



Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD

LAURA CARVALHO MOTA E SILVA

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS
DOS PCN E DO PNLD**

Brasília

2016

LAURA CARVALHO MOTA E SILVA

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS
DOS PCN E DO PNLD**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para do certificado de conclusão do curso de Pós-graduação em Revisão de texto: gramática, linguagem, construção/reconstrução do significado.

Orientador: Dra. Cíntia da Silva Pacheco

Brasília

2016

LAURA CARVALHO MOTA E SILVA

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS
DOS PCN E DO PNLD**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD)
como pré-requisito para a obtenção de
Certificado de Conclusão de Curso de
Pós-graduação *Lato Sensu* em Revisão
de Texto: Gramática, Linguagem e a
Construção/Reconstrução do Significado

Orientador: Prof. Dra. Cíntia da Silva
Pacheco

Brasília, ____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilson Ciarallo

Prof. Dr. Carolina Queiroz Andrade

RESUMO

As aulas de produção de textos da educação básica merecem atenção especial, pois têm como objetivo preparar o cidadão para as atividades sociodiscursivas demandadas pela sociedade grafocêntrica da qual fazemos parte. Nos estudos linguísticos contemporâneos, a teoria de gêneros textuais está a esse serviço. Presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta-se como princípio a ser adotado nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica. Com base nesse documento, o Programa Nacional do Livro Didático analisa e sugere materiais didáticos a serem adotados pelas escolas públicas e também privadas. A análise das atividades de produção de texto de três livros didáticos de língua portuguesa contidas no Programa constata que, de maneira geral, os materiais didáticos têm tido a preocupação elencar o gênero textual como objeto de ensino nas práticas de produção de escrita, concebendo o texto como fruto de um processo que requer uma série de etapas até a sua finalização. A teoria de gêneros textuais figura como tendência pedagógica das aulas de língua portuguesa, o que colabora para a formação acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Gênero textual. Livro didático. Produção de texto. PCN. PNLD.

ABSTRACT

The writing classes in the basic education deserve special attention as they have the goal of preparing the citizen to sociodiscursive activities required by the graphocentric society we belong. In contemporary linguistic studies, the text genres theory serves this purpose and it is present in the National Curriculum Parameters as a principle to be used in Portuguese Language classes of Basic Education. Based in this document, the National Textbook Program analyses and suggests teaching materials to be adopted by public and private schools. The analysis of text writing activities presented in three Portuguese Language textbooks of the National Textbook Program certifies that, in general, teaching materials have been concerned to insert the text genres as a teaching object in the writing practice, conceiving the writing as a result of process that requires a number of steps until its finalization. The text genres theory manifest as a pedagogical trend of Portuguese Language classes, which contributes to the academic training of students.

Key Words: Text genres. Textbook. Writing activities. PCN. PNLD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
OBJETIVOS	10
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1.1. A TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	11
1.2. A TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
1.3. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	17
2. ANÁLISE DOS DADOS	20
2.1. PROJETO PARA VIVER JUNTOS	20
2.2. PROJETO UNIVERSOS	23
2.3. PORTUGUÊS LINGUAGENS	26
2.4. ANÁLISE CONTRASTIVA DOS TRÊS LIVROS	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos há décadas vêm preocupando-se menos com os níveis estruturais da língua para alcançar graus mais complexos, em que a língua não é mais vista apenas como forma/estrutura, ou como instrumento de comunicação, mas sim como elemento social e histórico, instrumento de poder e de ação social, além de formador de identidade e cultura. Esse novo paradigma de visão da língua – sociointeracionista – traz a noção de linguagem centrada na interlocução, valorizando os sujeitos envolvidos no processo de comunicação, o papel que representam, o objetivo da comunicação, o contexto no qual estão inseridos. Portanto, essa perspectiva não pode mais ter como objeto de estudo a palavra ou a frase descontextualizada.

Nesse sentido, a Linguística Textual ganha espaço acadêmico representativo, haja vista que seu objeto de estudo – o texto – trata do uso real e efetivo da língua, em seus diversos âmbitos discursivo-sociais. A teoria dos gêneros textuais, nesse espaço, assume papel fundamental no esclarecimento do papel social da língua, na medida em que estuda o texto real, empírico. O gênero textual, objeto linguístico de interferência social, possui, para tanto, função social, autor, receptor, tema e até estrutura relativamente pré-determinados, mas, ao mesmo tempo, mantém certa flexibilidade, permitindo que se moldem as mais diversas situações sociodiscursivas.

Não raro, porém, a ponte entre a academia e a sociedade não ocorre como se desejaria e nota-se, socialmente, o trato da língua como entidade à parte, desconectada das práticas discursivo-textuais. No âmbito escolar, a preocupação é ainda mais alarmante, visto que se percebe, cada vez mais, tendência à desfragmentação entre os estudos de gramática, texto e redação, como se as práticas linguísticas ocorressem de maneira desconectada. A teoria de gêneros ganha tímido espaço no ambiente escolar, o qual encontra maior aceitação no seguimento do Ensino Fundamental, período em que não há ainda uma preocupação tão excessiva com as avaliações formais pós educação básica, como vestibulares ou o ENEM. Essas avaliações costumam valorizar, principalmente no âmbito da produção textual, apenas a tipologia discursivo-argumentativa, em detrimento de outras tipologias que integrem outros gêneros textuais socialmente relevantes.

Nota-se, ainda, a ineficácia de muitas das práticas de textos realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, em que há preocupação apenas (ou em grande parte) com a habilidade de o aluno aplicar a norma padrão da língua no texto produzido, deixando de lado o cuidado com o gênero e suas implicações sociais na realidade do aluno. Essa prática, não incomum, resulta na criação do gênero textual redação escolar, que existe apenas em âmbito acadêmico, cujo objetivo tende a ser apenas o cumprimento de uma atividade, na qual o leitor é apenas o professor e o autor é um aluno quase sempre desprovido de sua individualidade. Pouco se vê a preocupação em transformar os textos produzidos em sala de aula em atividades que incitem o aluno a pensar em sua prática sociodiscursiva.

Em contrapartida com essa prática, ainda recorrente, diversos autores (MARCUSCHI, 2008; REINALDO, 2003; ANTUNES, 2003; BEZERRA, 2003) atestam que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam o trabalho com a língua portuguesa visando seu aspecto sociodiscursivo, vendo o aluno como sujeito de sua prática discursiva por meio da análise e produção de textos (orais e escritos) dos mais diversos gêneros. Apesar de algumas críticas ainda poderem ser realizadas em relação a esse documento, é notável a tendência de transformação das aulas de língua portuguesa que ele propõe. Resta, portanto, buscar compreender porque tais mudanças ainda não ocupam as carteiras escolares de nossos educandos.

Nas aulas de ensino de língua materna, a atividade de produção textual deve se mostrar significativa para o aluno, para o professor, para a escola e para a comunidade, visto o contexto grafocêntrico de nossa sociedade, da qual se alheia todo aquele que não tem domínio textual discursivo de sua língua. Para tanto, as aulas de língua portuguesa devem buscar desenvolver nos alunos habilidades de interpretação e produção de textos dos mais variados gêneros, que lhe serão úteis em sua futura vida profissional, social e pessoal.

O livro didático, nesse cenário, possui papel fundamental, haja vista que é um recurso didático indispensável às escolas brasileiras e que compõe o trabalho da grande maioria dos professores da Educação Básica. Com isso, não se postula, evidentemente, que o livro didático deva ser o cerne do planejamento do professor ou que, sem ele, não seria possível trabalho de qualidade. Mas sim que se trata de instrumento didático bastante funcional, presente em todas as salas de aula, e que, inclusive, faz parte de programas educacionais financiados pelo governo, como o

PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Sendo assim, deve-se pleitear para que os livros didáticos procurem estar de acordo com o postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante da proposta dos PCN para o trabalho com a produção de texto em Língua Portuguesa na educação básica, em que se percebe orientação do trabalho do professor com base na teoria de gêneros textuais, e levando-se em consideração o impacto positivo no desenvolvimento discursivo dos alunos trazido por essa teoria, apresenta-se o seguinte questionamento: os livros didáticos de língua portuguesa contemplam a proposta de trabalho com gêneros presente nos PCN?

A partir desse questionamento, a pesquisa buscará verificar algumas assertivas:

- Há movimento por parte dos livros didáticos guiado pela teoria de gêneros textuais em suas propostas de produção de textos;
- Há prevalência de gêneros literários nas propostas de produção de texto dos livros didáticos, em detrimento de gêneros de imprensa ou de divulgação científica;
- Há ainda pouca preocupação por parte das propostas de produção de textos dos livros didáticos em criar ou simular contextos reais de veiculação do gênero;
- Os livros de produção de texto não reconhecem ainda, em suas propostas de produção, o texto como fruto de um processo, que demanda várias etapas de elaboração.
- As propostas de produção de textos dos livros didáticos privilegiam as práticas de atividades em que o aluno deve desenvolver concomitantemente as habilidades do plano do conteúdo e da forma/expressão em um mesmo texto.

Em minha prática como professora de língua portuguesa, tenho observado a descontextualização nas aulas de produção de textos em relação a temas e gêneros que sejam do interesse e da necessidade dos educandos. Além disso, é recorrente a falta de clareza nos manuais didáticos no que se refere aos conceitos de gêneros e tipologias textuais, o que concorre para o enfraquecimento do objetivo no ensino de práticas de produção de texto, qual seja: habilitar o aluno a ser capaz

de conhecer e produzir gêneros textuais que sejam relevantes para sua prática social atual e futura.

Tais observações suscitaram o desejo de investigar, de maneira mais sistematizada, em que grau e de que maneira os livros didáticos atuais contemplam a teoria de gêneros textuais proposta pelas teorias da Linguística Textual, bem como pelo proposto no texto dos PCN.

Flick (2009, p. 23), ao abordar a respeito da teoria da pesquisa qualitativa, trata do contexto em que esta pesquisa se encontra quando diz que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”.

A pesquisa que aqui se apresenta tem natureza qualitativa devido à própria natureza do objeto de estudo. A análise de materiais didáticos, tendo em vista a verificação da aplicabilidade de uma teoria, revela-se um estudo por demais complexo. O objetivo foi analisar minuciosamente apenas três livros, e não uma quantidade maior que justificasse a metodologia quantitativa. Ainda segundo Flick (2009, p. 24), “objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método, e não o contrário”. O estudo buscará envolver, portanto, parte da complexidade que envolve o estudo relacionado a um aspecto da educação.

Dessa maneira, apresenta-se como uma pesquisa de campo com observador participante, que selecionou livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, haja vista que se trata de um ano escolar que dá início a mais um ciclo na formação acadêmica do estudante, o que o torna importante momento para o olhar do pesquisador.

A escolha dos livros didáticos a serem analisados partirá da lista de livros selecionados pelo PNLD e adotados por escolas das redes pública e particular do Distrito Federal. O trabalho tem como objeto de estudo, portanto, três dos livros didáticos selecionados pelo Programa: *Português Linguagens* (2014), de William Cereja e Thereza Cochar, da editora Atual; *Projeto Universos* (2012) e *Projeto Para Viver Juntos* (2014), ambos da editora SM.

É realizada uma comparação entre as propostas de produção de texto contidas nos materiais didáticos selecionados, a teoria de gêneros da Linguística Textual atual e a proposta de trabalho dos PCN, a fim de verificar se há congruência entre as três propostas de trabalho de produção de texto.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca investigar a viabilidade e a eficácia de estratégias de práticas de produção textual propostas em manuais didáticos utilizados atualmente à luz da teoria dos gêneros textuais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa Nacional do Livro Didático.

Primeiramente, será apresentada uma pequena revisão bibliográfica contemplando questões relacionadas à teoria de gêneros textuais, no que diz respeito a seu espaço no cenário da Linguística, além da relação da teoria com o ensino de língua portuguesa, aliado ao que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático. Posteriormente, prosseguirei com a análise dos três materiais didáticos selecionados seguida de uma análise contrastiva das três obras.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar se as propostas de produção de texto compreendidas em livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental da educação básica contemplam a teoria de gêneros textuais proposta pelos PCN e pelo PNLD.

Objetivos específicos

- Verificar se os livros didáticos consideram o gênero textual como objeto de ensino, diferenciando-o das tipologias textuais.
- Listar os principais gêneros trabalhados nos livros didáticos e compará-los com os gêneros sugeridos no texto dos PCN.
- Analisar se as propostas de produção de texto contidas nos livros didáticos procuram criar ou simular contextos reais de veiculação do gênero.
- Averiguar se as propostas de produção de texto contidas nos livros didáticos compreendem o texto como processo, abrangendo diversas etapas de produção, como planejamento, elaboração e reescrita.
- Observar se as propostas de produção de texto contidas nos livros didáticos procuram alternar as práticas que favoreçam o plano do conteúdo e o plano da forma/expressão, com atividades como transcrição, reprodução, decalque e autoria.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. A TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS

A língua é o instrumento que nos torna seres sociais. Entretanto, a visão da língua não deve se restringir apenas à ideia da comunicação, como muito se vê, visto que a comunicação é meramente a transmissão de informação de um emissor a um receptor, sem considerar o papel social desses sujeitos, o contexto histórico-social ou o objetivo ao se transmitir tal mensagem. É certo que por meio da língua nos comunicamos, mas também interagimos, agimos, nos expressamos. A língua é o instrumento de ação social mais poderoso do qual a sociedade dispõe.

Segundo Marcuschi (2008, p. 59), há diferentes perspectivas de língua, “língua como forma ou estrutura”, “como instrumento” ou “como atividade cognitiva” que reduzem a amplitude de seu alcance discursivo. Não caberia, portanto, uma visão de língua que contemplasse apenas seus aspectos funcionais, utilitários quando se objetiva tratar de seus aspectos sociais, pragmáticos e discursivos. A teoria que se enquadra nessa perspectiva, adotada por Marcuschi e também aqui, é a língua como atividade sociointerativa situada.

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Essa visão contempla a ideia de variação linguística, incorpora o produtor e receptor do texto como seres sociais e historicamente situados e, também, a ideia de texto como real produto linguístico, em lugar da palavra ou da frase isoladas. “O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). O texto, portanto, é, ao mesmo tempo, produto do mundo e instrumento de ação sobre esse mesmo mundo, realizado, de acordo com o mesmo autor, tanto no nível do uso, *parole*, quanto no nível do sistema, *langue*.

O texto é, portanto, um produto empírico de um ato linguístico observável e analisável como objeto de estudo pela Linguística Textual (LT), ramo da Linguística, surgido na década de 60 do século XX, que se ocupa do estudo de textos tanto orais quanto escritos. A LT estuda o texto como objeto real de uso, não como entidade

abstrata, e compreende-o como um todo significativo, sanando a carência do estudo do texto como um conjunto de frases, analisadas isoladamente.

Qualquer manifestação verbal de que tomemos conhecimento será realizada por algum texto, mais especificamente, por um texto materializado em algum gênero textual, entidade linguística que encerra características de produção e veiculação de situações comunicativas recorrentes em situações sociais cotidianas. Em outras palavras, os gêneros são a maneira pela qual realizamos linguisticamente nossas ações socialmente, são os textos empíricos com os quais nos deparamos. Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. O conceito de gênero textual atual tem ainda a mesma essência bakhtiniana, a qual nos lembra Koch (2006, p. 106): “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, que possuem um “plano composicional” e se distinguem “pelo conteúdo temático e pelo estilo”.

Um gênero textual é identificado, portanto, pela estrutura que o compõe, aliada ao conteúdo e estilo que lhe são próprios. Essa afirmação pode levar à falsa interpretação de rigidez do gênero textual, traço que não lhe cabe. Como nos lembra Marcuschi (2010), os gêneros textuais são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” e o que contribui para sua definição e caracterização é, primeiramente, sua função comunicativa, cognitiva e funcional e, posteriormente, sua natureza estrutural.

Ao se falar em gênero, há que se fazer sua distinção em relação à tipologia textual, categoria que, por diversas vezes, é confundida com gênero. Trata-se de uma composição definida por sua natureza linguística, por elementos microtextuais que a constituem, por exemplo, aspectos lexicais, sintáticos ou morfológicos. Não são textos concretos, como os gêneros, mas “construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2010, p. 24). Diferentemente do gênero, categoria vasta e aberta a novos elementos, as tipologias, ou tipos textuais, são apenas cinco: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. As tipologias textuais integram os gêneros, que as abriga não de maneira exclusiva, visto que um mesmo texto quase sempre é composto por mais de uma sequência tipológica.

Os gêneros textuais, e não as tipologias, são a língua real, em efetivo uso e, por esse motivo, são o objeto de análise da Linguística Textual. É por meio dos gêneros que interagimos e agimos institucional e socialmente. O conceito de gênero está de certa forma estabelecido culturalmente, mesmo que conscientemente os falantes não o percebam. É o que Koch (2009, p. 54) chama de “competência metagenérica”, que, em maior ou menor grau, de acordo com o letramento de cada um, todo indivíduo possui para a “produção e a compreensão de gêneros textuais”. É assim que, mesmo sem qualquer instrução formal, mas a partir de práticas de letramento às quais foi exposta socialmente, a pessoa reconhece um bilhete, notícia, anúncio publicitário, fábula, ou ainda, memorando, artigo científico, acórdão etc.

Sendo o gênero textual o instrumento utilizado pelo indivíduo para agir discursivamente em sociedade, maior será sua inclusão social quanto mais gêneros textuais dominar. “Os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia” (MARCUSCHI, 2008), ou seja, toda e qualquer atividade social que desempenhemos em sociedade é uma atividade discursiva e passa por algum gênero textual. O desenvolvimento de habilidades discursivas nos mais variados gêneros textuais é, antes de tudo, questão de construção e manutenção de identidade social.

1.2. A TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É evidente a relevância do desenvolvimento de habilidades discursivas nos mais variados tipos de gêneros textuais como ferramenta de inserção social. Esse papel cabe à educação básica, à educação formal, portanto, como nos relembra Koch (2009, p. 61):

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio discursivo da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. *O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos* (grifo meu)

Já existe um movimento em favor da mudança do ensino de Língua Portuguesa para uma perspectiva sociodiscursiva e que contempla a teoria de gêneros textuais. Tal disposição pode ser observada na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na comparação dos livros didáticos atuais com os de décadas anteriores ou ainda nas provas avaliativas nacionais, como o ENEM.

Atestam também essa tendência alguns estudiosos (ANTUNES, 2003; BEZERRA, 2003; KOCH, 2002; BIASI-RODRIGUES, 2002; ANTUNES, 2002; MARCUSCHI, 2008). Sobre isso, Marcuschi, afirma:

que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre os linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática (MARCUSCHI, 2008, p. 51)

Na mesma balança, porém, há um peso de resistência que faz com que esse novo paradigma de ensino não esteja se desenvolvendo da maneira esperada, fato também evidenciado pelos autores. Vê-se, nas salas de aula, o trabalho com produção de textos realizado de maneira descontextualizada e sem propósito discursivo real.

Exemplo disso é a produção de redação à qual os alunos são submetidos ainda hoje. Sem qualquer vinculação a um gênero textual específico, estudantes são orientados a discorrer sobre determinado tema e entregá-lo ao professor, único leitor de seu texto, responsável por avaliar, quase sempre, os aspectos relacionados ao bom emprego da norma padrão. É o que nos fala Antunes (2003, p. 26) sobre a prática da escrita realizada em sala de aula: uma prática “artificial e inexpressiva”, “destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”

Há diversas questões a serem repensadas nesse modelo de aula de produção de texto. A chamada “redação escolar”, que “aparece sempre como um texto de caráter dissertativo”, funcionando como um “gênero escolar único” (ANTUNES, 2003, p. 63), deixa claro a sua falta de motivação pedagógica no que diz respeito à formação de sujeitos produtores de textos socialmente relevantes.

No “gênero” redação, os alunos prendem-se apenas ao tema e à quantidade de linhas a serem produzidas, sem se preocuparem com a função do texto, estrutura, propósito comunicativo, público leitor, ou seja, todas as questões referentes ao propósito discursivo de um texto. Em segundo lugar, não raro, há, nessa prática, confusão entre tipologia e gênero. Alunos são solicitados a escrever “texto dissertativo”, “narração” “descrição”, sem correspondência com um gênero textual. Além disso, o fato de o destinatário do texto ser apenas o professor reforça a

ideia da artificialidade do texto e de que ele é apenas pretexto para verificar a aplicação da norma padrão estudada pelo aluno.

Diversos autores (BRITTO, 2006; GERALDI, 2006; COSCARELLI, 2007, BIASI-RODRIGUES, 2002) criticam o caráter artificial dessa prática, na qual é exigida do aluno uma produção textual com base em critérios previamente definidos pelo professor (ou antes pelo autor do livro didático), a respeito dos quais não questiona ou reflete. É o que Britto (2006, p. 120) chamou de “serviço à *la carte*”. Nesse “serviço”, segundo o autor, a figura do professor, ao invés de contribuir com o “sucesso” do aluno, o intimida, pois, ao funcionar como o único destinatário de seu texto, acaba por determinar a “própria estrutura de seu discurso”. A esse respeito, Geraldi (2006, p. 130) é categórico: “anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação”.

Ao planejar aulas baseadas em gêneros textuais, o professor deve levar em consideração a questão discursiva e interacional que norteia a prática comunicativa real para que não se repita a mesma prática utilizada no ensino dos aspectos gramaticais: o predomínio do estudo da forma e das nomenclaturas em detrimento dos aspectos funcionais e discursivos, assim como nos alerta Coscarelli (2007, p. 81): “gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido” e ainda Bezerra (2010, p. 44): “No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos”.

Há que se realizar, portanto, uma verdadeira transformação no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Bezerra (2010), essa renovação do ensino mais voltado ao texto está caminhando desde 1950. Ele comenta o momento em que a educação formal passou a alcançar um público cada vez maior e se iniciou uma cadeia de eventos que contribuíram para a desvalorização da profissão do professor, como aumento da carga horária, formação deficitária e diminuição da remuneração.

Na década de 70, surgiu o livro didático que, ao mesmo tempo em que favoreceu o trabalho do professor, colaborando com a seleção de textos, de exercícios e na sistematização do conteúdo, contribuiu para sua acomodação, visto que diminui “sua responsabilidade na escolha do que ensinar” (BEZERRA, 2010, p. 45) e deixa o professor “sem oportunidade de criar seu curso” (ANTUNES, 2003, p.

124). Cabe, então, ao autor do livro didático, a tarefa de selecionar, sistematizar conteúdos, textos, exercícios e atividades.

Evidentemente que não se pode atribuir apenas ao livro didático a responsabilidade no ensino de língua materna (e de quaisquer componentes curriculares). Cabe ao professor e à equipe pedagógica das instituições educacionais buscar estratégias didáticas extras. Entretanto, visto que ele já se consolidou, é ferramenta básica nas práticas de ensino-aprendizagem. Portanto, há que se analisar a maneira como aborda as questões de gêneros textuais e as práticas de produção de texto que propõe.

Os livros didáticos, como nos coloca Bezerra (2010, p. 45-46), seguem também um ritmo de renovação metodológica do ensino de língua portuguesa. Porém, as alterações ainda não refletem resultado significativo:

a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas, outros imprimem alterações teórico-práticas

A mesma preocupação leva Biasi-Rodrigues (2002, p.50) a questionar se “essa nova prática está se construindo em favor da eficácia comunicativa ou é apenas um novo modismo com velhos pretextos”. Diversos autores (COSCARELLI, 2007; BEZERRA, 2003, 2010; BIAZI-RODRIGUES, 2002, REINALDO, 2003), ao analisarem criticamente livros didáticos de língua portuguesa atuais, ressaltam algumas questões que ainda precisam ser revistas em nossos manuais didáticos, tais como: imprecisão na distinção entre gêneros textuais e sequências tipológicas; tendência da prevalência do trabalho com a estrutura do texto, em detrimento das questões discursivas; prioridade na escolha de textos literários como objeto de produção; ausência de critérios claros de autoavaliação do texto pelo aluno.

Precisa-se, portanto, de professores de língua portuguesa críticos, inovadores e bem formados que possam questionar a maneira como os livros didáticos abordam as questões de leitura e produção de textos e propor, segundo Geraldini (2006, p. 128), uma “mudança de atitude” em relação ao aluno: “dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc”. Ou seja, precisamos enxergar o aluno como sujeito ativo nas atividades de leitura e produção de textos. As aulas de produção de texto devem ser aulas em que haja um

contexto discursivo real, com textos diversificados e socialmente relevantes, dos quais possa ser também avaliador. O aluno precisa sentir que o estudo de textos e de produção de textos tem uma finalidade que ultrapasse as barreiras da sala de aula. Esse objetivo pode ser alcançado a partir de um planejamento pedagógico que tenha como centro norteador gêneros textuais, visto que

quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso". (BAKHTIN apud COSCARELLI, 2007, p. 285)

1.3. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 demonstram a mesma preocupação em relação ao ensino de Língua Portuguesa já apresentada aqui pelos estudiosos. Ao apresentar os objetivos para o ensino fundamental, o documento diz que o aluno deverá "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais", ou ainda "perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente" (p. 7). Percebe-se a mesma postura durante todo o texto do documento, que postula o domínio da linguagem como condição de participação social e cidadã e atribui à escola a função e a responsabilidade de promover o acesso aos saberes linguísticos necessários que permitam o exercício da cidadania aos alunos da educação básica.

Os PCN deixam claro que, tendo em vista a perspectiva sociointeracionista da língua, o ensino das competências linguístico-discursivas deve ter o texto como unidade básica e, como não poderia ser diferente, elencam o gênero textual como objeto de ensino e ressaltam a importância da criação de contextos reais de uso da linguagem. Além disso, relembram a necessidade de se articular as práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula (texto, gramática e redação), haja vista que a língua, em seu contexto real de uso, não apresenta essa fragmentação.

Há sempre uma preocupação, por parte dos professores, no momento de decidir quais gêneros devem ser trabalhados em sala de aula e quais gêneros são mais adequados a cada ano escolar. Com relação a isso, os PCN afirmam que essa

seleção deve considerar “as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem (p. 37), ou seja, em seu planejamento, o professor deverá partir dos conhecimentos prévios de seus alunos. Essa escolha deverá ser definida, portanto, a partir das necessidades de cada público escolar. De qualquer forma, os PCN deixam de sugestão alguns gêneros a serem trabalhados nas práticas de leitura e escrita no 3 e 4 ciclos do ensino fundamental. Os gêneros sugeridos para as práticas de escrita são os do tipo literários (crônica, conto e poema), de imprensa (notícia, artigo, carta ao leitor e entrevista) e de divulgação científica (relatório de experiências e esquema ou resumo de artigos ou verbetes de enciclopédias). O documento deixa a desejar, porém, ao não conceituar ou especificar os objetivos pretendidos com cada gênero sugerido, visto que alguns deles não são tão claros, como “relatório de experiências”, por exemplo.

Quando se volta a explicitar como deverá ocorrer o tratamento didático dos conteúdos, o documento contribui com o trabalho do professor ao descrever a diferença entre as atividades que envolvem o plano da expressão (como dizer), como reproduções, paráfrases e resumos, e as que estão voltadas para plano do conteúdo (o que dizer), como requerimentos ou cartas comerciais. Segundo o texto, as competências devem ser trabalhadas, inicialmente, de maneira alternada, para depois solicitar aos alunos que desenvolvam as duas habilidades em um mesmo texto. O que se costuma observar em sala de aula é o trabalho com ambos os planos ao mesmo tempo, em todas as etapas escolares, o que não favorece uma escala no nível de dificuldade ao aprendiz, visto que “nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos” (p. 76). O material não deixa muito claro ao professor, porém, de que maneira o professor pode trabalhar os planos separadamente, citando apenas alguns gêneros textuais como exemplo: para atividades que envolvam o plano da expressão, resumos e paráfrases, por exemplo; já para atividades do plano do conteúdo, o material cita o trabalho com paródias. Trata-se de um desafio, portanto, do professor a tentativa de abordar os planos separadamente, o que pode ser realizado, também, no momento de avaliação do texto do aluno em que, ora volta-se mais para as questões da forma, ora para as questões de conteúdo.

Os PCN não poderiam deixar de reforçar a importância da concepção das atividades de produção de texto como processo e lembrar que a reescrita, ou

“refacção”, é uma de suas partes integrantes e deve ser realizada pelo aluno, com orientação do professor, pois “a refacção não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto” (p. 77)

Seguindo a mesma tendência apontada pelos PCN e elaborado com base nesse documento, o PNLD aponta também a necessidade de colocar o texto como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, evidenciando a organização curricular baseada nos gêneros. Ao selecionar o material didático, o Programa analisa, dentre outros aspectos, se as propostas de produção textual que constam nas obras se voltam para a criação de contextos reais de uso da língua visto que

a maior lacuna do trabalho com a produção textual nas coleções de livros didáticos tem sido a dificuldade de criar situações de produção de texto escrito que ultrapassem a esfera escolar (sempre que necessário) e que engajem os alunos em produções autênticas e de uso situado. Escrever um cartaz ou um panfleto para ser distribuído na comunidade faz muito mais sentido para os jovens do que escrever um cartaz para ser fixado no caderno ou no mural da sala de aula. Diferentes estudos sobre as práticas de letramento escolares mostram que há um engajamento maior, interesse e protagonismo quando os sujeitos têm o que dizer, para quem dizer e objetivos coerentes da atividade de escrita. (PNLD, p. 13)

Além disso, há a preocupação em verificar se o material didático enxerga a atividade de produção textual como parte de um processo, que envolve planejamento, produção, revisão e reescrita e se as atividades preveem “estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir” (PNLD, p. 14)

Percebe-se, analisando ambos os documentos, que as instâncias públicas oficiais estão cientes da importância da resignificação das aulas de Língua Portuguesa, pois apresentam a língua como ferramenta de inserção social e construção de identidade pessoal e cidadã. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o aprimoramento do letramento em diferentes gêneros textuais é papel da escola e, especialmente, do professor de língua portuguesa, que atualmente vive uma situação mais favorável: “Parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas” (ANTUNES, 2003, p. 23).

2. ANÁLISE DOS DADOS

Os materiais didáticos aqui analisados, como já foi dito, pertencem à lista dos livros sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático, cujo objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da seleção e distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

A análise partirá da descrição do material com relação às propostas de produção textual. Serão analisados os tipos de gêneros textuais escolhidos pelos materiais, se estão dentre os sugeridos pelos PCN e se estão adequados à faixa etária escolar, bem como se o material procura apresentar temas e gêneros do interesse do aluno. Será verificado também de que maneira o livro apresenta a proposta de produção, se há preocupação em fazê-lo em etapas e se há orientações claras e suficientes para que o aluno possa demonstrar bom desempenho nas atividades. Além disso, será analisado se o material busca apresentar aos alunos contextos reais de produção de textos, ou pelo menos, sua simulação.

Por fim, seguirá uma análise geral contemplando o que foi considerado nas três obras fazendo uma relação com o que se recomenda nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1. PROJETO PARA VIVER JUNTOS

O livro é todo organizado em torno de gêneros textuais. Cada capítulo contempla um gênero distinto que servirá de base para as atividades de leitura, produção e conhecimentos gramaticais e linguísticos. As atividades de produção textual, portanto, partem do gênero que já foi trabalhado anteriormente na sessão dedicada à leitura e compreensão de textos, na qual já foram analisadas também as características do gênero, sua estrutura e contexto de produção (autor, público alvo, meio de circulação, etc). Tal configuração mostra-se eficiente, pois, dessa maneira, o aluno já está inserido no contexto do gênero que deverá produzir e, ademais, já teve contato com pelo menos um exemplo do gênero, caso este não faça parte de seu conhecimento linguístico prévio. Os gêneros que compõem o material didático são: narrativa de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem, poema, artigo expositivo de livro paradidático e de divulgação científica e entrevista.

Os capítulos apresentam duas propostas de produção do mesmo gênero, cada uma vinculada à leitura de um texto distinto. Com exceção do primeiro gênero, narrativa de aventura, não se observam diferenças de grau de dificuldade entre uma proposta e outra, apenas na temática. No texto de aventura, porém, a primeira proposta exige do aluno um texto mais simples, que contemple apenas as questões relacionadas à construção dos personagens típicos do gênero (protagonista e antagonista). Já a segunda proposta, solicita ao aluno o desenvolvimento de toda a sequência narrativa. Tal estratégia mostra-se vantajosa ao aprendizado do aluno, que vai desenvolvendo, gradativamente, as habilidades linguísticas naquele determinado gênero. Seria conveniente que os demais capítulos apresentassem a mesma estrutura, principalmente aqueles em que se propõe a produção de textos mais complexos, como artigo ou notícia, por exemplo.

Os gêneros que compõem o livro didático em questão são adequados à faixa escolar pretendida e, além disso, observa-se o cuidado em deixar gêneros um pouco mais complexos, como artigo e poema, para o final do livro. Cinco, dos oito propostos, estão contemplados nos que foram sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. As atividades de produção apresentadas propõem temas que são de interesse da faixa etária, como aventura, mistério e super-heróis. Além disso, algumas atividades colocam o aluno a produzir a respeito de si, a falar acerca de seus sonhos, projetos, personalidade e interesses pessoais, como se observa nas propostas de produção dos gêneros poema, entrevista e relato de viagem. Nessa idade, os alunos mostram bastante interesse em se expor e expressar suas ideias, por isso, estarão motivados a realizar as atividades sugeridas pelo livro didático, visto que elas favorecem esse aspecto.

No momento da atividade de produção, depois que o aluno já conhece o gênero e suas características, observa-se a preocupação do material didático em levar o aluno a produzir seu texto pouco a pouco. Há etapas sistematizadas de planejamento do texto, com pequenas atividades, quadros a serem preenchidos e esquemas a serem observados.

Antes da apresentação da proposta propriamente dita, o livro apresenta uma atividade, intitulada de “aquecimento”. Esta etapa prepara a proposta que há de vir com pequenos exercícios que estimulam o aluno a partir de estruturas textuais básicas e curtas. Alguns exemplos dessas atividades são o preenchimento de lacunas com léxicos próprios do gênero, organização de indicações de tempo e

espaço (no caso de textos narrativos), exploração da semântica e construção de rimas (no caso da proposta de poema), reorganização de parágrafos (no caso de artigos). Percebe-se que o objetivo dessa atividade é fazer o aluno exercitar elementos textuais que colaborarão para o desenvolvimento da estrutura textual do gênero como um todo. Sem deixar explícito para o aluno ou para o professor, a atividade trabalha questões relacionadas às tipologias dos gêneros propostos.

Em seguida, há a sessão com o título “proposta”, na qual o aluno depara-se quase sempre com uma imagem (fotografia ou ilustração), que servirá como ponto de partida ou “inspiração” para que ele construa seu próprio texto. A proposta é seguida da sessão “planejamento e elaboração do texto”, cujo objetivo é fazer com que o aluno tome consciência da estrutura do texto que deverá produzir. Geralmente a sessão apresenta esquemas ou tabelas que o aluno deverá preencher antes de escrever seu texto, ou uma lista do “passo a passo” que deverá seguir como maneira de esquematizar e organizar suas ideias. A etapa deixa a desejar, porém, ao não apresentar ao aluno instruções a respeito de elementos de coesão e coerência, da tipologia predominante do gênero ou ainda do tipo de linguagem que deverá empregar, como nível de formalidade ou exigência da norma padrão. Na proposta de história em quadrinhos, por exemplo, não há qualquer instrução que esclareça ao aluno que a linguagem a ser apresentada nos balões deve ser próxima à oralidade.

A última etapa é a chamada “avaliação e reescrita do texto”. Nessa etapa, geralmente sugerida a ser realizada em duplas, os alunos são levados a ler o texto do colega e verificar, por meio de perguntas e tabelas a serem preenchidas, se ele cumpriu com o esquema que justifica o gênero escrito. Além disso, a sessão costuma apresentar perguntas que fazem o aluno refletir sobre o processo de escrita e sobre os conhecimentos adquiridos acerca do gênero. O estudante é levado, portanto, a realizar uma autoavaliação, estimulando sua consciência linguística e sua autonomia diante do próprio aprendizado.

O esquema é seguido em todas as propostas de produção, em todos os capítulos, o que ajuda o aluno a conceber o texto como processo e a importância de cada etapa. Além disso, percebe-se uma preocupação do material didático em adaptar cada etapa a cada gênero e, ainda, a cada proposta do mesmo gênero, evidenciando a ideia de que cada texto é um universo único.

Uma preocupação cada vez mais recorrente para atividades de produção de texto em contextos escolares é necessidade de criação de contextos reais de produção ou, pelo menos, de sua simulação. No livro analisado, percebe-se uma proposta de divulgação dos textos produzidos pelos alunos na escola, para a família ou comunidade em atividades como sarau, produção de livro coletivo, distribuição de poemas, produção de livro paradidático a ser doado para uma biblioteca, entre outras. A iniciativa é bastante positiva já que, dessa maneira, o texto adquire seu real sentido, o de ser lido e divulgado para um público que vá além do professor. Por outro lado, algumas propostas de divulgação não são tão viáveis quanto se gostaria. Para o gênero notícia, por exemplo, propõe-se que o texto seja encaminhado para um editor de um jornal local para publicação, o que muito dificilmente obteria sucesso.

A exposição dos textos produzidos proposta pelo material didático não se trata exatamente de criação de contexto real de produção, mas apenas de divulgação dos textos produzidos. Há que se considerar, porém, que o âmbito escolar não é o espaço em que os gêneros textuais ocorrem de fato, mas sim o ambiente em que o aluno deverá desenvolver a capacidade de produzi-los para quando necessário em suas práticas sociais. O viável seria, nesse sentido, a simulação desses contextos de produção. Porém, quando se trata de gêneros literários (bastante comum no contexto escolar do Ensino Fundamental, principalmente dos anos iniciais), tal simulação se torna mais complicada, visto que se trata de um gênero não-utilitário, de fruição ou entretenimento e, portanto, não se encontra socialmente, uma demanda tão clara ou objetiva para esse tipo de texto.

2.2. PROJETO UNIVERSOS

O material didático, assim como o anterior, também é elaborado com base em gêneros. Cada capítulo inicia-se com um gênero, o qual é explorado em atividades de leitura, compreensão de textos, produção de textos e conhecimentos linguísticos. Diferentemente do livro anterior, porém, as características do gênero e seu contexto de produção não aparecem sistematizadas, apenas sugeridas em questões que propostas após a leitura do texto de abertura do capítulo. Caberia ao professor essa tarefa que contribuirá com o desenvolvimento da consciência linguístico-textual do

aluno e de sua competência metagenérica. Os gêneros que integram o livro são: cordel, notícia, artigo de opinião, cartaz de propaganda, texto enciclopédico, resenha, narração futebolística e mesa redonda, três deles – notícia, artigo de opinião e texto enciclopédico – figuram entre os sugeridos pelos PCN.

Apesar de o livro ser composto por doze capítulos, quatro deles não apresentam propostas de produção de texto. Os demais apresentam uma proposta de produção cada um em torno do gênero estudado no capítulo. Alguns gêneros podem não fazer parte do contexto linguístico cultural do aluno, como, como artigo de opinião e resenha, o que não inviabilizaria, porém, trabalhá-los nessa faixa etária. Relevante se faz notar que o material didático evita propostas de produção de textos literários, sendo o cordel o único proposto. Os capítulos em torno dos gêneros lenda e mito, por exemplo, não apresentam atividades de produção. Em contrapartida, os gêneros das esferas jornalística e publicitária são bastante explorados, seis dos oito são exemplares desses domínios discursivos (notícia, artigo de opinião, cartaz de propaganda, resenha, narração futebolística e mesa redonda) além de outros dois, propostos nos projetos (documentário e entrevista). Essa escolha é bastante incomum, visto que é bastante recorrente o trabalho com textos literários no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, como é o caso.

Com relação aos temas, assim como ocorre com o livro anterior, percebe-se uma preocupação em apresentar temas que sejam de interesse da faixa etária, como esportes e filmes, assuntos socialmente relevantes, como problemas ambientais, ou ainda conteúdos que contribuam para a construção de conhecimentos gerais, como grandes invenções da humanidade.

O material é bastante eficaz no que diz respeito à criação de contextos reais de produção e de divulgação dos textos realizados pelos estudantes. As propostas para os gêneros relacionados ao esporte, por exemplo, o fazem de maneira notável. Para o gênero narração futebolística, os alunos são levados a produzir os textos com base em uma partida de futebol de botão ou de videogame realizada entre os próprios colegas de classe. Já para o gênero mesa redonda, a proposta pede aos alunos que assistam a um jogo de futebol para depois participarem da mesa redonda simulando um programa de televisão. Além desses dois exemplos, no gênero notícia, prepara uma situação fictícia: “Suponha que você é um jornalista e mandou um currículo para trabalhar em um *site* de notícias. Você e mais quatro candidatos foram chamados para uma seleção, na qual deverão escrever uma

notícia a ser publicada no site”. O mesmo é feito com outros gêneros textuais. Ademais, há a preocupação também em divulgar os textos produzidos pelos alunos na escola e comunidade.

A sessão do livro didático que se dedica à atividade de produção textual intitula-se “Oficina de textos”. Fica claro, desde já, a postura em se admitir o texto como construção que ocorre com um processo. Tal concepção fica evidente inclusive para o estudante que vai percebendo, por meio das atividades propostas na oficina, que o texto não está pronto na cabeça do autor.

A oficina se inicia com uma pergunta cujo objetivo é apresentar ao aluno o gênero que ele deverá produzir a partir do contraste com outros gêneros. Em seguida, há a etapa chamada “Apresentação da situação”, dividida em duas sub-etapas. Na primeira delas, “Definição do projeto de comunicação”, apresenta-se ao aluno o contexto de produção: qual o gênero, o tema, o objetivo da produção final, os leitores e se a produção será realizada individualmente, em duplas ou grupos. Em seguida, o aluno é direcionado para a fase de “Preparação de conteúdos”, um preparo pré-textual em que o aluno é orientado a realizar pesquisas, estudos e leituras prévias antes de produzir a primeira versão de seu texto. Um argumento bastante utilizado pelos estudantes para justificar suas dificuldades na escrita é a “falta de ideias”. Essa etapa proposta pelo material didático vem para sanar essa dificuldade e mostrar ao aluno que o autor de um texto não busca ideias de sua cabeça, mas de leituras prévias, pesquisas ou até experiências pessoais.

Com o conteúdo do texto preparado, o aluno é direcionado para a etapa de produção propriamente dita, a chamada “A primeira produção”. Aqui o aluno é levado a produzir sem preocupar-se tanto com questões de ordem estrutural do texto, que serão objeto da etapa seguinte. Inicialmente essa estratégia pode parecer ineficaz, porém, dessa maneira, o aluno é levado a “colocar no papel” suas primeiras ideias, frutos da etapa anterior, de maneira mais livre e espontânea. A opção do material por essa sequência que parece invertida deixa o aluno menos pressionado a escrever, pois não deve, ainda, preocupar-se com questões mais complexas.

Em “Criando soluções para os problemas”, etapa que segue na oficina, o aluno é levado a refletir sobre as dificuldades que porventura tenha encontrado durante a primeira produção. Essa etapa divide-se em quatro momentos: “Estrutura do texto”, “A gramática na construção dos sentidos”, “Avaliando a produção final” e “Ortografia”. No primeiro momento, é apresentado ao estudante um exemplo do

gênero trabalhado com comentários que evidenciam o objetivo de cada parágrafo ou as características de cada parte da estrutura do gênero para que ele possa comparar com o texto que produziu. Em “A gramática na construção dos sentidos”, há pequenos exercícios estruturais a respeito de questões gramaticais próprias de cada gênero. Esses exercícios vão além de meras definições morfológico-sintáticas e classificações, eles trabalham os elementos gramaticais (adjetivos, conjunções, advérbios, etc) de maneira reflexiva e voltada ao gênero pretendido. A etapa seguinte, “Avaliando a produção final” apresenta ao aluno uma série de perguntas que ele deverá responder acerca do texto que produziu, verificando se este apresenta as características estruturais, linguísticas e estilísticas do gênero pretendido. Por fim, na etapa chamada “Ortografia”, o aluno é direcionado a pequenos exercícios de treino ortográfico. Os exercícios são lúdicos, o que deixa a atividade, por vezes maçante, mais interessante á faixa etária, porém, apresentam-se desvinculadas do gênero estudado.

A última etapa da oficina é chamada de “A produção final”. Nela o aluno é orientado a fazer uma nova versão de seu texto, observando as orientações da etapa anterior. Aqui também, há as instruções para atividades que visam divulgar os textos produzidos na escola ou na comunidade.

Em todas as etapas e subetapas, o material didático voltado ao professor apresenta orientações didáticas que mostram o objetivo de cada momento do processo de produção textual. Além disso, guia o professor mostrando-lhe como deverá proceder em cada fase para que objetivo final seja alcançado.

A partir da análise realizada, percebe-se que coleção didática tem como centro, além da leitura, a produção de textos. As etapas propostas para as atividades de produção evidenciam o cuidado em fazer com que o aluno desenvolva essa competência linguística de maneira eficiente. Entretanto, para que a aplicação das “Oficinas de texto” alcancem o objetivo pretendido, o professor deverá ter como centro de suas trabalho pedagógico a produção de texto, visto que as atividades propostas demandam bastante tempo e dedicação do profissional.

2.3. PORTUGUÊS LINGUAGENS

O material didático também trabalha com gêneros textuais, porém, diferentemente dos outros dois livros analisados, os capítulos não são construídos

em torno de um gênero específico. O que unifica as atividades de leitura e produção nos capítulos e nas unidades é o tema, não o gênero.

As atividades de produção de texto contemplam menos gêneros que nos materiais anteriores, sendo, basicamente, um gênero para cada uma das quatro unidades, ou gêneros correlatos: na primeira unidade, conto maravilhoso; na segunda, história em quadrinhos; na unidade três, relato, carta pessoal e gêneros digitais (e-mail, e comentário); na última, artigo de opinião, exposição oral e cartaz. Dos gêneros propostos, apenas um deles, o conto, está incluído na lista de gêneros sugeridos nos PCN. Os demais, porém, são gêneros que não apresentam complexidade para serem trabalhados na faixa etária pretendida, inclusive alguns deles também figuram entre os gêneros selecionados nos outros livros analisados.

Os gêneros propostos nas atividades de produção de texto não foram trabalhados anteriormente no material em outras atividades, com exceção dos gêneros conto maravilhoso e relato pessoal, que apresentam exemplos na abertura dos capítulos; as características de gênero, entretanto, bem como o contexto de produção não são explorados. Portanto, o aluno tem o primeiro contato com o gênero apenas no momento de apresentação da proposta de produção textual.

Percebe-se a atenção do livro didático em apresentar ao aluno nas propostas de produção, bem como nas outras leituras, temas que sejam do interesse da faixa etária e, inclusive percebe-se uma gradação dos temas das unidades, que acompanharia o crescimento e amadurecimento do aluno nessa idade: “No mundo da fantasia”, para a unidade 1, “Crianças”, para a unidade 2, “Descobrimo quem sou eu”, para a unidade 3 e “Verde, adoro ver-te”, para a unidade 4. O aluno iniciaria os estudos voltado para si e para as questões infantis e imaginativas, para depois descobrir-se como parte de um sociedade e preocupar-se com os aspectos que a tornariam um lugar melhor para se viver. Os textos dos alunos tendem a acompanhar esse movimento e a ficarem mais maduros à medida em que o tempo passa.

A sessão do livro didático voltada para as atividades de produção intitula-se “Produção de texto”. Em cada uma dessas sessões é apresentada ao aluno e ao professor mais de uma sugestão de produção. A primeira proposta da unidade, que será aquela em que o aluno conhecerá o gênero a ser produzido, inicia-se com um texto-exemplo do gênero seguido de algumas perguntas que levam o aluno perceber e, por fim, reunir as características desse tipo de texto. Tais características são

retomadas no momento em que são apresentadas as propostas, no momento de planejamento ou de revisão do texto, por meio de listas e perguntas a serem checadas.

Após o conhecimento acerca do gênero, seguem as etapas de produção. A primeira sessão, “Agora é a sua vez”, apresenta as propostas referentes ao gênero estudado. O aluno toma conhecimento do que é esperado que ele produza, bem como o tema. A quantidade de propostas varia bastante nos capítulos, em alguns há apenas uma e em outros quatro. Algumas atividades mostram-se mais delimitadas, outras mais livres, sem muitas orientações com relação à estrutura ou até à temática pretendida. Por vezes são vagas e podem deixar o aluno e o professor sem saber quais passos seguir no momento de realizar a produção de texto, ou até mesmo o objetivo pretendido. A maioria das propostas de histórias em quadrinhos, por exemplo, orienta o aluno apenas ao procedimento necessário em relação à configuração dos quadros e balões. Não há explicações a respeito da temática, do objetivo (humorístico, crítico, de entretenimento, por exemplo), bem como sobre o tipo de linguagem a ser utilizada (uma linguagem que reproduza a oralidade). Um outro exemplo de orientação insuficiente consta em uma das propostas para o conto maravilhoso, que diz apenas: “Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso”. Essa atividade reforça a ideia já ultrapassada de que o texto é construído com base em inspiração e criatividade e ignora o texto como fruto de um processo.

Após esse primeiro momento, há uma sessão dedicada ao “Planejamento do texto”. Diferentemente do que se observou na análise dos dois livros anteriores, não há exercícios estruturais que retomam elementos do gênero estudado, apenas reúne uma lista de instruções a serem seguidas pelo estudante durante o processo de produção de seu texto. Em alguns casos as instruções não são tão precisas, como, por exemplo, em uma das propostas para o artigo de opinião, há a seguinte orientação ao aluno: “pense em um enunciado (uma ou mais frases) eu possa cumprir o papel de introduzir o texto e, ao mesmo tempo, expressar a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista) que pretende defender e anote-o”. O material não fornece subsídios para que o aluno seja capaz de estruturar um parágrafo como o solicitado. Como se trata de um gênero mais complexo para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, é necessário que ele se baseie em exemplos ou antes que reconheça as estruturas argumentativas para fazer o que a instrução pede.

Por fim, há a sessão de avaliação, chamada de “Revisão e reescrita”, que geralmente é composta de perguntas para que o aluno verifique se seu texto apresenta as características do gênero estudado. Os critérios de avaliação são os mesmos para todas as propostas do mesmo gênero, o que nem sempre se mostra eficiente. Por exemplo, nas propostas de história em quadrinhos, um dos critérios a serem verificados é a ocorrência de um fato surpreendente, que gere humor, no último quadrinho, entretanto, o gênero história em quadrinhos nem sempre requer humor, o que é mais comum nos exemplares mais curtos, como as tirinhas (que, inclusive poderiam figurar como um gênero à parte das histórias em quadrinhos). Apesar de nem sempre as orientações serem suficientes e algumas propostas parecerem mais imprecisas, a estrutura das atividades apresentadas no material didático em geral favorece a construção do texto em etapas e demonstra preocupação em apresentar o texto como fruto de um processo.

Com relação à criação de contextos reais de produção, o material didático analisado investe em projetos apresentados ao final de cada unidade, que têm como objetivo a divulgação dos textos produzidos em sala de aula em mostras e exposições culturais, criação de livro coletivo ou ainda, criação de um *blog*, e fórum de debates. Dessa forma, o texto do aluno ganha um maior alcance, vai além das quatro paredes da sala de aula.

Apesar de alguns problemas apontados na análise do livro didático, percebe-se que é um material de qualidade, pois mostra cuidado em propor atividades que desenvolvam as capacidades linguístico-discursivas dos alunos referentes às habilidades de produção textual. Além disso, deve-se sempre lembrar que o material didático deve ser utilizado como uma ferramenta pelo professor, sendo assim, cabe a ele interferir e mediar cada uma das atividades, de acordo com o público de alunos com o qual trabalha e com o objetivo pretendido pela escola.

2.4. ANÁLISE CONTRASTIVA DOS TRÊS LIVROS

Os três livros analisados demonstram interesse em propor atividades de produção que contribuam para o letramento em diversos tipos de gênero. De maneira geral, preocupam-se em situar o estudante com relação ao contexto de

produção do gênero elegido e buscam estratégias para simular contextos reais de produção, ou, pelo menos, de divulgação do trabalho realizado pelos alunos.

A escolha dos gêneros a serem trabalhados não é tarefa simples, pois deve-se considerar o conhecimento prévio dos alunos, bem como pensar em suas necessidades educacionais. Os livros aqui estudados apresentam gêneros adequados à faixa etária escolar, como sugerido pelos PCN.

Os PCN também orientam a respeito do desenvolvimento das capacidades linguísticas a partir de atividades que contemplem o plano no conteúdo e o plano da expressão de maneira alternada, com objetivo de levar o aluno a desenvolver habilidades de escrita de maneira gradual e progressiva. Nos três livros analisados, não se observou essa alternância. Com poucas exceções, o que se viu foi a proposta apenas de textos que envolvessem atividades de autoria (que trabalham ambos os planos, ao mesmo tempo).

Outro ponto analisado foi a diferenciação entre gênero e tipologia textual, preocupação recorrente dos estudiosos atuais. Percebeu-se que os livros analisados trabalham com eficiência a questão dos gêneros, tanto nas atividades de produção de texto, como em atividades de leitura. Apesar de nem sempre definir para o aluno o que são gêneros textuais, ou de explicar como ele se dá e sua função na sociedade letrada, o estudante é capaz de percebê-lo a partir das atividades propostas e da mediação do professor.

No que se refere ao trabalho com as tipologias, os livros deixam a desejar, pois não se voltam para essa questão, mesmo quando necessário para elucidar dificuldades que os próprios alunos encontrarão no momento de produção de texto. Alunos no início do Ensino Fundamental, especialmente os do 6º ano, estão bastante acostumados em realizar produções narrativas. Quando se deparam com textos argumentativos e injuntivos, como os propostos nos materiais (artigo de opinião, cartaz, resenha), certamente demonstrarão dificuldades, pois o modelo de escrita que possuem está voltado para a narrativa, principalmente para a narrativa fantasiosa, ficcional, lúdica.

As três coleções analisadas trabalham com gêneros que contemplam diferentes tipologias, que poderiam ser trabalhadas com o aluno no momento do desenvolvimento da produção de texto, em uma das etapas do processo. Um dos livros, "Português Linguagens", em determinado capítulo se dedica ao trabalho com a descrição; porém, o faz totalmente sem vinculação a qualquer uma das produções

solicitadas. Esse fato mostra que a questão dos gêneros e das tipologias que os contemplam ainda precisa ser aprimorada nos materiais didáticos.

De qualquer forma, os materiais apresentam propostas de produção bastante ricas, que contemplam o texto como processo, valorizando suas diversas etapas: concepção, planejamento, revisão, reescrita. O PNLD, ao resenhar os livros aqui analisados também evidencia diversos pontos positivos dos materiais em relação à contextualização das propostas com os gêneros pretendidos, à concepção social da prática de produção de texto, ao trabalho com diferentes práticas de letramento, à concepção do texto como processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de língua materna vive um grande desafio: formar leitores e produtores de texto que integrem a sociedade e contribuam com ela em práticas sociodiscursivas relevantes nas esferas profissionais, políticas, sociais e também pessoais. Diante disso, deve sempre buscar estar atualizado com relação às novas perspectivas científicas e pedagógicas. Atualmente, a teoria de gêneros textuais contempla a natureza sociodiscursiva da língua e atende às necessidades pedagógicas no que diz respeito ao letramento necessário ao estudante.

A pesquisa realizada pôde verificar que a teoria de gêneros, assim como sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está contemplada de maneira bastante satisfatória nos materiais didáticos analisados. Os livros compõem o Programa Nacional do Livro Didático e, dessa maneira, podem servir de parâmetro para outros que porventura ainda não favoreçam o trabalho sociodiscursivo da linguagem.

Ficou evidente, na análise, que as propostas de produção textual dos livros didáticos analisados tinham como objeto de ensino o gênero textual. Não se encontrou atividades que propusessem propostas de produção sem um contexto social próprio, que o aluno pudesse reconhecer como prática linguística real. Apesar de não ter sido observado uma diferenciação clara entre tipologia e gênero, nas atividades propostas as duas categorias não se confundem, visto que as características do gênero são bem trabalhadas.

A análise mostrou também que os materiais buscam constantemente simular ou criar contextos reais de produção dos gêneros sugeridos, ou, quando não possível, diante da própria natureza do gênero, há uma preocupação em fazer com que os textos produzidos pelos alunos sejam divulgados, o que torna a prática de escrita significativa.

Outro ponto positivo evidenciado na pesquisa foi a constatação do tratamento do texto nas atividades propostas nos livros como fruto de um processo que demanda diversas etapas, como conhecimento do gênero, planejamento e organização, escrita e reescrita. Essa concepção desmistifica a ideia, bastante propagada entre os estudantes, de que um bom escritor é aquele que tem “inspiração” e “boas ideias” responsável por frustrar o estudante que não tem bons resultados em atividades de produção de texto.

Os materiais ainda deixam a desejar, todavia, no que sugere os PCN com relação à alternância das atividades que contemplem o plano do conteúdo e o plano da forma/expressão. Os livros privilegiam atividades de autoria, aquelas em que são trabalhados os dois planos concomitantemente, nas quais o produtor textual deve pensar “o que dizer” e “como dizer”. A variação dos tipos de atividades se mostra relevante para que o estudante possa, ora se concentrar no conteúdo, ora na estrutura, para que, posteriormente, esteja mais seguro em alinhar as duas competências.

Apesar de a pesquisa aqui realizada ter sido realizada com uma amostra pequena, foi relevante para atestar que a teoria dos gêneros textuais está presente de maneira significativa nos materiais didáticos. Cabe ao professor, nesse momento, fazer bom uso do material disponível, valorizando a teoria nele proposta e fazendo a mediação e as adaptações necessárias para que se alcance, paulatinamente, o objetivo principal das aulas de língua portuguesa no que concerne, principalmente, às atividades de produção textual: formar sujeitos letrados nos mais diversos gêneros. Há, portanto, um panorama bastante positivo no que diz respeito à entrada da teoria de gêneros textuais nas salas de aula.

Por fim, os resultados obtidos com esta pesquisa poderão colaborar com futuros estudos relacionados tanto com a teoria de gêneros, quanto com sua aplicação na esfera da educação formal, com o intuito de estreitar a relação entre a academia e a sociedade, no caso, as instituições de ensino de educação básica. A pesquisa será também vantajosa para o trabalho profissional de professores de língua portuguesa da educação básica, que poderão refletir sobre suas práticas de produção de texto, buscando torná-las cada vez mais eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>>. Acesso em: 21 jan. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/10369>.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. v. 3. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília: MEC, 2016

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. (2007). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf> > Acesso em: 21 jan. 2016.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas, *Revista do GELNE*, 4, 1, 01-12, 2002b. Disponível em: [https://www.academia.edu/12491449/Revista do GELNE Ano 4 No 1 2002](https://www.academia.edu/12491449/Revista_do_GELNE_Ano_4_No_1_2002) .Acesso em: 21 jan. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Livros didáticos selecionados:

RAMOS, Rogério de Araújo. *Universos: língua portuguesa*, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2012

COSTA, Cibele Lopresti. *Para viver juntos: ensino fundamental*, 6º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*, 6º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014