos gêneros e vários gêneros pouco contemplados. A maior parte dos textos está concentrada em apenas cinco gêneros; sessenta e cinco por cento dos textos presentes no livro do 7º ano aparecem sob a forma de anúncio, poema, reportagem, notícia e tirinha. Esses dados podem ser visualizados claramente no gráfico abaixo:

Gráfico 03: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 7º ano (%)

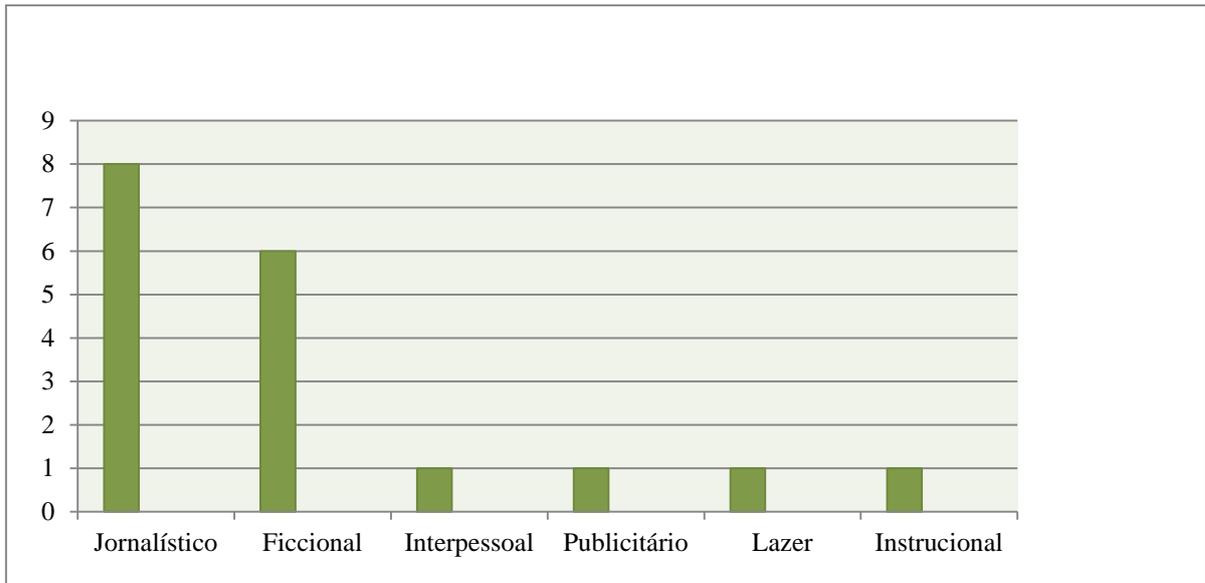


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Aqui, a reportagem é o gênero mais recorrente. A tirinha e o anúncio estão entre os cinco gêneros que mais aparecem nos volumes do 6º e 7º anos. Percebe-se que a pouca diversidade textual no livro didático não pode ser benéfica para o aluno, uma vez que muitos deles têm acesso somente aos textos desse tipo de livro. As autoras da coleção Projeto Teláris afirmam que “contribuir para o enriquecimento do universo cultural do aluno é um dos propósitos desta coleção” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 4). No entanto, essa contribuição pode não se tornar possível, devido a aspectos tão importantes não contemplados pelo livro, pois “o desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino aprendizagem de diferentes gêneros” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 124).

Além desses problemas já apresentados, o gráfico a seguir mostra como a variedade dos domínios discursivos foi pouco contemplada pelas categorias de gêneros dispostos nesse exemplar. Apenas seis domínios aparecem.

Gráfico 04: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 7º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base nesse gráfico, percebemos uma grande ênfase dada à esfera jornalística, seguida pela esfera ficcional. Enquanto isso, os domínios interpessoal, publicitário, lazer e instrucional foram pouquíssimos contemplados. Nota-se, visivelmente, uma acentuada diferença nas ocorrências de gêneros entre os diferentes domínios.

No quadro abaixo visualizamos os dados referentes à ocorrência dos gêneros no livro do 8º ano:

Quadro 04: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 8º ano

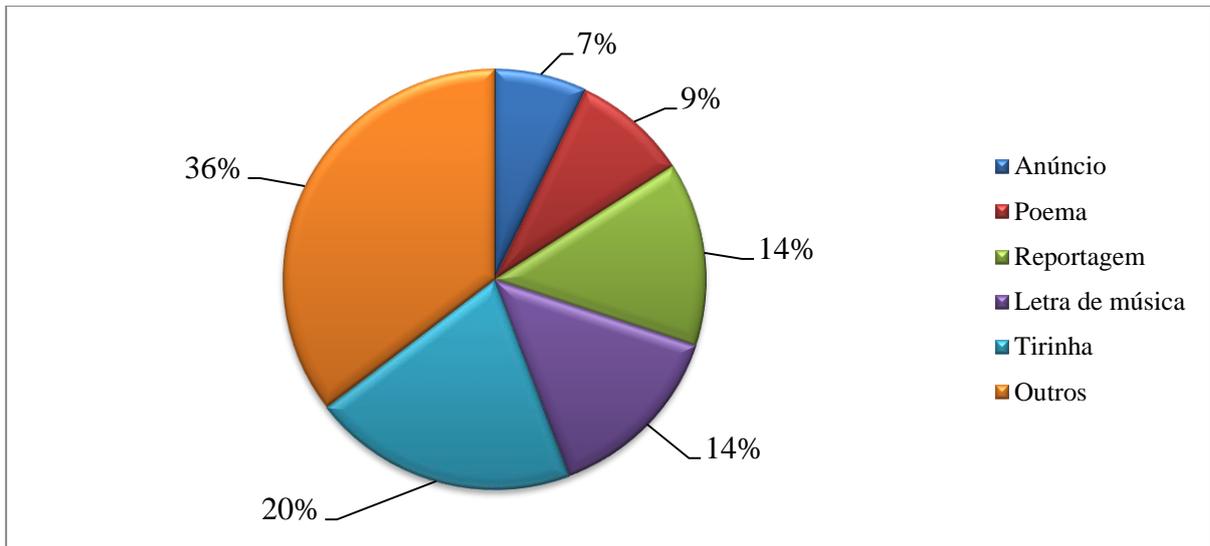
GÊNERO TEXTUAL	Nº OCORRÊNCIAS	DOMÍNIO DISCURSIVO
Poema	10	Ficcional
Conto	04	Ficcional
Miniconto	02	Ficcional
Texto teatral	02	Ficcional
Haicai	01	Ficcional
Romance	02	Ficcional
Letra de música	16	Ficcional
Tirinha	23	Jornalístico
Reportagem	16	Jornalístico
Notícia	04	Jornalístico
Artigo de opinião	07	Jornalístico
Charge	02	Jornalístico
História em quadrinhos	04	Jornalístico
Crônica	01	Jornalístico
Anúncio	08	Publicitário
Mapa	03	Instrucional
Gráfico	03	Instrucional

Infográfico	03	Instrucional
Biografia	01	Instrucional
Piada	01	Lazer
Total: 20 gêneros	113 ocorrências	05 domínios

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como já verificamos nos quadros anteriores, a distribuição dos gêneros no livro do 8º ano também acontece de forma bastante concentrada. Apenas vinte gêneros são considerados nesse exemplar. Vários deles são os mesmos que aparecem nos volumes já observados como a tirinha, o anúncio, a reportagem e o poema. No gráfico abaixo, percebemos melhor a distribuição dos gêneros.

Gráfico 05: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 8º ano (%)

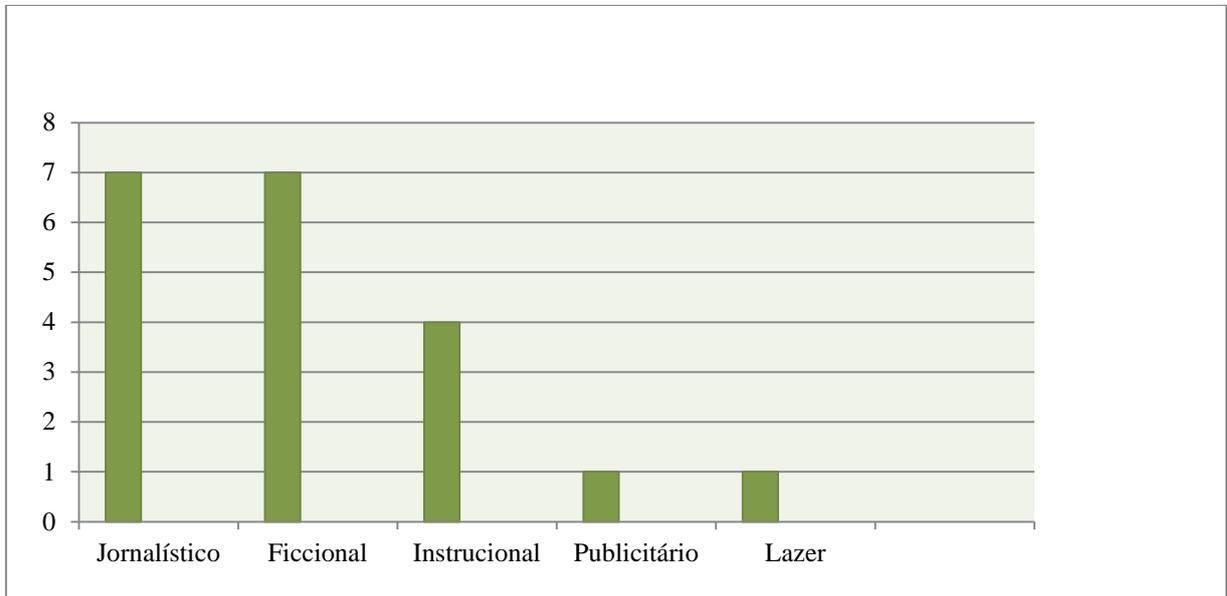


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 05 mostra que mais da metade dos gêneros presentes no livro do 8º ano estão concentrados em apenas cinco categorias: anúncio, poema, reportagem, letra de música e tirinha. O gênero mais recorrente é a tirinha que lidera o número de ocorrências: vinte e três do total, ou vinte por cento de todas as ocorrências. Verificamos, também, uma pequena alteração nas categorias de gêneros abordados em relação aos volumes do 6º e 7º ano. Manifesto, editorial e entrevista são alguns gêneros não trabalhados nos outros volumes já observados. No entanto, persiste a pouca diversidade textual e a abordagem centrada em resumidas categorias de gêneros. O gráfico 06 a seguir mostra como essa pouca diversidade

textual contemplou os diferentes domínios discursivos. Apenas cinco domínios foram encontrados nesse exemplar da coleção, como mostra o gráfico 06:

Gráfico 06: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 8º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além de apenas cinco domínios contemplados, a distribuição dos gêneros entre esses domínios é um pouco desequilibrada. Os domínios jornalístico e ficcional são bastante enfatizados, enquanto que o publicitário e o de lazer recebem menos evidência. O domínio instrucional aparece com relativa frequência, com um número médio entre as ocorrências de gêneros pertencentes a este domínio.

Pelos gráficos dos domínios discursivos expostos até agora, percebemos que a coleção Projeto Teláris tem preterido a abordagem de gêneros de vários domínios. Os domínios religioso, militar e comercial são alguns que ainda não foram contemplados pelas ocorrências de gêneros dessa coleção.

Nos dados do próximo quadro, verificamos como estão dispostos os gêneros textuais no livro didático do 9º ano da coleção Projeto Teláris:

Quadro 05: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 9º ano

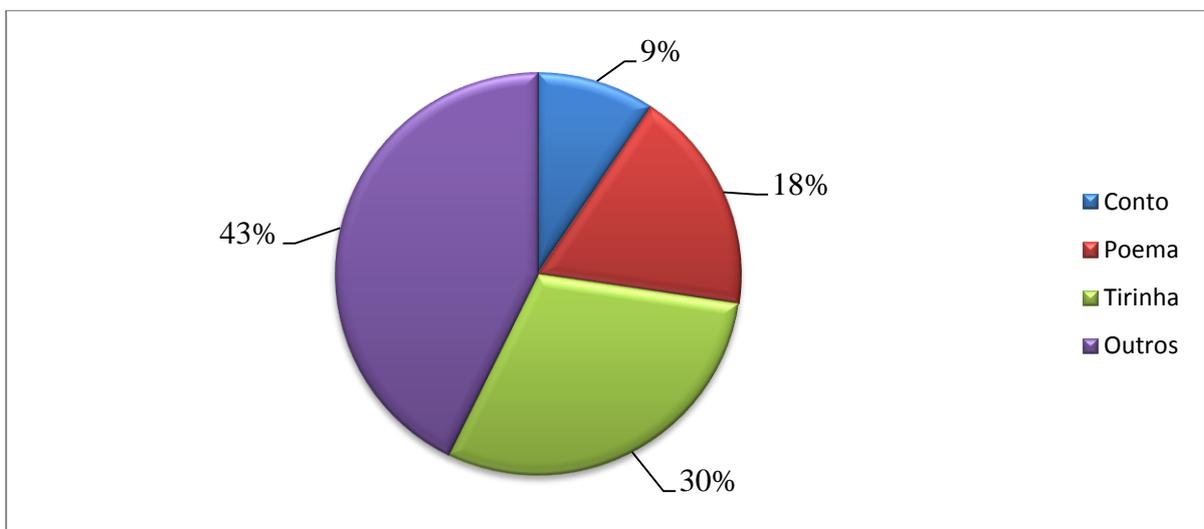
GÊNERO TEXTUAL	Nº OCORRÊNCIAS	DOMÍNIO DISCURSIVO
Poema	21	Ficcional
Conto	11	Ficcional

Miniconto	02	Ficcional
Romance	02	Ficcional
Haicai	01	Ficcional
Letra de música	04	Ficcional
Tirinha	35	Jornalístico
História em quadrinho	06	Jornalístico
Cartum	03	Jornalístico
Entrevista	03	Jornalístico
Editorial	02	Jornalístico
Artigo de opinião	05	Jornalístico
Charge	02	Jornalístico
Notícia	05	Jornalístico
Reportagem	05	Jornalístico
Sinopse	03	Jornalístico
Piada	01	Lazer
Manifesto	04	Outros
Anúncio	05	Publicitário
Total: 19 gêneros	120 ocorrências	05 domínios

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste exemplar, a concentração dos gêneros ainda é mais acentuada; apenas dezenove categorias são abordadas pelo livro. Nenhuma novidade é apresentada; praticamente todos os gêneros se repetem nos quatro livros da coleção. Continua a abordagem com foco na baixa diversidade que pouco ajudará na formação de alunos habilidosos para produção e recepção de textos. No gráfico abaixo, a concentração dos gêneros aparece de forma mais evidente.

Gráfico 07: Gêneros textuais e suas ocorrências no LDLP – Projeto Teláris / 9º ano (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

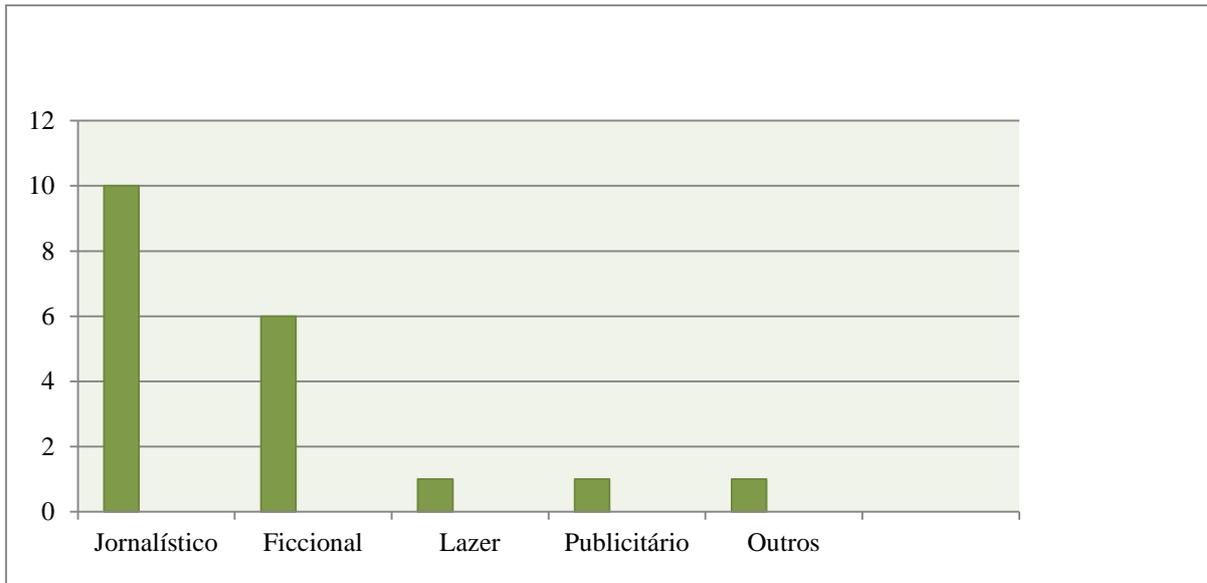
Nota-se que de todos os gêneros trabalhados no 9º ano, cinquenta e sete por cento concentram-se em apenas três categorias: conto, poema e tirinha; são cento e vinte ocorrências de textos distribuídas em apenas cinco domínios discursivos. Com exceção do livro do 7º ano, a tirinha é o gênero predominante em todos os volumes, inclusive neste. Há certo desequilíbrio na distribuição dos gêneros: alguns são abordados excessivamente, outros aparecem poucas vezes e muitos nem aparecem. Esse problema já havia sido apontado por Marcuschi (2008, p. 207), como podemos ver na afirmação a seguir:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos.

De um modo geral, foi isso que percebemos na coleção Projeto Teláris. Ela apresenta pouca diversidade de gêneros textuais e muita repetição desses mesmos gêneros, problema que poderia ser evitado se as autoras distribuíssem as ocorrências de textos em mais categorias de gêneros. Pelos dados mostrados nas tabelas e nos gráficos, concluímos que os gêneros trabalhados por esta coleção ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental são insuficientes para aproximá-lo da imensa multiplicidade de gêneros existentes. Pois, como já falamos anteriormente, predomina a repetição dos mesmos gêneros dentro dos volumes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que “a repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica”.

No gráfico abaixo, percebemos a concentração dos gêneros em poucos domínios discursivos e a disparidade com que alguns são excessivamente contemplados e outros que recebem pouca atenção:

Gráfico 08: Domínios discursivos no LDLP – Projeto Teláris / 9º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Aqui, podemos observar claramente a predominância de ocorrências dos gêneros textuais do domínio jornalístico. O domínio ficcional aparece em segundo lugar enquanto que os gêneros pertencentes a outros domínios têm presença mínima no volume do 9º ano. Talvez se essa coleção distribuisse os textos de uma forma menos desigual pelos diferentes domínios discursivos, a diversidade de gêneros seria mais considerada.

Também percebemos a ausência de muitos gêneros que poderiam ser abordados na coleção: bulas de remédio, receitas, abaixoassinado, classificados, bilhete, lista, relatório, fábula, lendas, telegrama, ficha, convite, currículo, cheque, ensaio, horóscopo, ofício, formulário, manual de instruções, roteiro, tabela, procuração, repente, recibo, passatempo e inúmeros outros que ampliariam os horizontes do aluno para a percepção do universo de textos que existe no meio social.

Na coleção, também, não encontramos a presença dos gêneros digitais norteando alguma atividade. No atual contexto em que vivemos, consideramos uma lacuna a ausência dos textos oriundos das novas tecnologias. Se levarmos em conta que muitos alunos têm pouquíssimas oportunidades e quase não usam essas ferramentas digitais, a coleção falha quando deixa de apresentar e trabalhar textos que insiram o aluno nesse universo.

Vários autores recomendam atividades que explorem a diversidade textual em sala de aula. Bezerra (2010, p. 234) afirma que

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula favorece a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que

a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de proporcionar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada.

Se a diversidade textual contribui para a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos variados como bem afirma a autora acima citada e se essa diversidade não foi bem contemplada na coleção Projeto Teláris, concluímos que ela não atende satisfatoriamente as necessidades de aprendizagem dos alunos no que concerne a aquisição da competência comunicativa, que inclui a compreensão e a produção de textos orais e escritos de forma eficiente.

3.3.2 Levantamento e análise das propostas de atividades de escrita no LDLP

As autoras apresentam, no Manual do Professor, anexo ao livro didático, a concepção de linguagem que perpassa a organização didática da coleção e afirmam que os gêneros textuais se constituem como eixo norteador de todas as atividades desenvolvidas. Quanto ao trabalho com a produção de textos, elas atestam que “o caráter principal da coleção é estimular a produção de textos a partir do foco nos gêneros textuais”. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 12). As autoras declaram que as condições de produção são bastante enfatizadas nas atividades de escrita. Vamos verificar esses aspectos por meio das análises dos encaminhamentos dados as propostas de produção de textos escritos nessa coleção.

São duas as seções destinadas às atividades de produção de textos na coletânea: *Produção de textos* e *Ponto de Chegada*. Na primeira, a proposta está vinculada ao gênero trabalhado no capítulo, bem como as atividades de interpretação e compreensão que são retomadas como estímulo para a produção a ser feita pelo aluno; na seção *Ponto de chegada* há mais destaque na atividade e mais orientações para a produção.

Vejamos agora quais propostas são apresentadas por esta coletânea para o trabalho com a escrita. Para realizar essa investigação fizemos um levantamento de todas as propostas de atividades de escrita sugeridas nos oito capítulos de cada livro da coleção. Organizamos um quadro com as propostas de cada ano, mostrando como elas estão distribuídas em cada volume. Em seguida, analisamos duas atividades de produção escrita de cada livro para verificarmos até que ponto elas desenvolvem a competência textual dos alunos.

Quadro 06: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Teláris / 6º ano

GT - PROPOSTA-	DD	CL	UD	CP	SE	P
Produção de uma carta	Interpessoal	Relatar	I	01	Língua: usos e reflexão	35
Produção de um aviso	Interpessoal	Expor	I	01	Língua: usos e reflexão	35
Produção de um conto (em prosa)	Ficcional	Narrar	I	01	Produção de texto	41
Reescrita de conto – narrativa em prosa.	Ficcional	Narrar	I	02	Produção de texto	62
Produção de um conto da tradição oral	Ficcional	Narrar	I	-	Ponto de chegada	68
Produção de um conto em prosa poética	Ficcional	Narrar	II	03	Produção de texto	93
Produção de um resumo (conto)	Ficcional	Narrar	II	04	Produção de texto	127
Produção de um conto	Ficcional	Narrar	II	-	Ponto de chegada	132
Produção de um relato de experiência vivida	Interpessoal	Relatar	III	05	Produção de texto	158
Produção de uma reportagem	Jornalístico	Relatar	III	06	Produção de texto	185
Produção de um relato pessoal	Interpessoal	Relatar	III	-	Ponto de chegada	190
Produção de uma crônica (diálogo argumentativo)	Jornalístico	Argumentar	IV	07	Produção de texto	211
Produção de uma propaganda	Publicitário	Argumentar	IV	08	Produção de texto	235
Produção de uma propaganda	Publicitário	Argumentar	IV	-	Ponto de chegada	240

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Mediante os dados expostos no quadro acima, percebemos que o livro destinado ao trabalho com os alunos do 6º ano apresenta um total de catorze propostas para a produção de textos escritos. A maior parte dessas propostas aparece no final dos capítulos, na seção *Produção de texto*, e no fechamento das unidades, na seção denominada *Ponto de chegada*. Apenas duas atividades aparecem na seção *Língua: usos e reflexão*. As catorze atividades de escrita nesse livro estão, assim distribuídas: uma produção de carta, uma produção de aviso, cinco produções de conto, uma produção de resumo, uma produção de reportagem, duas produções de relato, duas produções de propaganda e uma produção de crônica. Assim como não encontramos uma ampla diversidade de gêneros textuais na coleção Projeto Teláris,

percebemos também que não há muita variedade nas sugestões para as atividades de escrita, sendo que a maior parte delas sugere a produção de contos.

De um modo geral, esse livro prepara o aluno para a produção dos textos a partir da abertura do capítulo quando trabalha na atividade de leitura, interpretação e compreensão, o gênero textual a ser exigido no momento da produção. Esse primeiro contato com o gênero antes da produção é importante para que o aluno se aproprie da estrutura e das características do texto que ele irá produzir. Santos (2007, p. 24) afirma que essa prática “pressupõe que, para construir habilidades de uso num determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência”.

Outro ponto a favor das propostas de atividades de escrita presente nesse exemplar da coleção projeto Teláris é que, na maioria das vezes, elas deixam claro para o aluno o gênero que está sendo pedido no momento da produção. A coleção não se limita ao exercício da tipologia textual há muito tempo já consagrada pela escola, que valorizava a narração, a dissertação e a descrição como os únicos “modelos” para a escrita de textos. Antunes (2009, p. 57-58) enfatiza que tratar os textos pelo nome do gênero “já aponta, por si só, para o seu propósito comunicativo” e isso afasta a “perspectiva generalizada e indefinida, muito etérea, do texto simplesmente”. Hoje, com as novas teorias e discussões que embasam o ensino da língua materna na ótica dos gêneros textuais, os educadores e os autores dos livros didáticos já despertaram, de certa forma, para a percepção de que o mundo das linguagens a que o aluno tem acesso fora da escola é bem mais diversificado e requer novas formas de abordagens. Os textos não se situam mais numa classificação resumida que não consideravam a realidade discursiva dos indivíduos; pelo contrário, eles carregam as inúmeras formas de dizer dos indivíduos nas mais diversas situações de interlocução.

Apesar de alguns aspectos positivos, o livro do 6º ano, também, apresenta aspectos negativos no quesito produção de textos. As condições de produção, o plurilinguismo e a diversidade social dos tipos de linguagem são pontos, muitas vezes, negligenciados pelas propostas de atividades de escrita de muitos livros didáticos, inclusive na coleção que ora analisamos. Por isso vamos observar se as seguintes atividades propostas pelo exemplar do 6º ano da coleção projeto Teláris promovem o desenvolvimento da escrita do aluno.

Figura 02: Proposta de produção de conto a partir de pintura



Produção de texto

Prof. (a), oriente os alunos para o trabalho em grupo: o tempo que terão para realizá-lo; a organização necessária para que todos tenham o direito de falar e de ser ouvidos; se todos devem escrever a história ou eleger um colega para fazer o registro escrito, que deverá posteriormente ser lido na roda.

Conto a partir de pintura

Observe a pintura do artista plástico Almeida Júnior:

1. Leia a **legenda** e responda no caderno:

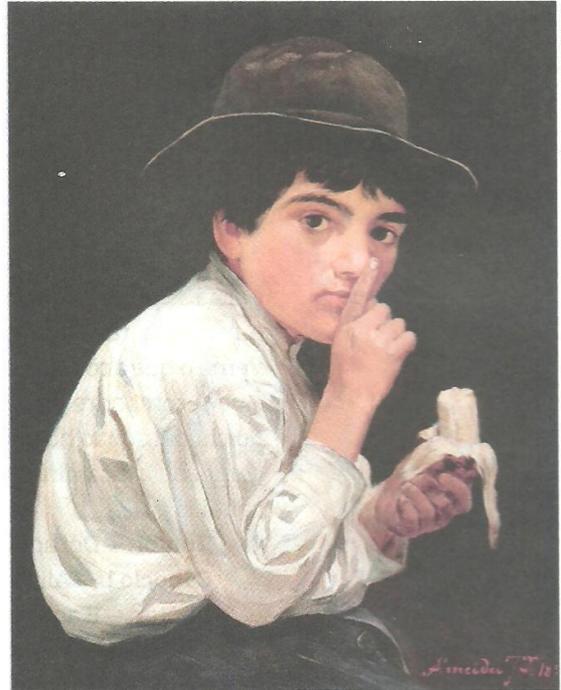
- Qual é o título da obra? *Garoto com banana.*
- Quem é o autor da obra? *Almeida Júnior.*
- Em que ano foi realizada? *Em 1897.*

2. Observe da **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.

- Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? *Resposta pessoal.*
- Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê? *Prof. (a), é importante que os alunos percebam que o menino pede cumplicidade.*

3. Em grupos. A partir da pintura, você e seus colegas vão criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

- Para produzir o conto:
 - imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - imaginem o **clímax**, o momento de maior tensão;
 - criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
- Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada, formal ou informal, para a narração da história e para a fala das personagens.
- Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.



JOSÉ FERRAZ DE ALMEIDA JÚNIOR/ARQUIVO DA EDITORA

Garoto com banana,
Almeida Júnior. 1897.
Óleo sobre tela,
59 x 44 cm.



legenda: pequeno texto explicativo referente a uma imagem (foto, pintura, mapa, etc.).

óleo sobre tela: expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

Roda de “causos”

- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de *causos*.
- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.
- Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 41)

Essa é uma proposta de atividade de produção de texto escrito que aparece no primeiro capítulo do livro do 6º ano. A tarefa sugere ao aluno a produção de um conto a partir da imagem de uma pintura. Esta atividade é antecedida pela leitura de um texto do mesmo gênero solicitado e que também é utilizado para as atividades de interpretação e compreensão. Isso pode ser considerado um aspecto positivo, uma vez que o aluno, antes de executar sua

produção, entra em contato com um texto que lhe serve de modelo, sendo possível se apropriar das características e especificidades do texto a ser produzido. É isso o que as autoras afirmam no Manual do professor, anexo ao livro didático: “os gêneros lidos e interpretados nos capítulos serão os pontos de partida para os estudos e conseqüentemente para as propostas de produção de texto” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p.41).

O conto apresentado no início do capítulo *O bisavô e a dentadura* de Sylvia Orthof é explorado através de seis questões de compreensão na seção *Interpretação do texto*. Em seguida, na seção *Construção*, aparecem com detalhes todas as características, especificidades e elementos desse tipo de narrativa. Além disso, há também o estudo das questões de linguagem, da variação linguística e da pontuação.

Analisando especificamente o encaminhamento dado à produção do texto escrito, podemos observar nessa atividade, a presença de traços da concepção estruturalista da língua que se preocupa basicamente com as normas estruturais e estabelece um padrão fechado de organização linguística como bem descreve Antunes (2009, p. 20) ao declarar que “os fatos da interação verbal se deduziam à simples condição de material linguístico, de itens gramaticais, cujo estudo, por sua vez, se exauria na simples análise dos componentes imanentes a cada um dos estratos que compõem a língua”.

Percebe-se que a atividade direciona a escrita do aluno apenas para a estrutura do gênero, para os elementos da narrativa e para a linguagem a ser usada. Esse tipo de orientação deixa transparecer que escrever é uma tarefa fácil, sendo necessário apenas seguir alguns passos e pronto. Não há uma preocupação em saber se o aluno tem algo a dizer da imagem, se a atividade lhe faz sentido, quem será o interlocutor de seu texto, qual será a finalidade de sua escrita. A apresentação de um roteiro, dizendo o que deve e o que não deve ter na produção parece ser suficiente para que o aluno consiga desenvolver seu texto.

A forma como essa atividade é encaminhada pouco contribui para o aluno tornar-se sujeito de seu processo de aprendizagem ou dos textos que vier a produzir. A apresentação das condições de produção constitui-se num fator fundamental para a escrita, é como fornecer elementos para os alunos organizarem e desenvolverem melhor seus textos. Costa Val (2003, p. 133) chama a atenção para esse aspecto, quando esclarece que “[...] A não explicitação de finalidades para a escrita faz pensar em objetivos de natureza escolar, pressupostos e previamente aceitos por todos os envolvidos: escrever para aprender, para atender às demandas do professor, para ter nota”.

A ausência das condições de produção na atividade apresentada contraria a afirmação exposta pelas autoras no Manual do professor quando dizem que “na coleção, as condições de produção – **sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem** – orientarão o planejamento do texto a ser elaborado pelo aluno”. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 41)

Percebe-se aqui uma divergência entre o que as autoras afirmam e o que está posto no livro didático. Rojo (2003), em pesquisas feitas, também percebeu o descompasso entre os Manuais do Professor e os livros didáticos. Ela afirma que “nem sempre o que é declarado nos primeiros é realizado nos segundos” (ROJO, 2003, p. 80).

Outro ponto que observamos nessa atividade é que quase não há orientações para revisão e reescrita do texto; apenas é pedido ao aluno para verificar a presença dos elementos da narrativa e a adequação da linguagem. O texto será refeito se o aluno achar necessário, em outras palavras, se ele “quiser”. A figura do professor não é mencionada como sendo o mediador entre o aluno e as situações de aprendizagem, pelo contrário, sua tarefa parece ser apenas a de um instrutor que regulará o tempo, a formação das equipes, quem deverá fazer o registro, quem irá apresentá-lo e outros mais.

O professor pode contribuir muito mais com a formação da cidadania dos alunos. Segundo Antunes (2009, p. 43), o professor pode participar ativamente desse processo

[...] estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas.

O contato com textos, com outros autores, aproximará o aluno das estruturas da língua, enriquecerá sua memória e seu senso crítico e isso influenciará positivamente o seu desempenho nas atividades de escrita.

Passaremos agora a análise de mais uma atividade de escrita.

Figura 03: Proposta de produção de relato de experiência vivida

Produção de texto



Relato de experiência vivida

1. Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido.
2. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Planejamento

3. Antes de escrever o seu relato:
 - atente para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que você quer que leia seu texto;
 - localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;
 - use o narrador em 1ª pessoa;
 - escolha uma linguagem mais subjetiva ou mais objetiva;
 - evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto.
4. Faça um rascunho de seu relato.

6. Prof.(a), por se tratar de um relato pessoal é preciso que seja respeitada a disposição do aluno ao se considerar o leitor. Se considerar conveniente, planeje um momento de leitura dos relatos, convidando os alunos a lerem suas produções para os colegas antes da exposição. Incentive-os a ilustrar os relatos, se possível, com fotos ou desenhos.

Revisão e avaliação

5. Releia e verifique se:
 - a linguagem utilizada está adequada à sua intenção ao registrar os fatos vividos;
 - as indicações de tempo e espaço estão claras.
6. Reescreva seu relato e depois combine com os colegas e o professor se eles serão expostos em um mural ou se serão lidos por pessoas de sua escolha.

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p.158)

Outra proposta de atividade de produção de texto escrito que aparece no livro do 6º ano é essa que sugere a escrita de um relato de experiência baseado em algum acontecimento ou situação vivida pelo aluno. O encaminhamento dado é bem parecido com o tratamento dispensado à atividade anterior.

Esta tarefa está no capítulo cinco que se inicia com uma atividade de leitura de um texto também do gênero relato. Segue-se o estudo de interpretação e compreensão, acompanhado da seção *Construção do texto* que aborda aspectos relacionados à estrutura do gênero, o tipo de discurso, a linguagem a ser empregada etc. Mais uma vez há uma tentativa de apresentar um modelo de escrita que deve ser seguido à risca pelo aluno, não o deixando à vontade para fazer suas escolhas de linguagem e aprender com seus erros e acertos. A etapa do planejamento mais parece uma lista de regras.

Esse tipo de atividade se assemelha às tradicionais formas de redação, muitas vezes já utilizadas, em que o aluno deveria escrever sobre “qualquer coisa” simplesmente para preencher algum tempo vago na aula, não havia um propósito real para a escrita. Nessa atividade, não fica claro a finalidade da produção do aluno, um provável suporte para os textos será o mural da escola e os interlocutores serão pessoas escolhidas pelo aluno.

A maior parte dos direcionamentos dados para essa tarefa fixou-se na forma estrutural do gênero, o que deve ser utilizado e o que deve ser evitado. Como bem já falamos, recomendações desse tipo não contribuem para a escrita do aluno. Faz-se necessário trabalhar a escrita como processo, ensinar as etapas desse processo, ouvir o que o aluno quer dizer, conhecer o que ele pensa, esclarecer suas dúvidas, orientá-lo para o amadurecimento de suas ideias, enfim, ajudá-lo a crescer e construir conhecimentos que sejam úteis não só para a produção dos seus textos, mas também para a sua vida. Segundo Antunes (2009, p. 89) “teria sentido ainda que o professor ajudasse o aluno a descobrir *o teor de dialogicidade da linguagem*, a qual somente existe no encontro, na troca, no engajamento da pergunta-resposta”.

Novamente, nessa proposta, a função mediadora do professor é negada como se o aluno sozinho fosse capaz de fazer e refazer seus textos sem a ajuda de alguém mais experiente para estimular sua reflexão sobre os usos da linguagem.

Passaremos agora a análise das propostas de produção de atividades de escrita no livro do 7º ano.

Quadro 07: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Têlaris / 7º ano

GT - PROPOSTA-	DD	CL	UD	CP	SE	P
Produção de um haicai	Ficcional	Expor	I	01	Produção de texto	43
1. Produção de uma narrativa (conto)	Ficcional	Narrar	I	02	Produção de texto	71
2. Produção de uma narrativa (conto)	Ficcional	Narrar	I	02	Produção de texto	72
Produção de um poema	Ficcional	Expor	I	-	Ponto de chegada	76
1. Produção de uma biografia	Instrucional	Relatar	II	03	Produção de texto	97
2. Produção de um relato de experiência	Interpessoal	Relatar	II	03	Produção de texto	97
Produção de um relato pessoal	Interpessoal	Relatar	II	04	Produção de texto	125
Produção de uma	Instrucional	Relatar	II	-	Ponto de	132

biografia					chegada	
Produção de uma notícia	Jornalístico	Relatar	III	05	Produção de texto	161
Produção de uma reportagem	Jornalístico	Relatar	III	06	Produção de texto	180
Produção de uma notícia	Jornalístico	Relatar	III	-	Ponto de chegada	186
Produção de um parágrafo argumentativo	Inespecífico	Argumentar	IV	07	Produção de texto	219
1. Produção de um parágrafo argumentativo	Inespecífico	Argumentar	IV	08	Produção de texto	251
2. Produção de um texto argumentativo	Inespecífico	Argumentar	IV	08	Produção de texto	252
Produção de uma crônica	Jornalístico	Argumentar	IV	-	Ponto de chegada	256

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando o quadro acima, os dados revelam a existência de quinze propostas de produção escrita no livro do 7º ano. Uma proposta a mais em relação ao exemplar do 6º ano. Também, em comparação ao livro anterior, percebemos aqui uma diversidade maior nas atividades sugeridas. As quinze atividades de escrita nesse livro estão assim distribuídas: uma produção de um haicai, duas produções de conto, uma produção de poema, duas produções de biografia, duas produções de relato, duas produções de notícias, uma produção de reportagem, três produções de texto argumentativo (sem gênero definido) e uma produção de crônica. As atividades que pedem a produção de contos e de relatos (pessoal ou de experiência) são propostas muito parecidas com aquelas já pedidas no livro do 6º ano. A produção de crônica e reportagem também são propostas comuns aos dois exemplares.

É verdade que a quantidade de propostas de atividades de escrita ou a diversidade de gêneros que aparece em um livro didático não é o que tornará o aluno apto para a produção e recepção desses gêneros. Claro que as atividades de escrita devem ser variadas e os gêneros abordados pelo livro devem ser muitos, mas o mais importante é a forma como esses gêneros e essas atividades são abordadas no livro. Bunzem (2007, p. 47) afirma que “é preciso ir além da diversidade pela diversidade”, pois a simples presença de textos diversos não garante a formação de leitores proficientes e produtores de textos hábeis. Ratificamos nosso pensamento com as palavras de Santos (2007, p. 20) quando ela atesta que “às vezes, têm-se a impressão de que o aluno vai apreender e aprender a utilização dos diferentes tipos de texto através de

um processo por osmose, no qual basta o contato com os materiais escritos e sua produção para que se adquira habilidade em produzi-los”.

Vejam agora como se apresentam as atividades de escrita no livro do 7º ano

Figura 04: Proposta de produção de biografia



Produção de Texto

Biografia

bio + grafia
 ↓ ↓
 vida escrita
biografia: registro escrito da vida.

Em duplas.

1. Forneça dados da sua vida a um colega: nome completo, data e local de nascimento, nome dos pais (ou responsáveis), locais onde já morou e estudou (se for o caso) e onde mora atualmente, quais os acontecimentos marcantes da vida, o que gosta de fazer, etc. Seu colega fará o mesmo.
2. Anote os dados fornecidos pelo seu colega.
3. Elabore em uma folha de caderno um pequeno texto biográfico sobre seu colega para ser colado em um mural da classe, para que todos leiam.
4. Lembre-se de que:
 - a) a biografia é um texto informativo, portanto você deve se ater às informações recebidas;
 - b) é importante que você seja objetivo, evitando frases muito longas;
 - c) por ser um texto informativo, a linguagem usada deve ser formal;
 - d) você deve ficar atento ao uso dos tempos verbais.
5. Passe sua produção ao colega, para que ele leia o que você escreveu. Leia a produção de seu colega sobre você. Depois de tudo conferido, se necessário, passe o texto a limpo.
6. Peça uma foto de seu colega para ilustrar seu trabalho e cole-o no mural com as demais biografias.

FHC/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 97)

Esta atividade está localizada no terceiro capítulo do livro e pede ao aluno que escreva a biografia de um colega. O capítulo é iniciado com a leitura de dois textos: o primeiro do gênero relato pessoal e o segundo do gênero biografia, o mesmo pedido na produção. Após as atividades de interpretação e compreensão desses textos, é apresentada também a estrutura e a

composição de cada um, sendo muito pertinente para o aluno esse contato com o texto que ele irá produzir. Percebemos que essa prática é bastante recorrente nessa coletânea. Os gêneros pedidos na produção escrita são aqueles já trabalhados no início do capítulo.

Sobre os encaminhamentos dado à produção do texto, percebemos pela atividade apresentada acima, que a mesma mostra problemas bem parecidos com os já detectados nas atividades do 6º ano. A falta de clareza quanto à explicitação das condições de produção, desvalorização da figura do professor como mediador no processo ensino e aprendizagem e descuido no trato da escrita como processo são obstáculos que dificultam por demais a atividade de produção. Talvez se, ao invés de focar as orientações nas normas e nas prescrições do que deve e o que não deve ser posto num texto, levasse o aluno a atentar mais para os aspectos que envolvem a construção da textualidade, dos propósitos sociais de cada texto, do contexto sócio-histórico, dos elementos linguísticos-discursivos e outros mais, essas atividades de escrita apresentadas pelo livro teriam uma resposta bem mais satisfatória por parte do aluno. Suassuna (1995, p. 45) diz que “a anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do “como” dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação ao “para quê” dizer”.

Geralmente, é o que acontece na escola. O aluno não encontra o “para quê” e o “por que” de fazer determinadas tarefas e quando o assunto é escrita de textos, esta se torna uma atividade bastante difícil, pela irrelevância dos temas propostos, pelas orientações centradas apenas na estrutura, pela forma como o texto produzido pelo aluno é abordado pelo professor e outros fatores que precisam ser urgentemente repensados por aqueles que trabalham com a produção de textos na escola.

Passemos a análise de mais uma atividade de escrita do livro do 7º ano.

Figura 05: Proposta de produção de texto argumentativo



Texto argumentativo

Há uma frase muito utilizada pelas pessoas para justificar determinadas ações: "os fins justificam os meios".

Essa afirmação gera muita polêmica, pois:

- há os que **concordam**, considerando que qualquer caminho ou ação é aceitável desde que se atinjam os objetivos desejados ou necessários;
- há os que **são contra**, pois consideram que é preciso avaliar se os caminhos escolhidos para atingir os objetivos não vão prejudicar ninguém. E você?

1. Escreva um texto posicionando-se **contra** essa afirmação ou **a favor** dela.

Lembre-se de:

- a) apresentar sua posição na introdução do texto;
- b) desenvolver um ou mais argumentos que sustentem sua posição;
- c) enriquecer sua argumentação com fatos, dados, exemplos ou comentários sobre comportamentos observados;
- d) elaborar uma conclusão que reforce a posição assumida.

Revisão e avaliação

2. Faça um rascunho de seu texto e troque-o com o de um colega para que cada um avalie se:

- as ideias do outro estão claras;
- os argumentos estão bem formulados;
- a conclusão está reforçando a posição assumida;
- a linguagem está adequada.

Se necessário, reformule seu texto ou faça adequações.

Painel

3. A classe, sob a orientação do professor, vai montar um painel com os textos produzidos.

- Os textos devem ser agrupados em dois blocos: **A favor** e **Contra**.
- Escolham em conjunto um título para o painel.

Discussão

- Com a orientação do professor, alguns alunos poderão ler seus textos em voz alta. Os demais textos poderão ser lidos no painel.

- Façam um levantamento conjunto de qual posição prevaleceu na classe: a favorável ou a contrária à afirmação.
- Conversem sobre o tema e os posicionamentos adotados.

Você mudaria ou confirmaria sua posição?

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 252)

Esta atividade está localizada no último capítulo do livro e sugere que o aluno escreva um texto argumentativo. No entanto, em nenhum momento da tarefa é especificado em qual gênero deverá ser feita a produção do aluno. Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 254) ressaltam que “a ausência da explicitação do gênero tem reflexo na percepção do leitor presumido e, conseqüentemente, nas estratégias discursivas a serem adotadas”.

O capítulo que traz a produção de um texto argumentativo como proposta de atividade escrita é iniciado com a leitura de dois textos, sendo um artigo de opinião e o outro, uma

reportagem, mas que também apresenta um posicionamento sustentado com argumentos. Após, seguem-se atividades de interpretação e compreensão dos textos e os demais conteúdos e seções que fazem parte do capítulo.

Quanto ao encaminhamento dado à produção, ela pede que o aluno escreva um texto se posicionando contra ou a favor da seguinte frase: “*Os fins justificam os meios*”. A posição do aluno deve ser sustentada com apresentação de argumentos. Os “lembretes” feitos ao aluno para “apresentar uma posição”, “desenvolver argumentos”, “enriquecer a argumentação”, “elaborar uma conclusão” parecem ser uma tentativa de simplificar uma tarefa tão complexa como é a escrita. Apenas dizer as partes que um texto precisa ter não é suficiente para fazer com que o aluno escreva. Por isso, muitos ficam esperando por uma “inspiração” quando lhes pedem que escrevam, ou então ficam desejando que o texto apareça pronto de uma hora para outra. No entanto, escrever não é uma atividade simples como assegura Santos (2007, p. 22) “a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada”.

A maneira como essa atividade é pedida ao aluno é como se ele já dominasse todas as informações necessárias para a produção desse texto; as orientações para a revisão e avaliação são vagas e condicionadas à análise do próprio aluno: “se necessário, reformule seu texto ou faça adequações” é o que encontramos expresso na atividade. Enquanto isso, continua a exclusão da figura do professor como alguém que pode encaminhar o aluno pelas etapas que precisam ser vivenciadas durante o processo da escrita.

Quanto à circulação dos textos, o espaço destinado é o da sala de aula. Costa Val (2003, p. 137-138) declara que “o mural da sala de aula é o suporte lembrado quase que exclusivamente, o que limita o uso da escrita e o aprendizado de sua dimensão pública e dialógica”. Não há um espaço efetivo para os textos circularem nem dentro nem fora da escola.

A seguir, analisaremos as propostas de escritas destinadas ao trabalho com os alunos do 8º ano.

Quadro 08: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Télaris / 8º ano

GT - PROPOSTA-	DD	CL	UD	CP	SE	P
1. Produção de uma história de herói	Ficcional	Narrar	I	01	Produção de texto	45
2. Produção de uma história em quadrinhos	Lazer	Narrar	I	01	Produção de texto	46

Produção de um romance	Ficcional	Narrar	I	02	Produção de texto	85
Produção de um romance	Ficcional	Narrar	I	-	Ponto de chegada	92
-	-	-	II	03	-	-
Produção de esquema e resumo	Instrucional	Expor	II	04	Produção de texto	150
Produção de um resumo de texto informativo	Instrucional	Expor	II	-	Ponto de chegada	156
Produção de um texto de opinião	Jornalístico	Argumentar	III	05	Produção de texto	187
Produção de um anúncio publicitário	Publicitário	Argumentar	III	06	Produção de texto	219
Produção de um texto de opinião	Jornalístico	Argumentar	III	-	Ponto de chegada	224
-	-	-	IV	07	-	-
-	-	-	IV	08	-	-
Produção de um texto teatral	Ficcional	Narrar	IV	-	Ponto de chegada	282

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Mediante os dados expostos no quadro acima, percebemos que o livro destinado ao trabalho com os alunos do 8º ano apresenta um total de onze propostas para a produção de textos escritos assim distribuídas: uma produção de história (sem gênero definido), uma produção de história em quadrinhos, duas produções de romance, uma produção de esquema, duas produções de resumo, duas produções de texto de opinião, uma produção de anúncio e uma produção de texto teatral. Os capítulos três, sete e oito apresentam propostas para a produção de textos orais. Como o foco dessa pesquisa são as propostas para a produção de textos escritos, não incluímos na nossa contagem as propostas de atividades desses capítulos.

De um modo geral, as atividades de escrita para o 8º ano seguem as mesmas características das atividades analisadas até agora. Localizam-se no final dos capítulos e das unidades. A maior parte deixa claro o gênero que deve ser produzido, embora as orientações se direcionem mais para a estrutura dos textos do que para as condições de produção.

Observamos, pelos dados do quadro acima, que as categorias de gêneros, solicitadas nas produções, não são os mesmos pedidos nos anos anteriores, isso demonstra certa diversidade nas sugestões de trabalho com a escrita, pelo menos se levarmos em consideração todas as atividades sugeridas ao longo dos anos.

Vejamos um exemplo de atividade de escrita no livro do 8º ano.

Figura 06: Proposta de produção de história de herói



Produção de texto

História de herói

Em todos os tempos e lugares, há histórias que revelam feitos extraordinários de personagens heroicas. Atualmente, narrativas **protagonizadas** por heróis estão presentes em histórias em quadrinhos, em filmes e em desenhos animados.

Leia as características de um herói atual bastante conhecido:



protagonizar: interpretar o papel da personagem principal.

REPRODUÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA



Super-Homem

Criado por Jerry Siegel e Joe Shuster em 1938

Identidade secreta: Clark Kent, repórter do jornal *Planeta Diário*

Local de nascimento: Concebido no planeta Krypton, nasceu da matriz gestacional em Pequénópolis, Kansas (Estados Unidos)

Namorada: Lois Lane

Comunidade a que pertence: Metrópolis

Altura: 1,90 m

Peso: 102 kg

Olhos: Azuis

Cabelos: Negros

Poderes: Força sobre-humana, invulnerabilidade, capacidade de se mover, voar e lutar em velocidades extraordinárias, visão de raios X, visão telescópica, visão microscópica, visão de calor, sentidos sobre-humanos

Fonte dos poderes: Fisiologia kryptoniana carregada por radiação solar

1. Crie um herói. Tomando por modelo a ficha do Super-Homem, imagine as características do seu herói e faça a ficha dele.
2. Imagine uma história em que o herói é a figura criada por você.
3. Imagine qual será o feito grandioso em que o seu herói estará envolvido, considerando as três situações propostas a seguir:
 - uma grande ameaça surge em uma comunidade;
 - a ameaça compromete o futuro dessa comunidade;
 - o herói deverá enfrentar essa ameaça com inteligência e muita coragem, pois também estará ameaçado.
4. Reflita sobre:
 - a) a situação inicial da história antes de a comunidade ser ameaçada;
 - b) o tipo de ameaça;
 - c) como essa ameaça chegará à comunidade: por quais meios e de onde virá;
 - d) como o herói poderá enfrentar essa ameaça;
 - e) que feito grandioso será exigido dele.

Não se esqueça de usar os elementos de coesão que ajudarão a dar continuidade, unidade e coerência a seu texto narrativo. Para isso, consulte os quadros a seguir e escolha os conectivos que forem apropriados para que seu texto tenha um bom desenvolvimento.

Conexões que indicam tempo	Conexões que indicam oposição	Conexões que indicam modo e conclusão
<ul style="list-style-type: none"> • um dia • então • depois • enquanto isso • inicialmente • até 	<ul style="list-style-type: none"> • mas • entretanto • embora • apesar de • todavia • mesmo assim 	<ul style="list-style-type: none"> • finalmente • enfim • assim

5. Monte com seus colegas um painel com as fichas e com as histórias e converse sobre os heróis que vocês criaram. Reflitam sobre o que há em comum nesses heróis e analisem por que eles compartilham certas características.

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 45-46)

O primeiro capítulo do livro do 8º ano traz a atividade acima apresentada. Essa atividade propõe ao aluno que crie a figura de um herói. Em seguida, o aluno deve imaginar uma história com esse herói e escrevê-la. Antes dessa proposta, o capítulo se inicia com a leitura de um conto, mas especificamente uma narrativa mítica. Logo após, são trabalhadas as questões envolvendo a interpretação e a compreensão do texto, como também a seção *Construção do texto* que aborda os momentos e os elementos da narrativa. Como se trata de uma narrativa mítica, durante todo o desenvolvimento das atividades e dos conteúdos desse capítulo, há um detalhamento acerca dos personagens, seus feitos heróicos, sua imortalidade, os lugares fantásticos etc., fatos que devem ser observados pelo aluno para o momento da sua produção.

Falando mais especificamente acerca dos encaminhamentos dados à produção, percebe-se que é solicitada a escrita de um texto narrativo, mas não é mencionado o gênero que dará forma ao texto do aluno, problema esse já encontrado em uma atividade do livro do 7º ano dessa mesma coleção. Continuam aqui “algumas recomendações” para “imaginar”, “refletir”, “não esquecer”, como se isso tornasse o aluno capaz para a escrita. Inexistem as explicações relativas às condições de produção. Sobre isso, Koch (2015, p. 36) destaca que

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor

(para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Percebe-se nas palavras da autora acima citada que a escrita não acontece de qualquer jeito e nem se realiza sobre qualquer coisa. Se não houver uma finalidade, um motivo real que dê sustentação a realização da tarefa, ela não será tão facilmente executada como sugere os encaminhamentos que temos visto até agora.

Como já falamos em outros momentos dessa pesquisa, a produção de textos na escola parece ser algo tão sem sentido que o aluno não se sente motivado para realizar. Os temas não são do seu interesse, as orientações não são adequadas às suas necessidades de aprendizagem, seu texto é somente pra ser corrigido e sua fala não é considerada. Enfim, como despertar o interesse do aluno para a escrita, partindo de propostas às vezes tão insignificantes? Garcez (2012, p. 9) aponta que “[...] a redação escolar, isolada, desvinculada do que o indivíduo realmente pensa, acredita, defende e quer compartilhar ou expor ao outro como forma de interação, não pode ser considerada escrita, mas apenas uma forma de demonstração de habilidades gramaticais”.

Não será possível contribuir para o desenvolvimento da proficiência do aluno na escrita de textos se não mudarmos a forma como abordamos essa prática ou como elaboramos as propostas as quais os alunos serão submetidos.

Analisaremos agora mais uma atividade de escrita no livro do 8º ano.

Figura 07: Proposta de produção de capítulo de romance



Produção de texto

Capítulo de romance

Releia o final do último capítulo do romance *As aventuras de Ngunga*:

“– Mudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também de nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui.

– Nem eu?

– Tu podes saber. Só tu! Se um dia quiseres, podes avisar-me para eu vir buscar-te.

Escolhe o meu novo nome.

Uassamba pensou, pensou, apertando-lhe a mão. Encostou a boca ao ouvido dele e pronunciou uma palavra. Mas fê-lo tão baixinho que o barulho da chinjanguila a cobriu e só Ngunga pôde perceber. Nem as árvores, nem as borboletas noturnas, nem os pássaros adormecidos, nem mesmo o vento fraquinho, puderam ouvir para depois nos dizer.

Ngunga só se despediu de Mavinga. Explicou-lhe por que queria ir secretamente. Pediu-lhe para não contar a ninguém aonde ia e não voltar a falar de Ngunga, que tinha morrido nessa noite inesquecível. E não revelou o seu novo nome ao Comandante.

Partiu sozinho para a escola.

Um homem tinha nascido dentro do pequeno Ngunga.”

NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA



Imaginem uma continuação para a história de Ngunga

1. Reúnam-se em grupos de acordo com as instruções do professor.
2. Pensem em como a história de Ngunga poderia continuar, trocando ideias sobre:
 - Qual seria o nome de Ngunga depois desse capítulo?
 - O que acontecerá com Ngunga na escola?
Aprenderá a ler e a escrever ou só aprenderá a atirar e a guerrear, como já aconteceu?

- Uassamba ficará livre do alambamento um dia? Ngunga virá buscá-la?
 - Haverá ou não um final feliz para o casal?
- 3.** Troquem entre vocês as hipóteses imaginadas sobre:
- a sequência narrativa: as ações encadeadas uma após a outra;
 - a sequência descritiva: detalhamento das características de personagens, espaços e ações;
 - se haverá sequências conversacionais: diálogos entre as personagens.
- 4.** Seleccionem as sequências que julgarem mais criativas para compor a narrativa de um último capítulo, o de número 30.

Escrevam o capítulo 30

- Escolham entre vocês um colega para:
 - escrever os parágrafos da nova narrativa;
 - ler o que já foi anotado para que a equipe decida como continuar;
 - fazer a leitura em voz alta do texto produzido coletivamente.

Avaliem a produção coletiva

- 1.** Mudem o que foi sugerido pelos participantes da equipe, observando:
- a adequação do capítulo ao restante do romance, principalmente quanto:
 - à sequência de ações das personagens no tempo e no espaço;
 - à descrição das personagens, das ações e dos espaços;
 - às escolhas de linguagem e de estruturação das falas das personagens.
 - a adequação dos parágrafos e da pontuação;
 - a correção gramatical: uso dos tempos verbais, concordância entre substantivo e adjetivos, a flexão verbal de acordo com a 1ª, 2ª ou 3ª pessoa;
 - a correção ortográfica: acentos e escrita das palavras.
- 2.** Reescrevam o texto para a produção final.

Conheçam as várias versões criadas para o capítulo 30

- Aguardem as instruções do professor sobre quando e como as produções serão conhecidas:
 - oralmente: pela leitura do representante da equipe;
 - por escrito: pela exposição em um mural das várias versões do capítulo 30 do romance de Pepetela: *As aventuras de Ngunga*.

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 85-86)

Essa tarefa sugere que o aluno escreva a continuação do romance exposto para atividade de leitura no início do segundo capítulo. Após a atividade de leitura são apresentadas questões de interpretação e compreensão. No decorrer do capítulo, o livro aborda conteúdos acerca das sequências textuais que aparecem no gênero romance. Também trata de aspectos relacionados à linguagem, os modos de citação dos discursos, os conteúdos de análise linguística e outros.

Sobre as orientações para a produção do texto escrito, não encontramos basicamente nenhuma alteração significativa. Os comandos são praticamente os mesmos observados nas atividades analisadas até aqui. De início, pede-se que a tarefa seja realizada em grupo, depois é dito aos alunos que pensem nos próximos acontecimentos para dá continuidade a uma história e a partir daí, eles devem organizar as sequências textuais, os parágrafos, fazer a adequação da linguagem, a correção gramatical e ortográfica e não descuidar da pontuação. Depois disso, devem reescrever a produção e só, o texto está pronto. Dessa forma, parece ser fácil, no entanto, escrever é bem mais do que seguir pistas. Geraldi (1997, p. 137) esclarece que

[...] Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Ao que tudo indica esses aspectos não são levados em consideração na maior parte das propostas de atividades de escrita que aparecem nessa coletânea. Temos identificado seguidamente que muitos direcionamentos dados a produção de textos se distanciam muito daquilo que deve ser pensado para uma atividade de natureza dialógica como é a escrita.

Analisaremos, a partir de agora, as atividades de escrita reservadas ao trabalho com os alunos do 9º ano.

Quadro 09: Propostas de atividades de escrita no LDLP – Projeto Télaris / 9º ano

GT - PROPOSTA-	DD	CL	UD	CP	SE	P
Produção de um poema visual	Ficcional	Expor	I	01	Produção de texto	43

1. Produção de um miniconto	Ficcional	Narrar	I	02	Produção de texto	69
2. Produção de um conto	Ficcional	Narrar	I	02	Produção de texto	70
Produção de um poema	Ficcional	Expor	I	-	Ponto de chegada	74
Produção de um conto	Ficcional	Narrar	II	03	Produção de texto	108
1. Produção de uma sequência conversacional	Ficcional	Narrar	II	04	Produção de texto	140
2. Produção de uma sinopse de um romance	Jornalístico	Expor	II	04	Produção de texto	140
3. Produção de um capítulo de romance	Ficcional	Narrar	II	04	Produção de texto	141
Produção de um conto	Ficcional	Narrar	II	-	Ponto de chegada	146
Produção de uma entrevista	Jornalístico	Expor	III	05	Produção de texto	176
Produção de um editorial	Jornalístico	Argumentar	III	06	Produção de texto	203
Produção de uma entrevista jornalística	Jornalístico	Expor	III	-	Ponto de chegada	208
Produção de um artigo de opinião	Jornalístico	Argumentar	IV	07	Produção de texto	232
Produção de um manifesto	Outro	Argumentar	IV	08	Produção de texto	259
Produção de um artigo de opinião	Jornalístico	Argumentar	IV	-	Ponto de chegada	264

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando o quadro acima, os dados revelam a existência de quinze propostas de produção escrita no livro do 9º ano. São tarefas, de certa forma, bem diversificadas se levarmos em conta que essas quinze propostas contemplam a produção de nove gêneros diferentes. As atividades de escrita nesse livro estão assim distribuídas: duas produções de poema, uma produção de miniconto, três produções de conto, uma produção de uma sequência conversacional (sem gênero definido), uma produção de sinopse de um romance, uma produção de um capítulo de um romance, duas produções de entrevista, uma produção de editorial, duas produções de artigo de opinião e uma produção de manifesto. Algumas dessas atividades já foram solicitadas nos anos anteriores, como é o caso das produções de conto, artigo de opinião e capítulo de um romance. A retomada dessas atividades se constitui num aspecto bastante positivo desde que elas ofereçam novos desafios aos alunos com

oportunidades de construir conhecimentos e desenvolver competências num grau cada vez mais elevado.

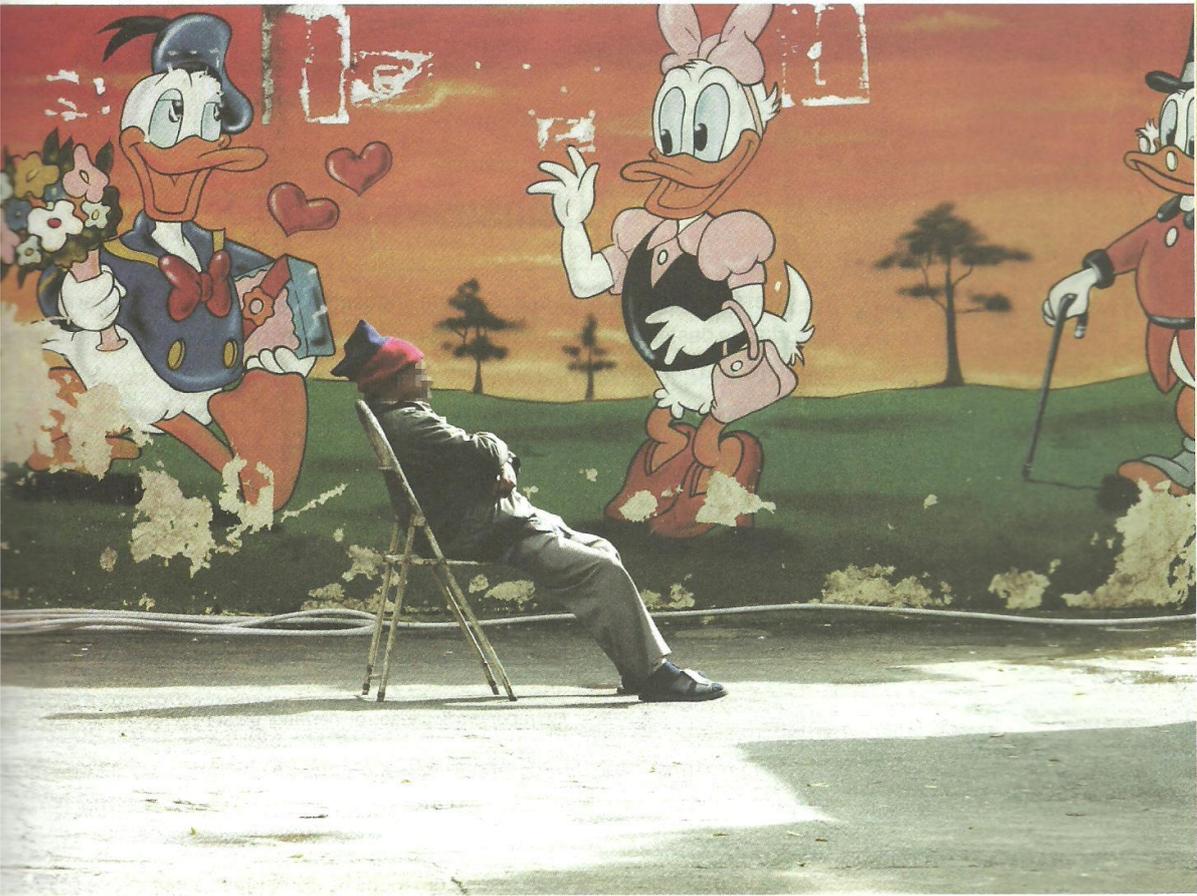
Vejam agora como se apresentam algumas atividades de escrita no livro do 9^a ano.

Figura 08: Proposta de produção de miniconto

AS
ZX **Produção de texto**

Miniconto

1. A partir da imagem a seguir você vai criar um miniconto. Observe-a:



2. Atenção! Seu miniconto é uma narrativa. Deve, portanto, apresentar:

- personagem(ns);
- enredo/ação(ações);
- tempo;
- espaço.

Não se esqueça de que o miniconto deve permitir que seu leitor infira (perceba) as partes principais do enredo. Economize nas palavras, mas não na criatividade, e mãos à obra!

Leia o seu miniconto e compare-o com os de seus colegas.

Homem aproveita o sol na praça Fernando Costa, no centro de São Paulo.

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p.69)

Essa é uma proposta de atividade de produção de texto escrito que aparece no segundo capítulo do livro do 9º ano. A tarefa sugere ao aluno a produção de um miniconto a partir de uma imagem dada. No início do capítulo, são oferecidos, aos alunos, dois textos do gênero conto para serem realizadas atividades de leitura. Esses textos apresentam uma linguagem mais concisa, mais econômica, que é um recurso usado pelos autores e que deve ser considerado pelo aluno no momento da sua escrita. Os textos também são usados nas atividades de interpretação e compreensão. Em seguida, o capítulo retoma, de um modo mais sucinto, as sequências textuais já estudadas nos anos anteriores. São também apresentados os conteúdos de análise linguística e as atividades relacionadas a esses conteúdos.

Analisando especificamente o encaminhamento dado à produção do texto escrito, podemos observar que essa tarefa que sugere ao aluno a produção de um miniconto a partir da imagem dada, assemelha-se bastante à primeira atividade que analisamos no volume do 6º ano, que solicitava a escrita de um conto a partir da imagem de uma pintura. Se fizermos uma comparação entre as duas atividades e levarmos em conta o caminho que o aluno deve ter percorrido do 6º ao 9º ano, a proposta oferecida no 9º ano não oferece o grau de progressão adequado ao que o aluno deve ter alcançado ao longo dos anos.

A proposta é muito simplificada, as orientações são pouco esclarecedoras e pela forma como a produção de textos escritos vem sendo abordada ao longo dos anos não é muito provável que o aluno tenha adquirido conhecimento suficiente para realizar essa tarefa só com base nessas poucas orientações. Predomina o enfoque nas partes constitutivas do texto e na tipologia, enquanto isso se negligencia os aspectos discursivos e textuais e as condições de produção. A esse respeito, Antunes (2009, p. 168) revela que “uma evidência nem sempre tida em conta na didática da escrita é que anterior ao “como dizer” ou “em que ordem dizer”, está “o que dizer”, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto”.

Além disso, em nenhum momento é abordada a escrita como processo e o papel do professor continua sendo ignorado. Dessa forma, é possível que o aluno não consiga desenvolver proficiência e autonomia para escrever textos.

Vejamos mais uma atividade de escrita para o trabalho com o 9º ano.

Figura 09: Proposta de produção de artigo de opinião



Ponto de chegada

Produção: artigo de opinião

A. Aquecimento

1. Recordando.

Artigo de opinião é o texto que expõe o ponto de vista, a opinião do seu autor diante de um tema/assunto. É caracterizado por:

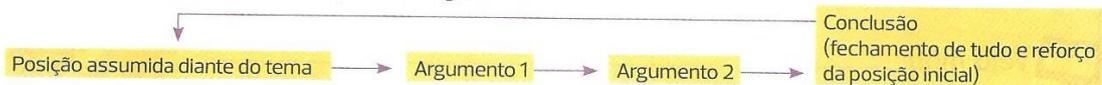
- ter a intenção de convencer o outro – leitor/ouvinte – do ponto de vista do autor;
- ser assinado, isto é, a autoria é revelada;
- ser estruturado em três blocos principais: opinião, argumentos e conclusão;
- iniciar com uma frase ou um parágrafo chamado de **ancoragem**, uma introdução para situar o leitor no assunto.

B. Proposta de trabalho

Artigo de opinião

Prof.(a), a coincidência do assunto abordado na proposta 3 – Entrevista – com o desta é propositada: além de facilitar a tomada de opinião por já fazer parte do universo do aluno, estabelece um contínuo da reflexão que estruturou não só a unidade prévia do 9º ano como também todas as unidades prévias desta coleção: A língua e a diversidade cultural; A língua: origens e influências; A língua e as transformações no tempo; A língua na era da informação.

1. Reflita sobre a questão: **O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?**
2. Tome uma posição diante do tema para redigir seu artigo.
3. Estructure pelo menos dois argumentos para defender sua opinião.
4. Lembre: **conclusão** é a reafirmação da posição exposta no início.
5. Relacione o seu texto com o esquema a seguir:



6. Desenvolva as ideias resumidas em cada uma das partes do esquema.
7. Dê um título ao seu artigo de opinião. *Prof.(a), sugerimos: Mudanças na linguagem: só uma questão de ritmo de vida e de uso de tecnologia? ou Por que as linguagens mudam? Ritmo de vida e tecnologia influenciam as linguagens?*
8. Troque de texto com um colega para sugerir mudanças, cortes ou acréscimos.
9. Reescreva a versão final do texto. Não se esqueça de colocar o seu nome: o artigo de opinião é sempre assinado.
10. Aguarde instruções do professor quanto a uma data para a leitura oral de todos os artigos de opinião.
11. Auxilie no agrupamento dos textos com opiniões semelhantes.
12. Participe da montagem de um painel ou mural com os textos, colocando no centro a questão que levou à tomada de posição e, nas laterais, em lados opostos, os textos de opiniões conflitantes.

Ritmo de vida e tecnologia afetam as linguagens?

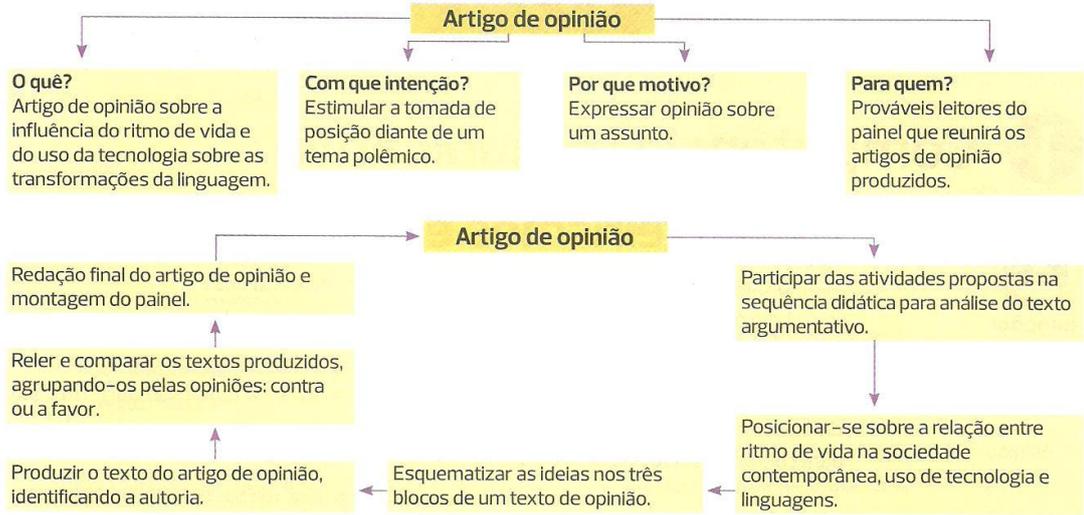
SIM

NÃO

Prof. (a), seria interessante e estimulador se esse painel ou mural ficasse exposto ao lado das entrevistas produzidas na proposta anterior. Como o tema é o mesmo, seria possível comparar os que pensam de forma semelhante e os que pensam de forma diferente, procedendo até uma tabulação do resultado.

Prof. (a), a escolha do título é um exercício de delimitação do assunto dentro de um tema amplo. O tema é: "O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem alterar as linguagens?". Nesse âmbito, o aluno pode escolher um segmento do grande tema para desenvolver. Por exemplo, falar sobre formas reduzidas de linguagem para se ganhar tempo, a angústia desse ritmo no dia a dia, as novas formas da mídia para atender a essas transformações, percebendo que cada um desses segmentos pode gerar títulos diferentes.

C. Preparo da produção escrita



Roteiro

Posição assumida diante do tema: ■ Argumentos: 1: ■, 2: ■, 3: ■, etc. Conclusão: ■

Rascunho

■ Elabore um rascunho em uma folha de caderno.

Reescrita definitiva

■ Reescreva o seu texto no caderno fazendo as correções necessárias.

Eu: autor

Autoavaliação

■ Copie o quadro no caderno e complete-o.

Artigo de opinião	
Adequação do texto ao gênero
Atendimento à intenção
Adequação da linguagem
Pontuação e paragrafação adequadas
Correção gramatical

SUIRYARA BERNARDI/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p.264-265)

Dessa feita, optamos por analisar uma atividade de escrita da seção *Ponto de chegada* já que as autoras afirmam, no Manual do Professor, que esta seção traz “momentos de um envolvimento maior na produção escrita” e ainda que essa seção se caracteriza pela “maior ênfase na preparação de uma produção escrita, levando em consideração **as condições de produção de um texto/gênero**”. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 26)

Para verificar a presença desses aspectos, analisamos a atividade exposta acima que sugere ao aluno a produção do gênero artigo de opinião. Localizada na parte final do livro, essa proposta é o fechamento da quarta unidade, composta pelos capítulos sete e oito. Esses dois capítulos finais trazem textos para leitura nos gêneros artigo de opinião, manifesto, reportagens, charge e outros. Nesses capítulos, esses textos defendem uma temática sustentada com argumentos. São realizados estudos desses textos com análise interpretativa e de compreensão.

Com relação às orientações para essa produção, podemos observar que as primeiras instruções dadas ao aluno se voltam para a estrutura do gênero, sua forma, seu modo de organização, o “como dizer” antes de tudo, quando “o que dizer” deveria estar em primeiro lugar por ser uma “condição de relevância do texto”, conforme Antunes (2009, p. 168). Em seguida, o aluno deve refletir sobre a questão: “*O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?*” e tomar uma posição diante desse tema e redigir um artigo. Analisando esse comando, percebemos que o mesmo não é suficiente para que o aluno desenvolva argumentos, produza ideias e construa conhecimentos que resulte num texto dessa qualidade; só refletir não basta. É necessário ler outros textos sobre o assunto, ouvir pessoas, trocar pontos de vista, formular uma opinião, para depois ser capaz de escrever. Antunes (2009, p. 138) revela que “a falta de um trabalho preparatório de leitura e de comentário acerca do que escreveríamos provocam a pobreza e a obviedade das ideias, das informações”.

Quanto às condições de produção, a proposta tenta fazer o aluno refletir sobre “*o quê*”, “*com que intenção*”, “*por que motivo*” e “*para quem*” será sua escrita, esse é o preparo para a produção. No entanto, nessa proposta, consideramos um pouco confuso a forma como são tratados esses aspectos. “*O que*”, apresentado como elemento constitutivo das condições de produção, parece definir apenas o gênero em que deverá ser feito o texto do aluno e não esclarece que “*ter o que dizer*” é mais importante por ser uma “condição de relevância do texto” retomando mais uma vez as palavras de Antunes (2009, p. 168). A proposta apresenta ainda “*com que intenção*” e “*por que motivo*”, também como parte do conjunto das condições de produção, no entanto, esses dois aspectos, a nosso ver, parecem definir a mesma coisa na proposta que ora analisamos, pois quando se expressa uma opinião sobre um determinado assunto, já está se tomando uma posição diante desse mesmo assunto ou tema.

Segundo Geraldi (1997), como vimos antes, as condições para a produção de um texto são: ter o que dizer, ter um motivo para dizer, ter para quem dizer, se constituir como sujeito que diz o que diz e escolher a melhor forma para fazer tudo isso. Esse autor expõe claramente os elementos necessários para que se realize uma atividade de produção textual.

Na maioria das vezes, o aluno não consegue escrever observando esses aspectos, até porque esses passos da produção escrita, em muitas situações, não são trabalhados pela escola. Os temas, geralmente, são irrelevantes causando desmotivação no aluno que acaba por escrever “qualquer coisa” somente para “se livrar” daquela tarefa. Marcuschi (2007, p. 63) aponta que “na escola, a demanda do texto a ser redigido pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionada ao seu propósito pedagógico”.

Entretanto, a maior dificuldade do aluno ainda reside no fato de que sempre lhe mandam escrever um texto, mas nunca ensinam como fazê-lo. Além disso, a atenção é quase toda direcionada para o produto, para o texto em si e quase nunca para o processo. Trabalhar a escrita como processo implica considerar a dimensão dialógica dessa atividade, sabendo que o planejamento, a revisão e a reescrita são as etapas que devem ser experimentadas para se chegar à proficiência na escrita.

4 PENSANDO O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Na trajetória de sala de aula, o professor deve sempre procurar formas de melhorar a aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e a escrita, levando em consideração que para a aquisição dessas duas habilidades faz-se necessário uma construção coletiva do conhecimento e não apenas a transmissão de saberes por parte do professor. Além disso, nessa construção é importante que os conhecimentos sejam interessantes para o aluno, que tenham significado em sua vida, despertem sua curiosidade e sirvam para torná-lo uma pessoa mais preparada para o exercício da cidadania. Por isso, apresentamos a seguir, uma atividade de intervenção realizada junto a uma turma de alunos do 6º ano. A atividade consiste na análise de um texto e no desenvolvimento de uma sequência didática elaborada para a produção de um texto do gênero conto.

4.1 ENCAMINHAMENTOS PARA A ANÁLISE DE TEXTOS

Pensar o ensino e a aprendizagem da língua materna pressupõe o planejamento de situações didáticas para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades que lhes permitam adquirir autonomia de ação e de pensamento. Muito mais do que ensinar a ler, escrever e repassar conteúdos gramaticais, utilizando formas tradicionais de ensinar, precisamos levar os alunos a se envolverem em práticas sociais de leitura e de escrita, que contribuam com o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva com relação à língua e seu uso.

Isso significa que as atividades a serem realizadas em sala de aula devem favorecer o contato do aluno com variadas práticas de letramento, para que eles possam construir ao longo dos anos finais do ensino fundamental, capacidade de compreensão suficiente para entender a linguagem como forma de interação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (1998, p. 20)

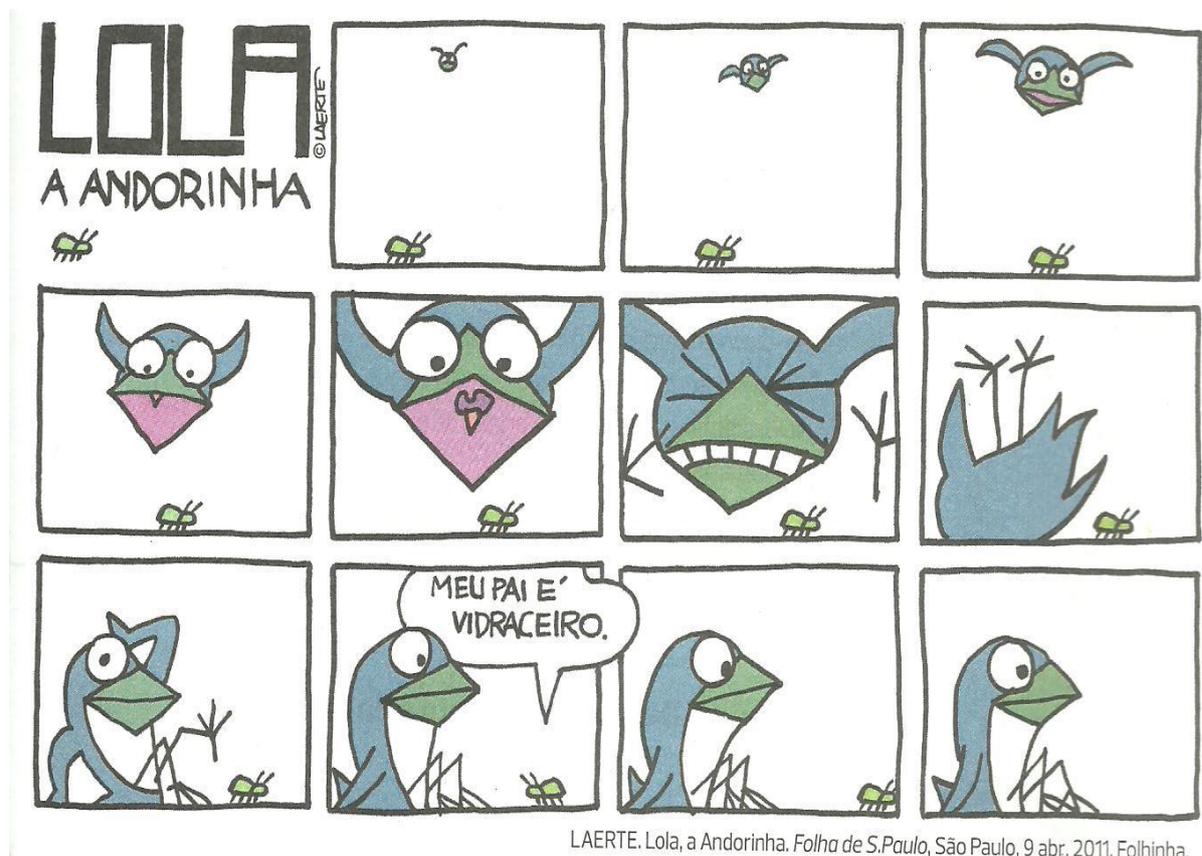
Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Assim como os PCNs, entendemos que, para interagir de forma adequada diante de textos de diferentes esferas sociais, o papel da escola vai além da formação de um indivíduo repetidor de conceitos ou de alguém capaz de estabelecer classificações. Muito mais importante é estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se realizam as situações de comunicação. Nesse sentido, cabe ao ensino de língua portuguesa possibilitar o debate em torno dos aspectos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem.

Foi pensando nisso que desenvolvemos uma atividade, a partir da noção de gênero textual, chamando a atenção do aluno não só para os aspectos existentes no texto, mas para o que está fora dele, para a situação de interlocução, pois para Bakhtin (2011), a situação de interlocução também faz parte dos sentidos do texto.

A atividade elaborada propõe uma nova forma de abordagem dos gêneros. Para desenvolvê-la, escolhemos uma turma composta por vinte e três alunos do 6º ano do ensino fundamental, entre 10 e 12 anos de idade. Falamos da pesquisa que estávamos realizando e os alunos se dispuseram a colaborar. A atividade foi realizada a partir do texto a seguir:

Figura 10: Texto – Lola, A Andorinha



Fonte: BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 27, 6º ano)

Essa tirinha faz parte da coleção Projeto Teláris adotada pela escola. Ela foi escolhida por ser um gênero muito recorrente nessa coleção e por pertencer à ordem do narrar, capacidade de linguagem que predomina nos textos do exemplar do 6º ano dessa coletânea. Além de tudo isso, nós o escolhemos por considerá-lo um gênero textual bastante interessante e adequado ao nível dos alunos e por acreditar que eles já tinham certa familiaridade com textos desse gênero.

Para a elaboração da atividade relacionada à tirinha *Lola, A Andorinha*, tivemos como base a proposta de Souza (2011, p. 60-61), quando ele propõe em sua Dissertação de Mestrado, que as propostas de atividades com gêneros sejam agrupadas de duas maneiras: **Propostas de Atividades de Caráter Interno do gênero (PAI)** e **Propostas de Atividades de Caráter Externo do gênero (PAE)**. Segundo a proposta de Souza (2011), aspectos relativos à composição, conteúdo, recursos linguísticos, características do gênero, produção textual e tipo textual são atividades de caráter interno do gênero; enquanto que aspectos multimodais, contexto comunicativo, domínio discursivo, função do gênero, interlocutores e suporte textual são aspectos de caráter externo do gênero. Para uma melhor compreensão do leitor, reproduzimos abaixo os quadros das propostas de atividades sugeridas por Souza (2011):

Quadro 10: PAI – Propostas de atividades interna do gênero

Categoria de PAI	Natureza das propostas
Composição	Solicitam ao aluno que caracterizem um dado gênero e/ou identifiquem elemento(s) característico(s) desse gênero.
Conteúdo	Levam o aluno a perceber e/ou reconhecer o tema e/ou o conteúdo característico de determinado gênero textual.
Recursos linguísticos	Aqui o aluno tem de identificar, reconhecer e/ou (re)produzir um estilo e/ou recursos linguísticos típicos de um autor, de um domínio discursivo, de um gênero, etc.
Características do gênero	Buscam levar o aluno a reconhecer um gênero com base nas suas características.
Produção textual	Solicitam ao aluno que produzam um dado gênero.
Tipo textual	Solicitam a construção e/ou a identificação de determinada sequência tipológica.

Fonte: SOUZA, 2011, p. 61.

Quadro 11: PAE – Propostas de atividades externa do gênero

Categoria de PAE	Natureza das propostas
-------------------------	-------------------------------

Aspectos multimodais	Chamam atenção para os efeitos de sentido provocados por traços não verbais inseridos nos gêneros: imagens, legendas, títulos, tamanho e cor das letras, etc.
Contexto comunicativo	São PA que enfatizam o espaço e o tempo de um determinado gênero.
Domínio discursivo	Solicitam ao aluno o reconhecimento do domínio discursivo de um gênero e/ou a produção de gêneros típicos de um dado domínio discursivo.
Função do gênero	Aqui o aluno é levado a identificar a finalidade de um gênero, como também a produzir textos com vistas a atingir determinado objetivo.
Interlocutores	Pretendem levar o aluno a produzir gêneros para um dado público, assim como reconhecer interlocutores específicos de um determinado gênero textual.
Suporte textual	Solicitam ao aluno o reconhecimento de suportes textuais e/ou a produção de gêneros de determinado suporte.

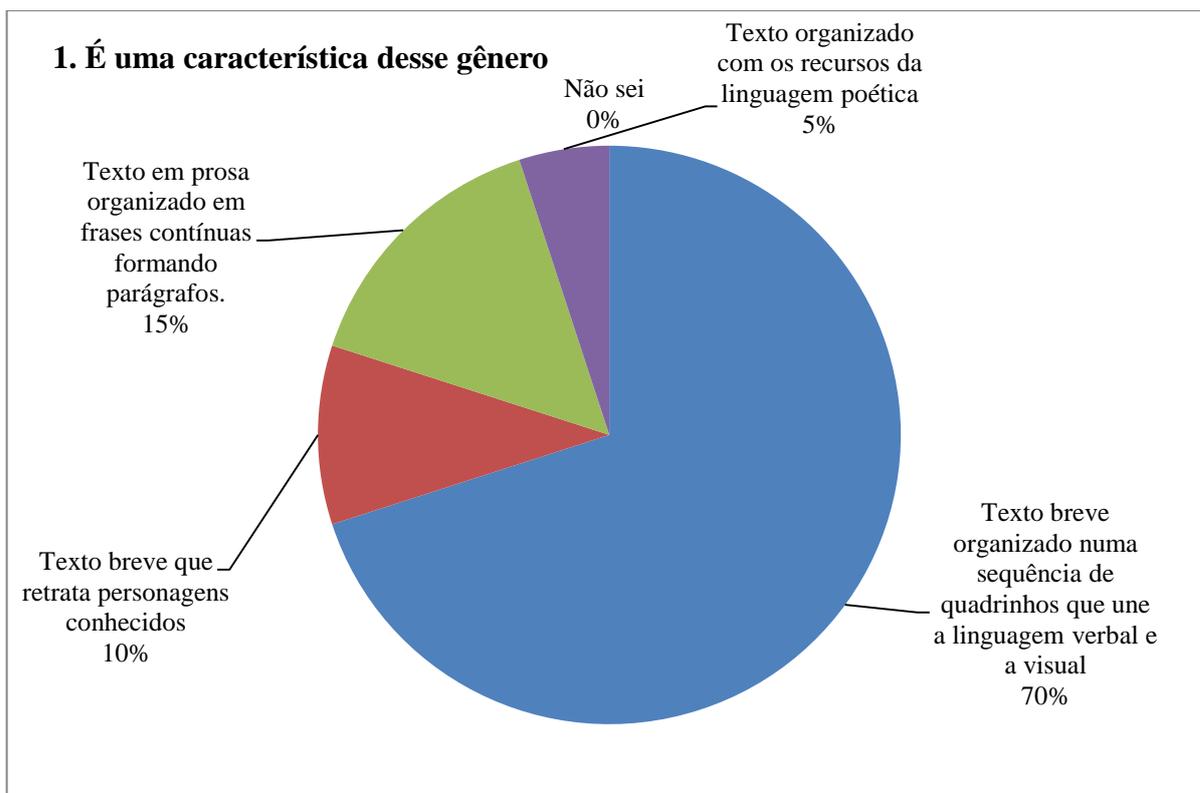
Fonte: SOUZA, 2011, p. 61

Além de chamar a atenção para os aspectos internos e externos do texto, com a atividade, nós queríamos investigar a postura dos alunos diante desse mesmo texto. Nos primeiros momentos com a turma, percebemos que as denominações “gênero textual”, “situação comunicativa”, “intenção”, “interação”, eram expressões bem desconhecidas dos alunos. A professora da turma já havia nos confessado que não trabalhava os textos na perspectiva dos gêneros. Pela análise que fizemos da coleção Projeto Teláris, percebemos também que o trabalho com os gêneros é bastante tímido, focando mais os aspectos estruturais e composicionais dos textos do que as questões textuais e discursivas. Com relação ao gênero tirinha, o mesmo que usamos para aplicar a atividade na turma de 6º ano, no LD, grande parte dos textos desse gênero é usada para atividades de exercícios gramaticais.

Com base na proposta de Souza (2011), elaboramos doze questões contemplando todas as categorias propostas. A atividade foi aplicada para vinte alunos. As questões e os resultados são apresentados e analisados logo a seguir:

4.1.1 Atividades de caráter interno do gênero

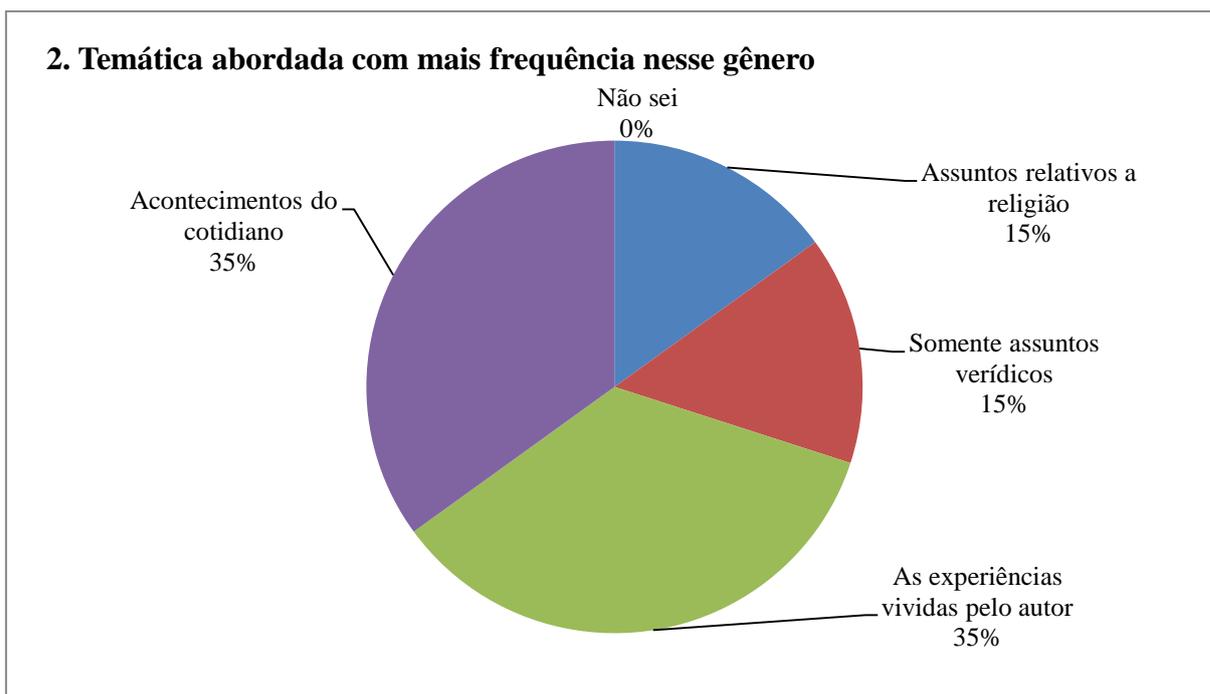
As questões aqui trabalhadas visam à exploração das especificidades do gênero apresentado. Inicialmente, não repassamos nenhuma orientação específica sobre a atividade, apenas dissemos aos alunos que eles deveriam respondê-la após a leitura atenta do texto. Eles não manifestaram nenhuma dúvida com relação à compreensão, ao contrário, muitos afirmaram que o texto era muito fácil. Nesse grupo de atividades, trabalhamos os seguintes aspectos:

Gráfico 09: PAI – Categoria: Composição

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa atividade pede que o aluno identifique as características do gênero com base no texto dado. Observando o gráfico acima, percebemos que a maior parte dos alunos obteve êxito ao responder essa questão. Setenta por cento dos alunos demonstraram que sabem identificar as características do gênero tirinha. Talvez, simplesmente pela falta de atenção, alguns alunos não escolheram a resposta apropriada, pois uma simples observação do enunciado “*texto breve organizado numa sequência de quadrinhos*”, já apontava para a resposta mais adequada ao gênero textual apresentado.

Gráfico 10: PAI – Categoria: Conteúdo

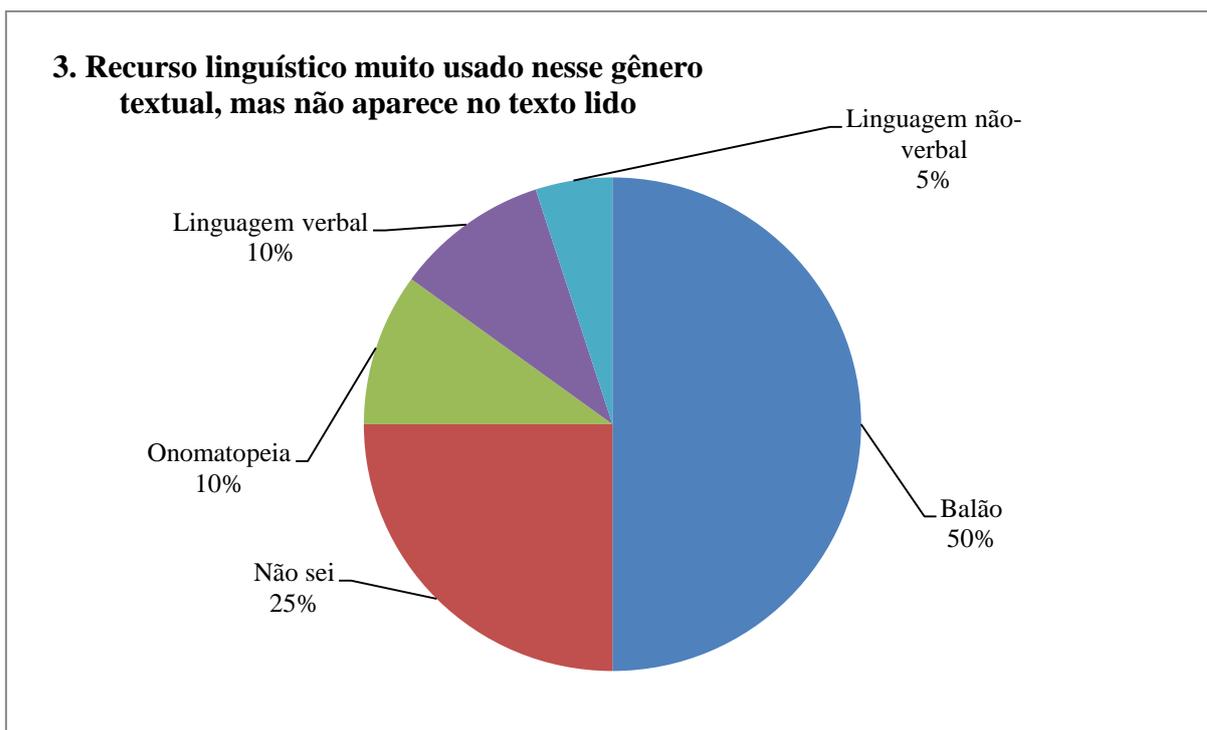


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação ao conteúdo, poucos alunos foram capazes de identificar a temática abordada com mais frequência nesse gênero, pelo menos é o que concluímos pela observação do gráfico acima. Apenas trinta e cinco por cento dos alunos afirmaram que esse gênero frequentemente aborda acontecimentos do cotidiano. A maior parcela não escolheu a resposta mais conveniente, achando que o gênero apresentado na atividade adota como tema frequente as experiências vividas pelo autor, assuntos relacionados à religião ou então somente assuntos verídicos. Certamente, esses alunos ainda não foram chamados a refletir sobre as mais variadas formas e possibilidades desse gênero abordar diversos assuntos.

A tirinha é um gênero altamente maleável, dinâmico, cuja temática explorada pode ser as mais diversas; assuntos sérios, comuns, polêmicos, engraçados e muitos outros podem servir à produção desse gênero. Faz-se necessário levar os alunos a perceberem, em suas leituras, que assunto ou temática é abordada por cada gênero, pois assim eles terão mais facilidade de escolher que gênero dará forma ao texto que precisarem produzir de acordo com a temática sobre a qual desejam escrever.

Gráfico 11: PAI – Categoria: Recursos linguísticos



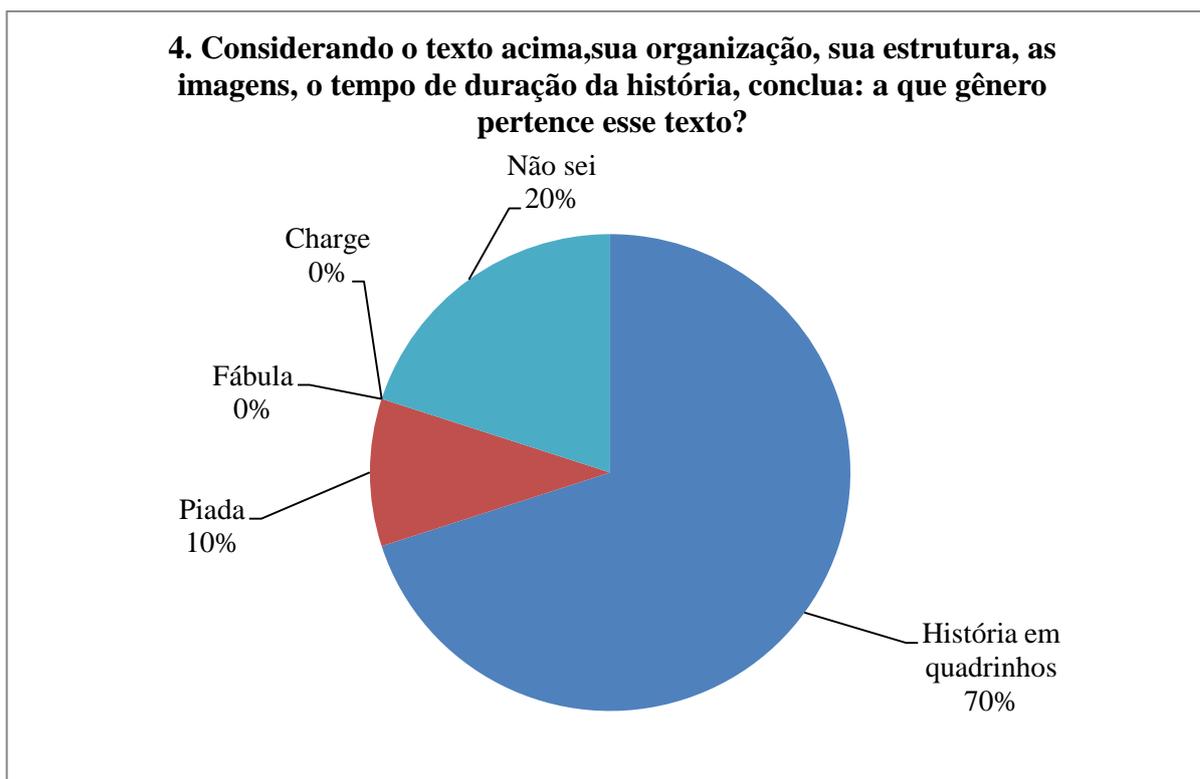
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o gráfico exposto acima, percebemos que pouquíssimos alunos souberam identificar a resposta correta. Acreditamos que por falta de atenção, a metade dos alunos respondeu que o balão é o recurso linguístico ausente no texto apresentado, pois mesmo sem a necessidade de uma observação minuciosa, é perfeitamente visível a presença do balão no texto. A falta de conhecimento do que seja uma onomatopeia, também contribuiu para que os alunos não tivessem um desempenho favorável nessa questão. Enquanto aplicávamos essa atividade, muitos alunos afirmaram não saber o que é uma onomatopeia.

Se os alunos não conseguiram identificar os recursos linguísticos usados no gênero apresentado, considerado um texto simples e de fácil compreensão, como se comportarão diante de textos mais complexos? Como poderão se apropriar dos recursos da linguagem para a produção dos seus textos, se não os reconhecem e não os dominam?

É possível tornar os alunos capazes para lançar mão dos recursos linguísticos à produção dos seus textos refletindo sobre a utilização destes a cada produção, sabendo que a linguagem oferece as mais variadas possibilidades de construção e reconstrução dos nossos dizeres.

Gráfico 12: PAI – Categoria: Características do gênero

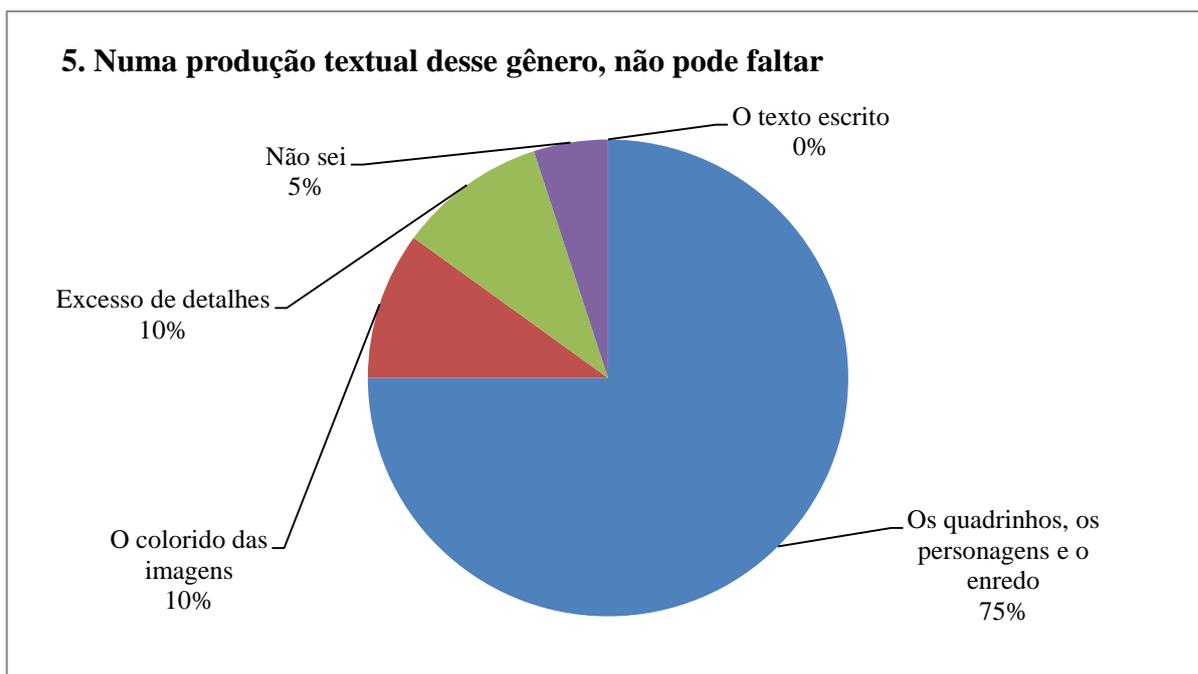


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa atividade pede que o aluno identifique o gênero textual pela observação das características do texto dado. Pelo que está exposto no gráfico acima percebemos que a maioria dos alunos não foi capaz de reconhecer o gênero textual com base nas características apresentadas. Grande parcela dos alunos, observando o texto, achou que se tratava de uma história em quadrinhos. Talvez, o fato do texto estar disposto nos quadrinhos foi definitivo para a escolha dos alunos. No entanto, pelo tempo de duração da história, é certo concluir que se trata de uma tirinha, pois nas histórias em quadrinhos o enredo costuma ser um pouco mais longo. Certamente, os alunos ainda não sabem diferenciar os dois gêneros.

Alguns alunos, sem se preocuparem com a organização do texto e com as imagens, responderam que se tratava de uma piada. Acreditamos que eles levaram em consideração apenas o fato da Andorinha não ter percebido a presença do vidro, o que fez com que ela se chocasse contra ele.

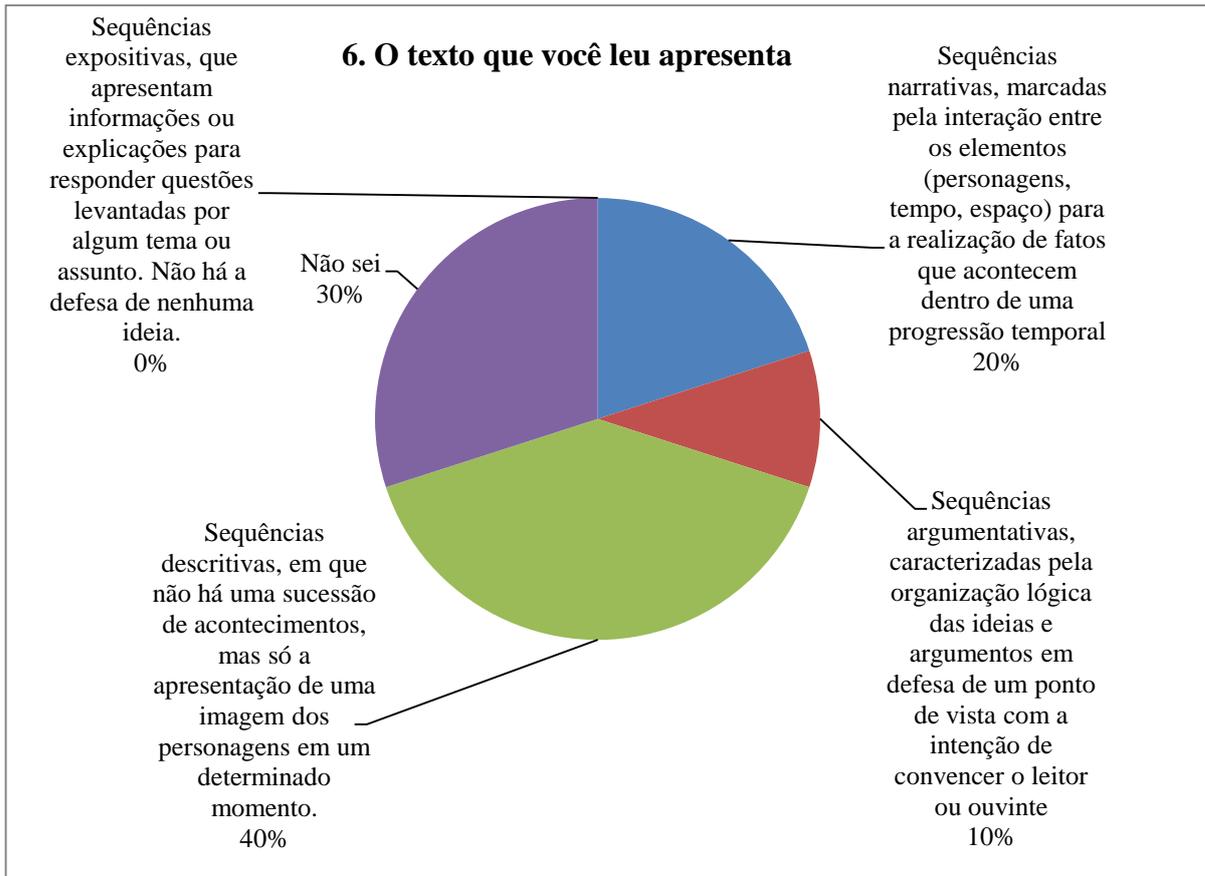
Gráfico 13: PAI – Categoria: Produção textual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa atividade é pedido ao aluno que identifique elementos necessários a produção desse gênero textual. Pelos dados expostos no gráfico acima, percebemos que setenta e cinco por cento dos alunos compreendem que um texto como o da atividade, é organizado numa sequência de quadrinhos, apresentando personagens e um breve enredo. Nessa categoria de proposta de atividade, apesar da maior parte dos alunos demonstrarem um desempenho satisfatório, cerca de vinte e cinco por cento dos que responderam não conseguiram optar pela resposta mais apropriada.

Gráfico 14: PAI – Categoria: Tipo textual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa questão, os alunos deveriam demonstrar conhecimentos relacionados às sequências tipológicas no texto apresentado. Boa parte dos alunos, cerca de trinta por cento, respondeu que não sabia dizer a que tipo textual pertence o texto *Lola, A Andorinha*; outros quarenta por cento assinalaram que no texto dado predominava as sequências descritivas. Dez por cento dos que responderam, disseram que havia maior número de sequências argumentativas no texto e, somente vinte por cento dos alunos optaram pela resposta correta, afirmando que as sequências narrativas são as predominantes no texto trabalhado.

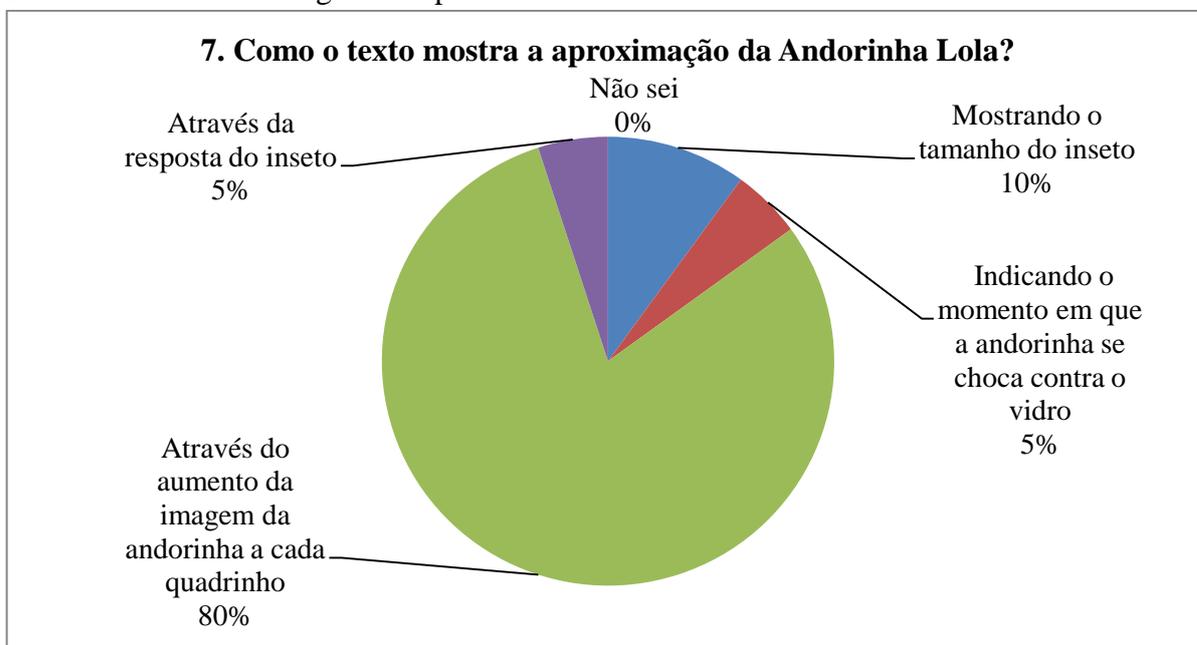
Passaremos agora a análise das atividades de caráter externo do gênero

4.1.2 Atividades de caráter externo do gênero

A comunicação acontece através dos textos sejam eles orais ou escritos. Assim, podemos dizer que, é muito importante sabermos produzir e compreender textos para uma melhor interação nas situações de comunicação. Nas atividades de caráter externo do gênero, trabalhamos questões que buscam desenvolver capacidades de compreensão não só do gênero

em si, mas também de aspectos que devem ser levados em consideração no momento da produção.

Gráfico 15: PAE – Categoria: Aspectos multimodais

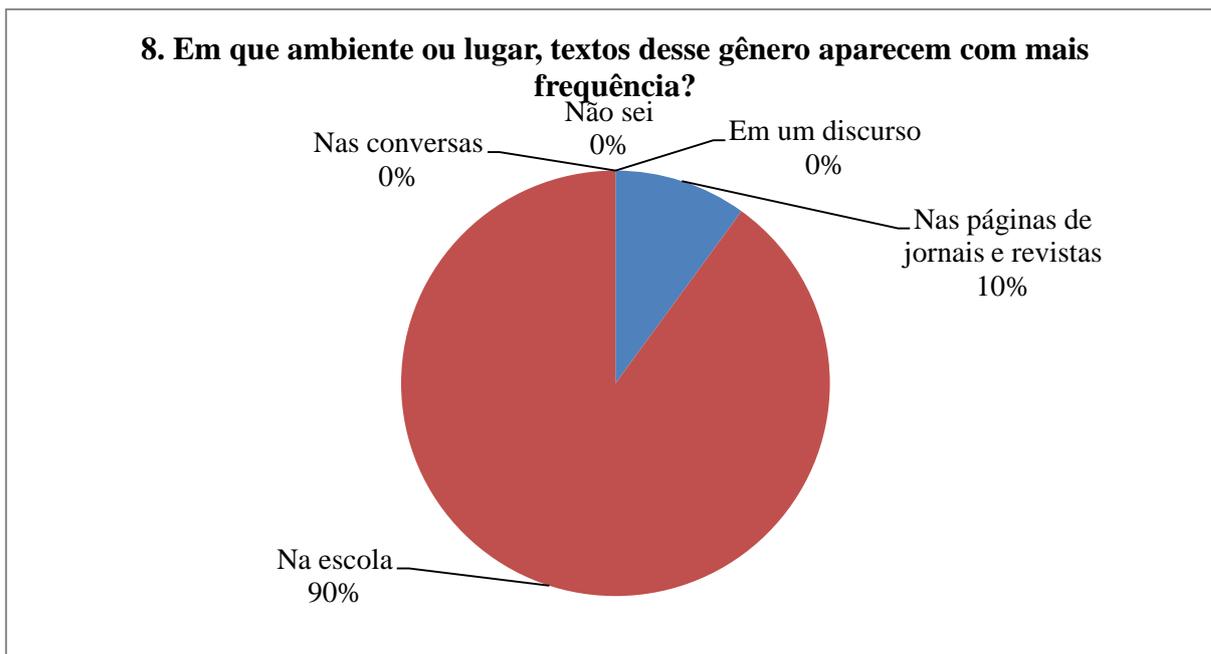


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa categoria, os alunos são chamados para observar os traços da linguagem não-verbal inseridos no texto e que provocam efeitos de sentido. Aqui, eles demonstraram um desempenho bastante satisfatório, uma vez que a grande maioria respondeu corretamente: o aumento da imagem da andorinha a cada quadrinho demonstra sua aproximação. Aqui, oitenta por cento dos alunos já compreendem que “ler e compreender tirinhas, portanto, requer ler texto, desenhos, tipos de balões, tipos de letras, pausas etc., pois são categorias constitutivas desse gênero textual” (JUNIOR, 2014, p. 230).

Somente vinte por cento dos alunos não conseguiram associar a aproximação da Andorinha com o aumento da sua imagem no texto.

Gráfico 16: PAE – Categoria: Contexto comunicativo



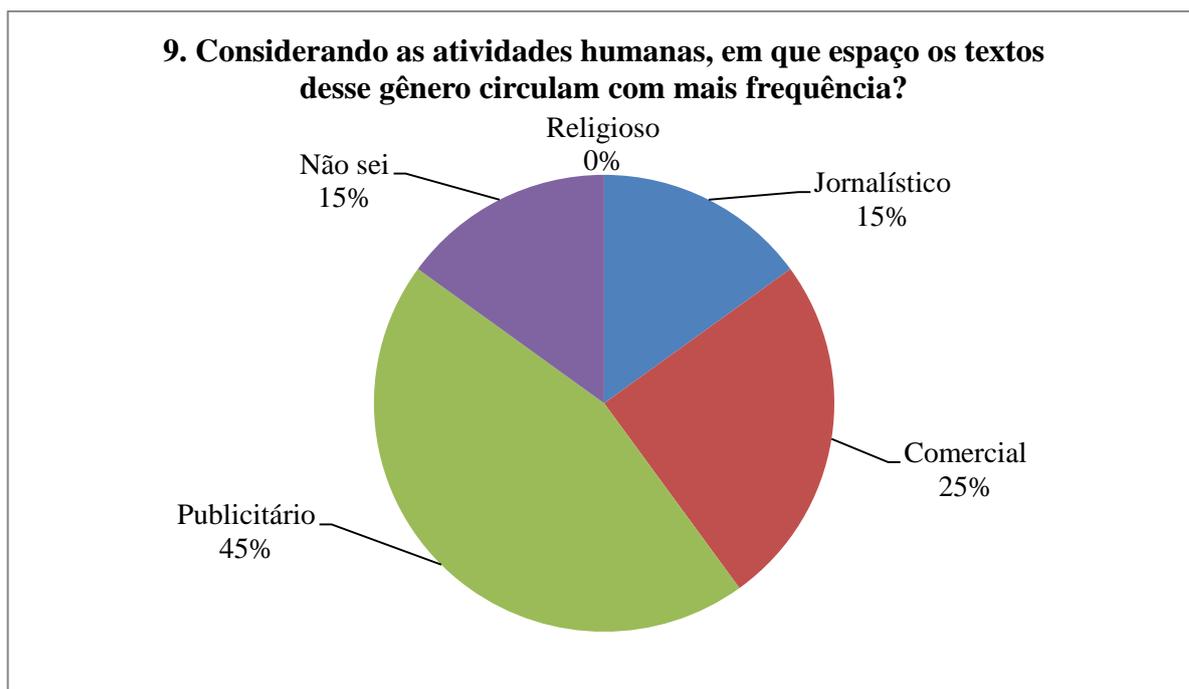
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa questão relacionada ao contexto comunicativo, apesar de cinco opções de resposta, somente duas foram escolhidas pelos alunos. Pelos dados do gráfico exposto acima, de um modo geral, os alunos não foram capazes de reconhecer o espaço e o tempo de circulação desse gênero. Noventa por cento deles consideram que a escola é o ambiente onde o gênero tirinha aparece com mais frequência; somente dez por cento foram capazes de perceber que o gênero tirinha aparece frequentemente em jornais e revistas. Essa foi a categoria com o resultado menos satisfatório.

Certamente, um aspecto que muito influenciou na resposta dos alunos foi a grande presença desse gênero no livro didático, especialmente na coleção projeto Teláris (coleção adotada pela escola). No nosso estudo acerca da diversidade textual contemplada por essa coleção, percebemos que a tirinha é o gênero predominante quase que em todos os volumes dessa coletânea. E, como o livro didático é usado corriqueiramente nas aulas, os alunos concluíram que é na escola que as tirinhas aparecem com mais frequência.

Outro fator que pode ter influenciado é a falta de contato desses alunos com jornais e revistas. Essa falta de conhecimento acerca desses suportes textuais pode ter levado os alunos a não associar as tirinhas a esses suportes.

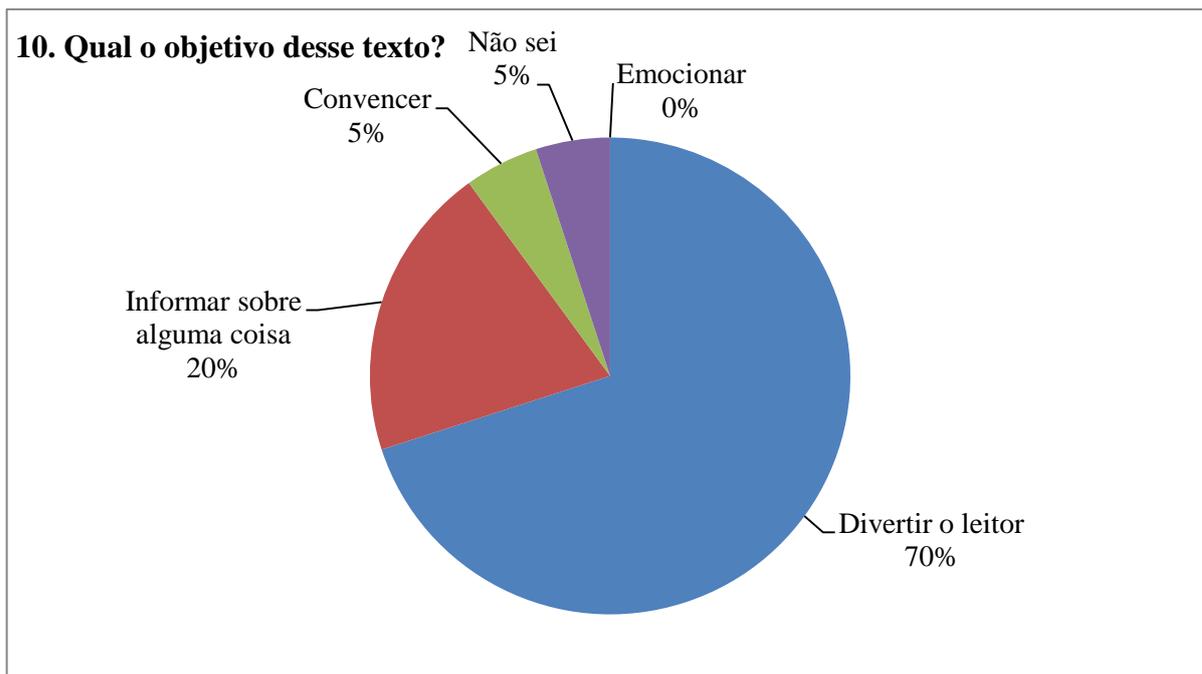
Gráfico 17: PAE – Categoria: Domínio discursivo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados apresentados no gráfico acima demonstram o desempenho insatisfatório da maioria dos alunos na categoria domínio discursivo. Como não demonstraram possuir conhecimentos relacionados ao contexto comunicativo, aqui, também, não foi muito diferente. Os alunos não identificaram a esfera jornalística como sendo a de circulação mais frequente para o gênero tirinha. Como já falamos, talvez, a falta de contato da maioria dos alunos com jornais, tenha influenciado nas respostas. Por isso, somente quinze por cento respondeu adequadamente. A esfera publicitária foi a resposta preferida pela grande maioria: quarenta e cinco por cento dos alunos. Apesar da maleabilidade dos gêneros textuais e da possibilidade de serem enquadrados, ora em um, ora em outro domínio discursivo, consideramos que nessa questão o domínio mais frequente de circulação para o gênero dado na atividade, é o domínio jornalístico. Outros quarenta por cento dos alunos não responderam satisfatoriamente, afirmando que não sabiam ou escolhendo o domínio comercial como o mais adequado.

Gráfico 18: PAE – Categoria: Função do gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Aqui é pedido ao aluno que identifique a função do gênero. O desempenho dos alunos foi bastante satisfatório, como vemos acima. A maior parte deles entendeu que divertir o leitor era o objetivo do texto apresentado. Por ser um texto de fácil compreensão, setenta por cento dos alunos não tiveram dificuldades para discernir sua função. Cinco por cento afirmaram não saber e vinte e cinco por cento não escolheram a resposta mais adequada.

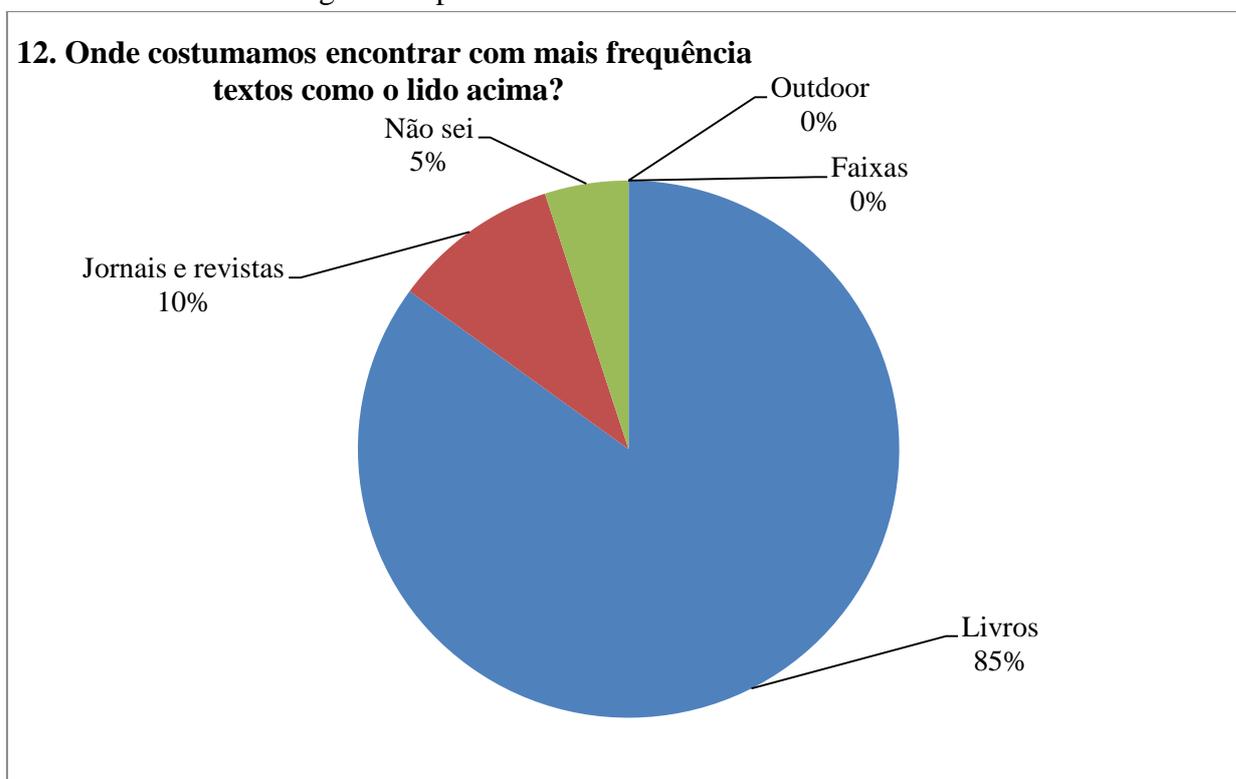
Gráfico 19: PAE – Categoria: Interlocutores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa foi a categoria que os alunos demonstraram maior êxito, como mostra o gráfico acima. Dentre as cinco opções de respostas, apenas duas foram citadas pelos alunos. A imensa maioria reconheceu que o gênero dado na atividade não tem um leitor específico, mas se destina a todas as pessoas de um modo geral. Apenas cinco por cento respondeu que os estudantes são os que mais leem esse gênero, talvez essa resposta se deva ao fato desse texto está vinculado ao livro didático.

Gráfico 20: PAE – Categoria: Suporte textual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No gráfico exposto acima, percebemos que na categoria suporte textual, o desempenho de grande parte dos alunos foi insatisfatório. Acreditamos que pelo pouco contato que a maioria deles tem com os jornais, eles não foram capazes de responder como sendo este o suporte mais frequente para os textos como o da atividade. Apenas dez por cento dos alunos responderam adequadamente. A opção *livros* foi a preferida de oitenta e cinco por cento dos que responderam a atividade. Essa escolha da grande maioria dos alunos pode ter sido feita pensando em livros didáticos (que eles manuseiam em sala de aula), pelo fato de gêneros como a tirinha terem presença marcante nesses livros, como já observamos.

Diante disso, é interessante que o professor explique aos alunos, que a escola utiliza muitos gêneros típicos de outros domínios. Esses gêneros são transpostos pelo livro didático para serem estudados na sala de aula.

Concluindo esta atividade percebemos que o desempenho dos alunos deixou um pouco a desejar. Dentre as PAI (Propostas de Atividades Interna do gênero), os alunos obtiveram desempenho negativo na maioria das categorias: conteúdo, recursos linguísticos, características do gênero e tipo textual; apenas em duas categorias, composição e produção textual, o desempenho dos alunos foi satisfatório.

Dentre as PAE, os resultados foram um pouquinho melhores: em três categorias, aspectos multimodais, função do gênero e interlocutores, os alunos mostraram um ótimo desempenho; no entanto, nas categorias contexto comunicativo, domínio discursivo e suporte textual, os alunos não apresentaram conhecimentos suficientes para responder as questões adequadamente.

Aplicar esta atividade nos possibilitou a percepção e a compreensão das dificuldades dos alunos para a recepção de textos e, porque não dizer, para a produção também. Os dados colhidos revelaram que a maior parte dos alunos desconhece até os aspectos da materialidade dos gêneros, pois na maioria das PAI o desempenho ficou abaixo do esperado.

Se os alunos não tiveram os conhecimentos suficientes para identificar o conteúdo ou a temática mais abordada frequentemente por determinado gênero, se não conseguiram reconhecer os recursos linguísticos usados em determinada produção, se não foram capazes de conhecer as características de um dado texto, se não souberam discernir quais as sequências tipológicas empregadas em um gênero mais simples como a tirinha, é muito provável que estes alunos encontrem muito mais dificuldades diante de textos mais complexos. E o que dizer quando precisarem produzir esses textos?

Com relação às PAE, de um modo geral, o resultado também poderia ter sido melhor. Os alunos não conseguiram determinar o contexto comunicativo do gênero dado, não reconheceram em que esfera da atividade humana a tirinha circula com mais frequência e nem identificaram o suporte textual onde mais aparece esse gênero. Além de não dominarem os aspectos relativos à materialidade dos textos, os alunos desconhecem o contexto de circulação do gênero trabalhado na atividade.

As dificuldades apresentadas pelos alunos nos fazem pensar que o trabalho com os textos precisa ser repensado. Se o trabalho em sala de aula não aborda os textos na perspectiva dos gêneros, se o livro didático adotado não contempla a diversidade textual como deveria e ainda propõe atividades para a produção escrita que mais privilegia os aspectos

composicionais e estruturais dos gêneros, negligenciando as condições de produção e os aspectos que dizem respeito à construção da textualidade, o desempenho apresentado pelos alunos não poderia ser diferente.

Em outras palavras, um ensino que não toma os gêneros textuais como foco do processo de aprendizagem da língua materna, que não explora suas particularidades e despreza os aspectos sociais envolvidos na produção e circulação dos textos, possivelmente não está contribuindo satisfatoriamente para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

O que temos percebido, na maioria das vezes, é que o livro didático ao trabalhar os textos, explora apenas questões de interpretação bem superficiais que quase não exige reflexão por parte do aluno. O professor, por sua vez, acomoda-se a essa dinâmica e acaba reproduzindo em sua prática, situações de aprendizagens pouco interessantes para o aluno. Talvez um dos problemas do livro didático não seja a qualidade dos textos em si, mas o tratamento dispensado a esses textos pelo livro.

O que podemos dizer é que o trabalho com a linguagem, com os textos, tanto por parte do professor, como do livro didático, deve possibilitar a reflexão sobre as diferentes práticas de letramento e sobre as diferentes formas de interagir com a escrita. Costa Val e Castanheira (2008, p. 154) esclarecem que

[...] o desenvolvimento das capacidades linguísticas – de natureza discursiva, textual e gramatical – envolvidas no pleno exercício da cidadania numa sociedade letrada não são aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Daí a necessidade de os livros didáticos, que, no Brasil, têm funcionado como um importante apoio ao trabalho do professor, apresentarem atividades de leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem bem conduzidas, com a exploração de estratégias pertinentes e diversificadas. [...].

Dessa maneira, quem trabalha com o ensino da língua materna nunca deve esquecer-se de levar em conta as práticas comunicativas nas quais a interação verbal acontece, pois nessa interação pela linguagem se originam os textos escritos e orais. Portanto, um ensino que busque a formação do indivíduo funcionalmente letrado, procurará desenvolver no aluno habilidades de fala, escuta, leitura e escrita em variadas situações discursivas, com vistas a formação de um sujeito preparado para as diferentes formas de expressão em diversos contextos sociais.

4.2 DESENVOLVENDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INTERVENÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA

A escrita deve sempre ser relacionada às atividades de leitura, pois as experiências adquiridas no contato com muitos textos e autores variados interferem positivamente na forma como desenvolvemos nossas habilidades para a produção textual. É a aproximação com os textos que nos possibilita o conhecimento da língua escrita, das suas estruturas e das inúmeras maneiras que ela nos oferece para a organização dos nossos enunciados, sejam eles orais ou escritos. Além disso, o convívio com os textos diversos reforça a nossa compreensão de que os nossos enunciados organizam-se em gêneros que se moldam a cada situação de comunicação. Quanto mais experiências de leitura, menos dificuldades para a criação textual. Koch (2014, p. 185) enfatiza que

[...] no que diz respeito à leitura, tal trabalho é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições, propiciando, também, a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado quando da produção textual. (2014, p. 185)

Compreendemos assim que, o ponto de partida para as atividades de linguagem deve ser o texto, seja para uma simples leitura ou para uma produção. Foi por isso que sistematizamos e desenvolvemos a atividade de leitura outrora descrita, a partir do texto *Lola, a Andorinha*, para trabalhar a compreensão do aluno sobre o funcionamento de um gênero e assim, propormos uma atividade para a produção de texto escrito.

A partir da análise do livro didático, já constatamos que o mesmo apresenta uma baixa diversidade textual; constatamos que as propostas para as atividades de escrita oferecidas pelo livro não contribuem satisfatoriamente para desenvolver a competência dos alunos para a escrita de textos. Concluimos, também, a partir da atividade realizada com os alunos, que os mesmos desconhecem muitos aspectos da estrutura interna e externa de um texto simples. Possivelmente, todos esses problemas interferem negativamente na qualidade da produção textual realizada pelos alunos. Diante disso, vem-nos a questão: Como, pelo menos, minimizar as dificuldades que os alunos têm para a escrita de textos? Pensando nisso, elaboramos a seguinte sequência didática.

4.2.1 Proposta de Sequência Didática (SD) a partir do gênero conto

Para a elaboração dessa sequência didática, levamos em consideração os estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) quando eles afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Além dos ensinamentos propostos por esses autores, baseamo-nos também na proposta de Souza (2011) e inserimos na sequência didática atividades para trabalhar as propostas de caráter interno do gênero, como também as propostas de caráter externo do gênero. A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada:

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- Compartilhar com os alunos as atividades que serão realizadas na sequência didática (leitura, análise linguística e produção textual);
- Apresentar o gênero escolhido (conto);
- Disponibilizar diversos textos do gênero conto para os alunos fazerem as leituras. (textos do LDLP – Projeto Teláris, videoconto e outros).
- Destacar que os contos são narrativas breves, organizadas em prosa;
- Comparar os contos com outros tipos de narrativas;
- Discutir os elementos básicos do gênero conto;
- Solicitar aos alunos que elejam o meio de divulgação dos contos que serão produzidos ao término da SD.

2. PRODUÇÃO INICIAL

- A partir do texto “*Lola, A andorinha*” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 27, 6º ano), solicitar ao aluno que escreva sua produção, transformando a tirinha em um conto. Essa primeira escrita será para identificação de aspectos desse gênero que precisam ser mais bem trabalhados.

3. MÓDULO I – Atividades de caráter interno do gênero

- Propor ao aluno que caracterize o gênero conto ou identifique elementos característicos desse gênero;
- Levar o aluno a perceber os temas e conteúdos abordados por esse gênero textual;
- Solicitar ao aluno a identificação ou reconhecimento dos recursos linguísticos típicos de um conto;
- Levar o aluno a reconhecer o gênero conto com base nas suas características;
- Fazer o aluno sistematizar os conhecimentos necessários a produção desse gênero;
- Pedir ao aluno que identifique sequências narrativas.

4. MÓDULO II – Atividades de caráter externo do gênero

- Chamar a atenção do aluno para os efeitos de sentido provocados por traços da linguagem não-verbal;
- Levar o aluno a identificação do espaço (ambiente) de circulação do gênero conto;
- Fazer com que o aluno reconheça o domínio discursivo do gênero conto;

- Identificar a finalidade desse gênero;
- Identificar os possíveis leitores desse gênero;
- Reconhecer o suporte textual do gênero conto.

5. MÓDULO III – Análise Linguística

- Organizadores textuais: advérbios, conectivos, etc.
- Tempos verbais
- Aspectos relativos à pontuação
- Aspectos ortográficos
- Aspectos coesivos

6. PRODUÇÃO FINAL

- A partir da produção inicial, solicitar ao aluno que reescreva seu texto, melhorando-o.
- Fazer revisões e reescritas da produção, até que ela seja considerada adequada à situação para a qual foi escrita.
- Os contos produzidos serão organizados em uma coletânea que após ser reproduzida, será doada a bibliotecas de outras escolas, para serem lidos por outros alunos.

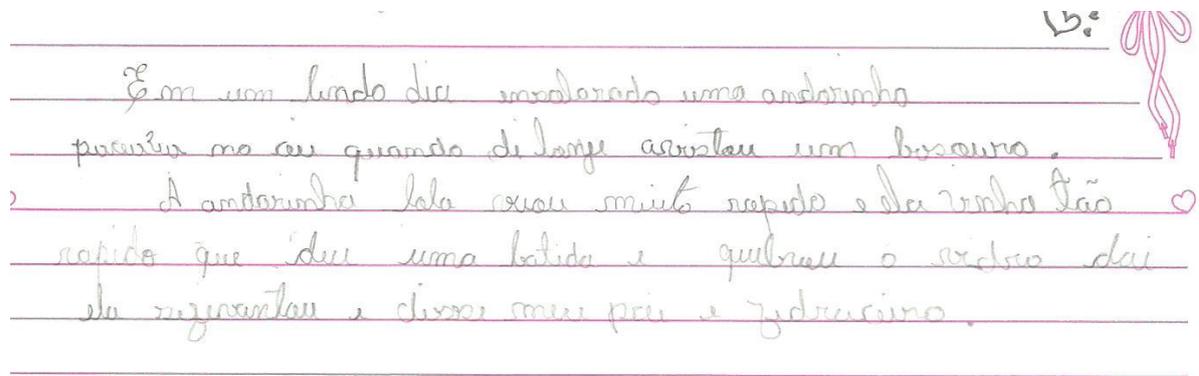
Começamos a desenvolver a sequência didática acima, com a apresentação da situação. Nela, deixamos os alunos cientes de tudo que iríamos realizar; neste momento, apresentamos alguns textos do gênero conto para que eles já pudessem entrar em contato com o gênero que iriam produzir. Além de textos do livro didático, trabalhamos os contos *Menina bonita do laço de fita* e *A menina que sonhava em ter a lua* de Ana Maria Machado e Bartolomeu Campos Queiróz, respectivamente. Após realizarmos as discussões relacionadas aos elementos desse gênero e compará-lo com outras narrativas, pedimos aos alunos que realizassem a primeira produção.

Vale salientar que escolhemos esse gênero, por ele ser um dos que mais aparecem no livro didático do 6º ano, pelo menos na Coleção Projeto Teláris. Nosso desejo era fazer com que os alunos refletissem sobre esse gênero, que percebessem nele não só os aspectos estruturais e composicionais, mas que compreendessem que cada texto está vinculado a um suporte, que cada texto é produzido para ser lido por alguém que se interessa por determinado tipo de leitura ou de assunto, que os textos são elaborados para cumprir uma determinada função no contexto social, seja emocionar, divertir, convencer, criticar, divulgar algo, etc.

Admitimos que não foi fácil desenvolver a sequência didática. Os alunos demonstraram que não tinham os conhecimentos mínimos acerca dos gêneros textuais. A expressão produção textual quase não era usada. Para esses alunos, redigir era simplesmente fazer uma redação, sem definição específica do gênero.

Durante a realização da primeira produção, alguns alunos argumentavam sobre as práticas de linguagem das quais não tinham o hábito de participar. Eles diziam que não sabiam escrever. Vários alunos chegaram a afirmar: “ninguém manda a gente escrever...”. Realmente, a turma demonstrou certa apatia para a produção textual. Mas, mesmo assim insistimos para que eles escrevessem algumas linhas. Essa primeira produção foi realizada a partir do texto “Lola, A andorinha” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 27, 6º ano), quando solicitamos ao aluno que escrevesse seu texto, transformando a tirinha em um conto. A seguir, apresentamos alguns exemplos da produção inicial realizada pelos alunos.

Figura 11: Produção inicial – Aluno 01

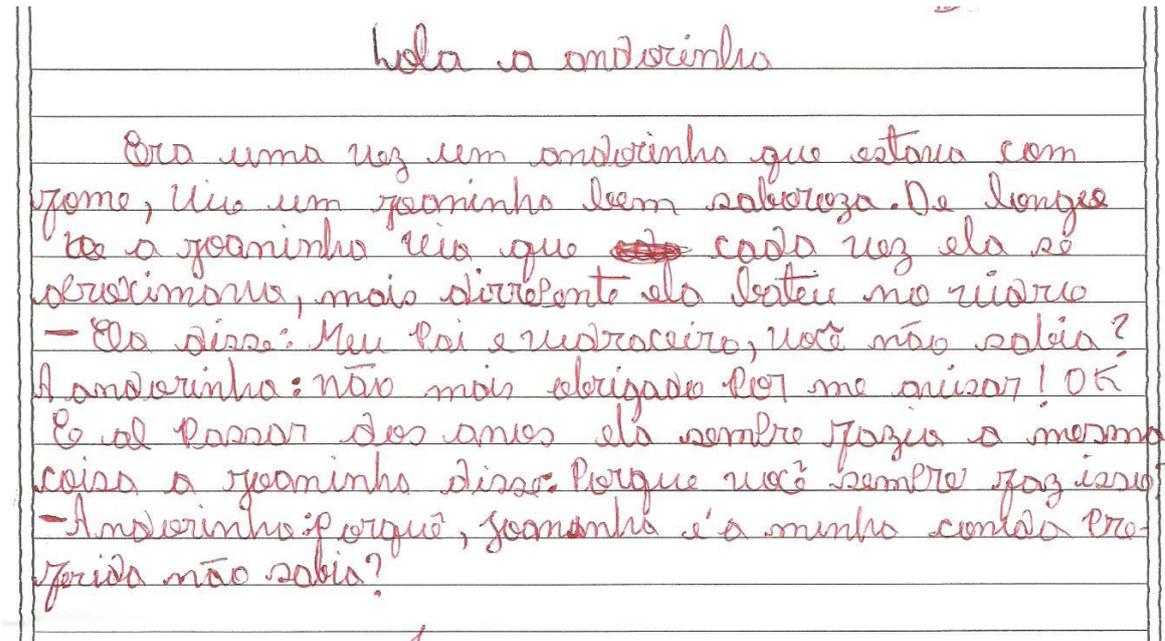


Produção inicial – Aluno 01 (Transcrição)

Em um lindo dia ensolarado uma andorinha pousava no céu quando de longe avistou um besouro.

A andorinha Lola voou muito rapido e ela vinha tão rápido que deu uma batida e quebrou o vidro daí ela sifevantou e disse meu pai e vidraceiro.

Figura 12: Produção inicial – Aluno 02



Produção inicial – Aluno 02 (Transcrição)

Lola a andorinha

Era uma vez um andorinha que estava com fome, viu um joaninha bem saborosa. De longe a joaninha viu que cada vez ela se aproximava, mais dirrepente ela bateu no vidro

_ Ela disse: Meu pai é vidraceiro, você não sabia? A andorinha: não mais obrigado por me avisar! Ok E aí passar dos anos ela sempre fazia a mesma coisa a joaninha disse: Porque você sempre faz isso?

_ A andorinha: porquê, joaninha é a minha comida preferida não sabia?

Figura 13: Produção inicial – Aluno 03

A coitadinha.

Um dia uma andorinha que estava aprendendo voa, voando pelos ares com muita fome, tando no inverno não tinha nenhu bichinho nenhu inseto.

Uma vez avistou um bizerinho foi se aproximando bem perto dela se deu de cara com uma vidraça e o bizerinho falou: — Meu paisinho que Deus atenha, era vidraceiro. E a andorinha tenta por bater com a cara no vidro e muito triste por esta faminta além disso saiu tonta, tonta.

Produção inicial – Aluno 03 (Transcrição)

A Coitadinha

Um dia uma andorinha que estava aprendendo voa, voando pelos ares com muita fome, tando no inverno não tinha nenhu bichinho nenhu inseto.

Uma vez avistou um bizerinho foi se aproximando bem perto dela se deu de cara com uma vidraça e o bizerinho falou:

— Meu paisinho que Deus atenha, era vidraceiro. E a andorinha tonta por bater com a cara no vidro e muito triste por esta faminta além disso saiu tonta, tonta.

Observando esses textos, percebemos as dificuldades que os alunos têm com relação à escrita. Na verdade, já esperávamos encontrar esses problemas nas produções, pela forma como o trabalho com os textos vem sendo desenvolvido junto aos alunos. As dificuldades encontradas são de vários aspectos. Inicialmente, percebemos que a produção inicial do aluno 01, demonstra que ele ainda não tem o domínio dos conhecimentos necessários à produção de um conto.

Como muitos sabem, o conto é uma história ou narrativa em prosa organizada em torno de uma situação que apresenta um conflito, um clímax e um desfecho. E, para se contar

uma história, precisa-se de um narrador, da definição do tempo e do espaço onde acontece a história e do enredo que são os fatos que se articulam e se desenrolam, contribuindo assim, para a construção do sentido da narrativa. De acordo com Gancho (2006, p. 9-10)

Conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores no século XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou psicológico para elaborar o enredo.

Na produção inicial do aluno 01, o texto não demonstra articulação entre os elementos que devem compor uma narrativa. Além do mais, as ideias apresentadas dificultam a compreensão, uma vez que, não estão de acordo com uma produção textual que deve apresentar fatos e ações que se desenrolam dentro de uma progressão temporal.

Talvez, pela falta dos conhecimentos acerca desse gênero, esse aluno não quis desenvolver um texto sob o risco da inadequação e por isso escreveu apenas poucas linhas, mesmo sendo uma proposta simples.

Com relação à produção inicial do aluno 02, percebemos problemas parecidos com aqueles encontrados na produção do aluno 01. O texto é iniciado com a expressão clássica dos contos de fadas *Era uma vez...*, mas revela falta de consistência na descrição dos personagens, do ambiente e da temática; não há a presença de todos os momentos característicos de uma narrativa; logo de início, em um curto parágrafo, já são apresentados a situação inicial, o conflito e o clímax. Apesar de percebermos algumas construções específicas de um conto, elas necessitam de adequações, mesmo assim, os acontecimentos narrados aparecem dentro de uma ordem temporal, percebemos isso ao observar expressões como *era uma vez* e *ao passar dos anos*.

Observando a produção inicial do aluno 03, notamos a presença de alguns problemas semelhantes aos já detectados nas outras produções. Nesse texto, também não há uma caracterização dos personagens e nem do ambiente. A ausência da pontuação e de recursos coesivos em alguns períodos do texto dificulta a leitura e a compreensão por parte do leitor. No entanto, reconhecemos que esse aluno já consegue utilizar algumas construções textuais do gênero solicitado. Mesmo assim é uma produção que merece ser revisada, até porque os momentos da narrativa precisam ser mais bem explorados pelo escritor.

Optamos por não apresentar as demais produções do restante da turma, por acreditarmos que isso tornaria esse trabalho ainda mais extenso e a sua leitura enfadonha. Queremos apenas enfatizar que, de um modo geral, as produções iniciais dos demais alunos também apresentaram algum tipo de problema, uns em níveis bem mais significativos que outros.

Concluída a produção inicial, partimos para o desenvolvimento dos módulos e assim, tentar superar algumas dificuldades que pretendíamos vencer. Primeiramente, trabalhamos as propostas de atividades de caráter interno do gênero. Para isso, retomamos os textos trabalhados antes da produção inicial. À medida que íamos fazendo uma releitura desses contos, solicitávamos aos alunos a identificação das principais características destes; em seguida, voltávamos à primeira produção dos alunos tentando identificar os mesmos aspectos nos textos deles também. Adotamos esse procedimento para todas as PAI: recorriamos aos textos usados inicialmente como referência para depois retomar as produções dos alunos. E, assim, dentro das PAI, fizemos os alunos perceberem que os contos podem abordar histórias do cotidiano, de amor, de terror, de mistério, de suspense, de fantasia, histórias inventadas e muito mais. Explicamos que cada gênero textual se apropria de diferentes recursos linguísticos para atingir seu propósito comunicativo, com o gênero conto também é assim. Em seguida, através das características do conto os alunos foram estimulados a fazerem o reconhecimento de alguns textos desse gênero. Nesse aspecto, retomamos as produções deles e fizemos questionamentos do tipo: o texto que vocês produziram apresenta características suficientes para que o leitor consiga identificar o gênero? Com isso, fomos despertando a atenção dos alunos para a percepção de algumas lacunas deixadas por eles nas produções.

Dando continuidade, chamamos a atenção dos alunos para as sequências tipológicas predominantes no gênero conto. Nessa atividade, os alunos demonstraram muita dificuldade, pois não conseguiam distinguir gêneros de tipos de textos. Explicamos que as sequências tipológicas estão relacionadas ao modo como os textos são construídos, como suas estruturas se integram e se organizam. Explicamos que nenhum texto é formado por apenas um tipo de sequência tipológica, mas que eles são classificados de acordo com a predominância de alguma delas. Com relação ao gênero conto, dissemos que se trata de um texto predominantemente narrativo, mas que não deixa de apresentar outros tipos de sequências, como, por exemplo, as sequências descritivas, empregadas para retratar personagens, tempo, espaço etc.

Nessa questão, retomamos as primeiras produções dos alunos, para que eles fizessem o reconhecimento das seqüências tipológicas por eles utilizadas e identificassem aquelas que não estavam adequadas ao gênero proposto.

Desenvolver no aluno, a noção de gênero aliada à noção de tipo textual predominante em determinado texto, possibilita o entendimento do que escrever, para quem escrever e por que escrever mesmo que esta situação comunicativa seja uma representação fictícia. Dessa maneira, tentamos fazer com que os alunos sistematizassem os conhecimentos necessários à produção do gênero conto.

Ainda desenvolvendo a SD, partimos para o segundo módulo e tentamos desenvolver as atividades de caráter externo do gênero – PAE. De início, começamos chamando a atenção dos alunos para os efeitos de sentido que podem ser provocados pela utilização dos traços da linguagem não-verbal inseridos nos textos. Esses traços podem aparecer sob as mais variadas formas: uma figura, uso de letras maiúsculas, expressões em itálico etc.

Em seguida, fizemos os alunos perceberem o ambiente de circulação do gênero conto. Esclarecemos que se trata de um gênero que circula com mais frequência em ambientes educacionais e residências de alguns grupos sociais com certo nível de escolarização; enfatizamos que textos do gênero conto, geralmente são lidos por estudantes, professores, pedagogos, adolescentes, crianças, adultos, entre outros; que se trata de um gênero ficcional, assim como a novela, o romance, a lenda, a fábula etc.

Trabalhamos também junto aos alunos a finalidade dos gêneros. Esclarecemos que os textos cumprem uma função social; eles têm um objetivo que varia de acordo com o gênero e com a situação de comunicação. Explicamos que, no caso dos contos, sua função é a de entreter, emocionar e divertir o leitor. Esclarecemos que os gêneros textuais aparecem em diversos locais que possibilitam sua divulgação no meio social, são os suportes textuais como os jornais, as revistas, os outdoors e outros. Geralmente, os contos são gêneros que se utilizam dos livros como suporte textual.

Depois de realizarmos as PAE do gênero, introduzimos os conteúdos relacionados à análise linguística para tentar minimizar alguns problemas desse eixo, encontrados nas produções dos alunos. Orientamos para que eles eliminassem dos textos algumas marcas da oralidade e que saíssem da linguagem coloquial para a mais formal, além de comentar sobre o uso dos verbos, das marcas linguísticas, da pontuação, a organização dos parágrafos, a ortografia e outros aspectos mais.

Ao final do trabalho com os módulos, dissemos aos alunos que a partir da compreensão de boa parte dos aspectos trabalhados, será possível escrever textos adequados

às condições de produção e circulação dos mesmos. Assim, pedimos que os alunos escrevessem a produção final. A seguir, apresentamos alguns textos produzidos pelos alunos.

Figura 14: Produção final – Aluno 01

A andorinha



É um lindo dia insalvável uma linda andorinha
 voava bem longe do chão procurando comida
 ela parecia muito esperta e rápida.
 Ela nunca podia um inseto nem um dela escapar
 A andorinha dizia eu sou a mais esperta de
 todos.
 O tempo passou chegou o inverno e os insetos na
 aquela época do ano era muito difícil de encontrar.
 Ela deu várias voltas para lá e para cá e
 não achou nenhum inseto já estava um pouco
 magra quando ela voou bem perto do chão.
 Ela viu um pequeno inseto daí ela pensou
 este inseto devia ser um bom alimento daí ela voou
 um rápido para o chão quando ela botou o pé quando ele
 se levantou e disse o que aconteceu.
 O inseto respondeu andorinha não não sei quem pegou
 e andorinha respondeu não não sei ela botou para
 não não conseguiu pegar eu não conseguiu mais comê-lo
 eu comia daí ele não com muita coisa e com muita
 fome até que ela encontrou um outro bichinho e conseguiu
 comê-lo daí ela ficou muito feliz pois matou a sua
 fome.

Produção final – Aluno 01 (Transcrição)

A andorinha

E um lindo dia insolarado uma linda andorinha voava bem longi do chão procurando comida

ela siachava muito esperta e sabida.

Ela nunca perdia um inseto nem um deles escapava

A andorinha dizia. eu sou a mais esperta de todos

O tempo passou chegou o inverno e os insetos naquela epoca do ano era muito dificio de encontra.

Ela deu varias voltas pra la e pra Ca e nada de encontrar comida ela já estava um pouco magra quando La no céu bem distante do chão.

Ela vio um pequeno cascudo daí ela pensou este inseto daria um belo banquite daí ela vuou em rápido para o chão quando ela bateu e caiu quando ela si levantou e dise o que aconteceu.

O cascudo respondeu andorinha você não vai mim pegar a andorinha respondeu vou sim ai ela tentou para mais não conseguiu hoje eu não consegui mais amanha eu consigo daí ela saiu com muita raiva e com muita fome até que ela encontrou um outro bichinho e conseguiu comelo ela ficou muito feliz pois matou a sua fome.

Se compararmos as duas produções do aluno 01, percebemos um avanço significativo. Não consideramos o texto acima como uma produção final (nem poderíamos), haja vista a presença de muitos desvios ortográficos, falta de pontuação, ausência dos recursos coesivos e conectivos, as sequências que precisam ser mais bem organizadas e outros aspectos mais. No entanto, como falamos inicialmente, em comparação com a produção inicial, esse texto apresenta avanços. Aqui, esse aluno já consegue desenvolver ideias mais elaboradas, construções mais específicas do conto, demonstra maior consistência na descrição dos personagens e do ambiente e os fatos apresentados estão inseridos dentro de uma progressão temporal.

Reconhecemos que ainda há muito a ser feito por esse aluno, mas se o trabalho ora iniciado tiver prosseguimento, em um momento não muito distante, esse aluno certamente conseguirá alcançar a proficiência na escrita.

Figura 15: Produção final – Aluno 02

Lola estava com fome resolveu co-
 mer uma joaninha, como era sua comi-
 da preferida. Avistou uma de longe, e ca-
 da vez se aproximava mais e mais dirrepen-
 te bateu no vidro. POW! A joaninha disse:
 _ Você não sabe? O meu pai é vidraceiro
 ele faz isso só para me proteger. Bom eu já
 vou divertir-se com sua caça.
 Ela saiu com dor de cabeça e com muita
 fome porque não conseguiu pegar nada.

Produção final – Aluno 02 (Transcrição)

Lola estava com fome resolveu comer uma joaninha, como era sua comida preferida. Avistou uma de longe, e cada vez se aproximava mais e mais dirrepen- te bateu no vidro. POW! A andorinha disse:

_ Você não sabe? O meu pai é vidraceiro ele faz isso só para me proteger. Bom eu já vou divertir-se com sua caça.

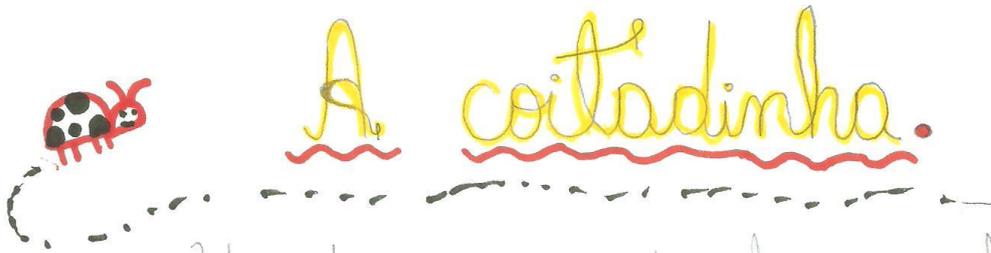
Ela saiu com dor de cabeça e com muita fome porque não conseguiu pegar nada.

Observando a produção do aluno 02, notamos algumas modificações em comparação com a sua produção inicial. Algumas dessas modificações parecem não ter contribuído para a melhoria do texto como um todo, pois continua a inconsistência na descrição dos personagens, do ambiente e da temática. Não há uma construção textual para os momentos da narrativa; percebemos um avanço no que se refere ao uso do travessão marcando a fala de um personagem.

Mesmo com as inadequações ainda presentes nessa produção, é bem possível que esse aluno esteja passando por um momento de apropriação de um novo conhecimento cujo processo é lento e se caracteriza pelo conflito entre o que já sabemos e o que precisamos aprender, ou seja, a aprendizagem acontece como resultado de uma reconstrução daquilo que já sabemos, e isso não se dá de forma automática e nem passiva. “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”. (VIGOTSKY, 1998, p. 72).

O que podemos dizer desse aluno é que inseri-lo em novas situações de aprendizagem, nas interações de sala de aula, seja com os colegas, seja com seu professor, com os diferentes textos, com os mais diversos autores, certamente isso lhe possibilitará a aprendizagem de novos conhecimentos. Melo e Silva (2007, p. 84) enfatizam que “o aprendizado da produção de textos, como qualquer outro, é um processo social de construção dos significados por parte do aprendiz, em seus encontros e interações com os textos, as ideias, as pessoas e as situações”. Cabe ao professor proporcionar situações de aprendizagem que envolva o aluno, a fim de fazê-lo superar as dificuldades que atrapalham a construção do conhecimento.

Figura 16: Produção final – Aluno 03



A Coitadinha.

Um dia uma andorinha que estava aprendendo a voar, voando pelos ares com muita fome, estando no inverno não tinha nenhum bichinho nenhum inseto.

Ela estava com tanta fome se atirou na direção de uma joaninha que ela tinha avistado.

Logo se deu de cara com uma vidrara, ela meia desacordada se perguntando a si mesmo, o que aconteceu, estou com uma maior dor de cabeça.

E o inseto falou:

— A passarinho, sabe que aconteceu, você bateu em uma vidrara e sim meu paisinho que Deus atenha, ele era vidraceiro. E ela a joaninha saiu morrendo de rir da coitada da andorinha.

Moral: Nunca se sabe o que vem pela frente, primeiro não ache so porque e pequeno e indizero que podemos tirar proveitos.

Um dia uma andorinha que estava aprendendo a voar, voando pelos ares com muita fome, estando no inverno não tinha nenhum bichinho nenhum inseto.

Ela estava com tanta fome se atirou na direção de uma joaninha que ela tinha avistado.

Logo se deu de cara com uma vidrassa, ela meia dizacordada se perguntando a se mesmo, o que aconteceu, estou com uma maior dor de cabeça.

E o inseto falou:

_ A passarinho, sabe oque aconteceu, você bateu em uma vidrassa e sim meu paisinho que Deus atenha, ele era vidraceiro. E ela a joaninha saiu morrendo de rir da coitada da andorinha.

Moral: Nunca se sabe o que vem pela frente, primeiro não ache so porque e pequeno e indefeso que podemos tirar aproveitos.

Observando o texto acima, percebemos que a produção final do aluno 03 ficou bem semelhante a sua produção inicial. A parte inicial foi simplesmente transcrita sem praticamente nenhuma alteração, notamos somente as substituições “aprendendo voa” por “aprendendo a voar”, “tando” por “estando” e “nenhu” por “nenhum”. Nenhuma modificação foi feita no sentido de melhorar as ideias e a construção textual. A descrição dos personagens, do ambiente e da temática deixam a desejar. Parece que esse aluno refez o texto observando apenas os aspectos ortográficos, mas mesmo assim, ainda percebemos alguns desvios.

Percebemos, ainda, uma tímida tentativa de melhorar o texto com a mudança do desfecho final. O que nos chamou a atenção foi o fato de que esse aluno construiu uma moral para o seu texto, aspecto esse, típico do gênero fábula. Notamos que esse aluno ainda não percebe com clareza, as diferenças entre os gêneros conto e fábula. Apesar de encontrarmos algumas inadequações, observamos que o aluno conseguiu construir seu texto dentro de uma sequência lógica de ideias, o que possibilitou a compreensão por parte do leitor.

Esclarecemos que os textos ora apresentados, assim como as demais produções dos outros alunos da turma do 6º ano onde realizamos a intervenção, ainda passarão por mais outras etapas de revisão até que sejam considerados adequados à situação para a qual foram escritos. Rocha (2008, p. 73), ao falar sobre a etapa da revisão textual diz que

Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como

também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita.

Com base nisso, cuidaremos para que os alunos se envolvam nessa etapa e, assim, consigam adquirir o hábito da escrita e da revisão das suas produções. Além disso, como está descrito na SD, trabalharemos para que os alunos divulguem seus textos, depois de prontos. Pretendemos organizar uma coletânea com os contos produzidos, que será doada a bibliotecas de outras escolas para que os textos sejam lidos por outros alunos.

Pelo nível dos textos que os alunos produziram até agora, temos consciência que há muito a ser feito por eles ainda, para que consigam alcançar a proficiência na escrita de textos. Na verdade, por estarmos desenvolvendo uma atividade de intervenção numa turma que não tem o hábito de produzir texto, até já nos surpreendemos pela forma como alguns alunos se dispuseram a desenvolver as atividades e pelos resultados já alcançados, que mesmo sendo resultados tímidos, demonstram que é possível desenvolver nos alunos os conhecimentos necessários à produção de um texto. Falamos assim, porque nas últimas semanas que antecederam a nossa intervenção nessa sala de aula, observamos que a professora de língua portuguesa trabalhava quase que somente os aspectos da gramática normativa, pedindo que os alunos classificassem os substantivos, que circulassem os encontros consonantais de algumas palavras, que classificassem os tipos de frase e outras atividades parecidas com essa. Ao questionar os alunos, eles afirmaram que isso acontecia frequentemente e que quase nunca realizavam atividades de leitura e escrita.

Diante desse quadro, compreendemos as dificuldades dos alunos e consideramos os tímidos avanços como sendo bem significativos. Pelo pouco tempo com a turma, procuramos trabalhar uma forma diferente de abordar os gêneros, para além da sua nomenclatura e da sua estrutura, desenvolvendo no aluno a compreensão das funções sociais de alguns gêneros, do seu contexto comunicativo, das suas esferas de circulação, dos possíveis suportes e interlocutores etc. Além de trabalharmos esses aspectos na produção escrita, procuramos valorizar, primeiramente o que o aluno conseguiu dizer, a originalidade de sua produção, a espontaneidade do seu discurso, independentemente dos aspectos normativos, aspectos esses, que foram trabalhados depois. Morais e Ferreira (2007, p. 79) alertam que

É importante termos clareza dos objetivos didáticos que tínhamos em mente ao elaborarmos nosso planejamento e ao que foi ensinado, para não cairmos

na tentação de avaliarmos tudo de uma vez e não conseguirmos sistematizar o que precisa ser objeto de atenção e reflexão dos aprendizes.

Mesmo que a nossa proposta não tenha oferecido uma oportunidade de trabalhar a língua numa perspectiva real de uso, já que o conto é um gênero que circula mais na esfera escolar, pelo menos, tentamos desenvolver uma atividade de escrita que não privilegiasse apenas os aspectos gramaticais com os quais os alunos estão acostumados a trabalhar, mas nem por isso os dominam. De acordo com Albuquerque e Leal (2007, p. 104)

Sabemos que nem sempre é possível ao professor planejar situações de produção de textos que preencham finalidades reais e que sejam destinados a outros leitores (e não apenas ao professor). Quando isso não acontece, é importante pensar em situações imaginárias, que tenham características que, pelo menos, se aproximem de usos reais, deixando claro para o aluno que, naquele momento, ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações.

Foi isso que procuramos realizar na sala de aula. Mesmo numa situação escolar, tentamos fazer o aluno perceber a dimensão social da escrita e dos textos, que podem funcionar como ferramentas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 23), muito importantes para a ação e interação do indivíduo no meio social. Um ensino que parte dos gêneros, das práticas sociais de leitura e escrita, certamente proporciona o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, um dos objetivos principais do ensino de língua materna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o ensino e aprendizagem da língua materna com foco nos gêneros textuais, assim como as dificuldades dos alunos para a escrita de textos, contribuíram para que esta pesquisa acontecesse. Muitos estudos já realizados apontam para a existência de muitos problemas que ainda persistem no ensino da língua e se revelam no baixo desempenho dos alunos. São problemas complexos cujas soluções demandam um esforço coletivo daqueles envolvidos nesse contexto que configura a realidade educacional do nosso país.

Por isso, decidimos eleger o LDLP como objeto de nossa pesquisa, já que sua presença marcante em sala de aula direciona grande parte das atividades realizadas pelos professores junto aos alunos. Inicialmente, tínhamos alguns objetivos que esperamos ter alcançados. Primeiramente, queríamos investigar se a diversidade textual e as propostas para as atividades de escrita apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da proficiência textual dos alunos. Além disso, nos propusemos analisar a diversidade de gêneros textuais presente na coleção; descrever algumas propostas de produção escrita oferecidas pelo livro didático; analisar se as propostas de escrita presentes no livro desenvolvem a competência textual dos alunos e, por fim, desenvolver uma atividade de intervenção com alunos do 6º ano.

A investigação se deu da seguinte forma: começamos pelo levantamento da ocorrência de gêneros no livro didático, depois fizemos o agrupamento dos gêneros dentro dos domínios discursivos, em seguida, contabilizamos as propostas para as atividades de escrita no livro e duas propostas de cada volume da coleção foram descritas e analisadas.

As análises evidenciaram uma baixa diversidade de gêneros na coleção Projeto Teláris. Aparecem muitas repetições de poucas categorias de gêneros e muitas categorias pouco exploradas ou simplesmente esquecidas. Consequentemente, os domínios discursivos acabam sendo pouco trabalhados, pois grande parte dos gêneros que se apresenta na coleção, pertence a poucos domínios. Quanto às propostas de atividades de escrita, percebemos que a grande maioria delas aparece no final de cada capítulo e de cada unidade. Quanto aos direcionamentos dados para a realização da atividade, eles se voltam para a forma estrutural do gênero, falta clareza quanto à explicitação das condições de produção e descuido no trato da escrita como processo.

Por fim, apresentamos uma atividade de intervenção realizada junto a uma turma de alunos do 6º ano. A atividade consistiu na análise de um texto e no desenvolvimento de uma sequência didática elaborada para a produção de um texto do gênero conto.

Com relação à análise do texto, realizamos atividades de caráter interno e externo do gênero. A partir delas, concluímos que os alunos, mesmo diante de um texto simples, não obtiveram um desempenho muito satisfatório. Diante das PAI, os conhecimentos demonstrados pela maioria dos alunos foram insuficientes para a obtenção de êxito na atividade. Nas PAE, apesar do resultado ter sido um pouco melhor em comparação com as PAI, também deixou muito a desejar, pois como já falamos anteriormente o texto utilizado nessa atividade foi bastante simples (como mostramos no capítulo três). Isso nos faz pensar que os alunos podem mostrar um desempenho ainda mais insatisfatório diante de textos mais complexos.

Quanto à aplicação da sequência didática, os alunos também demonstraram muitas dificuldades para a escrita de textos, apesar de a proposta solicitada ter sido a produção do gênero conto. No entanto, mesmo diante dos problemas encontrados, percebemos que é possível desenvolver, paulatinamente, nos alunos a habilidade para a escrita de textos, pois muitas coisas dependem da forma como abordamos os textos e as atividades de produção textual.

Na nossa visão, defendemos que, se o livro didático ampliasse mais a diversidade de gêneros em seu interior, propondo uma nova forma de abordar esses gêneros para além da simples nomenclatura e dos aspectos tipicamente escolares e, além disso, oferecesse atividades de escrita em que fossem trabalhados os aspectos sociais envolvidos nesse processo, certamente teríamos alunos com bem menos dificuldades para enfrentar situações em que precisam se apoiar nos usos da linguagem seja ela oral ou escrita.

Por outro lado, o professor também poderia contribuir muito nesse processo sendo mais criterioso na escolha dos materiais que utiliza em sala de aula, como por exemplo, na escolha do livro didático; outra forma de contribuir seria adotando uma postura mais crítica diante dos textos, das atividades sugeridas no livro didático, levando para a sua sala de aula, tarefas que instigassem no aluno a construção do conhecimento e não somente a assimilação passiva de conteúdos que pouco influenciará na sua postura fora dos muros da escola.

Esperamos que essa pesquisa possa despertar outras reflexões, nos alunos, nos professores, nos pesquisadores, para que outros estudos possam ser realizados a fim de que esse diálogo não pare por aqui.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, F. T.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas** no Ensino Fundamental. – 1. ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. – 6ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane.; BATISTA, Antonio Augusto. (Orgs). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. Projeto Teláris: Português – 6º ano. São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. Projeto Teláris: Português – 7º ano. São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. Projeto Teláris: Português – 8º ano. São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. Projeto Teláris: Português – 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – PNLD 2014. Brasília; Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998.

BUNZEM, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. – 1. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane.; BATISTA, Antonio Augusto. (Orgs).

Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA VAL, M. G; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, Beth. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa:** letramento e cidadania. – 1. Reim. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard e colaboradores. Trad. e org. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação:** o que é preciso saber para bem escrever. – 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** – 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JUNIOR, R. C. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita, leitura. – 1. ed., 2ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **As tramas do texto.** – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. 3ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, Delia. Trad. ROSA, Ernani. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. – 1. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, Beth.; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo:

Parábola Editorial, 2008.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, F. T.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** – 1. ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – 23ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, F. T.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** – 1. ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, Beth. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.** – 1. Reim. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane.; BATISTA, Antonio Augusto. (Orgs). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-discursiva.** 2ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia & CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** – 1. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, A. G. **Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais.** Pau dos Ferros: UERN, 2011. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/ppgldissertacoesdefendidas2011/arquivos/0722dissertacao_arisberto.pdf> Acesso em: 17.02.2015.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura.** – 1. ed., 2ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2014.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** – 2ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Videos:

Videocontos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ipR0f4ls51g>>Acesso em: 13.05.2015

Era uma vez – turma da Mônica <<https://www.youtube.com/watch?v=1WK3FsgpQcQ>>Acesso em: 13.05.2015

Contos:

Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado

<<https://www.youtube.com/watch?v=XU23FT3vPZM>> Acesso em: 13.05.2015

A menina que sonhava em ter a lua – Bartolomeu Campos

Queiroz<<https://www.youtube.com/watch?v=KhFukhlZVAA>> Acesso em: 13.05.2015