UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

PAULO CEZAR RODRIGUES

CARACTERÍSTICAS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

MARINGÁ – PR
2007

PAULO CEZAR RODRIGUES

CARACTERÍSTICAS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ – PR

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

R696c

Rodrigues, Paulo Cezar
Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita / Paulo Cezar Rodrigues. -- Maringá : [s.n.], 2007.
121 f.

Orientador : Profº. Drº. Renilson José Menegassi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007.

1. Produção de texto. 2. Livro didático - Análise. 3. Mediação - Ensino e aprendizagem - Produção textual. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

Cdd 21.ed. 401.41

À Nívia, meu grande amor.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, pela confiança depositada. Por acompanhar de perto o trabalho de seus orientandos, respeitando as diferenças e os limites de cada um. Um exemplo de Mestre e Orientador, por saber ensinar, e por ensinar a ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder mais esta importante vitória em minha vida. A Ele toda honra e glória!

À minha esposa, Nívia, por ter entendido de forma tão singular as exigências impostas na produção desta dissertação, apoiando-me, incondicionalmente, para que eu pudesse realizar este sonho.

Aos meus filhos Mayra, Gabriela e Mateus, por entenderem as minhas muitas ausências, e por colaborarem para que eu pudesse realizar o meu trabalho.

Aos meus pais, Reinaldo e Maria, por serem minhas referências e os alicerces de minha formação pessoal e, por toda a ajuda e apoio que me dispensaram.

Ao meu irmão Reinaldo, por ser um exemplo, e por ter me apoiado e incentivado a realizar este projeto.

Ao meu sobrinho Lucas, pela ajuda valiosa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas experiências e ensinos partilhados.

Aos membros do grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, pelas muitas contribuições dadas a minha pesquisa.

Aos professores Edson Carlos Romualdo e Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

“Toda a nossa sabedoria, enquanto merece o nome de sabedoria e, é verdadeira e pura, consiste basicamente de duas coisas: conhecimento que temos de Deus e o conhecimento que temos de nós mesmos”.

(João Calvino)

RESUMO

Diante da constatação de que a escola, de modo geral, não tem conseguido êxito na tarefa de formar escritores proficientes de textos, é que se realizou esta pesquisa, a fim de se identificar quais as características que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, em situação de ensino. Para tanto, analisaram-se os livros didáticos mais utilizados, em 2006, pelas escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade de Maringá-PR: *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 002) e *Português: leitura, produção, gramática* (SARMENTO, 2002). Assim, esta pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo-interpretativista fundamentou-se na teoria sócio-interacionista de ensino, discutida pela Lingüística Aplicada, e em pesquisas e estudos que tratam da mediação no ensino e aprendizagem de produção textual escrita. Os resultados das análises realizadas nas propostas de produção textual de Cereja & Magalhães revelaram a presença de algumas características de mediador, as quais foram reagrupadas e classificadas em: a) propostas que apresentam finalidade ou objetivos de produção; b) propostas que especificam o gênero a ser produzido; c) propostas que apresentam meio de circulação para as produções; d) propostas que apresentam interlocutor. No livro de Sarmento, as análises das propostas de escrita apontaram características diversas, as quais permitiram outra classificação: a) propostas que não consideram as condições de produção de texto; b) propostas que especificam e caracterizam o gênero textual a ser produzido; c) propostas que não contemplam a finalidade ou objetivo de produção; d) propostas que não especificam nem caracterizam o gênero textual solicitado. Não obstante as diferenças verificadas nas propostas de escrita das duas coleções, os resultados demonstraram que as condições de produção, diagnosticadas no livro de Cereja & Magalhães, orientam uma prática mediadora no processo de ensino e aprendizagem da produção textual, em situação de ensino. Razão pela qual o livro didático pode se constituir em um mediador neste processo, bastando para isto que considere em suas propostas de escrita as orientações teórico-metodológicas contidas nas condições de produção.

Palavras-chave: livro didático, mediação, produção de texto.

ABSTRACT

Since it is known that, as a rule, the school has not been successful in training proficient text writers, current research identifies the characteristics of the Portuguese Language textbook as a mediating factor in the teaching and learning process of texts within the teaching context. Textbooks in government schools in Maringá PR Brazil, in 2006, such as *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002) and *Português: leitura, produção, gramática* (SARMENTO, 2002), were analyzed. Current qualitative, quantitative and interpretative research is based on the social-interactional theory of teaching, discussed in Applied Linguistics, and on researches and analyses on learning and teaching mediation of text writing production. Results of analyses in the context of textual production proposed by Cereja & Magalhães showed some of the mediator's traits. The latter were selected and classified as a) suggestions aiming at production; b) suggestions that specify the literary genre expected to be produced; c) suggestions with production socialization; d) suggestions that reveal the interlocutor. Sarmento's book, on the other hand, revealed that writing suggestions indicated different traits and, thus, a different classification: a) suggestions that do not take into consideration text production conditions; b) suggestions that specify and characterize textual genre to be produced; c) suggestions that do not reveal production aims; d) suggestions that do not specify nor characterize the required textual genre. Although writing suggestions in the two collections are different, results show that production conditions in Cereja & Magalhães's textbook indicate a mediating practice in the teaching and learning process of textual production within the teaching context. Actually, the textbook may be a mediator in the process when the theoretical and methodological supervision within the production conditions are taken into account in its suggestions on writing.

Key words: school textbook, mediation, text production.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de Escolas que ofertam o Ensino Fundamental em Maringá.....15
Gráfico 2: Relação dos Livros didáticos mais adotados em Maringá.....17

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos Livros didáticos adotados pelas escolas de Maringá.....15

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As propostas de produção escrita na obra de Cereja & Magalhães.....70

Tabela 2: As propostas de produção escrita na obra de Sarmento.....71

Tabela 3: Os textos que antecedem as propostas de escrita (Cereja & Magalhães).....76

Tabela 4: Os textos que antecedem as propostas de escrita (Sarmento).....77

LISTA DE ABREVIATURAS

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame nacional do Ensino Médio

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

IES: Instituições de Ensino Superior

LD: livro didático

LD A: *Português: linguagens* (Cereja & Magalhães, 2002)

LD C: *Português: leitura, produção e gramática* (Sarmento, 2002)

LM: Língua materna

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NRE: Núcleo Regional de Educação de Maringá

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE: Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……..……..... 1

CAPÍTULO 1 – OS LIVROS DIDÁTICOS E METODOLOGIA..... 6

1.1 A escrita nos livros didáticos..... 6

1.2 Critérios na seleção dos livros didáticos..... 13
1.3 Os Livros didáticos..... 18
1.3.1 Livro didático A..... 18
1.3.2 Livro didático B..... 21

1.4 Procedimentos metodológicos..... 24

CAPÍTULO 2 – INTERAÇÃO, ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO..... 26

2.1 Interação e escrita..... 26

2.2 Produção textual em língua materna..... 33

2.3 As condições de produção..... 42
2.3.1 As condições de produção como objeto de pesquisas..... 42
2.3.2 As condições de produção textual..... 45

2.4 A mediação na escrita..... 50

CAPÍTULO 3 – AS ATIVIDADES DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO..... 54

3.1 O Manual do Professor..... 55
3.1.1 A produção de textos no Livro didático..... 62

3.2 Aspectos quantitativos dos comandos de produção textual..... 70
3.2.1 Textos de abertura ou textos para ativação do conhecimento prévio..... 73

3.3 Aspectos qualitativos dos comandos de produção textual..... 79
3.3.1 Livro didático A..... 79
3.3.2 Livro didático B..... 98

3.4 Discussões gerais..... 109

CONCLUSÃO..... 113

REFERÊNCIAS..... 118

INTRODUÇÃO

A constatação de que o sistema escolar brasileiro, de um modo geral, não tem dado conta da tarefa de formar escritores proficientes de textos não é nova. Prova disso é que, desde os anos de 1980, diversos pesquisadores da área da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984), Suassuna (1995), entre outros, têm se ocupado de estudos sobre o ensino de produção textual na escola, mais especificamente, no que diz respeito ao desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos. Como conseqüência do avanço dessas pesquisas, e a partir dos estudos realizados por Bakhtin/Volochinov (1992), acerca do caráter dialógico e interativo da linguagem, e por Vygotsky (1988), a respeito do percurso do desenvolvimento intelectual, é que surgiram estudos voltados para as questões ligadas à mediação no processo de ensino e aprendizagem da escrita[1] de textos escolares. Nesse sentido, os estudos realizados por Geraldi (1991), Garcez (1998), Baquero (2001), entre outros, contribuíram significativamente para o avanço e enriquecimento das discussões acerca do tema.

Pode-se afirmar que, durante um bom tempo, o foco desses estudos e pesquisas sobre a mediação esteve voltado, basicamente, para a figura do professor, considerado como peça fundamental nesse processo, o que pode ser verificado em Geraldi (1991), Soares (2001), Menegassi (2003), entre outros. Assim, realizadas a partir de uma perspectiva sociointeracionista de ensino, esses estudos apontam para a necessidade de o professor passar a exercer um outro papel dentro da sala de aula, o de mediador.

Contudo, apesar de todos esses avanços teórico-metodológicos na área do ensino e aprendizagem de produção textual, a inaptidão de muitos alunos para com a escrita de textos parece persistir. Isso pode ser constatado todos os anos, com a divulgação dos resultados das provas de Redação dos concursos vestibulares das Instituições de Ensino Superior (IES), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando o desempenho médio alcançado pelos candidatos que prestaram esses exames oscila entre os níveis baixo e médio, de acordo com as informações disponíveis no sítio do Ministério da Educação – MEC: http:// www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_2005.htm>.

[1] Nesta pesquisa, a atividade da escrita não é vista apenas como sinônimo de produção textual, mas como uma prática social, composta de três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, ou seja, a produção textual, em si, compreende apenas uma das três etapas de produção da escrita, ocorrendo concomitantemente com os demais eixos, conforme discussões realizadas no Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem" (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br), e esclarecido por Ohuschi (2006, p. 11). As discussões concernentes à escrita são ampliadas no Capítulo 2.

Os dados revelam que o desempenho médio dos alunos de escolas públicas e particulares do Estado do Paraná e, mais especificamente, dos participantes do ENEM na cidade de Maringá, é, no mínimo, preocupante, haja vista o fato de que o desempenho médio-geral local (54,08) ficou abaixo da média nacional (55,96). Além disso, apesar de os alunos de escolas particulares apresentarem um desempenho médio (nacional, estadual e municipal) em torno de 16% superior ao dos alunos da rede pública (58%, contra 40%), os egressos da rede particular pouco ultrapassam o nível da medianidade, 62% nas atividades de produção textual.

Esses números revelam que, apesar de todos os avanços teórico-metodológicos das últimas décadas, na área do ensino e aprendizagem de produção textual, uma boa parcela dos alunos que já concluíram o Ensino Médio (EM) não alcançou a proficiência na escrita de textos.

Assim, considerando-se que os livros didáticos (LD) adquiriram, entre os professores dos ensinos fundamental (EF) e médio (EM), o status de um importante, se não exclusivo, recurso para o exercício da prática docente, e o descompasso existente entre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, para o ensino da escrita na escola, que é o de formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 2000), e o que, de fato, a escola tem conseguido nessa missão, acredita-se ser importante, também, lançar um olhar sobre os LD's de Língua Portuguesa (LP) utilizados nas escolas brasileiras, mais especificamente, no que diz respeito à qualidade e à forma como esse material didático propõe o trabalho com as atividades de produção textual para os alunos.

Considera-se importante ressaltar que, apesar dos exageros e equívocos que possam ser cometidos em relação ao uso do LD de LP em sala de aula, acredita-se que esse material didático seja um forte aliado à disposição de professores e alunos para as atividades escolares de ensino e aprendizagem de língua materna, podendo constituir-se, também, como um importante mediador entre o aluno e as atividades de produção escrita na escola.

Vale lembrar que a notoriedade alcançada pelo LD despertou o interesse de diversos pesquisadores, que têm se ocupado em estudá-lo sob os mais variados aspectos: produção, distribuição, classificação, qualidade, uso etc. Dentre os estudiosos que têm se ocupado do LD nos últimos anos, destacam-se: Dionísio (2002), Bezerra (2002) e Rojo (2003). Contudo, outros pesquisadores também têm dado as suas contribuições. Entretanto,

não se verificou, nas pesquisas e estudos que tratam da mediação no ensino e aprendizagem de produção escrita a preocupação específica em investigar o LD como um mediador nesse processo.

Para Fregonezi (2003), em "Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?", a consolidação do LD como material de apoio se deve à expansão da rede escolar, com a democratização do ensino, que provocou uma demanda de professores. Essa demanda causou um aumento exagerado no número de cursos de Letras pelo país. Para o autor, a má formação lingüística e literária de muitos dos novos professores fez com que adotassem o LD como uma "tábua de salvação".

No que se refere aos usuários do LD, o autor, citando a Proposta Curricular de São Paulo (CENP, 1986), destaca que cabe ao professor de LP a tomada de decisão sobre o que ensinar e como ensinar. No entanto, Fregonezi (2003) chama a atenção para a seguinte contradição: se de um lado existem as formulações legais sobre programas, objetivos e desenvolvimento do ensino/aprendizagem, de outro, existe a distribuição gratuita destes livros pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE,[2] órgão do Ministério da Educação. Distribuição que, segundo ele, se constitui num elemento de opressão ao professor, visto que a não utilização do LD implicaria em mau uso do dinheiro público, além da cobrança de pais e elementos ligados ao organismo escolar, como coordenação, supervisão etc.

Assim, esta pesquisa estabelece como objetivo geral identificar quais as características que o LD de LP, no caso, os LD's mais utilizados pelos alunos de oitava série do EF de escolas públicas e privadas de Maringá, apresenta como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, em contexto escolar.

Vinculados ao objetivo geral, elegeram-se seis objetivos específicos:

a) verificar, nos manuais teórico-metodológico/Manual do Professor dos LD's, o que estas orientações apresentam sobre interação e mediação, no contexto de produção textual, bem como os objetivos de produção textual propostos para as produções do aluno;

b) cotejar o que estes manuais propõem sobre o ensino da escrita e o que apresentam sob a forma de atividades de produção textual no LD;

[2] O Ministério da Educação - MEC, em 14 de fevereiro de 1997, passou pelas seguintes transformações na sua Estrutura: pela Medida Provisória n.º 1.549-27, teve extinta a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, tendo suas competências transferidas para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br, acesso em: 03.06.07.

c) analisar a relação existente entre os textos de abertura/apoio, oferecidos como estímulo para a produção escrita dos alunos, e o gênero textual solicitado pelo comando de produção textual, observando-se os LD's ensinam e orientam o aluno acerca do gênero textual que lhe é solicitado;

d) analisar os comentários e orientações destinados ao professor, pelo LD, para a realização das atividades de produção escrita;

e) verificar quais condições de produção de texto são contempladas no LD de LP;

f) investigar se as condições de produção de texto orientam uma prática mediadora em situação de ensino.

Isto se faz necessário por se acreditar que o trabalho com a escrita de textos escolares, muitas vezes, tem se limitado às propostas de produção textuais oferecidas pelo LD, fazendo com que os textos dos alunos tenham como ponto de partida e de chegada, apenas o que só o LD propõe. Pensa-se que um estudo mais aprofundado sobre esse tema, que vise verificar as características de mediador desse material didático, seja importante não somente para a comunidade acadêmica e professores em geral, mas também como uma contribuição para que se possa compreender melhor as dificuldades e os problemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, assim como a formação de escritores proficientes de textos no contexto escolar. Além disso, a pesquisa contribui, oferecendo subsídios para a escolha de LD's pelas escolas, no futuro, e com os estudos da linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas do PLE-UEM.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário percorrer algumas etapas, as quais estão distribuídas nesta dissertação sob a forma de capítulos, a fim de se facilitar a sua leitura.

No Capítulo 1, são apresentadas as seções "A escrita nos livros didáticos", "Critérios na seleção dos livros didáticos", bem como outras duas seções, as quais tratam da apresentação dos dois LD's analisados, além dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

O Capítulo 2 expõe, por intermédio das seções "Interação e escrita"; "Produção textual em língua materna"; "As condições de produção"; "A mediação na escrita", toda a teoria que fundamenta a pesquisa.

No Capítulo 3, são apresentadas as análises sobre os dois LD's, primeiramente, investigando-se o Manual do Professor, no que diz respeito à fundamentação teórica que

sustenta cada coleção, bem como os seus objetivos para o ensino e aprendizagem da produção textual; depois, as propostas de produção textual apresentadas no interior de cada LD. Por último, estão as considerações finais acerca dos objetivos propostos no início da pesquisa.

CAPÍTULO 1

OS LIVROS DIDÁTICOS E A METODOLOGIA DE TRABALHO

1.1 A escrita nos livros didáticos

Nesta seção, a reflexão recairá, basicamente, sobre o LD de LP e sua relação com o ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares. Para tanto, procedeu-se, preliminarmente, a uma investigação do estado de arte do tema em questão, não visando apenas identificar possíveis falhas no LD, mas sim, buscando dados que permitissem visualizar, com maior clareza, o quadro atual em que LD e ensino da produção escrita se inserem. Com isto, espera-se ser possível obter uma melhor compreensão do "como" tem ocorrido este processo.

Assim, são apresentadas, inicialmente, algumas das considerações e dos resultados obtidos por três pesquisadores, em estudos que, embora não tratam, exclusivamente, do ensino da escrita de textos no LD de LP, discorrem com muita propriedade sobre outros aspectos relacionados ao uso desse material didático, na escola. Após isto, a reflexão teórica sobre o LD retomará o curso inicial.

Brito (2004) realiza uma análise de uma coleção didática destinada às quatro últimas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), e das observações realizadas durante um semestre letivo, em aulas de produção textual. A autora constatou em sua investigação, no que se refere à postura metodológica do professor de LP, quanto ao uso do LD, que o trabalho com as atividades de aprendizagem da escrita de textos vem sendo conduzido sem o devido aprofundamento do tema, além de não explicitar para os alunos os objetivos para as produções escritas, de modo a parecerem pretextos para a realização das atividades do LD. Segundo a autora, agindo assim, o professor perpetua a artificialidade, tão comum, nas atividades de produção textual, uma vez que não cria situações de aprendizagem adequadas, que explorem o contexto real de sala de aula.

De acordo com Brito (2004), o LD, de modo geral, nos exemplares de 5ª a 8ª séries investigados, centra a aprendizagem da escrita nos aspectos formais do texto, postura que impediria o aluno de alcançar um nível de entendimento mais elevado a respeito da funcionalidade do texto escrito, impossibilitando-o de posicionar-se de maneira original e crítica diante de determinado assunto. Destaca, ainda, como sendo ponto comum nas

atividades de escrita promovidas pelo LD, nas quatro turmas observadas: a falta de confrontação entre os pontos de vistas divergentes; a padronização das atividades de tarefa (mesmo modelo); a falta de leitura e contato com outros materiais que não seja o LD; o ensino exclusivo das estruturas clássicas de redação: descrição, narração e dissertação, distribuídas nas quatro séries. Além disso, segundo a autora, não se verificou no LD a preocupação em apresentar situações para a realização de debates entre os alunos, o que contribuiria para o desenvolvimento da habilidade oral do aluno, além de permitir uma melhor aprendizagem e aprofundamento por parte deste acerca do tema em questão. De acordo com Brito (2004), o LD, devido ao encadeamento seqüencial dos estudos da estrutura do texto, não leva o professor a nenhuma alteração de sua prática docente tradicional, mas, pelo contrário, corrobora a tese de que o ensino é moldado pelo sistema, que tem como um de seus representantes o próprio LD.

Lopes-Rossi (2003) investigou quatro volumes de uma coleção didática de língua portuguesa de 5ª a 8ª série, elaborada segundo as orientações dos PCN's, e constante do PNLD. A autora chama a atenção para o fato de que todas as atividades de produção escrita, propostas por essa coleção, seguem o mesmo padrão de apresentação, não importando o gênero a que se referem. Segundo ela, embora cada um dos volumes da coleção apresente uma quantidade considerável de atividades de escrita, (8ª série: 17 gêneros discursivos: 24 propostas de produção textual), teme-se que essa diversidade textual possa não ser explorada pelo professor e alunos em toda a sua dimensão, haja vista o volume de propostas que o LD traz, bem como a superficialidade com que são apresentadas pelo material didático. De acordo com a pesquisadora, esse tipo de abordagem da escrita não levaria os alunos a se apropriarem de suas características principais, tornando-se leitores mais proficientes desses gêneros, nem os habilitaria para produzi-los com propriedade.

Vieira (2002) apresenta um relato do resultado de um trabalho de análise de livros didáticos, efetuado por uma equipe técnica de 12 pareceristas e 2 coordenadores de área. De acordo com a autora, foram analisados 51 livros. Vieira afirma ainda que é evidente o problema da qualidade dos livros didáticos que circulam pelas escolas do país, visto que apenas 3 ou 5,8% do montante de 51 livros analisados receberam a classificação de recomendados. Não bastasse isto, a pesquisadora alerta para o fato de o LD não ser usado apenas como material de apoio ou de referência pedagógica, mas como principal material

didático no processo de alfabetização nas escolas, muitas vezes, utilizado como único instrumento de trabalho pelos professores.

Considera-se importante ressaltar que os LD's investigados pelos pesquisadores Brito (2004) e Lopes-Rossi (2003) apresentavam o "selo" de "Aprovado pelo MEC", ou seja, os livros que serviram de *corpus* a estas pesquisas foram selecionados dentre aqueles que constavam da relação de obras consideradas como "recomendadas", conforme relata Vieira (2002), pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD[1]. Fato no mínimo preocupante, uma vez que a classificação ou a elevação de um LD à categoria de "recomendado", pela instância superior, se mostrou, conforme verificado nas três primeiras pesquisas, não ser garantia de que estes manuais não apresentem equívocos.

Além disto, faz-se necessário esclarecer que, até recentemente, o MEC informava aos professores a qualidade das coleções didáticas apresentadas no Guia do Livro Didático[2]. Bastava para isto que o professor contasse o número de estrelas que havia sido atribuído a determinado LD, partindo-se de uma escala que ia de uma a três estrelas, conforme o grau de qualidade apresentada pela coleção. Em outras palavras, quanto maior o número de estrelas recebidas, melhor a qualidade do LD. Entretanto, este tipo de classificação, muitas vezes, acabava influenciando o professor na escolha dos livros, visto que, não competia a ele o julgamento quanto à qualidade do LD, mas sim ao MEC, que o fazia, antecipadamente, por meio da quantidade de estrelas conferidas às coleções (MOURA; CAFARDO, 2004).

Atualmente, o MEC não fornece mais este tipo de informação aos professores. Agora, no lugar das estrelas, o Guia traz os termos "pouco recomendado", "recomendado" e "muito recomendado", além de uma descrição acerca das características identificadas em cada coleção (Idem, 2004). Com a adoção deste novo critério, cria-se a sensação de que o julgamento sobre a qualidade do LD, recai, exclusivamente, sobre o professor.

Sendo assim, pensa-se que a pertinência da reflexão em questão resida justamente no fato de que o LD seja um recurso didático extremamente usado em nossas escolas, estando à disposição da maioria dos alunos e professores das redes pública e privada de ensino. É o que Albuquerque (2006) afirma: "O livro didático continua sendo uma das principais ferramentas do ensino fundamental tanto nas escolas públicas quanto nas

[1] Programa criado a partir de 1985, conforme disposto no seu sítio oficial: www.fnde,gov.br, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF, extinto, a partir de então. Somente a partir de 1996 teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD/1997).

[2] O Guia do Livro Didático é uma publicação do MEC que tem como finalidade auxiliar os professores durante o processo de escolha dos LD's. Publicado anualmente, sua distribuição para as escolas é gratuita.

particulares". O problema em si não estaria no protagonismo do LD em sala de aula, mas sim, no exclusivismo dado por muitos professores a esta ferramenta, sobrepujando a outros recursos didáticos.

É evidente a supremacia alcançada pelo LD no contexto de ensino. Vários fatores podem ter cooperado para que esse material didático tivesse sido "incorporado" de forma tão hegemônica ao cotidiano das escolas. Dentre eles, pode-se citar o despreparo e o baixo conhecimento lingüístico e literário apresentado por muitos professores de LP (GERALDI, 1991), situação que, possivelmente, explicaria o fato de o LD ser visto como uma espécie de "tábua de salvação", para muitos professores, visto que, geralmente, as suas unidades apresentam as aulas já prontas. Além das respostas dos exercícios para o professor, a maioria dos LD's apresenta os seus conteúdos distribuídos em unidades, o que permite, ao professor, dividi-los conforme o número de suas aulas.

Esta característica do LD, aliada à carga excessiva de trabalho de muitos professores, contribui para que, muitas vezes, a preparação e o planejamento das aulas sejam deixados de lado. Desta forma, o professor acaba ocupando um papel secundário no contexto de ensino, exercendo, muitas vezes, a função de um mero executor de tarefas ao seguir fielmente o programa estabelecido pelo LD para a realização dos exercícios e das atividades nele apresentadas, como afirma Tardelli:

> O livro didático é presença constante em sala de aula; geralmente, ele assume o estatuto de autoridade, pois sua programação, na maioria das vezes, é seguida fielmente pelo professor. Em geral parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa e reflete com os alunos, mas o livro didático que fala, impõe, determina a todos e as suas falas. (2002, p. 37)

Embora tais afirmações possam ser consideradas duras, elas refletem bem o modo como esse material didático vem sendo utilizado em boa parte das escolas brasileiras. Posição reiterada por Albuquerque (2006), "o LD é um material educacional importante que deveria funcionar como um prolongamento da ação pedagógica do professor, um recurso metodológico a mais, entretanto, o que se observa é que o LD tem demonstrado a anulação do professor". Nestas circunstâncias, o professor atua como uma espécie de capataz do ensino, sujeito que executa tarefas previamente determinadas, não lhe sendo permitido interferir sobre elas (GERALDI, 1991).

Quanto ao formato do LD, Bezerra (2001, p.33) esclarece: "O feitio que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulários, interpretação, gramática, redação e

ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, [...]". Uma rápida olhada nos manuais didáticos atuais, disponíveis no mercado, bastaria para confirmar a suspeita de que muitos autores e editoras pensam ter encontrado a fórmula mágica para a produção desse material, uma vez que uma boa parte das coleções didáticas à disposição segue, há décadas, o mesmo "modelo", tanto na apresentação, quanto na apresentação de seus conteúdos, sendo raras as exceções. Padronização que merece ser vista com certa desconfiança, pois, se por um lado ela pode contribuir para que ocorra uma melhoria das coleções didáticas, apontando um determinado modelo a ser seguido pelos editores, por outro, corre-se o risco de incorrer na homogeneização destes manuais ao se seguir uma única fórmula de apresentação.

No entanto, se as inovações tecnológicas na área gráfica propiciaram uma melhor diagramação e impressão dos LD's, resultando num produto final mais bem acabado e visualmente mais atraente para seus usuários, o mesmo não se pode dizer da qualidade dos conteúdos apresentados por muitos deles, já que um olhar mais cuidadoso poderia revelar, em muitos casos, que algumas coleções apenas "maquiaram" as atividades de leitura e escrita, publicadas repetidamente, em edições anteriores. O que se tem, então, é a tentativa de dotar de uma roupagem nova exercícios que foram produzidos a partir de uma concepção de linguagem extremamente tradicional. Talvez, por isto, o ensino e a aprendizagem da escrita de textos, em contexto escolar, ainda apresentem tantos problemas. Segundo Passareli (2004, p. 21), "É provável que grande parte das deficiências do ensino de redação decorra do material didático utilizado pelo professor". Contudo, pensa-se que apesar do papel de protagonista exercido pelo LD no ensino da produção textual, ele não seja o único vilão da história. Podem existir outros.

Ainda sobre a prática utilizada por muitos autores e editoras de livros didáticos de quererem apresentar o "velho" como se fosse "novo", Rojo (2003, p.87) comenta: "[...], embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes". Confirma-se, portanto, a necessidade de que as mudanças exigidas nos LD's não podem se restringir apenas aos aspectos gráficos e de composição editorial, mas de mudança de paradigmas conceituais a respeito do ensino de LM.

Um outro aspecto do LD que merece especial atenção diz respeito às novas orientações para o ensino de LP. Em muitos casos, existe uma distância considerável entre aquilo que é proposto pelos autores de LD's, em seus manuais teórico-metodológicos, para

o trabalho com a produção de textos escolares, e as atividades de escrita apresentadas em suas unidades. Sobre essa discrepância entre o que se propõe na teoria e o que, de fato, se efetiva, Rojo (2003, p. 80) alerta: "[...], os dados também mostram certo descompasso entre os Manuais do professor e os LD's. – nem sempre o que é declarado no primeiro é realizado no segundo [...]". Por esta afirmação, pode-se depreender que, nem sempre, as atividades práticas, propostas pelo LD, estão em conformidade, ou são elaboradas a partir da concepção teórica sob a qual se fundamenta tal coleção didática. Além disto, os problemas não param por aí, pois, segundo a pesquisadora, o ensino da gramática ainda é priorizado com freqüência na maioria das coleções didáticas, sendo raras as atividades que conduzem a reflexão sobre o uso da língua. Menos freqüentes ainda são as atividades de produção escrita que dão atenção ou levam em conta as condições de produção (Idem, 87-90).

Diante disto, recupera-se aqui algumas das considerações já produzidas nesta pesquisa sobre este tema, quando, entre outras coisas, se afirmou ter a impressão de que o conhecimento teórico acerca da dimensão dialógica e interacional da escrita constitui-se num privilégio de poucos, não estando ao alcance de todos. Afirmação que poderia ser verdadeira, não fossem os PCN's e os inúmeros estudos e pesquisas já realizados sobre esta questão.

Em que pese os aspectos negativos apontados no LD de LP, há também que se atentar para os positivos, visto que o LD também pode ser considerado como um elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem de LM com os alunos, uma vez que, por ser um portador de diferentes e variados textos de circulação social, possibilita o diálogo com aqueles que dele se utilizam. É importante ressaltar que o LD tem interlocutores definidos, o professor e o aluno, diferentemente de outros materiais impressos que não se destinam a um público específico. Em contexto escolar, os interlocutores pretendidos pelo autor do LD serão sempre o professor e o aluno, podendo variar em função da série ou do nível de ensino em que ambos estão. Entretanto, são comuns os casos em que um professor atue em mais de uma série, lecionando tanto no nível fundamental, quanto no nível médio de ensino. Nestes casos, o autor do LD terá uma dupla possibilidade de interlocução com o professor, que terá em mão mais de um LD, o que não ocorre com o aluno, já que, para cada disciplina, o aluno recebe somente um LD durante o ano. É válido lembrar que as coleções didáticas, geralmente, são organizadas e elaboradas tendo em vista as séries dos níveis de ensino fundamental e médio, do sistema escolar brasileiro. Em razão disto, os

seus autores apresentam os conteúdos pertinentes a cada uma delas, para o professor e o aluno, conforme a série a que o LD se destina.

Nesse sentido, o LD pode ser entendido como essencialmente dialógico, visto que este material didático dialoga, no sentido bakhtiniano do termo, de diferentes maneiras, sobretudo, com o professor e com o aluno. A confirmação de que pode ocorrer o diálogo por meio do texto escrito é encontrada em Bakhtin/Volochínov (1992, p. 112): "Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc". O texto, portanto, seja ele verbal ou não-verbal, constitui-se como um elemento mediacional que permite a interação entre os indivíduos participantes de uma determinada situação discursiva.

O livro, portanto, se constitui igualmente como um elemento da comunicação verbal, visto serem produzidos para serem apreendidos, comentados e discutidos sob a forma de diálogo (BAKHTIN/VOLICHINOV, 1992, p. 123). Se por um lado, no livro, autor e leitor não são colocados frente a frente, como em outras situações comunicativas, por outro, a necessidade do texto escrito de ser compreendido ou respondido é a mesma das outras formas de enunciação. Sobre isso, a partir dos pressupostos de Bakhtin/Volochinov, Garcez (1998, p. 59), afirma: "A obra, [...], visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, [...] etc". A necessidade de uma resposta ou da compreensão do "outro" àquilo que se diz, não é uma prerrogativa apenas das formas de comunicação simultâneas, realizadas face a face ou não, mas também do ato de fala impresso. No caso, também, do LD de LP.

Assim, considerando-se a importância do LD de LP no contexto de ensino da produção textual em situação escolar, e o enfoque dado pelas pesquisas, já citadas, de Brito (2004), Lopes-Rossi (2003) e Vieira (2002), sobre o LD, é que se advoga, neste trabalho, a necessidade de se avançar um pouco mais, investigando quais as possíveis características de mediador estão presentes nesse material didático. É importante (re) lembrar que não se trata de querer apenas criticar este material didático, apontando falhas, mas sim, procurar conhecê-lo melhor, buscando, a partir da sua análise, compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, a fim de que se possa, não somente melhorar a

qualidade do trabalho com a produção textual em sala de aula, mas também, os resultados obtidos com essa prática junto aos alunos, em nossas escolas.

1.2 Critérios na seleção dos livros didáticos

Não obstante a presença de um número considerável de pesquisas e de estudos que tratam sobre o LD de LP, enfocando-o sob os mais diferentes aspectos, conforme demonstrado na seção anterior, pensa-se que as possibilidades de investigação sobre este material didático ainda estejam longe de serem consideradas como esgotadas. É o que se verificou, por exemplo, ao se realizar o levantamento do estado de arte do tema desta pesquisa, apontado na seção anterior, 1.1 do Capítulo 1. Não se constatou nos estudos e pesquisas sobre mediação no ensino e aprendizagem de produção escrita, orientados a partir dos estudos de Vygotsky (1988), Bakhtin/Volochinov (1992), Geraldi (1991) e Baquero (2001), a preocupação específica em investigar o LD como um mediador nesse processo, o que estimulou a realização deste trabalho.

Para tanto, optou-se pela análise do LD de LP utilizado pelos alunos da oitava série do ensino fundamental (EF), uma vez que esta série representa o final de um importante ciclo de estudos na formação do aluno, no qual ele toma contato e é ensinado a produzir os mais diferentes gêneros textuais, como carta, poesia, crônica, editorial etc. No entanto, apesar das muitas oportunidades que esses alunos têm, durante o ciclo que compreende o EF, para a prática da produção de textos, não se sabe ao certo quantos deles adquirem a proficiência nas atividades de leitura e produção de textos, ao findarem esse ciclo de ensino.

É importante ressaltar que, embora exista um exame que se ocupe especificamente de investigar o desempenho escolar dos alunos da 4ª e 8ª séries do EF, o Prova Brasil[3], não é possível verificar por meio deste instrumento de avaliação o nível de desempenho dos alunos de oitava série na atividade de produção de texto, visto que a prova de LP avaliou apenas as habilidades dos alunos nas atividades de leitura e interpretação textual,

[3] O Exame Prova Brasil foi instituído a partir de 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos alunos da 4ª e 8ª séries das redes municipais e estaduais de ensino, nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, conforme disposto no sítio oficial: www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil.

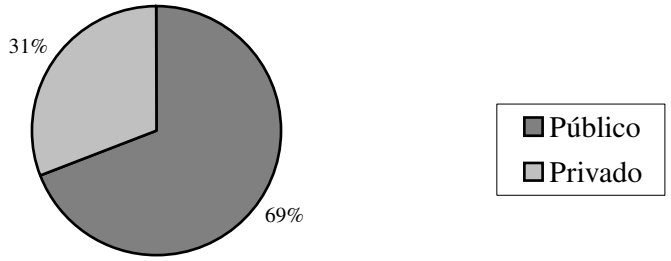
diferentemente do que ocorre com o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia o desempenho dos seus participantes também na atividade de produção escrita.

Assim, no caso específico do ensino de língua materna (LM) no EF, as informações sobre os problemas, bem como sobre a qualidade do ensino ofertado neste ciclo de ensino são divulgadas, basicamente, por meio dos resultados de pesquisas realizadas por estudiosos como Geraldi (1984), Britto (1997), Soares (2001), entre tantos outros, que, de uma forma ou de outra, permitem com seus estudos que se possa visualizar e dimensionar o quadro em que se insere o ensino de LP e, mais especificamente, o de produção textual no EF.

Contudo, para que se pudesse avançar neste objetivo, não bastaria ter um tema ou uma teoria definidos, fundamentais nestas circunstâncias. Outras questões precisariam ser previamente definidas. A primeira delas dizia respeito ao local onde a pesquisa se realizaria. Decidiu-se, então, pelo município de Maringá, localizado no Noroeste do Estado do Paraná, em virtude de existir um número expressivo de estabelecimentos de ensino na cidade, o que permitiria que se realizasse uma coleta de dados que pudesse ser considerada como significativa. Depois, seria necessário efetuar o levantamento do número de escolas, verificando quais ofertam o EF, e quais LD's estas escolas adotam, a fim de se eleger um *corpus* que fosse utilizado por uma parcela representativa de escolas e de alunos deste nível de ensino. Vale lembrar que, embora este trabalho não seja de cunho exclusivamente quantitativo, tais informações são relevantes na medida em que se considera importante verificar a abrangência e dimensionar o contexto no qual se insere esta investigação.

Nesse sentido, para se saber quantas escolas ofertavam o EF na cidade de Maringá, contou-se inicialmente com o auxílio do Núcleo Regional de Educação - NRE, o qual forneceu uma relação, contendo os nomes das escolas públicas e privadas do município, que ofereciam este ciclo de ensino. Verificou-se neste levantamento que, de um total de 45 escolas de EF existentes, 31 eram públicas estaduais e 14 privadas, conforme demonstrado pelo Gráfico 1:

Gráfico 1: Total de estabelecimentos de ensino que ofertam o EF na cidade de Maringá



Entretanto, não foi possível obter junto ao NRE os nomes ou títulos dos LD's utilizados pelas 45 escolas, visto que este órgão não dispunha desta informação. Assim, para se chegar a estes dados, recorreu-se ao contato telefônico com os professores de LP, de oitava série, de cada uma das escolas, os quais informaram os nomes dos LD's que estavam utilizando.

Segundo o NRE, a escolha e a posterior adoção dos LD's pelas escolas são prerrogativas exclusivas das equipes pedagógicas e dos professores das escolas, ocorrendo sem nenhuma interferência externa. Talvez essa informação encontre respaldo no fato de que o levantamento realizado junto a elas, para se saber qual LD havia sido adotado para a série em questão, tenha revelado a existência de uma variedade considerável de títulos utilizados.

De acordo com o levantamento realizado para a pesquisa, as 45 escolas de Maringá adotaram, para o ano de 2006, vinte títulos diferentes, conforme Quadro 1, o que poderia ser visto como um indicativo de que existe uma certa autonomia, por parte dos professores e das equipes pedagógicas destas escolas, para a escolha dos LD's que desejam adotar.

Quadro 1: Relação dos LD's adotados pelas escolas de EF em Maringá (PR)

LIVROS DIDÁTICOS	**COLÉGIOS ESTADUAIS (CE) e PARTICULARES (CP)**
1) Português: Linguagens – 8ª série – Willian R. Cereja & Thereza C. Magalhães – Editora Atual.	1. C. E Alfredo Moisés Maluf; 2. C. E. Dirce de Aguiar Maia; 3. C. E. Maria Balani Planas; 4. C. E. Papa João XXIII; 5. C. E. Santa Maria Goretti; 6. C. E. Basílio Itiberê; 7. C. E. João de Faria Piolli; 8 C. E. Instituto de Educação

(Continua)

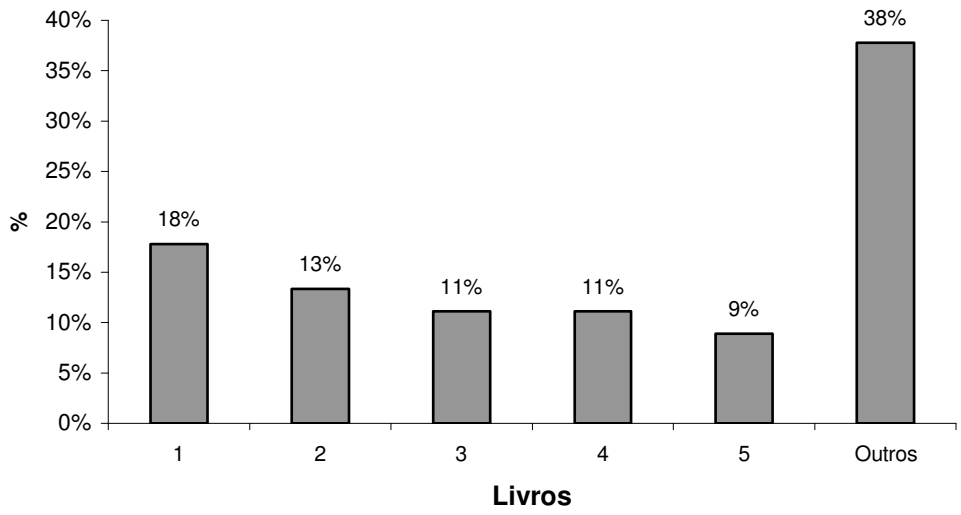
(Conclusão)

2) Ler, entender, criar - Língua Portuguesa - 8ª série - Maria das Graças e Regina Figueiredo - Editora Ática.	1. C. E. Presidente Kennedy; 2. C. E. Tancredo de A. Neves; 3. C. P. Notre Dame; 4. C. E. Rodrigues Alves; 5. C. E. Unidade Pólo; 6. C. E. Duque de Caxias;
3) Português: leitura, produção, gramática – 8ª série – Leila Lauar Sarmento – Editora Moderna.	1. C. E. Branca da Mota Fernandes; 2. C. E. Marco Antonio Pimenta; 3. C. E. Vital Brasil; 4. C. E. Tomaz Edison de A. Vieira; 5. C. E. Theobaldo M. Santos;
4) Sistema Positivo de Ensino – SPE – Livro didático integrado – 4 volumes – Editora Positivo.	1. C. P. Evangélico; 2. C. P .Graham Bell; 3. C. P. São Francisco Xavier; 4. C. P. Santa Cruz; 5. C. P. Santo Inácio.
5) Português: uma proposta para o letramento – 8ª série – Magda Soares – Editora Moderna.	1. C. E. Ipiranga; 2. C. P. Nobel: EF; 3. C. E. Adaile Maria Leite; 4. C. E. Vinícius de Moraes;
6) (OUTROS) ALP – Análise, Linguagem e Pensamento – 8ª série – Maria Fernandes Cócco e Marco A. Hailer. Editora FDT.	C. E. Centro de Aplicação Pedagógica da UEM/. Oberon F. Dittert;
7) Língua Portuguesa: rumo ao letramento – 8ª série - Ângela Mari Gusso e Rossana Ap. Finau – Base Editora	C. E. Elvira Balani; C. E. Tânia Varella Ferreira;
8) Linguagem Nova – 8ª série – Faraco & Moura – Editora Ática	C. E. Parque Itaipu; C. E. Juscelino K. de Oliveira;
9) A Palavra é sua: Língua Portuguesa – 8ª série – Maria H. Correa e Celso Luft. Editora Scipione.	*C. E. José Gerardo Braga;*
10) Caderno bimestral de Português – 8ª série. Editora Objetivo.	C. P. Objetivo;
11) Diálogo – 8ª série – Novo – Eliana S. Beltrão & Tereza Gordilho – Editora FTD.	C. P. Marista;
12) Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: reflexão & ação - 8ª série – 1º grau – Marilda Prates – Editora Moderna.	C. E. Sílvio Magalhães Barros;
13) Gramática – Texto, reflexão e uso – 8ª série - Willian R. Cereja & Thereza C. Magalhães – Editora Atual.	C. P. Platão;
14) Linguagem, criação e interação – 8ª série – Cássia Garcia de Souza – Editora Saraiva.	C. E. Rui Barbosa;
15) Linguagens no século XXI – 8ª série – Heloisa Harue Takazaki – Editora IBEP.	C. E. Dr. Gastão Vidigal**;**
16) Pensar, Expressar e Criar – 8ª série - Jerusa Martins – Editora C.P. B.	C. P. Adventista;
17) Português em outras palavras – 8ª série – Maria Sílvia Gonçalves & Rosana Rios. Editora Scipione.	C. E. Alberto Jackson B. Junior
18) Projeto Araribá – 8ª série - Editora Moderna.	C. P. Regina Mundi;
19) Sistema Anglo de Ensino – Apostilas de Língua Portuguesa - Editora Anglo.	C. P. Drummond;
20) Sistema Dom Bosco de Ensino – Apostilas de Língua Portuguesa - Editora Dom Bosco.	C. P. Dom Bosco;

Assim, para se chegar à delimitação do *corpus*, foi necessário descobrir, dentre as vinte obras detectadas, quais eram as mais utilizadas pelos alunos de oitava série das

escolas de EF de Maringá, já que um dos objetivos iniciais para a realização da investigação era o de eleger um *corpus* que fosse utilizado por um número representativo de escolas de EF e, conseqüentemente, de alunos deste nível de ensino. A representatividade de cada um dos vinte LD's, junto às 45 escolas de EF do município, é demonstrada em termos percentuais pelo Gráfico 2:

GRÁFICO 2: Relação dos Livros didáticos mais adotados pelas escolas de Maringá: **Livros 1**: Português: linguagens; **2**: Ler, Entender, Criar; **3**: Português: Leitura, Produção, Gramática; **4**: Sistema Positivo de Ensino;**5:** Português: uma proposta para o letramento; **6: Outros**:



As investigações revelaram que, dentre os vinte títulos encontrados, apenas duas coleções didáticas, 1 e 3, haviam sido adotadas exclusivamente por escolas públicas: *Português: linguagens*, de Willian R. Cereja e Thereza C. Magalhães, da editora Atual, e *Português: leitura, produção, gramática*, de Leila L. Sarmento, da editora Moderna, fato que contribuiu para que estas coleções fossem eleitas como *corpus* da pesquisa, visto que a análise destes materiais permitiria conhecer a qualidade do material didático de LP utilizado por boa parte dos alunos de oitava séries da rede pública estadual de Maringá.

Neste sentido, verificou-se que estes dois LD's haviam sido adotados por 13, das 31 escolas públicas do município, sendo que o primeiro, o livro "nº 1": *Português: linguagens*, fora adotado por 8 (ou 18%) das escolas, e o segundo, o livro "3": *Português: leitura, produção, gramática*, por 5 (ou 11%), o que totalizaria 29% dos estabelecimentos públicos de ensino de Maringá, que ofertam o EF, atendendo, assim, a uma das exigências

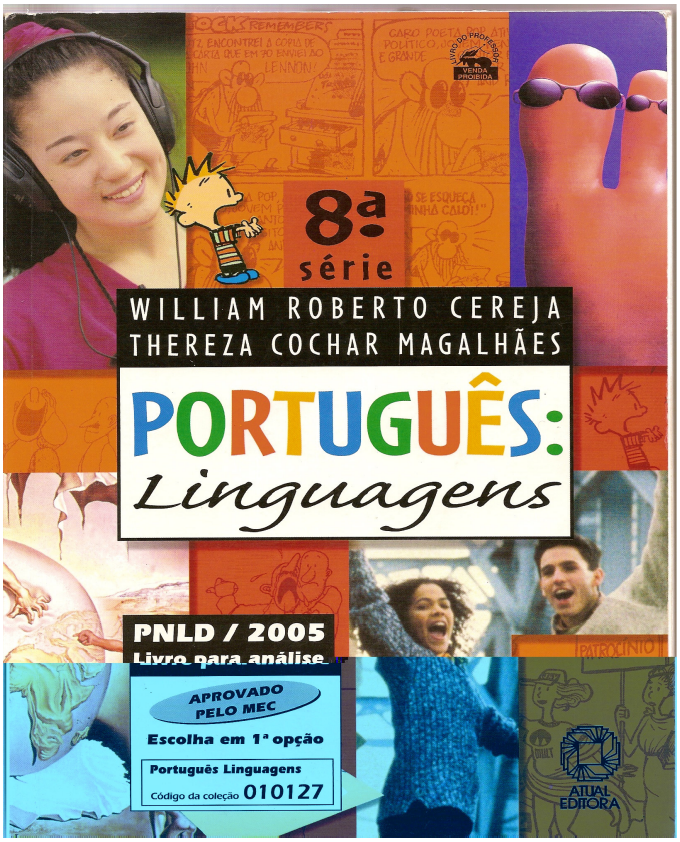
da pesquisa, uma vez que os LD's em questão representam um número expressivo de escolas que fazem uso destas duas coleções didáticas.

1.3 Os livros didáticos

Com o objetivo de facilitar a leitura deste trabalho, a partir desta seção, os LD's que compõem o *corpus* da pesquisa recebem as designações de LD A, para *Português: linguagens* e LD B, para *Português: leitura, produção, gramática.*

1.3.1 Livro didático A

O livro *Português: linguagens* (2002), consta da relação de LD's inscritos no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, de 2005, e recebe a avaliação de "aprovado" pelo MEC.



Este LD apresenta-se estruturado em quatro volumes para as séries finais do EF. O volume destinado à oitava série é composto por 288 páginas, divididas em quatro unidades. Cada unidade compreende quatro capítulos, sendo que o último capítulo de cada unidade, denominado *Intervalo*, é descrito no Manual do professor, como sendo "especial" (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 2). De acordo com o Manual do Professor, este capítulo destina-se ao aprofundamento do tema e dos conteúdos trabalhados em cada unidade. Ele apresenta-se dividido em duas partes, a primeira, *De olho na imagem,* destina-se à leitura de textos verbais e não-verbais, visando a ampliação das estratégias de leitura dos alunos. A segunda, denominada *Projetos*, propõe que, tanto o tema quanto os conteúdos apresentados em cada unidade, sejam abordados de forma mais efetiva e criativa, a partir de propostas de produção textual que orientem a realização de uma mostra ou confecção de um livro, jornal, revista, etc., pelos alunos (Idem, 2002, p 3).

Os demais capítulos (um, dois e três) de cada unidade estão organizados em cinco seções:

- Estudo do texto;
- Lendo textos do cotidiano;
- Produção de texto;
- Para escrever com adequação;
- A língua em foco.

De acordo com o Manual do Professor, a seção *Produção de texto* tem por objetivo permitir o contato do aluno com diferentes gêneros textuais e tipos de textos de ampla circulação social. Esta seção organiza-se em duas partes, sendo que, na primeira, são trabalhados, a partir da observação de um determinado gênero textual, os seus aspectos teóricos, tais como, suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura), além dos ligados à situação de produção e de recepção do gênero (locutor, interlocutor, finalidade e esfera de circulação), visando, a partir da leitura destes textos e do conhecimento do aluno das especificidades de cada gênero textual, que ele possa produzir o seu próprio texto (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 5).

Segundo os autores, o ensino de LM (leitura, produção de texto e estudos gramaticais) proposto neste LD é apresentado e orientado sob uma mesma perspectiva de

língua "*a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social"* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 2).

Para o ensino da produção textual, os autores propõem o trabalho com o ensino da escrita de textos apoiados na lingüística textual e na teoria dos gêneros textuais (Bakhtin, Schneuwly, Dolz, Bronckart, entre outros[4]). Segundo Cereja e Magalhães (2002), no Manual do Professor, o ensino e aprendizagem da produção textual conduzido a partir da perspectiva dos gêneros têm algumas implicações:

> [...], o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, [...]
> Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: *todos os alunos* devem aprender a escrever *todos os tipos de textos.* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 13)

Tais implicações ou resultados, evidentemente, são esperados de um ensino da produção escrita que seja orientado e conduzido a partir de uma perspectiva interacionista de ensino, conforme detectado pelo parecer do PNLD:

> Os princípios teórico-metodológicos são apresentados no *manual do professor* e indicam claramente a concepção interacionista em que se baseiam as várias atividades propostas no livro do aluno. Essas informações são fundamentais para a formação do docente (sobretudo se ele não tiver tido acesso a elas) e para orientá-lo a fazer um bom uso do livro. (BRASIL, 2005, p. 195)

Nesse sentido, os autores da coleção propõem como objetivo para a realização das atividades de ensino e aprendizagem da produção de textos no EF, a *"formação de alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes"* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 13).

Quanto à forma como a coleção didática propõe o trabalho com as atividades de ensino e aprendizagem da produção textual, o parecer do PNLD-2005 traz a seguinte declaração:

> Algumas das principais características desta coleção residem nas atividades inter-relacionadas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua,

[4] Mikhail Bakhtin – se dedicou aos estudos da linguagem e literatura. Suas idéias acerca do caráter interativo da linguagem influenciaram significativamente os estudos realizados na área do ensino de língua materna e da produção textual. Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart, entre outros, são considerados como expoentes do grupo que, há quase duas décadas, vem desenvolvendo pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua a partir de gêneros.

> que favorecem um ensino-aprendizado de qualidade. Destaca-se também a exploração pertinente de gêneros textuais variados. (BRASIL, 2005, p. 189 - Grifos nossos)
>
> As condições de produção são fornecidas de forma adequada, incluindo destinatário, objetivo, tema, gênero e registro lingüístico. Oferecem-se também orientações para o aluno avaliar o próprio texto e refazê-lo se necessário. (Idem, 2005, p. 192)

Estas afirmações são bastante explícitas e apontam para o tipo de avaliação que o parecer do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD de 2005 conferiu à coleção didática, no tocante ao modo como apresenta e aborda os conteúdos referentes ao ensino da produção textual.

1.3.2 Livro didático B

O livro *Português: leitura, produção, gramática* (2002), de Leila Lauar Sarmento, também consta da relação de LD's inscritos no PNLD, de 2005, e recebe o parecer de "aprovado" pelo MEC.

Esta coleção, a exemplo da anterior, apresenta-se estruturada em quatro volumes destinados às quatro séries finais do EF. O LD designado para a oitava série é composto por 296 páginas, divididas em quatro unidades. Estas, por sua vez, estão subdivididas em três seções:

- Leitura;
- Produção;
- Gramática.

A seção de Produção de texto apresenta, ao todo, dezoito propostas de produção textual.

De acordo com a autora, o ensino de LP fundamenta-se em pressupostos da Lingüística, Semântica e Estilística, priorizando a estruturação de frases e o emprego das palavras, com a finalidade de privilegiar o discurso e a produção escrita (SARMENTO, 2002). Vale ressaltar que, embora a autora se apresente comprometida com estas três perspectivas teóricas, o mesmo não se verificou em relação à teoria dos gêneros textuais ou à lingüística textual, como observado no LD A, conforme análises comprovadas no Capítulo 3.

Quanto aos aspectos positivos desta coleção didática, é possível verificar a opinião da própria autora, quando, no Manual do Professor, tece as seguintes considerações:

> A exigência de novas propostas que norteassem os caminhos de uma metodologia dinâmica, pertinente à realidade dos alunos, incentivou-nos na realização deste trabalho, que tem como objetivo prioritário a valorização da leitura, do discurso e da produção de textos.
> As propostas de elaboração dos mais variados textos literários, técnicos, poéticos, oficiais, etc. visam à preparação do aluno para o domínio da linguagem escrita. (SARMENTO, 2002, p 27)

E, *"a ênfase na produção de textos constitui um dos pontos mais relevantes da obra"* (Idem, 2002, p. 29).

Segundo o mesmo Manual, esta coleção tem por objetivo principal a formação de alunos reflexivos, que sejam bons leitores e escritores, conhecedores de técnicas variadas de criações textuais, capazes de servir-se delas com segurança em seu cotidiano, sendo considerados não como receptores, mas como sujeitos no processo de aprendizagem (Sarmento, 2002, p. 8,11,15, 27).

Contudo, não obstante as considerações de Sarmento acerca da qualidade de sua coleção didática, mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos constituir-se em um dos pontos mais relevantes do LD, o PNLD, traz os seguintes comentários sobre o modo como esta atividade é abordada pela coleção:

> A produção textual aparece em seções específicas, como o *Preparando a produção*, que oferece informações sobre a forma composicional do texto a ser produzido e apresenta exemplo de texto do mesmo tipo e gênero. As propostas nem sempre exploram a possibilidade de redação em situações concretas, não-artificiais, como a produção de uma carta a ser efetivamente enviada ao destinatário. Mas, de maneira geral, elas contribuem para a textualidade do estudante, principalmente por oferecerem exemplos e solicitarem a escrita de tipos e gêneros diversificados. Nota-se, também, que, o planejamento da produção e/ou a reescrita não são trabalhados sistematicamente. Já as propostas de trocas de textos entre os alunos, para avaliação individual ou em grupo, contribuem para que o leitor final não seja apenas o professor e para que o texto tenha circulação maior entre na turma. (BRASIL, 2005, p. 180, 185, 186)

Pode-se depreender do exposto que, possivelmente, as condições de produção de textos não foram contempladas de forma adequada nos comandos de escrita do LD, razão pela qual elas carecem de finalidade ou de objetivos para a produção escrita dos alunos. Desconsideração que reforçaria o caráter de artificialidade comum nas atividades de escrita em contexto de ensino.

Além disto, ressalta-se que, na primeira página do relatório do PNLD-2005, na parte que se destina à análise desta coleção didática, é possível encontrar a seguinte afirmação sobre a abordagem dada pelo LD de Sarmento, para as atividades de ensino da produção textual:

> Os textos, de tipos e gêneros variados, e as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de gramática, contribuem para o desenvolvimento de diferentes capacidades lingüísticas.
> [...].
> Encontram-se, porém, algumas limitações. [...]. Na produção de textos, ainda que se forneçam subsídios para o desenvolvimento do tema e para a organização textual, há poucas propostas que favoreçam o uso da língua escrita em situações reais. (BRASIL, 2005, p. 180)

Chama a atenção o fato de que o parecer, inicialmente, apresenta os aspectos positivos da obra, para, num segundo momento, introduzir as considerações ou críticas relativas aos aspectos negativos detectados na coleção.

No entanto, ressalta-se que, de acordo com o PNLD-2005, as deficiências ou limitações apresentadas pela coleção didática não são vistas como motivo ou razão para que não seja adotada ou utilizada pelas escolas, uma vez que os problemas apontados no relatório oficial podem ser sanados ou minimizados mediante a adoção de uma postura mais atenta e reflexiva por parte do professor:

> [...], a coleção possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades de uso da Língua Portuguesa, do ponto de vista tanto da recepção quanto da produção de textos escritos, apesar de apresentar algumas insuficiências que demandam atenção especial do professor.
> Com relação às atividades de produção de textos escritos, é possível o docente preencher as lacunas observadas trabalhando, principalmente, com o planejamento do texto a ser produzido, indicando seu objetivo e seu destinatário real ou virtual, assim como com os diferentes dialetos e registros da Língua Portuguesa escrita.
> A coleção apresenta qualidades, como a seleção de textos para a leitura e as propostas de produção textual de diversos tipos e gêneros. (BRASIL, 2005, p. 183, 187)

Assim, diante deste parecer e da representatividade da obra de Sarmento (2002) junto às escolas que compõem a rede pública estadual de ensino, do município de Maringá, é que acredita-se ser importante investigar o modo como o ensino e a aprendizagem da produção escrita é, de fato, contemplado nesta coleção.

1.4 Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, optou-se pelas orientações do método de pesquisa qualitativa-quantitativa-interpretativa, uma vez que as pesquisas realizadas na área da educação, envolvendo o ensino de língua, e, mais especificamente, sobre o livro didático, estão sob esta perspectiva (VASCONCELOS, 2002).

Este tipo de pesquisa apresenta cinco características básicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), dentre as quais destacam-se duas, para os fins desta pesquisa: a) a investigação qualitativa é descritiva – o material obtido nessas pesquisas é composto por vários tipos de documentos [LD]; b) o interesse do pesquisador centra-se mais no processo [no como] do que simplesmente nos resultados ou produtos (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa, não se tem por objetivo investigar apenas o LD em si, mas as formas e as maneiras como esse material toma o papel de mediador em sala de aula, partindo desta premissa.

Quanto à coleta de dados, a técnica a ser empregada foi a da análise documental, que consta da análise dos LD's que constituem o *corpus* da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e as seções de produção de textos correspondentes. Esta técnica pressupõe como procedimentos a organização dos dados por meio de inúmeras leituras e releituras do *corpus*, que, indutivamente, culminaram na construção de categorias/tipologias para os dados levantados (Idem, 1986).

CAPÍTULO 2

INTERAÇÃO, ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO

Para a apresentação deste capítulo, optou-se pelo desmembramento dos conteúdos referentes à revisão da literatura em quatro seções temáticas. O objetivo principal desta divisão não é o de tratar cada tema de modo estanque, mas sim, buscar, em cada seção, um maior aprofundamento dos temas propostos, refletindo, tanto sobre os aspectos, quanto sobre as relações que cada um deles mantém com a escrita. Assim, por se tratar de reflexões de cunho teórico, espera-se, com isto, facultar a leitura desses conteúdos, contribuindo para uma melhor compreensão deste trabalho.

2.1 Interação e escrita

Nos relacionamentos humanos, de um modo geral, as pessoas, ainda que inconscientemente, realizam "trocas", umas com as outras. Trocas que só são possíveis na interação com o outro, e que só se constituem à medida que há uma resposta, ou uma atitude equivalente por parte desse "outro".

Essa necessidade de se obter uma resposta ou uma confirmação em forma de aceite para os nossos enunciados, por parte dos nossos ouvintes, ou interlocutores, é inerente à interação, uma vez que as manifestações discursivas entre os sujeitos ocorrem, predominantemente, sob a forma de perguntas e respostas. Isto fica mais evidente em uma situação comunicativa, em que os sujeitos envolvidos estão frente à frente. Segundo Bakhtin (2003, p. 271), "Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta [...]: o ouvinte [o outro] se torna falante". O enunciado não é estéril, mas fecundo, capaz de gerar ou provocar a réplica do interlocutor. É o que ocorre quando se é interpelado por um enunciado oral ou escrito. De alguma forma, reage-se em relação a ele. Tal reação pode ser imediata ou não. Pode ser de aceitação, ou de contestação, de indiferença ou de mudez frente a esse enunciado, o que não deixaria de ser, em certa medida, uma resposta, visto que, num outro momento, esse enunciado poderia exercer alguma influência na fala ou no comportamento desse ouvinte.

Para Garcez (1998, p. 61), “a busca de compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado faz com que o sujeito que o enuncia [locutor] constitua para si um possível destinatário [o outro]”, ou seja, é a necessidade da réplica, com a devolução da palavra ao outro, da contrapalavra que possibilita a esse outro, inicialmente ocupando a posição de ouvinte, constituir-se, também, como locutor em uma situação comunicativa (GERALDI, 1991). A esse processo interativo de troca de posições discursivas, Bakhtin dá o nome de “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 275), que é uma característica da interação.

Nesse sentido, o locutor é visto como alguém que espera uma compreensão ativa de seus enunciados por parte do ouvinte. Em outras palavras, o locutor espera que a réplica desse ouvinte não seja apenas uma reprodução ou cópia de seu enunciado, mas uma atitude consciente em forma de resposta. Isto só é possível quando o ouvinte se constitui como sujeito nesse processo, concebendo-se como capaz de ouvir, perceber e compreender a fala do outro, podendo, enfim, decidir-se conscientemente se responde ou não, e sobre o tipo de resposta que dará ao seu interlocutor.

É importante destacar que não se trata apenas de o sujeito ter consciência a respeito do que diz, colocando-se como autor de seu discurso (GERALDI, 1997). Até porque, tal crença contradiz o pensamento de Bakhtin (2003), para o qual a palavra usada pelo falante deve ser considerada sob três aspectos: é neutra, pois não pertence a ninguém; é alheia, dos outros, porque contém ecos de enunciados de outros falantes; e, somente em última instância, ela é do falante-locutor, uma vez que também contém a sua expressividade (BAKHTIN, 2003). E, tão pouco, de assumir-se como sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, como produto do meio, da herança cultural e das ideologias, o que também não é o caso, considerando-se que, dessa forma, o discurso deste sujeito estaria desprovido de intencionalidade, cabendo-lhe apenas ocupar um lugar previamente estabelecido na sociedade pela estrutura ideológica dominante (GERALDI, 1997). Trata-se, portanto, de alguém que não é somente produto da herança cultural, mas produtor e herdeiro dessa herança, que tem consciência acerca das suas ações e influências sobre ela (Idem, 1997). Em outras palavras, um sujeito capaz de agir e de interagir de maneira autônoma e consciente com o seu interlocutor, ou seja, que tenha consciência do caráter de responsividade inerente à linguagem.

Para Baquero (2001)[5], a formação do sujeito pressupõe uma apropriação gradual por parte deste, dos instrumentos culturais disponíveis em uma sociedade, além de uma interiorização progressiva das operações psicológicas nela existentes (Idem, 2001). Nesse sentido, a linguagem, nas modalidades oral ou escrita, pode ser vista como um desses instrumentos que o sujeito precisa saber manejar com eficiência. Para constituir-se como sujeito, é preciso que esse indivíduo aprenda a utilizar-se da escrita de modo proficiente, consciente das formas de aplicação e das especificidades desse instrumento. É o que lhe permitiria reagir, de maneira ativa e responsiva, frente a um enunciado.

No que diz respeito à autonomia desse sujeito, Baquero (Idem, p. 38) declara: "Ainda que pareça algo paradoxal, a autonomia do sujeito parece depender de práticas sociais que constituam sujeitos autônomos". Visto por este prisma, a responsabilidade de formar sujeitos autônomos em relação à escrita recai, basicamente, sobre a escola, pois é lá que boa parte dessas "práticas sociais" ocorrem. Seja por meio das interações entre professores e alunos, realizadas durante processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos em sala de aula, seja pelas interações possibilitadas por outras atividades escolares.

É o que ocorre, geralmente, durante um diálogo estabelecido entre duas ou mais pessoas. Nestas circunstâncias, são os participantes da relação discursiva que definem a posse e a alternância da palavra, conforme os objetivos e necessidades da situação comunicativa da qual participam. É importante lembrar que durante este processo, são estabelecidas as fronteiras do enunciado, que são a delimitação do texto, uma vez que as palavras de um sujeito terminam quando começam as do outro. Do mesmo modo, as palavras desse outro só se iniciam quando as daquele terminam (BAKHTIN, 2003).

Desta forma, cada enunciado se constitui em um novo texto, que pede uma nova resposta, que se constitui em um outro texto, em uma contrapalavra (GERALDI, 1991). É, então, por meio desse jogo da interação entre os participantes de um diálogo que se estabelecem as fronteiras ou os limites dos enunciados. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 275) afirma: "O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva", isto é, são os próprios indivíduos envolvidos no diálogo que determinam, por meio da alternância de posições falante/ouvinte, a posse e a

[5] Baquero é um estudioso de Vygotsky, citado neste trabalho em virtude da aproximação entre as teorias de Vygotsky sobre o percurso do desenvolvimento intelectual e de Bakhtin, acerca do caráter interativo da linguagem.

vez de fazer uso da palavra. Nesse sentido, ceder a palavra ao outro implica estabelecer limites ao próprio discurso, uma vez que são essas fronteiras que possibilitam a interação.

Expandindo esse conceito, a interação não ocorre apenas por meio dos relacionamentos realizados face a face, como num diálogo, mas também por intermédio dos diversos gêneros textuais[6] que circulam em uma sociedade. Os romances, as cartas, os livros científicos, os artigos e as crônicas jornalísticas etc. têm um caráter altamente interativo, uma vez que esperam ser lidos e compreendidos pelos seus leitores. Isso pode ser visto em Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), "O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal". A escrita, portanto, apesar de suas particularidades, é igualmente considerada como uma importante forma de comunicação verbal, uma vez que, também, espera ser compreendida. Compreensão geralmente acompanhada por uma resposta do outro, seja por meio de uma atitude, seja por meio de um sentimento provocado pelo enunciado em questão. Sobre isto, Bakhtin (2003, p. 279) assevera: "A obra [...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, [...]". Quer dizer, essa "influência educativa", ou pedagógica a que o leitor está sujeito, pode ser entendida como as influências ou as reações que um determinado texto escrito poderá provocar em seus leitores.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), todo discurso oral ou escrito é intencional, uma vez que, geralmente, é portador, ou está carregados de idéias, valores, opiniões e crenças. É o que ocorre, por exemplo, com o texto bíblico do Antigo Testamento, em Êxodo 20:13-15, "Não matarás; Não adulterarás; Não furtarás". O intuito pedagógico desse enunciado é claro, uma vez que exorta e orienta o seu interlocutor acerca de uma conduta moral e ética, deixando transparecer, explicitamente, o que se espera dele em termos de resposta ou atitude.

Além disso, é importante ressaltar que Bakhtin (2003) advoga a existência da alternância de sujeitos não somente nas situações discursivas em que locutor e interlocutor estão frente à frente, mas até mesmo quando este está ausente materialmente, como acontece com os textos escritos. É o que se vê quando o autor (BAKHTIN, 2003, p. 279)

[6] Embora Bakhtin (2003, p. 262) utilize o termo *gênero discursivo*, para se referir aos diferentes tipos de textos orais e escritos, presentes em uma sociedade, classificando-os como gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), nesta pesquisa, para o mesmo fim, a opção se deu pelo emprego da expressão *gênero textual.*

afirma: “[...] as obras [...] são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso [...]”.

Nessa perspectiva, a interação por intermédio do texto escrito se dá por meio da individualidade do locutor, que, geralmente, é evidenciada na obra, em confronto, ou em respostas às idéias apresentadas por outros locutores e obras, com as quais esse locutor dialoga (Idem, 2003). Visto assim, o texto escrito pode ser entendido como um lugar de interação, onde locutor e interlocutor agem e interagem entre si. Contudo, tal interação só é possível se o texto for lido por alguém, o que permitiria ao texto escrito cumprir a sua função social, e possibilitar a interação (locutor-interlocutor), uma vez que também se confronta, se correlaciona e dialoga com outros textos (GERALDI,1991).

A linguagem escrita, então, constitui-se como um importante instrumento de mediação entre locutor e interlocutor, uma vez que serve, também, para transmitir uma mensagem entre os participantes de uma situação comunicativa, colocando-se entre eles. Isto pode ser verificado em Baquero (2001, p. 84-85), “[...] pode se situar a linguagem escrita [...] como instrumento mediador [...], [...] mediando a linguagem oral”. É o que ocorre, por exemplo, nas situações discursivas em que locutor e interlocutor não estão face a face, como no caso dos diálogos que ocorrem nas chamadas “salas de bate-papo”, “correio eletrônico” etc., via Internet, ou por intermédio de outras manifestações escritas, nas quais ela serve como uma espécie de ponte, que permite a comunicação, e a interação entre os participantes da situação comunicativa.

Nesse contexto, a palavra surge como peça fundamental na interação, pois são elas que materializam, que dão “forma” às manifestações discursivas orais ou escritas, verbais ou não-verbais, conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p. 133), “Ela [a palavra] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”; “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. A palavra, portanto, é fundamental no contexto comunicativo, visto que atua como mediadora entre os sujeitos numa relação dialógica.

Desse modo, compreende-se que a palavra é a essência do discurso, uma vez que, na interação com o outro, ela desempenha um papel fundamental. Contudo, apesar da sua importância como forma de interação e de ação sobre o outro, a palavra não confere ao seu usuário o título de posse, ou de autoria sobre ela. É o que Bakhtin (2003, p. 289) declara: “A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação

discursiva". A impressão que o locutor tem de originalidade sobre os seus enunciados é falsa. Até porque, segundo o próprio Bakhtin, recorrendo à metáfora do "Adão mítico", o falante não é um Adão que se relaciona somente com objetos virgens, que não foram ainda nominados, nem se comunica por intermédio de um discurso composto por palavras inéditas, nunca ditas por ninguém (Idem, 2003). Tal ilusão é, possivelmente, alimentada pelo fato de que tanto as escolhas dos "meios lingüísticos", quanto a dos "gêneros do discurso", e, por que não, das estratégias discursivas para enunciar o seu discurso, são prerrogativas do locutor (Ibidem, 2003).

Segundo Bakhtin (2003, p.294) "Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros", e "O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele" (Idem, 2003). Desmistifica-se, então, a crença do ineditismo, ou originalidade dos nossos enunciados, uma vez que esses, na verdade, são reelaborações, ou recriações de frases, ou de palavras, ditas anteriormente por outros (Ibidem, 2003).

Por sua vez, se a palavra ocupa um papel fundamental nas relações discursivas, uma vez que serve de mediadora entre os participantes da situação comunicativa, o "outro" pode ser visto como não menos importante nesse processo. Até porque é para ele, o outro do discurso, que as palavras e os enunciados são endereçados. Este direcionamento do discurso é abordado por Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112), "A palavra dirige-se a um interlocutor", e por Baquero (2001, p. 38), "A linguagem aparece orientada centralmente para 'outro' [...]". Depreende-se dessas afirmações que o falante elabora o seu discurso, oral ou escrito, em função do seu interlocutor, no caso, do(s) participante(s) de uma determinada situação comunicativa, mesmo quando não se tem um interlocutor real.

Além disto, na interação os interlocutores formam uma espécie de auditório social, o qual, ainda que inconscientemente, é levado em conta pelo locutor no momento da enunciação, uma vez que é a partir deste auditório que se escolhe o gênero textual e se elabora o conteúdo e a forma de dizer do seu discurso (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1992). Como afirma Bakhtin:

> Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário; [...], levo em conta as suas concepções e convicções os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. E essa consideração irá determinar

> também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (2003, p. 302)

Com isso, reafirma-se a importância do outro, do auditório social no processo comunicativo, visto que faz parte da natureza do enunciado o seu direcionamento, ou endereçamento a alguém (BAKHTIN, 2003). É importante ressaltar que a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, porque não é neutra, quanto pelo fato de que se dirige para alguém, o interlocutor, o qual exerce alguma influência sobre ela (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1992). Diante disto, pode-se dizer que os enunciados são duplamente determinados, ora porque carregam marcas da individualidade do locutor, ora porque são produzidos em função de um interlocutor inserido em um determinado auditório social.

Deste modo, a interação não exclui os relacionamentos ocorridos em contexto de ensino, mas surge como peça fundamental deste. Pode-se dizer que as práticas sociais realizadas na escola, por intermédio das atividades – teórico-metodológicas – de ensino e aprendizagem de língua materna, por exemplo, aparecem como essencialmente dependentes da interação. Isto pode ser observado nos PCN's:

> Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; [...] a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1997, p. 22)

Nesta perspectiva, o espaço escolar é visto como lugar de interação. Lugar onde os sujeitos interagem socialmente entre si, por meio de diferentes e variadas práticas de linguagem, as quais são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É o que Brasil (1997, p. 24), propõe: "Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões". Reafirma-se, assim, a importância e a necessidade de as situações de ensino e aprendizagem escolar se revestirem de interatividade, sob pena de não se tornarem eficazes e produtivas na tarefa de ensinar aos alunos.

Assim, reafirmada a condição da escola, não como lugar exclusivo de interação verbal, mas como espaço privilegiado para a sua materialização, e analisado o caráter altamente interativo da linguagem escrita, que permite aos seus usuários interagirem entre si, seja por meio do estabelecimento de fronteiras no enunciado, o texto, concebendo-o como lugar de interação, seja por intermédio da alternância dos sujeitos no discurso, é que buscar-se-á, na próxima seção, analisar a produção textual em língua materna.

2.2. Produção textual em língua materna

Durante muito tempo, as atividades de produção textual em sala de aula tiveram como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais, copiando o estilo e a linguagem utilizados pelos autores dos grandes clássicos da literatura brasileira e universal (SUASSUNA, 1995). Assim conduzido, o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, salvo raras exceções, não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua, antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto (ANTUNES, 2006).

Desse modo, o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, muitas vezes, realizada simplesmente porque estava prevista ao final da lição do LD, fazendo com que esta ocupasse um papel secundário nas aulas de LM.

Antunes (2006, p. 177), discorrendo sobre o tema, faz a seguinte crítica: “É flagrante, na escola, a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo”. O que se tinha, então, eram propostas de escrita, geralmente, desprovidas de discussões prévias acerca do tema, sem a explicitação de objetivos definidos, e distantes da necessidade real dos alunos, ou seja, uma escrita produzida para a escola, geralmente, com o único intuito de o aluno demonstrar sua habilidade gramatical ou para ganhar nota, e não produzida na escola, situação em que o aluno transmite seu ponto de vista e tem consciência do que diz (GERALDI, 1991).

Esta ausência de função para os textos produzidos pelos alunos acabava sendo altamente negativa para o processo de ensino e aprendizagem desta habilidade, uma vez que contribuía para que esse construísse uma imagem negativa a respeito da escrita, que passava a ser encarada como uma atividade cansativa, como algo sem importância na vida

do indivíduo. Isto é reiterado por Passareli (2004, p. 35), "No contexto escolar, a língua se transforma num fim em si mesma, uma vez que atende a objetivos de ordem acadêmica sem vínculo com um sentido social mais amplo". Isto é, escrevia-se simplesmente porque o LD, ou o professor mandava. Não se tinha, portanto, a consciência de que a escrita é um objeto social, e não um objeto meramente escolar (Idem, 2004).

No entanto, não se pode negar que o insucesso da escola na tarefa de formar leitores e escritores proficientes em LM acabou por contribuir para que o ensino de Língua Portuguesa (LP) fosse repensado. Como afirma Marinho (1997, p. 88) "Com as críticas e denúncias a essas práticas de ensino, passou-se a repensar o conteúdo das aulas de português, com o intuito de se procurarem alternativas pra o ensino e aprendizagem da língua". Pode-se dizer que é a partir de então que começaram a surgir os primeiros estudos e propostas de mudanças para o ensino de LM.

Somente por volta dos anos 1980, é que surge uma outra forma de se compreender a linguagem (MATÊNCIO, 2001). Agora, a partir de uma visão de língua como forma de interação. Sob esta nova perspectiva teórica, passaram a ser considerados alguns aspectos até então desprezados por outras concepções de linguagem, que não levavam em conta questões tidas como importantes no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, tais como as condições de produção[7], por exemplo, objeto de análise da próxima seção deste capítulo, e seus desdobramentos, a saber: a realização de atividades prévias que antecedam a escrita; a consideração do interlocutor/outro, como elemento fundamental para a realização discursiva; a constituição do sujeito, agora autônomo e consciente, não somente quanto ao seu papel, como sujeito capaz de estabelecer fronteiras ao seu enunciado, por meio da alternância dos sujeitos no discurso, mas, principalmente, conhecedor do papel mediador da palavra e da contrapalavra no processo interativo, reconhecendo o texto como lugar de ação e de interação entre os sujeitos. Independentemente do rótulo que os acompanha, os pressupostos contidos nas condições de produção podem ser vistos como características atuais da interação na produção textual realizada em sala de aula.

[7] As condições de produção foram sistematizadas por Geraldi (1991), a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (1992), acerca do caráter interativo da linguagem. A saber: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1991, p. 160).

Por esta razão, a linguagem passou a ser concebida como lugar de ação e de interação humana, permitindo ao falante da língua praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando, e a agir sobre o ouvinte (GERALDI, 1984). Isto é reiterado por Travaglia (1997, p. 22), "A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico". Concepção de linguagem que orienta boa parte dos estudos e propostas para o ensino de LP, no Brasil, até hoje.

É importante ressaltar que tais mudanças não se limitaram à troca de nomenclaturas "redação x produção textual" (GERALDI, 1997), apenas, mas foram além, introduzindo, como descrito anteriormente, orientações teórico-metodológicas que alterariam profundamente o modo de se conduzir o trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita de textos escolares, em sala de aula. Nesse sentido, as condições de produção, em virtude da influência que suas orientações exerceram sobre o trabalho com a produção de textos, podem ser entendidas como um divisor de águas entre o modelo tradicional de ensino e o atual. Daí a necessidade de se distinguir redação e produção textual, o que foi feito com muita propriedade por Geraldi (1997, p. 136), quando propõe: "É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação.* Nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola". Em outras palavras, uma proposta de produção escrita que não leve em conta as condições de produção, conduziria os alunos à escrita de redação, e não de produção textual.

As idéias de Bakhtin acerca da interação verbal influenciaram significativamente os estudos realizados nessa área, haja vista as mudanças e as alterações ocorridas no ensino de LM e da produção textual, no Brasil, a partir de então. Sobre as contribuições dos estudos de Bakhtin nesse contexto, Garcez (1998, p. 56) declara: "Em toda a obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem". Com relação aos avanços dos estudos da linguagem, Soares (2001, p. 50-51) afirma: "Todos os que atuamos na área de língua portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo a partir dos anos de 1980". Acredita-se que, quando Soares se refere à "mudança significativa nas concepções de aprendizagem de língua portuguesa", que ela esteja se referindo, basicamente, às novas propostas para o trabalho com o ensino de leitura e produção textual contidas na concepção de ensino que vê a linguagem como forma de interação.

Assim, não foram poucos os esforços empreendidos nestas últimas décadas para a melhoria do ensino de LM, tanto por parte de estudiosos da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984), Suassuna (1995), Travaglia (1997), entre outros, quanto pelas instituições governamentais, por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação –SEED e Ministério da Educação e da Cultura – MEC, a partir da elaboração de novas diretrizes para a educação. Segundo Antunes (2006, p. 21), "É possível documentar, atualmente, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente". Ações que se efetivaram ora sob a forma de criação de novos cursos de licenciatura, em nível superior, como o Normal Superior, ora com o aumento do número de programas de pós-graduação na área da Educação, ocorridos nas instituições de ensino superior públicas brasileiras.

Nesse sentido, a elaboração dos PCN's[8], promovida pelo MEC, pode ser vista como um exemplo de desejo de mudanças no Sistema Educacional, vigente. Neste documento, estão tanto as diretrizes, quanto os objetivos de ensino para as diferentes disciplinas que compõem os currículos dos níveis de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). No caso do EF, os PCN's estabelecem como um dos objetivos para este ciclo de ensino que a escola forme um aluno que seja capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 2000). Se tomarmos o termo diálogo, em sentido amplo, não somente na situação face-a-face, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), esse aluno deverá, já no EF, demonstrar proficiência, também, na linguagem escrita.

Quanto aos objetivos para o ensino de LP, para este mesmo ciclo de ensino, os PCN's (2000, p. 59), propõem: "[...] que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; [...]". Pode-se depreender destas proposições, que, ao final deste ciclo de ensino, espera-se que o egresso tenha adquirido a proficiência, tanto na leitura, quanto nas atividades de escrita de textos escolares.

No que se refere ao trabalho com a produção de textos escritos, os objetivos dos PCN's para essa atividade, são claros:

---

[8] Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 instituiu a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em 1998, foi elaborada a versão do documento, referente ao terceiro e quarto ciclos de ensino, de quinta a oitava série do Ensino Fundamental. Disponível em: <www. mec.gov.br>. Acesso em: 24 agosto 2006.

> No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 2000, p. 51, 52)

Não há como negar que a proposta e os objetivos descritos nos PCN's, para o ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, não sejam adequados e, até mesmo, necessários. Verifica-se nesta proposta, não de forma explícita, que o trabalho com a produção textual deva ser conduzido a partir de uma perspectiva interacionista de ensino, que considere, dentre tantos fatores, as orientações contidas nas condições de produção, para o ensino da escrita de textos. Acredita-se, que um indivíduo que domine todas estas habilidades consiga se expressar de maneira crítica e competente, em qualquer circunstância, valendo-se tanto da modalidade oral, quanto da modalidade escrita da língua. Entretanto, se considerarmos a realidade atual do ensino brasileiro, verificar-se-á que o aluno pretendido pelos PCN's representa uma pequena parcela daqueles que egressam anualmente de nossas escolas, tendo como parcela representativa, aqueles que não alcançaram a proficiência na leitura e produção textual.

No entanto, se por um lado os PCN's representam um avanço significativo em direção à melhoria do ensino de língua materna, pois, no caso específico da área de LP, trazem embutido, entre outras coisas, a noção das condições de produção para o ensino da escrita de textos (REINALDO & SANT'ANA, 2005), por outro, esse documento, por si só, não tem o poder de modificar a práxis do professor. Até porque, possivelmente muitos professores nunca o leram na íntegra, visto não terem acesso aos PCN's, e quando isto ocorre, quase sempre, é por intermédio dos manuais teórico-metodológicos dos LD's, que apresentam trechos ou paráfrases do documento. Quer dizer, o acesso do professor aos PCN's, geralmente, é de forma fragmentada, ou parcial. Isto é comentado por Reinaldo & Sant'ana:

> Como se vê, em ambas as recomendações [PCN's] está embutida a noção de condições de produção dos textos e sua relação com a textualidade, tema amplamente tratado na literatura, mas ainda desconhecido da grande maioria dos leitores virtuais desse documento – os professores. (2005, p. 104)

Essa crítica reflete bem a realidade do ensino no Brasil. De um lado, estariam os professores que simplesmente desconhecem ou que nunca tiveram acesso às orientações teórico-metodológicas contidas nos PCN's; de outro, os que, suspeita-se, o conhecem, mas que, por alguma razão, não transpõem estes conceitos para as suas aulas de produção textual, mantendo-se apegados a modelos cristalizados de ensino. A questão é que, ainda hoje, não se tem uma resposta que dê conta de explicar o fato de que o ensino de LM ofertado em nossas escolas não consegue formar um número expressivo de escritores proficientes de textos (BRASIL, 2000).

Para que se tenha um panorama da atual situação do ensino da escrita de textos nas escolas brasileiras, basta olhar os resultados obtidos pela grande maioria dos candidatos nas provas de Redação, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM[9]. No caso dos participantes do ENEM-2005, conforme disposto no sítio oficial do INEP[10], o desempenho médio nacional dos participantes, na prova de redação, ficou em 55,96%, de 0 a 100 pontos. Um índice baixo, considerando-se que as propostas de mudanças no ensino de língua materna começaram a ser discutidas e implementadas na década de 1980 (MATÊNCIO, 2001). Como afirma Garcez (1998, p. 18), "A consciência de que esse ensino tradicional, baseado no associacionismo, deveria ser questionado para o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita difundiu-se rapidamente nos meios escolares nos anos 80". Isto é, apesar de se acreditar que um problema dessa proporção não se resolva em um curto espaço de tempo, é esperado que, passados quase trinta anos, ele, ao menos, seja minimizado.

---

[9] Embora esta pesquisa se ocupe, com exclusividade, de investigar o ensino e a aprendizagem da escrita de textos, na 8ª série do EF, recorreu-se, a título de exemplificação, aos resultados do exame do ENEM-2005, por não se saber da existência, até o presente momento, de um outro instrumento oficial que se ocupe em mensurar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos egressos do Ensino Fundamental.

[10] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Resultado do ENEM 2005. Disponível em: < http:// www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_2005.htm >. Acesso em: 04 abr. 2006.

No entanto, a simples constatação de que o problema em questão é renitente, parece não resolver a questão, já que ele não é novo. Prova disso são os estudos realizados na década de 1980, por pesquisadores como Geraldi (1984), que revelava:

> A maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer 'exercícios esporádicos', de língua propriamente ditos. (p. 47)

E, atualmente, Antunes (2006):

> O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (p. 46)

Como se pode notar, apesar de Geraldi e Antunes escreverem em épocas distintas, tratam, praticamente, dos mesmos problemas: de um ensino de língua materna que, salvo raras exceções, ainda insiste em priorizar o domínio das normas gramaticais pelos alunos, também sobre professores que crêem que o ensino de um conjunto de paradigmas (esquemas) seja capaz de levar os alunos a usarem adequadamente a língua (NEVES, 2004).

Assim, pensa-se que não exista uma resposta para o fato de o ensino de LM ofertado em nossas escolas não ser capaz de formar um número expressivo de escritores proficientes de textos, mas, respostas diversas. Se direcionarmos o foco da investigação para as questões relacionadas aos aspectos teórico-metodológicos do ensino de LM, verifica-se que a raiz do problema pode não estar, unicamente, na ausência de diretrizes ou de uma teoria que subsidie o trabalho com a linguagem em sala de aula, de acordo com as novas tendências da Lingüística Aplicada. Até porque, estes recursos já existem, seja na forma dos PCN's, seja por meio de uma vasta bibliografia produzida sobre o tema. Tão pouco, pensar-se que o cerne do problema resida no fato de que muitos professores ainda desconhecem esse novo paradigma lingüístico, o que deve ser levado em conta, embora não se tenha uma idéia precisa da representatividade desses profissionais, no quadro de professores de LP que trabalham com o ensino da produção textual nas escolas brasileiras (REINALDO & SANT'ANA, 2005).

No entanto, se voltarmos o foco para dentro das salas de aulas, talvez, sejam encontradas algumas das possíveis causas para o insucesso da escola na missão de formar escritores proficientes de textos, como demonstram alguns estudiosos da linguagem. Daí a necessidade de se aprofundar as investigações sobre o LD de LP, mais especificamente, no que diz respeito a compreender o modo como este material didático tem sido utilizado em sala de aula, para o ensino e aprendizagem da produção textual. Isto porque, na escola de hoje, os problemas existentes parecem ser os mesmos de ontem, ou seja, salvo raras exceções, há ainda muitas aulas de redação, no lugar das de produção textual (GERALDI, 1991). O resultado disto é o número inexpressivo de alunos proficientes nesta habilidade que a escola tem formado.

Além disto, há o fato de que as aulas de produção textual, de um modo geral, não ultrapassam a quarenta e cinco minutos de duração. Tempo considerado insuficiente para se produzir um texto com um mínimo de qualidade, a partir de uma concepção de escrita que concebe o processo de produção como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994). Nesta perspectiva, o texto do aluno não é visto como um produto pronto, mas como algo que se oferece para várias versões, até que aluno e professor cheguem a um consenso quanto ao resultado obtido com o texto escrito (SERCUNDES, 1997). Não bastasse isto, e a aversão natural que muitos alunos têm em relação às atividades de escrita de textos, muitas vezes, os conteúdos de LP são subdivididos em três disciplinas distintas: gramática, literatura e redação, destinando-se à última, apenas um encontro semanal.

Como conseqüência, o tempo destinado para a prática da escrita de textos pelos alunos em nossas escolas é exíguo. Em geral, escreve-se pouco nas aulas de produção textual. É o que Tardelli (2002, p. 39) denuncia: "[...] a produção de textos é escassa, mesmo na disciplina responsável pelo ensino da língua materna". Diante de tal afirmação, pode-se questionar o que estariam fazendo os alunos, nas aulas de produção textual. Possivelmente, gastando a maior parte do tempo no estudo de nomenclaturas e regras gramaticais, conforme o que fora anteriormente comunicado por Geraldi (1984), Neves (2004) e Antunes (2006).

De fato, em que pese a contribuição dos PCN's para o ensino de LM, os estudos e as pesquisas realizadas sobre o tema, além dos cursos de capacitação destinados aos professores, os resultados obtidos pela maioria dos alunos, nas provas de Redação de exames vestibulares e do ENEM, nas últimas décadas, o trabalho com a produção textual

ainda não é visto como prioridade pela maioria das escolas, por isso, muitas vezes, tem ficado em segundo plano (TARDELI, 2002).

É válido destacar que a escrita de textos escolares é uma atividade processual, composta por etapas que contemplam, além da leitura de textos sobre o tema que se pretende escrever, a reflexão, a discussão e, por último, a escrita, propriamente dita. E, que, por esta razão, não pode ser improvisada, feita de uma hora para outra (ANTUNES, 2006). Além disto, só se aprende a escrever, escrevendo, o que ocorre por meio do exercício contínuo desta prática, prática que contribui para que o aluno desenvolva a habilidade da escrita de textos. É o que Evangelista, defende:

> Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais pode ampliar as suas habilidades de produtor de texto escrito. (1998, p. 119)

Quer dizer, como qualquer outra habilidade do indivíduo, a escrita de textos precisa ser exercitada na escola com determinada freqüência, para que o aluno possa ter a possibilidade de desenvolvê-la.

Entretanto, por mais paradoxal que possa parecer, acredita-se que a solução para o problema em questão não se daria apenas pelo aumento do número de aulas de produção textual nas escolas. Tampouco, por um maior contato dos alunos com essas atividades, em sala de aula. Mas, principalmente**,** por uma mudança de paradigma teórico-metodológico por parte dos LD's, seja apoiando-se integralmente em uma concepção de linguagem que oriente essa prática escolar, de modo mais criativo, e eficiente, seja rompendo com os já cristalizados e ainda preservados modelos tradicionais de ensino, para as atividades de produção textual. Sobre a realidade do ensino da escrita de textos, Antunes comenta:

> No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar: um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...]; artificial e inexpressiva, realizada em 'exercícios' de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases [...]; sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...]; que se limita a oportunidades de exercitar aspectos

> não relevantes da língua [...]; improvisada, sem planejamento e sem revisão. (2006, p. 25-27)

Esta afirmação confirma a idéia de que o problema da inaptidão de muitos alunos para a escrita de textos escolares não seria apenas de ordem quantitativa. Mas, principalmente, qualitativa, porque, como se viu, grande parte das aulas de produção textual, ainda que escassas, são subsidiadas por modelos teóricos considerados ultrapassados, seja porque muitos professores ainda insistem em trabalhar sob essa orientação teórico-metodológica, seja porque não tomaram contato, ou, simplesmente, porque não compreenderam as novas propostas para o ensino de LM e produção textual, que concebem a língua como forma de interação.

Por conseguinte, considerando-se o panorama atual do ensino de LM no Brasil, e, mais especificamente, o quadro das condições de produção escrita vigente, segundo o qual, a escrita, salvo raras exceções, é apresentada ao aluno como mais uma obrigação, sem finalidade, destituída de função social, constituindo-se em uma escrita para a escola, é fundamental que esse ensino seja revisto, sob pena de se perpetuarem as aulas de "redação" e não as de "produção textual" (GERALDI, 1991). Sob a perspectiva interacionista de ensino, a finalidade ou objetivos para a produção escrita do aluno, por exemplo, não é deixada em segundo plano ou desconsiderada, mas constitui-se como parte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, sendo estabelecida no início do processo, por meio das condições de produção, tema da próxima seção.

2.3 As condições de produção

2.3.1 As condições de produção como objeto de pesquisas

A partir da distinção realizada por Geraldi (1991) a respeito do que seja uma aula de redação e uma de produção textual, pode-se ter uma idéia acerca da importância e da necessidade de se levar em conta, durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, as condições de produção. Nesse sentido, é importante ressaltar que tais orientações teórico-metodológicas são vistas aqui como principais características de

mediação no ensino da produção textual, o que vem ao encontro do objetivo principal desta pesquisa, que é o de investigar quais as características de mediação que o LD de LP apresenta no ensino e aprendizagem da escrita.

Assim, inicialmente, serão apresentados os resultados de três pesquisas que tratam especificamente das condições de produção em contexto de ensino. É importante destacar que embora esta pesquisa não se ocupe de investigar o professor, este aparece como principal objeto de estudo em duas delas. Em apenas uma o foco da investigação recai sobre o LD de LP.

Menegassi (1997), no artigo "A influência do interlocutor na produção de textos", narra uma experiência realizada com vinte e seis professores das mais diferentes áreas do conhecimento, dos níveis fundamental e médio, em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Maringá (PR). O enfoque principal da pesquisa recai sobre a conscientização por parte dos professores acerca da importância de se considerar o interlocutor na produção textos, constituindo-se a verificação desta influência o objetivo deste estudo. Para Menegassi, a pesquisa permite afirmar que há influências nos textos produzidos quando se delimita o interlocutor, o que se evidencia por meio de três características detectadas nas produções dos próprios professores: determinação de uma estrutura textual adequada ao interlocutor marcado; emprego de linguagem adequada ao interlocutor e ao órgão de divulgação do texto e definição das informações a serem apresentadas. Porém, o autor alerta para o fato de que, quando o interlocutor não vem marcado, o texto apresenta outras características, como, muitas informações sobre o tema, generalização do interlocutor, tornando o texto menos atrativo. Por último, Menegassi ressalta que é fundamental o professor ter a consciência de que sempre se escreve para alguém ler, mesmo que seja um interlocutor virtual, pois isto permitirá ao professor ensinar aos seus alunos sobre a importância de se ter um interlocutor, fato que poderá melhorar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

Em "Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos", Menegassi (2003) descreve um outro experimento realizado com 14 professores de Língua portuguesa, dos níveis de ensino fundamental e médio, que atuam no ensino de produção textual. São apresentados os resultados das análises de 40 comandos de produção textual produzidos pelos próprios professores, a partir dos quatro elementos propostos pelos PCN's (1998): finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. Para Menegassi a finalidade de produção está ligada diretamente ao

objetivo para a produção textual do aluno. Um outro importante aspecto da escrita é a delimitação do gênero textual, uma vez que a desconsideração desse elemento por parte do professor compromete o processo de produção, levando os alunos a construírem redações. Além disso, há que se considerar, no início do processo de produção, o lugar de circulação do texto a ser produzido e a figura do interlocutor eleito. Para o autor, esses quatro elementos ocorrem recursivamente, pois ao se decidir sobre a finalidade de produção, acaba-se por definir o gênero textual e o lugar de circulação, que, conseqüentemente, impõe um determinado tipo de interlocutor. As análises das 40 propostas de comando de produção revelaram, dentre outras coisas, que não se pode esperar de um professor que não tenha tido a oportunidade de aprender a refletir sobre a sua própria prática de escrita, e que não saiba o "como se faz", que ele tenha uma postura adequada na preparação de comandos de produção textual. Menegassi verifica ainda que, ao construir comandos, refletindo sobre a sua composição, o professor consegue compreender um pouco das dificuldades que o aluno apresenta durante o processo de escrita, podendo ajudá-lo a minimizá-las.

Val (2003), em "Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental", se ocupa de investigar o ensino da escrita de textos escolares no LD de LP. Para tanto, são analisadas 14 coleções inscritas no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – de 2002. Destas, 3 coleções foram excluídas, e 11 foram aprovadas, recebendo o selo de recomendadas pelo MEC-PNLD. No que se refere ao tratamento dado pelas coleções recomendadas às condições de produção, as análises revelam que estas não são adequadamente consideradas nos comandos de produção textual dos LD's. Segundo a autora, embora os LD's analisados apresentem alguns avanços em sua composição, como uma quantidade e uma variedade considerável de propostas de produção de textos escritos que contemplam os mais variados gêneros textuais, ainda são muito freqüentes as propostas de "redação escolar", em conformidade com os moldes tradicionais de ensino. Isto porque em mais da metade das coleções não há nos comandos de produção textual a indicação de objetivos ou de finalidade para as produções dos alunos. Tão pouco, há a indicação de um interlocutor, e de orientação sobre o gênero textual a ser produzido pelo aluno. Para Val, os problemas detectados nos LD's recomendados se dão em decorrência de concepções de linguagem que ainda prevalecem no meio educacional, as quais priorizam mais a estrutura e o produto, do que propriamente o processo de produção escrita.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas Menegassi (1997; 2003) e Val (2003) podem ser consideradas como altamente positivas, visto que, além de permitirem uma visualização do quadro das condições de produção de textos atuais, apontam para a necessidade da continuidade e do aprofundamento das discussões e dos estudos que se ocupam do ensino e aprendizagem da produção textual, em contexto escolar.

2.3.2 As condições de produção textual

Para Geraldi (1991), qualquer manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita, exige do seu enunciador "um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto", ou seja, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo. Assim, ancorado em Bakhtin/Volochinov (1992), Geraldi sistematizou o que ele próprio denominou de condições de produção, a saber:

> a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1991, p. 160).

Como se pode observar, essas orientações procuram atender todas as etapas do processo de produção escrita, iniciando-se a partir da constatação de que é fundamental que o aluno receba orientação para a sua produção escrita, que não pode, como o modelo tradicional de produção de redação, se resumir ao simples estabelecimento de um tema (REINALDO & SANT'ANA, 2005).

Expandindo o conceito proposto por Geraldi, observa-se que ele propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita a realização de atividades que antecedam a prática da escrita de textos, ou as chamadas "atividades prévias", as quais o professor e os materiais didáticos poderiam oferecer sob a forma de sugestões para que se assistam a um determinado filme, peça de teatro, programa de televisão, ou a leitura e discussão de textos de autores distintos sobre um mesmo tema, para, a partir da análise e discussão desses textos, despertar o senso crítico nos alunos. É importante ressaltar que não se trata de servir-se dessas atividades prévias como meros pretextos para produções escritas futuras. Mas sim, utilizá-las com o intuito de contribuir para que o aluno sedimente

as suas idéias e desenvolva seu espírito crítico a partir delas, permitindo-lhe formar a sua própria opinião sobre o tema proposto.

Acerca da importância de se fornecer previamente ao aluno informações sobre o tema que ele deverá escrever, Sercundes (1997, p. 83-84) alerta: "[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita", e "todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção". Tais afirmações confirmam não somente a importância de se fornecer ao aluno subsídios para que ele tenha o que dizer em seu texto, mas, principalmente, chama a atenção para a necessidade de se capacitar o produtor de texto para responder de maneira ativa (BAKHTIN 2003), à interpelação feita pelo comando de produção textual.

Um outro aspecto considerado relevante no ensino da escrita, também contemplado nas condições de produção, é que o aluno tenha uma razão, um porquê para dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 1991). Esta afirmação leva em conta o caráter artificial predominante nas atividades de redação realizadas em sala de aula, que, conduzidas a partir do modelo tradicional de ensino, têm se mostrado pouco eficazes na tarefa de formar escritores proficientes de textos. No tocante a isso, Brito (1984, p. 119) comenta: "O caráter artificial desta situação [de escrita] dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final". O desafio, então, para que se obtenham melhores resultados dos alunos nas atividades de escrita de textos é apresentar-lhes uma finalidade, o mais concreta possível, um "porquê" para a escrita, que os convença de que tarefa de produzir um texto não se resume, unicamente, ao fato de ganhar nota, preencher o tempo da aula ou obedecer ao comando de produção textual do LD, após assistir a um filme, realizar um passeio etc. (SERCUNDES, 1997).

Acredita-se, ainda, que essa artificialidade tenha como um de seus principais responsáveis a ausência de interlocutores marcados para os textos dos alunos, o que, infelizmente, é comum tanto nos comandos de produção escrita elaborados pelos próprios professores, quanto nos dos LD's que, geralmente, não dão a devida importância a essa etapa do processo da escrita. Sobre esse respeito, Antunes (2006, p. 46) assevera: "Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se". Talvez essa seja uma das razões pelas quais tantos alunos dizem não gostar de escrever textos.

Conforme mencionado anteriormente, para Bakhtin/Volochinov, este “para quem”, ou o interlocutor, tanto pode ser real, quanto alguém ou algum representante do grupo social do interlocutor:

> [...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo ao qual pertence o locutor (1992, p. 112).

Em contexto escolar, geralmente, a figura que ocupa o papel de interlocutor real do aluno é a do professor (MENEGASSI, 1997), conseqüência, muitas vezes, da desconsideração das condições de produção durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, com os alunos.

Quanto ao interlocutor virtual, Matêncio (2001, p. 34) esclarece: “[...] a interação em sala de aula coloca em jogo um interlocutor virtual, que pode ser tanto o autor do livro didático quanto alguém para quem o texto do aluno seria dirigido”, isto é, pode-se escrever para interlocutores específicos, como para o prefeito da cidade, ou para o diretor da escola, que são interlocutores reais, mas, também, é possível escrever mesmo quando não se sabe ao certo quem irá ler o nosso texto, no caso, um interlocutor virtual, como quando se escreve para participar de um concurso de redação, ou uma redação de Vestibular, por exemplo. Nestas circunstâncias, o aluno-candidato não sabe ao certo quem irá ler o seu texto, o que dificulta a escolha de um interlocutor real para a sua redação. Nestes casos, o interlocutor eleito pelo aluno-candidato acaba sendo o interlocutor virtual, que se coloca como um outro, que não é imaginável, definível ou identificável, mas que é passível de existência, representado, geralmente, pela Banca de Avaliação de Redação destes concursos.

No tocante ao aluno constituir-se como sujeito-autor de sua produção escrita, recorre–se ao pensamento de Garcez (1988), para fundamentar a concepção de interlocutor, visto que sua definição no processo de elaboração e constituição dos enunciados é de suma importância, pois seria este interlocutor real ou virtual que determinaria o tipo de diálogo que se estabeleceria entre os indivíduos, permitindo ao ‘eu’ assumir-se como sujeito enunciador, a partir da compreensão da sua própria enunciação e da possibilidade de compreensão do ‘outro’ e, por último, compreendendo que o seu discurso é, também, a soma de outros discursos, de outras vozes (Ibidem, 1998, p. 62). Tal afirmação permite compreender a necessidade e a importância de o aluno saber ou ter um

destinatário previamente dado para o seu texto, o "para quem", ou seja, o(s) interlocutor(es), com quem ele, o locutor, irá estabelecer um diálogo por meio do texto escrito.

Em relação à escolha das estratégias para se "dizer o que se tem a dizer", essas seriam pensadas e escolhidas em função do interlocutor eleito. Em outras palavras, tanto a forma e a estrutura do texto, quanto o seu conteúdo, levariam o interlocutor em conta no momento de sua elaboração. É o que Menegassi (2003, p.57) afirma: "A determinação do interlocutor aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto". Assim, é o interlocutor, que acaba por "definir" o encaminhamento de todo o processo de escrita, escolhendo as estratégias, a forma, o conteúdo, os objetivos etc. Interlocutor este, que pode ou não compor o lugar social do aluno, escola, família, etc. (BRONCKART, 1999).

Entretanto, ressalta-se que, embora se reconheçam a necessidade e a importância de as propostas de escrita de textos do LD contemplarem a presença do interlocutor, pensa-se que esta escolha não deva ocorrer de maneira mecânica, inconsciente, mas de modo consciente e devidamente planejado. Considera-se fundamental que, na medida do possível, as produções dos alunos tenham outros interlocutores, que não somente o professor da turma, o colega de classe, o diretor do colégio ou a comunidade escolar, o que, muitas vezes, impede que o texto do aluno ultrapasse os muros da escola.

Acredita-se que um maior cuidado e critério, por parte do LD na sugestão ou indicação de um interlocutor para a produção textual do aluno, contribuiria para que o produtor de texto perceba a existência de uma função social para a escrita. Além de minimizar a artificialidade do processo, isto poderia despertar, no aprendiz, a vontade de escrever textos. Sobre essa questão, Menegassi (2003, p. 56) comenta: "[...] ao se definir a finalidade da produção, opta-se pelo tipo de gênero, que, por sua vez, abarca o lugar de circulação do texto e, conseqüentemente, impõem um tipo de interlocutor". É possível, então, perceber a abrangência e a importância do papel que o interlocutor desempenha em todo o processo de escrita de textos escolares, exigindo que a sua definição se dê com bastante cuidado, sob pena de se propor atividades de escrita sem finalidade, as quais, geralmente, se tornam desmotivantes e improdutivas, não despertando nos alunos o interesse pela escrita. É o que Lopes-Rossi (2003, p. 16) denuncia: "O aluno não tem como objetivo final a real circulação de seu texto e por isso não deve se animar com a atividade".

Daí a necessidade de os autores de LD's atentarem para esta questão, uma vez que essa ausência de finalidade para a produção escrita dos alunos poderia levá-los a construir uma imagem negativa a respeito da escrita, tomando-a como algo que não tem função social na vida do indivíduo.

Neste sentido, as condições de produção representam, como já dito anteriormente, um divisor de águas no que diz respeito ao ensino de produção textual em situação escolar, pois foi a partir do cotejo entre essa proposta e as consideradas tradicionais, é que se pôde compreender o principal motivo do insucesso da escola na missão de formar um número expressivo de escritores proficientes de textos.

Como se vê, essa abordagem para o trabalho com produção textual na escola não propõe uma mudança de nomenclatura apenas, mas de postura, em relação ao ensino da escrita de textos, por parte de todos os envolvidos neste processo. Do professor, porque não bastará mais fornecer um tema para que os alunos escrevam, vistando o "produto final". Do aluno, porque ao entregar o seu texto para o professor, não terá necessariamente encerrado ali o seu trabalho. Do autor do LD, porque esta mudança de postura exigirá a eliminação da discrepância encontrada em boa parte dos LD's de LP, entre aquilo que os manuais teórico-metodológicos propõem para o ensino de LM, e o que de fato os comandos de produção textual apresentam. É o que Val (2003, p. 133), a exemplo de Rojo (2002), denuncia: "Quanto à *explicitação das condições de produção*, já não é tão positivo o resultado da análise. Como se viu, as coleções excluídas não tratam dessa questão e, mesmo entre as recomendadas a tendência majoritária é não a considerar". Fato que é comprovado, também, por Lopes-Rossi (2003, p. 16) "Praticamente não há atividades [nos LD's] que enfoquem as condições de produção [...]". Talvez por isso não se consiga avançar na busca de soluções para os problemas no ensino e aprendizagem da escrita de textos.

Considera-se importante lembrar que os PCN's de LP também tratam das condições de produção, ainda que de forma mais abrangente, quando propõem os objetivos de ensino para o trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas educativas:

> [...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e

> selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 2000, p. 49)

De modo mais específico, quando apresentam os objetivos para o trabalho com a produção de textos escritos, que prevêem que a redação de textos deve considerar suas condições de produção, como orientação para a realização dessa atividade:

> Finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; estabelecimento do tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final [...]. (BRASIL, 2000, p. 58)

Como se observa, os PCN's reiteram aquilo que fora apresentado e sistematizado por Geraldi (1991), o que pode ser considerado como extremamente positivo, pois oferece ao produtor de textos uma dupla oportunidade de acesso a essas informações, permitindo-lhe atualizar seus conhecimentos, a respeito das novas propostas para o ensino da produção escrita, em sala de aula.

Além disto, é importante destacar que as propostas de escrita de texto em sala de aula, elaboradas e desenvolvidas a partir da perspectiva interacionista de ensino, não concebem o texto apenas como um produto pronto e acabado, que não possa ser reescrito ou alterado, mas, pelo contrário, o vêem como o resultado de todo um processo de escrita que não se finda quando o aluno termina de escrever o texto. Nessa perspectiva, o texto pode ser modificado até que se chegue a um resultado considerado satisfatório pelo autor ou pelo professor. Por esta razão é que advoga-se a necessidade de o LD de LP propor atividades de produção textual que contemplem todas as orientações propostas pelas condições de produção, a fim de que o aluno perceba o seu texto não como um fim em si mesmo, mas como um lugar de interação com o outro, a partir da reflexão e da ação empreendida em cada etapa do processo de escrita, resultado da mediação promovida pela escrita, assunto da próxima seção.

2.4 A mediação na escrita

A linguagem, em suas diferentes modalidades, exerce um papel fundamental como mediadora entre os sujeitos e as práticas sociais e intelectuais por eles realizadas

(GARCEZ, 1998). Ao convivermos em sociedade, quer consciente ou inconscientemente, utilizamo-nos da função mediadora da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, para nos relacionarmos com os outros, em qualquer uma das áreas da convivência humana.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), a atividade comunicacional entre os indivíduos teria como premissa básica o seu caráter interativo. É por meio da linguagem que os indivíduos dialogam, se comunicam e interagem entre si. É o que se pode inferir quando Bakhtin/Volochinov (1992 p. 112) afirmam: "A palavra dirige-se a um interlocutor", ou seja, para alguém, para um "outro", isto é, o locutor sempre se dirige a alguém, valendo-se da linguagem como um instrumento mediador que possibilita a interação entre as pessoas.

No entanto, a mediação promovida pela linguagem não se restringe apenas àquela possibilitada pelo diálogo face a face, mas, estende-se, também, a outras modalidades discursivas, como o diálogo estabelecido por intermédio da escrita, como ocorre, por exemplo, entre o autor de um determinado texto e o seu leitor. Acerca da abrangência do termo diálogo, Bakhtin/Volochínov esclarecem:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (1992, p. 123)

O diálogo pode ser entendido, num sentido amplo, como o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor e seu interlocutor, configurando-se tanto por meio do texto escrito, quanto por meio da oralidade, da fala, do discurso.

No caso das situações de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, essa atividade interativa, geradora de enunciados orais ou escritos, entre dois indivíduos socialmente organizados, centra-se, basicamente, nas figuras do professor e do aluno, e ainda que esses não se dêem conta, a função mediadora da linguagem se faz presente, possibilitando a interação entre esses indivíduos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Além disto, a partir dos conceitos já estabelecidos sobre interação e escrita, produção textual em língua materna e condições de produção, é possível afirmar que o LD de LP pode constituir-se, também, em um importante elemento mediacional, capaz de promover, por intermédio da linguagem, em suas mais diferentes modalidades, a interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem da produção textual. É importante

notar que a mediação promovida pelo LD não se restringe à relação professor-aluno, apenas. Mas vai além, uma vez que traz para este contexto uma outra figura, também presente neste processo interativo, o autor do LD.

A escrita, então, constitui-se como instrumento mediacional essencial na composição do LD, uma vez que possibilita ao seu autor, por intermédio dos enunciados dos exercícios, das orientações teórico-metodológicas, das respostas para os exercícios, e das sugestões ou orientações ao professor para a resolução das atividades, o diálogo com o professor e o aluno. Além disto, este material didático permite que os três: autor do LD, professor e aluno, interajam entre si.

Para tanto, é fundamental que o professor de produção textual tenha consciência a respeito do caráter interativo e mediacional da linguagem escrita, a fim de que possa criar as condições necessárias para que a sala de aula se torne um lugar de interação verbal, por meio do diálogo entre os sujeitos (GERALDI, 1997). Sobre o risco de isso não ser levado em conta pelo professor, Tardelli (2002, p. 34) alerta: "O aprendiz é silenciado através de tarefas escritas que ele realiza, quase sempre, sem interesse. A passividade subjuga a ação e garante o respeito à autoridade hierarquicamente constituída". Quer dizer, se conduzido assim, o processo de ensino e aprendizagem da escrita anula o caráter interativo e mediacional da linguagem, uma vez que somente o professor e o LD têm a palavra em sala de aula.

Para Baquero (2001), embora a linguagem pareça, inicialmente, voltada para o outro, servindo apenas como um instrumento de mediação entre os participantes de uma situação comunicativa, portanto, capaz de produzir efeitos sobre o meio social em que se desenvolve, ela desempenha uma dupla função, já que também pode dirigir-se para o próprio enunciador, para si mesmo, levando-o ao domínio de si, à medida que o influencia no seu comportamento, na reorganização da própria atividade psicológica, no desenvolvimento do pensamento, da capacidade de argumentação, dos sentimentos e da vontade do indivíduo. Quer dizer, a mediação promovida pela linguagem não se restringe apenas ao âmbito do coletivo, mas, também, do individual, na medida em que atua de forma abrangente, e distinta na vida, na formação e na constituição do sujeito. Acredita-se, portanto, que esta seja uma das principais funções ou características do LD em situação de ensino, atuar de maneira positiva e contundente na formação do indivíduo aprendiz, por meio da linguagem escrita.

Vygotsky (1988) também reforça o papel mediador da escrita. Ao tratar da distinção entre os termos "signo" e "instrumento", caracteriza-os como "meio" e "condutor", respectivamente, elevando-os à categoria de "atividades mediadas" ou, em outras palavras, instrumentos mediadores. Para ele, enquanto o signo é meio e é orientado internamente, o instrumento é condutor, assim como a escrita, sendo orientado externamente, ou seja, para o outro. Nesse sentido, a produção escrita, seja ela o conteúdo de um LD, seja a produção textual de um aluno, pode ser entendida como um instrumento mediacional, uma vez que servem de ponte entre aquele que escreve, e aquele que lê. É o que se vê em Bakhtin/Volochinov (1992, p.123) quando afirmam: "[...] o discurso escrito [...] constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. [...] ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, [...]". Isto confirma o caráter altamente mediacional da linguagem escrita.

Contudo, não obstante a constatação de que a linguagem escrita, também, se apresenta como uma importante mediadora entre as pessoas, uma vez que ao materializar os discursos no texto escrito permite a interação e o diálogo entre locutor e leitor, ela não se constitui como única forma de mediação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). É importante lembrar que, além da linguagem escrita, existem outros elementos mediacionais capazes de possibilitar a interação entre os indivíduos, o que é confirmado por Garcez (1988, p.55): "[...] a partir das reflexões de Vygotsky, não se pode mais conceber a ação humana, mesmo a de natureza individual, de maneira isolada, pois os recursos mediacionais é que as proporcionam ou as restringem". É por isso que nas situações escolares de ensino e aprendizagem há a necessidade de um mediador, papel que não precisa ser ocupado exclusivamente pelo professor.

Desse modo, a partir dos conceitos já estabelecidos sobre a mediação na escrita, é que se pode entender por recursos mediacionais ou instrumentos mediadores, também, o LD de LP, na medida em que esse material didático interage e dialoga com o aluno por meio da linguagem escrita, tanto por intermédio dos diferentes textos que compõem as suas unidades, quanto por meio dos enunciados dos exercícios e dos comandos de produção textual, configurando-se, assim, a mediação no processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Mediação que será objeto de investigação nos LD's, que constituem o *corpus* desta pesquisa, discutida no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3

AS ATIVIDADES DE ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo são apresentadas as análises realizadas nos LD's: *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002) e *Português: leitura, produção, gramática* (SARMENTO, 2002), que constituem o *corpus* desta pesquisa. Vale relembrar que essas coleções representam as mais utilizadas por alunos de oitava série do EF, de escolas públicas estaduais, em Maringá (PR). Inicialmente, as análises se voltaram para o Manual do Professor, de ambas as coleções, para em seguida, proceder-se a investigação nas unidades/capítulos que compõem cada LD. A primeira obra a ser analisada foi a de Cereja & Magalhães, em virtude de ser a mais utilizada no município, seguida pela de Sarmento, a segunda mais adotada.

Considerando-se o objetivo principal desta pesquisa, que é o de identificar quais as características do LD de LP apresenta como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, decidiu-se iniciar as reflexões sobre estes LD's, utilizando-se para isso dos exemplares destinados ao professor ou os chamados "Livros do Professor", verificando, em seus manuais teórico-metodológicos/Manual do Professor, o que estas obras traziam sobre a interação e a mediação no contexto de ensino de língua materna ou, mais especificamente, sobre produção textual, e quais os objetivos de ambos para a realização de atividades de ensino e aprendizagem da produção textual em sala de aula.

Assim, as reflexões realizadas nos LD's, que serviram de *corpus* a esta pesquisa, levaram em conta aspectos quantitativos, tais como: o número de atividades de produção escrita em cada uma das unidades dos LD's; a variedade e a quantidade de tipologias ou gêneros textuais apresentados por unidade; a presença e a tipologia dos textos de apoio, oferecidos como estímulo para as produções dos alunos; as formas de encaminhamentos para as atividades de escrita apresentadas. Num segundo momento, a análise recaiu sobre os aspectos qualitativos dos LD's, realizando, entre outras coisas, o cotejo entre o que está contido nos manuais e o que, de fato, é apresentado em forma de atividades de produção escrita em suas unidades. Além disto, verificou-se a relação existente entre os textos que servem de estímulo à produção escrita, os textos de apoio do LD e o gênero textual

solicitado nos comandos de produção, analisando-se o grau de coerência existente entre estes textos e o tema de cada unidade, além da verificação sobre o modo como são apresentados, se em forma de excertos ou na íntegra. Investigou-se, ainda, se os LD's de Cereja & Magalhães e Sarmento ensinam e orientam o aluno a produzir os gêneros textuais solicitados em seus comandos de produção textual. Analisaram-se, também, os comentários ou orientações destes LD's, destinados ao professor, para a realização das atividades de escrita. Por último, procedeu-se à análise dos comandos de produção, verificando se estes contemplavam as condições de produção de um texto (GERALDI, 1991).

Considera-se importante relembrar que os LD's analisados receberam, no Capítulo 1, seção 1.3, as denominações de LD "A" para *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002), e LD "B" para *Português: leitura, produção, gramática* (SARMENTO, 2002), respectivamente. Designações que são adotadas, a partir deste momento, todas as vezes que se fizer necessário citar ou se referir a estes LD's ou a seus respectivos autores, a fim de facilitar a leitura deste trabalho.

3.1 O Manual do Professor

O Manual do Professor, além de apresentar a forma ou o modo como os conteúdos pedagógicos estão distribuídos dentro dos LD's, geralmente, revela a base teórico-metodológica sobre a qual a coleção foi produzida. Essas informações são consideradas, nesta pesquisa, como essenciais para que se possa verificar a relação ou a coerência existente entre o que é apresentado no Manual do Professor, no que se refere à proposta teórico-metodológica do LD, para o ensino e aprendizagem da produção de textos, e as atividades que antecedem e ou compõem os comandos de produção escrita, apresentadas no interior de suas unidades. Sobre a pertinência de se realizar o cotejo entre o Manual do Professor e o conteúdo das coleções didáticas, Rojo (2003, p. 80) denuncia: "[...] os dados também mostram um certo descompasso entre os Manuais do professor e os LDs. – nem sempre o que é declarado no primeiro é realizado no segundo [...]". Por esta razão é que se considera importante que, em uma pesquisa desta natureza, se contemple a análise desses Manuais, realizando o cotejo entre suas propostas teórico-metodológicas, para o ensino e

aprendizagem da produção escrita, e o que propõem para o aluno, sob a forma de atividades de produção textual, no interior de suas unidades.

É importante destacar que, em virtude de a pesquisa ter um objetivo definido, priorizaram-se, nas investigações realizadas nos Manuais do Professor dos LD's A e B, apenas as informações e orientações referentes ao trabalho com a produção textual.

No LD A, o Manual do Professor apresenta seus conteúdos distribuídos em oito seções, começando pela *Introdução*. Nas seções seguintes, podem ser verificados os temas: *Estrutura e metodologia do LD; Cronograma, Leitura extraclasse; Produção de texto; Avaliação e Plano de curso,* última seção do Manual.

Ainda, na *Introdução,* é possível identificar a perspectiva teórico-metodológica adotada pela coleção, para subsidiar o trabalho com a produção textual, que, segundo o Manual do Professor, apóia-se na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na lingüística textual.

Nesse sentido, o Manual do Professor é claro ao defender a necessidade de o LD orientar e possibilitar a criação de situações concretas de interação discursiva, a partir do desenvolvimento de projetos que garantam a participação efetiva do aluno, não apenas como simples receptáculo de informações, mas como sujeito no processo de construção do próprio conhecimento. Além disso, segundo o próprio Manual, o LD A se propõe a dar um novo tratamento aos conteúdos gramaticais, aos de leitura e de produção de textos, que passam a ser considerados também pela perspectiva da semântica, estilística, lingüística e análise do discurso.

Para tanto, o LD A propõe que o ensino de língua portuguesa ocorra a partir de uma mistura de várias concepções teóricas. É o que se verifica no Manual do Professor "*[...], pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*" (p. 2). Ao apoiar-se em mais de uma teoria, o LD A permite que se chegue, no mínimo, a duas conclusões distintas sobre essa questão: na primeira delas, a recorrência a um maior número de teorias seria resultado de uma preocupação extremada, por parte dos autores do LD A, em demonstrar conhecimento sobre as teorias lingüísticas existentes, atendendo, assim, às exigências dos PCN's e da academia; na segunda, por outro lado, essa exacerbação teórica por parte deste

LD poderia ser vista como resultado de um conhecimento superficial acerca das características e especificidades da perspectiva teórica que concebe a língua como forma de interação social, também proposta pelos PCN's, uma vez que, conforme já discutido no Capítulo 2, seção 2.2, as orientações teórico-metodológicas contidas nessa teoria, para o ensino e aprendizagem da produção textual, bastariam, não havendo a necessidade de o LD A recorrer a outras teorias. Além disso, considera-se que mereça reflexão a deferência do Manual do Professor à concepção de língua como instrumento de comunicação, orientada a partir da Teoria da Comunicação, uma vez que esta desconsidera não apenas a intenção comunicativa, mas, principalmente, o caráter dialógico e interativo da linguagem (GARCEZ, 1998).

Por outro lado, considera-se como um aspecto positivo da coleção a preocupação evidenciada, no Manual do Professor, em fornecer mais informações ao professor acerca da proposta de ensino apresentada pelo LD A, presente na afirmação:

> Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, o professor encontra neste Manual e no final de cada volume uma bibliografia básica, que serviu de referência e apoio teórico para as várias idéias que nortearam o projeto desta obra. (2002, p. 2)

Preocupação calcada, possivelmente, na crença de que muitos professores simplesmente desconhecem ou ignoram os pressupostos que fundamentam a proposta de ensino e aprendizagem, em questão, conforme mencionado no Capítulo 2, seção 2.2, desta dissertação.

Com relação à interação, o LD A apresenta um tópico, ao final de cada capítulo da coleção, com o título *Linguagem e interação*. De acordo com o Manual do Professor, o objetivo deste tópico é o de ampliar a abordagem gramatical do capítulo, a partir da perspectiva da Semântica e da Análise do Discurso. Assim, o tópico se propõe a apresentar estes conteúdos, partindo de situações concretas de comunicação, tais como: a exploração dos diferentes sentidos atribuídos pelos diminutivos no texto; a variação do adjetivo de acordo com a sua posição; o estudo dos verbos, a partir do exame dos aspectos verbais, mostrando para o aluno: o papel modalizador do futuro do pretérito; o uso do pretérito imperfeito nas narrativas; as alterações semânticas decorrentes de mudança verbal etc., todos itens envolvendo questões gramaticais.

Ainda, segundo esse Manual, o tópico *Linguagem e interação* pretende oferecer atividades que conduzam o aluno à observação de fatos lingüísticos em situação concreta de interação verbal, seja por meio de atividades de interpretação de textos, seja a partir da reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, uma vez que as atividades visam, além do desenvolvimento da competência lingüística do aluno, apresentá-lo aos mecanismos de funcionamento da língua, a fim de que ele se utilize deles com maior consciência e eficiência. Ao final do tópico, os autores do LD A afirmam que essa proposta de abordagem da gramática se constitui numa resposta aos anseios de professores, escolas, concursos vestibulares e propostas curriculares de vários Estados, uma vez que é notória a ineficácia do modelo praticado pelo sistema tradicional de ensino. Entretanto, embora não se trate de uma seção ligada ou relacionada diretamente às propostas de produção textual do LD A, acredita-se que mereça reflexão a sua presença nessa coleção, uma vez que se verificou descompasso entre o que o Manual do Professor propõe como objetivos ou finalidade da seção *Linguagem e interação,* para o trabalho com o ensino da língua, e o que, de fato, ela apresenta, sob a forma de atividades capazes de desenvolver a competência lingüística do aluno. É o que se pode observar em alguns dos exercícios propostos na seção:

> 1 A presença constante de orações desenvolvidas e da palavra que pode tornar o texto prolixo e pobre quanto ao estilo. Para evitar isso, empregam-se orações reduzidas no lugar das desenvolvidas. Transforme em orações reduzidas as orações desenvolvidas destacadas nos enunciados a seguir, buscando estilo, clareza e precisão. Faça as adaptações que forem necessárias. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 33)

> 1 Foram empregados dois pronomes relativos nesse anúncio. Identifique-os e indique a função sintática que desempenham nas orações em que foram empregados. (Idem, 2002, p. 53)

> 3 Observe o cartaz que a Sabedoria carrega. O verbo precisar, no sentido de "necessitar", é normalmente empregado como transitivo indireto tanto na variedade padrão quanto nas variedades não padrão da língua. Antigamente, entretanto, esse verbo era empregado como transitivo direto em frases como "Se você precisar ajuda, conte comigo".
> a) Com qual dessas regências o verbo precisar foi empregado no cartaz da Sabedoria? (Ibidem, 2002, p. 246)

Embora a análise dos exercícios e das atividades propostas em todas as seções *Linguagem e interação* tenham revelado uma tentativa ou uma certa preocupação por parte dos autores, em abordar o trabalho com o ensino da linguagem de uma forma diferenciada, a partir da realização de atividades de leitura e interpretação de textos (verbais e não-

verbais) de diferentes gêneros textuais, é preciso ressaltar que, na maioria delas, o objetivo ou a finalidade de sua realização não estava, necessariamente, voltado para propiciar ao aluno a reflexão sobre a prática da linguagem, mas, tomavam-na como objeto, a partir de atividades essencialmente gramaticais ou metalingüísticas (GERALDI, 1991), como as já descritas. Nesse sentido, desconfia-se de que tal seção possa servir ou cumprir os objetivos para os quais fora criada, uma vez que as atividades destinadas ao ensino da língua aparecem soltas na seção, desvinculadas das de produção escrita.

No LD B, o Manual do Professor é apresentado no início da coleção didática, com seus conteúdos divididos em dez temas principais, dos quais, alguns apresentam desdobramentos. Em *Uma conversa com o professor*, tópico introdutório do Manual do Professor, são abordados temas como *O perfil do novo educador*, *A educação e o professor* e *A aplicação do conhecimento*. Em seguida, o Manual apresenta outros tópicos com igual estrutura, tais como: *A Língua portuguesa; O trabalho com projeto; Planejamento da obra*. Os demais: *O jornal em sala de aula; A dramatização em sala de aula; Avaliação; Metodologia da obra; Textos extras* e *Bibliografia* não seguem a mesma estruturação.

Embora o Manual do Professor informe que a coleção se oriente, teórica e metodologicamente, por uma perspectiva de trabalho fundamentada em uma visão mais democrática da língua, segundo a qual, o aluno é visto como sujeito da ação no seu processo de aprendizagem e não como mero receptor de informação, se faz necessário ressaltar que, em nenhum momento, Sarmento se declara, a exemplo do que se verificou no LD A, comprometida com a concepção interacionista de ensino. O que se observa, no entanto, é a declaração da autora, de que: "*[...] os estudos de linguagem e de gramática baseiam-se em reflexões semânticas, lingüísticas e estilísticas*" (p. 27), as quais também podem ser verificadas nos PCN's (BRASIL, 1998).

No tocante à teoria dos gêneros textuais, também presente na outra coleção, é importante destacar que esta não é citada ou mencionada, de forma explícita, por Sarmento, em seu Manual do Professor ou na bibliografia utilizada na elaboração da obra. No entanto, ao se referir à variedade de textos que é apresentada por sua coleção, opta pelo uso do termo "gênero", comumente utilizado por aqueles que se servem desta teoria, e não pela expressão "tipos" de textos, presente, geralmente, em estudos sobre a produção escrita, subsidiados por outras teorias, que não a dos gêneros textuais:

> Esperamos com este material contribuir, portanto, para que o ensino da Língua Portuguesa constitua um instrumento de comunicação e integração social, baseando-se na leitura e na produção de textos de gêneros e conteúdos variados que favoreçam inclusive a integração com outras áreas. (SARMENTO, 2002, p. 27)

> Os textos foram selecionados, criteriosamente, por isso são bastante diversificados quanto gênero e ao conteúdo, atendendo à faixa etária do aluno. (Idem, 2002, p. 28)

Além disto, não são poucas as vezes em que a autora demonstra familiaridade ou conhecimento acerca das propostas contidas nos PCN's, para o ensino e a aprendizagem da produção escrita, em sala de aula:

> Primeiramente foram divulgados os Parâmetros Curriculares do ensino fundamental que, na área de Língua Portuguesa, destacaram a preocupação com as dificuldades de leitura e escrita, resultado do trabalho inadequado com a alfabetização, a linguagem, a compreensão e a produção de textos. (SARMENTO, 2002, p. 11)

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são acompanhados por um núcleo de conteúdos ou temas. Passaram a ser trabalhados nas escolas, transversalmente aos conteúdos tradicionais, [...]. (Idem, 2002, p. 12)

Assim, merece reflexão o fato de, não obstante, Sarmento demonstrar conhecer as orientações dos PCN's, as quais apresentam-se explicitamente subsidiadas pela teoria dos gêneros textuais, entre outras, não tratar do assunto em questão com maior clareza e transparência neste exemplar de sua coleção.

No tocante ao papel da educação e do professor na formação do indivíduo, é possível encontrar no Manual, as seguintes visões:

> A educação consiste em conduzir a pessoa para seu pleno desenvolvimento como ser, em preparar o indivíduo para a vida adulta, visando à sua realização futura. [...] Toda a educação, por isso, está voltada para o futuro, para as eventualidades que cada um precisa enfrentar. (SARMENTO, 2002, p. 6)

Todavia, acredita-se que tais posicionamentos mereçam reflexão, uma vez que destoam das orientações contidas nos PCN's, as quais prevêem: "[...] durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (BRASIL, 1998, p. 19). Acredita-se que se assumir como cidadão não deva ser um objetivo ou uma prerrogativa ao alcance apenas do indivíduo

adulto, mas também da criança e do adolescente em fase escolar, pois à medida que se apropria gradualmente dos instrumentos culturais disponíveis em uma sociedade (BAQUERO, 2001), tais como a proficiência nas atividades de leitura e escrita de textos, poderá iniciar e consolidar o processo que irá constituí-lo como sujeito. É o que o Manual do Professor propõe mais adiante, quando defende:

> O mundo da educação deve ser o universo da emancipação e da autonomia, em que os alunos passem a pensar e a agir por si mesmos, sendo sujeitos do seu conhecimento. [...] é preciso ensinar também o aluno a pensar e a intervir, para se formar um cidadão ou profissional incluído no processo social (2002, p. 7)

Esta proposta, apesar de coadunar-se com a dos PCN's, contraria a anterior, na medida em que concebe o aluno da oitava série, ainda na adolescência, como sujeito em potencial, capaz de pensar e de agir por si mesmo, tendo consciência do seu papel de cidadão.

Há, portanto, no Manual do Professor do LD B, a existência de visões conflitantes acerca de um mesmo objeto, o papel da educação na vida do indivíduo, o que pode ser considerado como um aspecto negativo da coleção. Na próxima seção, as análises recaem sobre dois importantes aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita: a interação e a mediação no LD.

Vale relembrar que, no tocante à interação, não se verificou, no Manual do Professor do LD B, nenhuma menção explícita a este termo. No entanto, é possível encontrar orientações ou propostas teórico-metodológicas que apontam para uma nova abordagem de ensino e aprendizagem de LP, que rompem com antigos e já cristalizados paradigmas de ensino, por exemplo: "*A aprendizagem é voltada para o trabalho em equipe e requer uma postura flexível e criativa*", "*Convém ressaltar ainda que o aluno deve ser o sujeito das atividades e que o Português deve ser trabalhado através de uma perspectiva funcional*" (SARMENTO, 2002, p. 5, 9). Assim, embora o Manual não se utilize, diretamente, do termo interação, acredita-se que o trabalho com grupos de alunos, em contexto escolar, se constitua como uma estratégia ou espaço para que a interação entre os participantes do grupo ocorra. Além disto, o Manual do Professor propõe que o aluno seja visto pelo professor como sujeito do seu processo de aprendizagem, "*Na elaboração dessa obra, os alunos foram considerados não receptores de informações, mas sujeitos da ação no processo de aprendizagem"* (Idem, 2002, p. 27 – Grifos da autora), em um ensino de

LP que seja funcional, no sentido de atender, de forma eficiente e conveniente, às necessidades comunicativas do aluno.

Na próxima seção, as observações recaem sobre a forma como os Manuais do Professor apresentam o trabalho com a produção de textos no LD.

3.1.1 A produção de textos no Livro Didático

De acordo com o Manual do Professor do LD A, "*A produção de texto no ensino fundamental e médio tem por objetivo formar alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes*" (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 13). Proposta semelhante à dos PCN's de LP:

> Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

O Manual apresenta e trata do ensino e aprendizagem da produção de texto, em dois momentos distintos. O primeiro ocorre, de acordo com o seu sumário, na seção denominada de *Estrutura e metodologia da obra*, momento em que introduz o tema "Produção de Texto", evidenciando a opção do LD em trabalhar com a produção textual a partir da abordagem de diferentes gêneros textuais de ampla circulação social, tais como: anúncio publicitário, texto teatral, carta pessoal, e-mail, notícias etc. Proposta que se harmoniza com as orientações dos PCN's, segundo a qual "[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 24), ou seja, os textos ou situações discursivas que fazem parte do cotidiano de boa parte das pessoas.

Ainda, de acordo com o Manual do Professor, o LD A apresenta os conteúdos e as atividades referentes ao trabalho com a produção escrita, a partir de dois enfoques: o teórico, quando são estudadas as características e especificidades dos gêneros textuais apresentados pelo LD, e o prático, quando é solicitado aos alunos a produção do gênero estudado. Como orientação teórica, a coleção disponibiliza, em cada unidade, informações aos alunos acerca de cada gênero textual solicitado, além de textos representativos de um

determinado gênero textual, para que, a partir da observação, o aluno seja capaz de identificar e reconhecer aspectos como: situação de produção e de recepção do gênero, locutor, interlocutor, finalidade e esfera de circulação. Esta preocupação, por parte do LD, encontra respaldo em Bakhtin, para quem "O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso [...] debilitam as relações da língua com a vida" (2003, p. 264-265). Em outras palavras, o conhecimento e o domínio dos gêneros textuais, pelos alunos, é de fundamental importância para que estes possam tornar-se escritores proficientes de textos.

Com relação às atividades de produção do LD A, elas são apresentadas, no corpo do LD, por meio da seção *Agora é a sua vez*, na qual, além dos comandos ou propostas de produção de texto, são oferecidas informações para o aluno sobre como planejar, avaliar, refazer o próprio texto, se necessário, além de formas de divulgação para o próprio texto. Sugestões que vão desde a troca do texto produzido pelo estudante com os colegas de sala, até a sua exposição no mural da sala. Além disto, o Manual informa que esta seção tem como uma de suas propostas "*unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem*" (p. 5). Contudo, no tocante a esta afirmação, cabe ressaltar que, embora se reconheça a validade e a importância de se buscar tais objetivos durante este processo, advoga-se aqui o pensamento de escrita como trabalho, resultado de um processo contínuo de ensino e aprendizagem (SERCUNDES, 1997), no qual, invariavelmente, se exigem do aluno empenho e esmero, em atividades que nem sempre podem ser desenvolvidas de forma divertida ou prazerosa.

Entretanto, o Manual do Professor é bastante claro, quando informa que o objetivo final de todas as produções textuais pedidas nos três, dos quatro capítulos que compõem o LD, é a realização do projeto proposto no quarto capítulo, denominado de *Intervalo*. Segundo o Manual, este capítulo tem por objetivo apresentar uma proposta diferenciada para o trabalho com a linguagem escrita/oral, evitando-se a artificialidade que, normalmente, permeia esse processo (BRITTO, 1997), a partir da execução de projetos, tais como a elaboração de um livro e a mostra de contos, de um jornal, de um mural com textos argumentativos e a apresentação de um seminário. Vale dizer que esta proposta de trabalho encontra respaldo nos PCN's, para os quais é importante "organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar" (BRASIL, 1998, p. 22). Acredita-se, portanto, que a realização de projetos escolares, que envolvam a produção escrita, seja importante não apenas porque,

geralmente, evidenciam para o aluno uma finalidade ou uma função social para a sua produção, mas também, porque, invariavelmente, contemplam uma estratégia para a divulgação ou circulação do texto produzido, o que contribuiria para que o aluno venha a se animar com a atividade (LOPES-ROSSI, 2003).

O segundo momento sobre a produção textual se dá em uma seção própria, intitulada *Produção de texto*, na qual são apresentados ao professor os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o trabalho com o ensino e a aprendizagem da produção textual, na coleção. Nesta seção, os autores revelam que, apesar de a proposta ou abordagem para o trabalho com a produção textual do LD A reunir contribuições de mais de uma linha teórica, há na obra um interesse especial pelas teorias dos gêneros textuais ou discursivos.

Assim, após revelarem o viés teórico que fundamenta o trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita de textos, os autores do LD A discorrem sobre o surgimento destes estudos no Brasil, apresentando, de forma resumida, o percurso transcorrido por essas teorias, desde o surgimento das primeiras idéias de Bakhtin, acerca dos gêneros discursivos, até as contribuições de Schneuwly, Dolz, Bronckart, Pasquir, entre outros. Nesse sentido, o Manual do Professor busca justificar a opção por esta vertente teórica, apresentando e abordando os gêneros textuais sob diferentes ângulos, a começar pela definição ou conceituação sobre o que são os gêneros, para, em seguida, apresentar uma visão de gênero textual, como ferramenta. É o que se verifica no Manual do Professor: "*[...] além de ampliar sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos* [o estudo dos gêneros], *apontam-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem*" (p. 11). Em seguida, o Manual do Professor retoma a discussão sobre os gêneros, apresentando-o sob outras perspectivas, dentre elas, os gêneros textuais a serviço da construção do sujeito e da cidadania:

> No plano do ensino e aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 11)

Proposta semelhante pode ser verificada nos PCN's, quando preconizam a importância de o ensino de LP ofertado nas escolas possibilitar que "cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e,

como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (BRASIL, 1998, p. 19).

Além destas duas abordagens, o Manual do Professor apresenta outras: a diversidade textual e a aprendizagem em espiral, o agrupamento de gêneros e a progressão curricular e, por último, os gêneros e a democratização do texto, seção em que os autores do LD A, reafirmam ainda, a opção da coleção pela abordagem teórico-metodológica em questão, discorrem sobre as possíveis implicações ou conseqüências de se trabalhar com o ensino e a aprendizagem da produção textual em situação de ensino, a partir da perspectiva dos gêneros:

> Com essa proposta, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização de projetos e pela adoção de algumas estratégias [...].
> Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: *todos os alunos* devem aprender a escrever *todos os tipos de textos*. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p 13 - Grifos do autor)

Novamente, verifica-se a preocupação em apresentar uma abordagem para o ensino e a aprendizagem da produção textual diferenciada, no sentido de propor, ao professor, sugestões metodológicas inovadoras e eficazes, que se distingam do modelo tradicional de ensino de redação (GERALDI, 2001). Além disto, no que diz respeito à formação do aluno produtor de textos, essa proposta vem ao encontro das orientações dos PCN's, para quem, "No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno [...] redija diferentes tipos de textos [...]; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção" (BRASIL, 1998, p. 51).

Na mesma seção encontra-se uma sub-seção intitulada *Outros procedimentos didáticos*. Nesta, o LD A apresenta, ao professor, sugestões sobre como conduzir o trabalho com as atividades de produção textual em sala de aula. É o que se observa no Manual do Professor quando propõe:

> Com vistas a cativar o aluno para o ato de escrever e implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, sugerimos ao professor do ensino fundamental: descartar o lugar comum [...]; propor que os alunos tenham um caderno especial para a produção de textos [...]; escolher um dia especial para a produção de texto; favorecer a desinibição [...]; estimular a vontade de escrever [...]; propor aos alunos que recriem textos já lidos [...]; propor, eventualmente, situações de produção de textos em pequenos grupos [...]; conversar com os alunos buscando explicitar as

> dificuldades que têm e sugerir procedimentos para atenuá-las [...]; criar situações em que a produção de textos seja socializada [...]. (2002, p. 14)

Além destas orientações, o Manual do Professor encerra a seção alertando sobre a importância de a escola ter um espaço próprio para a realização destas atividades, de criação e realização de projetos.

No Manual do Professor do LD B, a proposta para o trabalho com o ensino da produção textual é apresentada em conjunto com a da leitura, em *Leitura e Produção,* na seção que tem como tema *A Língua Portuguesa*. Nesta, também são abordados: o ensino de língua portuguesa; temas transversais em educação: a comunicação**.**

Quanto ao *status* ou destaque que o ensino e a aprendizagem da produção textual recebe do LD B, o Manual informa: "*[...] a ênfase na produção de textos constitui um dos pontos mais relevantes da obra*" (p. 29). Depreende-se dessa afirmação que as atividades de escrita de textos do LD podem ser consideradas como o que há de melhor na coleção.

Assim, formar leitores e escritores proficientes de textos são objetivos do LD B que podem ser verificados no Manual do Professor:

> O grande desafio para quem leciona Língua Portuguesa é fazer de seu aluno um bom leitor e um bom escritor. [...]. As propostas de elaboração dos mais variados textos literários, técnicos, poéticos, oficiais, etc. visam à preparação do aluno para o domínio da linguagem escrita. (SARMENTO, 2002, p. 15, 27)

Esta explicitação pode ser vista como um aspecto positivo da coleção, em se tratando de um objetivo para o ensino de língua portuguesa, contido em um LD de oitava série do EF.

Nesse sentido, o Manual defende que o trabalho com textos é de fundamental importância não apenas para enriquecer e ampliar o universo dos alunos, mas como elemento chave na produção oral e escrita. Para tanto, os alunos deverão conhecer técnicas variadas de criação textual, a fim de utilizar-se delas com segurança em seu cotidiano (p. 2002).

No tópico denominado *Leitura e Produção*, o Manual do Professor apresenta qual é a visão que a coleção didática tem acerca da leitura e da escrita, evidenciando não somente as suas características, mas também a relação existente entre ambas:

> Os processos de leitura e de escrita são diferentes e revelam relações distintas com a linguagem. Não se pode dizer, portanto, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor. A leitura, todavia, fornece matéria-prima para a escrita, ou seja, o que escrever, também contribui para a constituição de modelos, isto é, o como escrever. (2002, p. 14)

Sobre esta citação, vale mencionar que nos PCN's é possível encontrar uma proposição idêntica: "A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever" (BRASIL, 1997, p.58), o que causa uma certa estranheza, uma vez que Sarmento, apesar de transcrever, na íntegra, o texto do documento, em nenhum momento faz menção à sua origem ou, no caso, à fonte de onde fora retirado, mas, ao contrário, apresenta a asserção como sendo de sua autoria.

Não obstante a observação realizada, é importante ressaltar que a visão apresentada por Sarmento, sobre o papel da leitura, no processo de produção escrita, pode ser considerada como positiva, uma vez que se trata de uma visão respaldada por reflexões semânticas, lingüísticas e estilísticas (SARMENTO, 2002), presente também nos PCN's, a qual considera e leva em conta, no processo de ensino e aprendizagem da produção textual, a estreita relação existente entre leitura e escrita, relação que, como já observado, tem a leitura não somente como propiciadora de matéria-prima para a produção, mas, também, como fornecedora de modelos para os textos dos alunos (BRASIL, 1997). Pensa-se que, ao optar por essa visão acerca dessas duas habilidades, o Manual do Professor deixa claro o compromisso da coleção em romper com antigos paradigmas de ensino de leitura e escrita de textos.

Contudo, ressalta-se que, apesar de se tratar de um tópico destinado exclusivamente às atividades de *Leitura e produção*, a seção trata desses temas de forma tímida, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da produção textual em contexto escolar, deixando transparecer uma visão quase que idealizada ou romântica do trabalho realizado no passado com o ensino da leitura e da escrita, sem avançar sobre as suas características e necessidades atuais:

> Antes as famílias se reuniam para um exercício de leitura e escrita de poemas, diários e cartas, inclusive incentivando nos filhos o gosto pelo ler e pelo escrever. Nas escolas, havia clubes de leitura, apresentações de jograis, dramatização, cultivando-se o trabalho pela expressão oral. Cabe a cada escola de hoje cultivar todos esses valores,

> como forma de aprimorar o bom trabalho que já se fazia com a escrita e com a leitura. (SARMENTO, 2002, p.15)

Assim, merece reflexão o posicionamento de Sarmento, pois embora a escola de "antes" tenha se ocupado, durante décadas, da tarefa de formar leitores e escritores proficientes de textos, os resultados obtidos por ela não podem ser considerados como totalmente satisfatórios, haja vista a grande quantidade de pesquisas e de estudos que foram produzidos sobre esses temas (GERALDI, 1984; BRITTO, 1984; SUASSUNA, 1995; TRAVAGLIA, 1997), a partir da constatação do insucesso da escola nesta missão, conforme discutido no Capítulo 2, seção 2.2, que trata da produção textual em língua materna.

Entretanto, ressalta-se que o Manual do Professor do LD B volta a tocar no tema "produção textual" em outras duas seções: *A comunicação* e *O trabalho com projetos.* Na primeira, o Manual é ainda mais breve, mencionando apenas que um dos grandes desafios para quem leciona língua portuguesa é formar bons leitores e escritores de textos. Na segunda, embora o ensino e a aprendizagem da produção textual não apareçam como objetivo principal da seção ele acaba sendo contemplado, uma vez que, dentre as habilidades que podem ser desenvolvidas no aluno, durante a realização de um projeto, está a da escrita de textos:

> Os projetos viabilizam com intensidade invulgar o uso das múltiplas inteligências e, dessa maneira, os alunos podem se organizar para, conhecendo melhor suas aptidões, expressar os resultados de suas investigações através da:
> *Inteligência lingüística,* com textos, manchetes, trovas, anagramas, jogos de palavras, *slogans*, poemas e muitas outras formas de expressão; [...]. (2002, p. 19)

Acredita-se que o trabalho com o ensino e a aprendizagem da produção textual, a partir desta perspectiva metodológica, possa ser considerado como uma situação didática capaz de permitir ao aluno pensar sobre a linguagem para poder entendê-la, para, a partir de então, utilizá-la de forma adequada, segundo suas preferências e necessidades comunicativas (BRASIL, 1998).

Ao tratar da "avaliação", o Manual sugere ao professor a realização da atividade de reescrita de textos, pelo aluno, apresentando como justificativa, para a sua realização, o fato de que esta atividade contribuirá para que o aluno possa aperfeiçoar o próprio texto. Para tanto, propõe que a atividade de reescrita de texto seja realizada com a colaboração do colega de sala, tendo a orientação do professor. É importante ressaltar que, apenas nesta

seção, verificou-se a preocupação em sugerir, ao professor, os possíveis meios de circulação ou portadores textuais para as produções dos alunos "*As redações dos alunos podem ser utilizadas para novos trabalhos com a língua, expostos em murais ou jornais; podem ser organizadas em um cordel ou folheto de poesias; charges, quadrinhos, ou em um jornal falado, dramatização, etc*." (p. 29), o que, acredita-se, não compromete a qualidade da obra.

E, por último, ao se referir sobre a postura do professor durante o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, o Manual do Professor alerta: "*O (a) professor (a) deve sempre incentivar a produção dos alunos, valorizando os acertos e aparando as falhas, sem discriminações ou julgamentos negativos que prejudiquem a criatividade e o crescimento dos alunos*" (p. 29). Atitudes que, se colocadas em prática, podem facilitar e promover a formação do aluno, estimulando sua vontade natural de aprender a escrever textos (ANTUNES, 2006).

É importante ressaltar que a análise dos Manuais dos LD's A e B, ainda que restrita aos conteúdos referentes ao ensino e a aprendizagem da produção textual, permitiu que se evidenciassem, não apenas algumas diferenças entre esses materiais, mas também, que se destacassem certas semelhanças entre eles. Nesse sentido, a apresentação ou disposição dos conteúdos referentes ao ensino e aprendizagem de LP, por meio de seções, constitui-se em um dos pontos em comum, presentes em ambos os manuais. Além disto, a preocupação em apresentar a orientação teórico-metodológica adotada pela coleção didática e, conseqüentemente, a concepção que cada LD tem a respeito do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, do aluno, do trabalho com a leitura e escrita e, sobre a realização de projetos, também é ponto comum nos dois manuais, ressaltando-se que, no Manual do Professor do LD A, tais propostas são apresentadas para o professor de modo mais objetivo e com maior profundidade, conforme se observou, visto que, na seção sobre produção de texto, trata, exclusivamente, dos gêneros textuais.

Quanto às diferenças existentes entre os dois manuais do Professor, estas, apesar de ambos tratarem de um mesmo tema, são, basicamente, de cunho teórico-metodológico, evidenciadas nas concepções de linguagem adotadas em cada LD. conforme já discutido, nesta seção.

3.2 Aspectos quantitativos dos comandos de produção textual

O LD A apresenta doze propostas de produção textual, ao longo de suas quatro unidades. Como a grande maioria dos LD's de LP, este apresenta-se dividido em quatro unidades, compostas por quatro capítulos, cada. Entretanto, diferentemente de outros LD's, ao final de cada unidade, o LD apresenta um capítulo especial, denominado de *Intervalo*, destinado exclusivamente à realização de projetos, que, segundo os seus autores, tem como um de seus objetivos dar um sentido às produções dos alunos, realizadas em cada unidade. Embora o Manual do Professor apresente a realização de projetos como sendo uma importante estratégia metodológica à disposição do professor, para a realização das atividades de ensino e aprendizagem da produção textual, a sua adoção ou utilização não é imposta, mas sugerida, conforme pode ser observado:

> O aluno produz textos para um determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor real, que exige um texto coerente, coeso e interessante.
> Por ter em vista o leitor/interlocutor, o aluno se conscientiza da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo a certa variedade lingüística , ao gênero e à situação.
> Para produzir textos o aluno sente a necessidade de ler muitos outros, para saber como se organizam, quais são suas características, [...].
> Diferentes áreas são desenvolvidas na atividade, seja quanto à intersecção de conteúdos, seja quanto à busca de recursos de expressão.
> Os projetos favorecem o trabalho em grupo, a organização e a troca de contribuições com vistas a atingir um objetivo comum. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 15)

Assim, ao todo, são propostos quatro projetos: *Quem conta um conto aumenta um ponto*; *O sonho acabou?*; *As faces do amor* e *Perspectivas para o novo milênio*.

Como conseqüência, o LD A apresenta e solicita aos alunos a produção de diferentes gêneros textuais:

Tabela 1 – As propostas de produção escrita e os gêneros textuais solicitados na obra de Cereja & Magalhães (2002)

Gênero textual	Quantidade
Conto	3
Reportagem	2
Editorial	1
Artigo de opinião	1
Texto argumentativo: dissertação escolar	4
Texto expositivo oral: seminário (Gênero oral)	1
Total de propostas de escrita	**12**

Tal postura é positiva, uma vez que possibilita ao aluno, ainda, na oitava série, não apenas tomar contato, mas, também, aprender a produzir gêneros textuais que, geralmente, não são explorados com muita ênfase no EF, como é o caso dos gêneros: artigo de opinião e reportagem. Em relação ao gênero oral "seminário", apesar de suas particularidades, ele foi classificado dentro da categoria dos gêneros textuais em razão de sua proposta de produção, prever, também, a produção de um texto escrito, no caso, de um roteiro para a apresentação do seminário, em questão.

O LD B apresenta, ao todo, dezoito propostas de produção textual. Sua estrutura composicional segue, basicamente, a mesma composição da maioria dos LD's de LP, ou seja, apresenta seus conteúdos distribuídos em quatro unidades, as quais estão subdivididas em oito capítulos, dois em cada unidade.

Além disto, não se verificou a preocupação em seguir um padrão, no que se refere a apresentar a mesma quantidade de propostas de produção textual, em todas as quatro unidades do livro. Assim, o que se observou foram: seis propostas de produção na unidade 1, quatro na unidade 2, cinco na unidade 3 e, apenas duas, na 4:

Tabela 2 – As propostas de produção escrita e os gêneros textuais solicitados na obra de Sarmento (2002)

Gênero textual	Quantidade
Dissertativo – Dissertação escolar	2
Ficha de admissão	1
Currículo	1
Texto em linguagem denotativa - poesia	1
Texto em linguagem conotativa – poesia	1
Narrativa – poesia	2
Telejornal	1
Reportagem	1
Editorial	1
Resumo	1
Paródia - poesia	1
Paráfrase – poesia	1
Memorando	1
Resenha	1
Ofício	1
Intertextualidade – poesia	1
Total de propostas de escrita	**18**

Os dados da Tabela 2 permitem conhecer não somente quais são os gêneros textuais solicitados pelo LD B, mas, também, identificar a variedade de gêneros ofertada por este LD. Considera-se importante destacar que, no que se refere à diagramação ou formato destas dezoito propostas de escrita, todas seguem o mesmo padrão de apresentação, inclusive as que pedem a produção de textos, tais como: em linguagem denotativa e conotativa, narrativa, paródia, paráfrase e intertextualidade, solicitados e apresentados por esta coleção, como se fossem gêneros textuais, e não como modalidades de escrita, o que deixa transparecer a visão que a autora deste LD tem a respeito do que seja gênero textual.

Entretanto, merece reflexão o fato de que, das dezoito propostas de escrita apresentadas por este LD, apenas nove pedem a produção de textos que permitem ao aluno assumir-se como sujeito, como autor de seu próprio texto (duas dissertações escolares, um editorial e seis poesias), possibilitando-lhe não somente o domínio da escrita em seu aspecto gramatical, mas, principalmente, tornando-o proficiente na elaboração, organização, apresentação de suas idéias por meio do texto escrito, desde que atendidas as orientações teórico-metodológicas previstas nas condições de produção textual (GERALDI, 1991), mais especificamente, no que diz respeito ao aluno ter um interlocutor definido para o seu texto.

Quanto à quantidade de propostas de produção textual em cada LD, o LD B se destaca, apresentando dezoito propostas de escrita, contra doze, do LD A. Entretanto, acredita-se que a qualidade de um LD de LP não possa ser medida apenas pela quantidade de atividades de escrita que oferece e, tampouco, pela variedade de gêneros textuais que dispõe, mas, sobretudo, pela forma como essas atividades são exploradas pelo LD. Em outras palavras, embora se considere importante que o LD de LP apresente para o aluno uma variedade considerável de gêneros textuais que circulam socialmente, o simples contato dele com estes textos, não o tornará proficiente na produção destes gêneros:

> O livro didático não reproduz o gênero com todas as suas características gráficas, de tamanho, de textura, bem como não reproduz as características do seu suporte típico. Todos esses elementos contribuem para a construção de sentidos na leitura do gênero. O aluno é privado desse conhecimento. (LOPES-ROSSI, 2003, p. 11)

> Também insuficiente é a exploração dos aspectos discursivos dos gêneros. Esses referem-se às suas condições de produção e de circulação, [...]. Com a leitura superficial dos poucos exemplos apresentados aos alunos, pode-se concluir que o aluno chega à escrita sem autonomia para produzir seu texto num real contexto de

> comunicação. Ele conseguirá na melhor das hipóteses, seguir um modelo. (LOPES-ROSSI, 2003, p. 12)

Assim, embora o LD B tenha informado em seu Manual do Professor que: "*a ênfase na produção de textos constitui um dos pontos mais relevantes da obra"* (p. 29), questiona-se a pertinência e a validade de propostas de escrita de textos técnicos e oficiais, tais como: ficha de admissão e currículo, solicitados nesta coleção, com a justificativa de que "*visam a preparação do aluno para o domínio da linguagem escrita"* (p. 27). É importante ressaltar que a crítica recai não sobre a apresentação destes gêneros textuais para os alunos, mas sobre a sua produção, visto que, apesar de solicitarem informações de caráter pessoal de quem os está produzindo, geralmente, não permitem ou não oferecem ao produtor, a oportunidade de expressar-se, de modo que tais produções escritas possam, de fato, prepará-los para o domínio da linguagem escrita, conforme defendido, há pouco, por Sarmento. Contudo, não obstante a observação realizada, acredita-se que a presença destes gêneros textuais, nesta coleção, seja uma resposta da autora, a um compromisso assumido por ela própria, no Manual do Professor: "*Toda educação, por isso, está voltada para o futuro, para as eventualidades que cada um precisa enfrentar"*(p. 6). Em contrapartida, no LD A, a preocupação não está voltada para a quantidade de textos que o aluno deverá produzir, mas sim, em conferir um sentido especial para as produções textuais solicitadas ao longo de suas unidades.

3.2.1. Textos de abertura ou textos para ativação do conhecimento prévio

Embora o objetivo desta pesquisa não seja o de investigar o ensino e a aprendizagem da leitura, mas o da produção textual, coaduna-se com a proposta contida nos PCN's. Contudo, para que essa atividade que antecede a produção escrita possa, de fato, contribuir para a formação de escritores proficientes de textos, acredita-se que não basta que os LD de LP ofereçam uma farta quantidade de textos em suas unidades. É preciso que não somente atendam a demanda de conhecimento dos alunos, mas que, sobretudo, apresentem alguma relação com o gênero textual solicitado pelos comandos de produção textual, sob pena de o aluno não conseguir estabelecer relação entre o texto que lhe foi apresentado como apoio ou modelo de escrita e o que produzirá.

Para Geraldi (1991), é fundamental que as propostas de produção textual, em contexto de ensino, contemplem a realização de atividades que possam fornecer informações ou subsídios para que o aluno tenha o que dizer ou o que escrever sobre o tema proposto. Em outras palavras, tratam-se de atividades que visam ativar os conhecimentos prévios dos alunos, as quais servem não apenas como ponto de partida para o processo de produção, já que antecedem a escrita, mas também como suporte para a sua realização (SERCUNDES, 1997).

Assim, considerando-se que o *corpus* é constituído por dois LD's de LP, as atenções recaíram sobre essas coleções, verificando se apresentavam atividades voltadas à exploração dos conhecimentos prévios dos alunos. Além disto, constatou-se não somente a necessidade de se confirmar a existência dessas atividades nos LD's investigados, mas, também, de se verificar a forma ou o modo como elas eram apresentadas.

É importante mencionar que na seção *Produção de texto*, do Manual do Professor do LD A, verificou-se a orientação para que o professor realize com os seus alunos atividades de exploração do conhecimento prévio:

> Em relação ao desenvolvimento da parte teórica desta seção, sugerimos primeiramente explorar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero a ser trabalhado, com perguntas, trocas de conhecimento ou leitura de outros textos do gênero em estudo. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 28)

Ressalta-se que, além destas sugestões, o Manual do Professor não amplia a discussão em torno da questão, de modo a conscientizar o professor sobre a necessidade ou a importância de se realizarem, antes do início do processo de produção escrita, atividades dessa natureza. Fato que se deva, possivelmente, à falta de clareza ou de convicção, por parte dos autores LD A, em relação à importância e ao papel que esse tipo de atividade desempenha durante o processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Antes, o que o Manual do Professor apresenta são asserções que, embora reforcem a importância da leitura no contexto da produção escrita, não aprofundam a discussão sobre o seu papel nas fases de planejamento e execução do processo de produção. Isto fica claro ao informar: *"[...], não se pode dissociar a produção de texto da leitura de textos e de imagens, pois esta é fonte de estímulo ao ato de escrever; [...]"* (p. 14), ou seja, o Manual informa o professor sobre a importância da leitura, mas não revela como a atividade de leitura poderia se tornar em um estímulo para a produção escrita do aluno.

> Para produzir os textos, o aluno sente a necessidade de ler muitos outros, para saber como se organizam, quais são as suas características, como é a sua linguagem, que tamanho normalmente tem, como é a sua linguagem [...]. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 15)

Tem-se evidenciada nesta proposição do LD A outra função ou outro objetivo para a realização da leitura de textos, que não a de buscar estímulos para a escrita, mas a de ir ao texto para conhecer as suas características e especificidades, buscando informações sobre o gênero textual a ser produzido, preocupação centrada muito mais nos aspectos formais/estruturais do texto, do que propriamente no fornecimento de subsídios ou informações ao aluno sobre o tema ou assunto sobre o qual ele escreverá:

> 2. No segundo trecho, também se nota a presença de mais de um discurso: o do narrador e o das personagens.
> a) Identifique nesse trecho a frase do narrador.
> b) Identifique as frases que podem ser atribuídas aos pais e as que podem ser atribuídas aos filhos.
> c) Há algum sinal de pontuação antes das falas das personagens?
> d) As falas das personagens são introduzidas pela conjunção que ou se ou por verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, comentar, etc.)?
> (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 24-25)

Embora o LD A apresente, em cada uma de suas quatro unidades, na seção *Fique Ligado!,* sugestões de vídeos, música, livros e sites aos alunos, para que possam pesquisar mais a respeito do tema que será desenvolvido em cada unidade, pode-se dizer que a realização dessas atividades, se implementadas pelo professor, podem ser consideradas como extremamente positivas, uma vez que contribuem para a expansão dos conhecimentos do aluno sobre o tema da unidade. Entretanto, vale dizer que, apesar de se reconhecer a validade dessas atividades, ressalta-se que não estão diretamente ligadas às propostas de produção textual do LD A, uma vez que a relação entre o que é sugerido na seção e o tema proposto para a produção escrita, nem sempre aparece de forma explicita, para o aluno. É o que se pôde observar, por exemplo, nas unidades 1 e 2 que têm como temas a *Juventude* (p. 23) e *Valores* (p. 91), e como temas para a produção textual a elaboração de uma narrativa em forma de conto e de uma reportagem, respectivamente. É o que se verifica:

> Para você saber mais sobre experiências de outros jovens, eis algumas sugestões:
> Vídeos: *O oposto do sexo*, de Don Roos; *Volta por cima*, de Tommy O'Haver etc.

> Livros: *O mundo de Sofia* e *O dia do Coringa*, de Jostein Gaarder (Cia. das Letras) etc.
> Música: ouça a canção *Pais e filhos,* do grupo Legião Urbana.
> Sites: http//sites.uol.com.Br/moxo/, http:www.lol.pro.br, etc.
> (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 13)

Assim, excetuando-se as sugestões da seção *Fique Ligado!*, as atividades que serviriam ou atenderiam aos objetivos de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, no LD A, restringiram-se, basicamente, à leitura dos textos que antecediam as propostas de escrita, os quais somam cento e oito textos em todo o LD, perfazendo uma média de oito textos para cada uma das doze propostas de produção textual. Ressalta-se que, para se chegar a esse número, foram computados apenas os textos que estavam vinculados às propostas de produção textual, não sendo, portanto, contabilizados os textos vinculados a outras atividades do LD. A variedade de gêneros textuais e a quantidade de textos oferecidos pelo LD A, podem ser verificados na Tabela abaixo:

Tabela 3 – Os textos que antecedem as propostas de produção textual na obra de Cereja & Magalhães (2002)

	Gênero textual	**Quantidade**
1	Notícia	33
2	Crônica	10
3	Texto opinativo (fragmentos de artigos de opinião)	9
4	Carta do leitor	7
5	Cartum	6
6	Conto (fragmentos)	6
7	Poesia	10
8	Reportagem	5
9	Quadro informativo	5
10	Conto (na íntegra)	4
11	Tabela	3
12	Letra de música	2
13	Texto de anúncio/propaganda	2
14	Texto dissertativo (redação escolar)	2
15	Romance (fragmento)	1
16	Editorial	1
17	Quadrinho	1
18	Gráfico	1
	Total	**108**

As informações contidas na Tabela 3 evidenciam a preocupação por parte dos autores do LD A em contemplar não apenas uma quantidade significativa de textos, como, também, em oferecer para o aluno o maior número possível de gêneros textuais que estão em circulação na sociedade.

No LD B, a proposta de trabalho com o ensino e aprendizagem da produção textual é apresentada no Manual do Professor, em conjunto com a da leitura:

> A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção escrita, mas essa não é uma relação mecânica. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são diferentes e revelam relações distintas com a linguagem. (SARMENTO, 2002, p. 14)

Além destas informações sobre a importância da leitura no processo de produção escrita, o LD B afirma: "*No ensino de Língua Portuguesa, é importante que o aluno mantenha contato com textos polêmicos, diferentes, que o façam refletir e buscar soluções"* (p. 8)*,* pensamento que, talvez, possa justificar a variedade de gêneros textuais ofertados por esta coleção:

Tabela 4 –Os textos que antecedem as propostas de produção textual na obra de Sarmento (2002)

	Gênero textual	**Quantidade**
1	Charge	2
2	Reportagem	3
3	Texto dissertativo	1
4	Ficha de admissão	1
	Curriculum vitae	1
5	Poema	9
6	Narrativa	3
7	Notícia	1
8	Crônica	2
9	Editorial	2
10	Memorando	1
11	Resenha	3
12	Ofício	2
	Total	**31**

É importante (re)lembrar que esses textos referem-se apenas àqueles que estão presentes nas propostas de produção textual, não sendo computados, neste levantamento, os que se destinam ao trabalho com o ensino da leitura e da gramática.

No LD B, as atividades de produção textual são apresentadas em uma seção denominada *Preparando a Produção*. Nesta seção são oferecidos ao aluno textos de abertura ou de apoio, que servem tanto para lhe informar sobre as características do gênero textual solicitado, quanto de modelo para a sua produção. Nesse sentido, considera-se

importante ressaltar que, diferentemente do que se verificou no LD A, os textos ofertados por este LD B não aparentaram ter outra função, que não a de servirem exclusivamente como ponto de partida para a escrita do aluno, visto que, em nenhuma das dezoito propostas de produção analisadas, observou-se a presença de atividades de estudo de texto.

No tocante à produção textual, ela é solicitada na mesma seção, sempre indicando o gênero que deverá ser produzido "*Produção de um texto dissertativo"; "Ficha de admissão"; "Produção de um texto narrativo"; "Produção de um* t*elejornal"* (p. 18, 52, 77, 115).

Considera-se importante ressaltar que, apesar de os LD's A e B apresentarem-se igualmente conscientes em relação ao papel que a leitura desempenha no processo de ensino e aprendizagem da produção textual do aluno:

> No ensino de Língua Portuguesa, é importante que o aluno mantenha contato com textos polêmicos, diferentes, que o façam refletir e buscar soluções. (SARMENTO, 2002, p. 8)

> O trabalho com leitura, seja em classe, seja extraclasse, dever ser uma prática constante. Se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 8)

Não se pode, portanto, deixar de observar a diferença expressiva, entre as duas coleções didáticas, no que diz respeito à quantidade e variedade de gêneros textuais oferecidos em cada uma. No caso, cento e oito textos distribuídos em dezoito gêneros, no LD A e trinta e um textos, contemplando doze gêneros textuais, no LD B. Principalmente, se considerarmos o importante papel que as atividades prévias – geralmente, desenvolvidas exclusivamente a partir dos textos de abertura, ofertados pelos LD's – desempenham no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, conforme já discutido no Capítulo 2, seção 2.3.2, desta pesquisa.

Assim, acredita-se que a diversidade de gêneros textuais verificadas no LD A, possa ser entendida como uma das características de mediação deste material didático, no que se refere ao objetivo de formar escritores proficientes de textos, uma vez que estes textos, geralmente, trazem informações ou fornecem subsídios ao aluno sobre o assunto que ele escreverá.

3.3 Aspectos qualitativos dos comandos de produção textual

Para proceder à análise das propostas de produção textual dos LD's recorreu-se às orientações teórico-metodológicas contidas nos PCN's, sobre a produção de textos escritos, as quais contemplam: finalidade ou objetivo da produção; especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (BRASIL, 1998), critérios que constituem as condições de produção textual (GERALDI, 1991), discutidas no Capítulo 2, seção 2.3.2, desta dissertação.

3.3.1. Livro didático A

O LD A traz doze propostas de produção textual, as quais, a fim de que pudessem ser apresentadas nesta dissertação, foram reagrupadas obedecendo-se à classificação:

a) Propostas que apresentam finalidade ou objetivo de produção: conto (p. 23, 42, 62); reportagem (p. 91, 112); editorial (p. 135); artigo de opinião (p. 162); texto argumentativo – dissertação escolar (p. 189, 208, 236, 254);
b) Propostas que especificam o gênero a ser produzido: conto (p. 23, 42, 62); reportagem (p. 91, 112); editorial (p. 135); artigo de opinião (p. 162); texto argumentativo – dissertação escolar (p. 189, 208, 236, 254); seminário (p. 270);
c) Propostas que apresentam meio de circulação para as produções: conto (p. 23, 42, 62); reportagem (p. 91, 112); editorial (p. 135); artigo de opinião (p. 162); texto argumentativo – dissertação escolar (p. 189, 208, 236, 254); seminário (p. 270);
d) Propostas que apresentam interlocutor: conto (p. 23, 42, 62); reportagem (p. 91, 112); editorial (p. 135); artigo de opinião (p. 162); texto argumentativo – dissertação escolar (p. 189, 208, 236, 254);

Desse modo, as quatro análises mostradas nesta seção compõem uma amostra representativa das doze propostas de produção textual presentes neste LD.

A primeira proposta de produção textual do LD A encontra-se no primeiro capítulo da unidade 1, que tem como tema a *Juventude*. Nesta unidade estão previstas três produções de texto, uma em cada um dos três capítulos que a compõem. Considera-se importante ressaltar que estas produções pertencem ao mesmo gênero textual, razão pela qual optou-se por apresentar a análise de apenas uma delas como amostra representativa dos textos que serão produzidos pelos alunos. Para esta proposta de escrita, o comando pede a produção de uma narrativa do gênero conto. Para isto, o LD apresenta dois fragmentos de contos, que tratam de temas distintos, e solicita ao aluno que escolha um deles, dando continuidade a uma das histórias ou a produção de um conto com um assunto diferente dos apresentados pelo comando. Esta proposta de produção escrita é antecedida por três textos de abertura do mesmo gênero textual, o que pode ser considerado como um aspecto positivo desta coleção, uma vez que há coerência entre o gênero solicitado ao aluno e o que lhe é apresentado como "modelo" ou ponto de partida para a sua produção.

A seção oferece ainda, atividades de leitura e interpretação de texto, no caso, um conto de Lya Luft, "Ao apagar das luzes", exibido na íntegra. A exploração desse texto ocorre por meio de dez questões, as quais, além de proporem o estudo do texto, apresentam aos alunos as características e especificidades do gênero textual solicitado na proposta de produção:

4. Nos gêneros narrativos, a seqüência de fatos que mantêm entre si uma relação de causa e efeito constitui o **enredo**. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o **conflito**. Leia o boxe lateral e, a seguir, identifique o conflito do conto "Ao apagar das luzes".

A insatisfação do filho mais jovem com a sua família.

5. O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. O conto moderno caracteriza-se por subverter essa estrutura, podendo invertê-la, eliminar partes, fazer o desfecho coincidir com o clímax, etc. "Ao apagar das luzes" é um conto moderno, e seu enredo não segue a estrutura tradicional. Entretanto, é possível observar nele algumas daquelas partes. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.

Quando o filho mais moço levanta a mão, pede atenção e todos se calam, interessados.

6. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc.

a) No desfecho do conto lido ocorre a solução do conflito ou uma revelação? Justifique.

b) Considerando as características da família, dê uma explicação coerente às trevas que "baixaram sobre eles".

7. Esse conto foi escrito por encomenda do jornal *O Estado de S. Paulo*, que convidou alguns escritores a abordarem de alguma maneira a escassez de energia elétrica ocorrida no Brasil entre os anos 2001 e 2002. Considerando esses dados, que outro sentido ganha o desfecho do conto lido?

Resposta pessoal. Sugestão: O de fazer uma brincadeira com a situação. Professor: Comente com os alunos que a falta de luz não impede as pessoas de falarem, interagirem ou mudarem. Por isso, o sentido mais amplo de trevas pode ser mantido.

8. Enquanto a crônica busca seus assuntos no noticiário de jornais ou em situações do cotidiano e é normalmente publicada em jornais e revistas, o conto tem como matéria a ficção, ou seja, é fruto da imaginação inventiva de um autor e é publicado em livros. Troque idéias com os colegas: Apesar de o conto "Ao apagar das luzes" ter sido publicado em um jornal, qual é o tipo de leitor que normalmente se interessa por contos? Resposta pessoal. Sugestão: Aqueles que procuram na ficção uma reflexão mais profunda acerca dos fatos da vida, dos sentimentos, dos desejos, das emoções, das contradições, das relações humanas, etc.

A ESTRUTURA DO ENREDO

- **Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- **Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- **Clímax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- **Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

6a) Nem uma coisa nem outra, pois as trevas interrompem a ação do filho mais moço e, conseqüentemente, põem fim à possibilidade de mudança na família.

O CONFLITO

Leia este texto:

> Pedro é um jovem de bom coração. Hoje ele ajudou dona Vera: fez compras para ela, cuidou de seu cachorro e regou suas plantas. Dona Vera ficou muito agradecida e lhe deu uns trocados para o cinema.

Esse texto apresenta uma história completa, pois tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é apenas uma história comum, que não atrai o leitor ou o ouvinte, porque falta nela algo inquietante, que causa surpresa. Em outras palavras, falta nela um **conflito**. O conflito é qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

6b) Resposta pessoal. Sugestão: As personagens podem ter se recusado a mudar; o filho mais moço pode não ter conseguido expor o que queria; a família pode ter se revoltado contra ele e iniciado uma discussão violenta, etc.

9. Observe a linguagem do conto lido.

a) Que tipo de variedade lingüística foi empregada? A variedade padrão.

b) Que tempo verbal predomina? O passado (pretérito perfeito e imperfeito). Professor: Comente com os alunos que, embora seja mais comum o emprego do passado, há contos que empregam o tempo presente.

10. Reúna-se com seus colegas de grupo e concluam: Quais são as características do conto?
É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo tem geralmente a seguinte estrutura: introdução, complicação, clímax e desfecho. Emprega geralmente a variedade padrão da língua.
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do conto.

Agora é a sua vez

Apresentamos, a seguir, o início de dois contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

Quando eu e minha prima descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

— É sinistro.

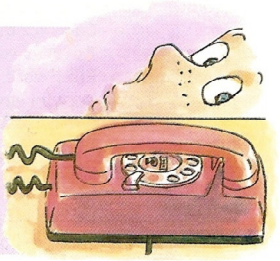
Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão das redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes [...].

(Lygia Fagundes Telles. *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 35.)

Antes o telefone tocava e eu nem ligava. Agora fico torcendo, rezando. Morrendo de medo da minha mãe descobrir ou desconfiar.

Não quero que ninguém daqui de casa descubra ou desconfie. Nem daqui nem de lugar nenhum. Rua, clube, escola, nada. Ninguém. [...]

(Vivina de Assis Viana. *Sete faces do amor*. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1992. p. 78.)



Ao produzir seu texto, siga estas instruções:

a) Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto** proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

b) Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e

O QUE É NECESSÁRIO PARA CRIAR UMA BOA HISTÓRIA?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

> Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

Além destas questões para o estudo do texto, a proposta de escrita apresenta ainda instruções para a produção, e boxes informativos, que tratam da estrutura do enredo e do conflito (p. 22), os quais também discorrem desde os elementos necessários para se criar

uma boa história; até a auto-avaliação do texto, informações que, acredita-se, contribuem para que o aluno conheça mais sobre o gênero textual que irá produzir.

Quanto ao objetivo ou finalidade para esta produção escrita, são apresentados em dois momentos distintos: no início da unidade 1 do LD A *"[...]. Participe com os colegas da produção de um livro de contos e depois da montagem de uma mostra sobre esse gênero textual"* (p. 13), e no comando de produção:

> Ao produzir seu texto, siga estas instruções:
> a) tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra Quem conta um conto aumenta um ponto proposta no capítulo Intervalo desta unidade. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 23)

É importante ressaltar que, se por um lado, a apresentação de uma finalidade para a produção textual do aluno, pelo LD A, pode ser considerada como um aspecto positivo da coleção, uma vez que reitera o compromisso dos seus com a perspectiva teórico-metodológica anunciada no Manual do Professor, recuperando alguns dos pressupostos estabelecidos pelas condições de produção textual (GERALDI, 1991), por outro, há que se ter a consciência de que tal atribuição não é uma prerrogativa exclusiva do LD de LP, mas do professor de LP, que deve ter a última palavra, decidindo sobre a validade ou pertinência das finalidades ou objetivos de produção escrita, propostos pelo LD (MENEGASSI, 2003).

Ao apresentar a finalidade ou um objetivo para a produção escrita do aluno, LD A lhe revela e define alguns dos aspectos considerados como essenciais no processo de produção textual, tais como, o interlocutor, o gênero textual, o portador textual ou o meio de circulação/divulgação, para o texto em questão. É, basicamente, o que se verifica em Menegassi: "ao se definir a finalidade de produção, opta-se pelo tipo de gênero textual, que, por sua vez, abarca o lugar de circulação do texto e, conseqüentemente, impõe um tipo de interlocutor" (2003, p. 57). Quanto a esse elemento do processo de produção, o LD A sugere ao aluno que não eleja ou pense em apenas um, mas que considere outros interlocutores possíveis: colegas de turma, amigos, familiares e professores da escola, que nada mais são do que os prováveis visitantes da mostra ou leitores do livro de contos. Proposta entendida, nesta pesquisa, como positiva, considerando-se a importância do interlocutor em todo o processo de produção textual, uma vez que a sua determinação ou eleição contribui para que o aluno possa colocar-se como sujeito-autor de seu texto. Neste

sentido, recuperam-se aqui as considerações de Garcez (1998), subsidiadas por Bakhtin, para quem, somente a partir da eleição de um interlocutor, real ou virtual, o qual determinaria o tipo de diálogo que se estabeleceria entre os indivíduos, é que se possibilitaria ao "eu" assumir-se como sujeito enunciador, partindo da compreensão de sua própria enunciação e da possibilidade de compreensão do "outro" e, por último, conscientizando-se de que o seu discurso nada mais é do que a soma de outros discursos, de outras vozes.

Além disto merece destaque a sugestão do LD A apresentada exclusivamente ao professor, no capítulo especial *Intervalo*, para que promova um concurso de contos:

> Professor: se considerar oportuno, promova com colegas de outras classes um concurso de contos. Você pode fazê-lo apenas com a participação dos alunos de suas classes, de todas as 8ª séries ou, ainda, de toda a escola. Para isso, é necessário estabelecer algumas regras, como, por exemplo, número de páginas, número de cópias para a inscrição, uso ou não de pseudônimos, comissão julgadora (professores e pais, etc.), premiação (publicação no jornal da cidade, livros e CDs a serem escolhidos numa livraria da cidade, ingressos para teatro ou *shows* de música, etc.), e divulgá-las com antecedência. A apresentação do resultado pode acontecer em certo momento da mostra, tornando-a um grande evento, que poderá futuramente fazer parte do calendário escolar. Sugerimos, ainda, se possível, que você promova como um dos eventos da mostra uma palestra com um escritor de sua cidade ou região. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 79)

Tal sugestão vai ao encontro do que preconizam os PCN's, no tocante à escola e ao professor organizarem situações de aprendizado que busquem recriar em sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar (BRASIL, 1997). Além disto, a realização de atividades desta natureza, em sala de aula, pode contribuir significativamente para que se minimize o grave problema da "artificialidade" da escrita de textos, tão presente em contexto de ensino (BRITTO, 1984).

No entanto, se por um lado a primeira proposta de produção textual do LD A apresenta um "roteiro de instruções" para o aluno, com informações sobre as características do gênero textual, conto, por outro, não se verificou nenhuma sugestão ou orientação ao professor, para que interfira ou auxilie o aluno durante o processo de produção, exceção às orientações contidas no Manual do Professor, que prevêem a sua participação apenas na fase final da produção, ou seja, quando da avaliação da produção de texto do aluno:

> Não é necessário que o professor corrija todas as produções de texto. Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo a fim de fazer os ajustes necessários. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 21)

Embora se reconheça que muitos professores não adotam a correção individual de redações, porque gera um volume considerável de trabalho "extraclasse" ou porque muitos não têm clareza quanto à eficácia dessa atividade na formação do aluno, acredita-se que a sua realização não deva ser desencorajada. Ao contrário disto, pensa-se que a correção individualizada de textos é fundamental para o desenvolvimento da habilidade da escrita de textos uma vez que esta prática considera a natureza ativamente responsiva do enunciado (BAKHTIN, 2003). Em outras palavras, a correção individualizada de textos possibilita ao professor intervir nos textos dos alunos, de acordo com as carências e dificuldades apresentadas, dando-lhes uma resposta. Mais que isto, permite que esta resposta (ou respostas), sob a forma de orientações, sugestões ou questionamentos, seja personalizada, diferentemente do que ocorre quando se realizam apenas as correções coletivas. Assim, pensa-se não ser papel dos LD's de LP apresentar esta ou aquela forma de correção textual como sendo a mais adequada ou a mais eficiente, mas fornecer, ao professor, subsídios teórico-metodológicos para que, por si mesmo, possa optar pela forma de correção textual que julgar mais produtiva ou conveniente.

Vale ressaltar que causa estranheza o fato de o LD A não sugerir ou solicitar a participação ou interferência do professor durante o processo de escrita de texto do aluno, considerando-se que o *corpus* é constituído por um exemplar de LD destinado ao professor, o que permitiria a interação, o diálogo, entre os seus autores e o professor, por intermédio das respostas, sugestões, orientações para a resolução dos exercícios apresentados no corpo do livro. Considera-se importante ressaltar que em apenas uma das três propostas de produção textual da unidade 1, os autores da coleção se dirigiram ao professor: "*Professor: Se preferir, peça aos alunos que escolham uma ou duas das propostas apresentadas"* (p. 42), ou seja, a interferência do professor é sugerida apenas no início do processo, não sendo solicitada a sua presença durante as etapas necessárias à sua realização. Assim, excetuando-se o contexto de propostas de produção textual, os autores do LD A se dirigem ao professor somente no início de cada uma das quatro unidades desta coleção: "*Professor: é conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e*

distribuídas as atividades propostas no projeto do capítulo Intervalo" (p: 13, 81, 153, 225). A opção de restringir o diálogo ou a interação com o professor, no corpo do LD, pode ser compreendida, se considerarmos os resultados obtidos com as análises realizadas anteriormente, dos Manuais do Professor dos LD's A e B, os quais indicaram o Manual do Professor do LD A como sendo o mais completo e de fácil compreensão para o professor. Entretanto, considera-se que a reprodução ou repetição, ao lado de cada proposta de produção textual, de algumas das informações ou orientações apresentadas no Manual do Professor, não seria visto como algo redundante, mas como uma preocupação a mais por parte dos autores do LD A, uma vez que, muitas vezes, o Manual do Professor acaba não sendo consultado por muitos professores.

Na unidade 2, que tem como tema *Valores*, o LD A também apresenta para o aluno, de forma clara e direta, os objetivos para as produções textuais que serão solicitadas nos três capítulos da unidade, no caso, a escrita de três textos de ampla circulação social: duas reportagens e um editorial: "[...]. *Participe com seus colegas de grupo da produção e montagem de um jornal sobre a década de 1960 e, depois, com toda a classe, de uma mostra da qual farão parte os jornais produzidos"* (p. 81). Acredita-se que a repetição ou reprodução deste procedimento pode contribuir para que o aluno construa uma nova imagem da escrita de textos escolares, vinculada a objetivos claros, previamente definidos, podendo ser discutida e planejada por ele, e não mais uma escrita sem compromisso, apenas para preencher o tempo do aluno (SERCUNDES, 1997).

Vale ressaltar que, considerando-se que as duas primeiras propostas de escrita, desta unidade solicitavam a produção de duas reportagens, portanto, de dois textos do mesmo gênero, optou-se pela análise e reflexão sobre apenas uma delas, no caso, da primeira.

Produção de texto

A REPORTAGEM

Leia esta reportagem:

HISTÓRIA SEM FIM

Na fronteira da diferença

Violência racial e religiosa segue a humanidade desde as origens e revela incapacidade de aceitar a presença do outro

FERNANDA MENA
DA REPORTAGEM LOCAL

Os atentados terroristas aos EUA, no último dia 11, os planos norte-americanos de retaliação (a palavra mais amena encontrada para designar vingança) e as agressões sofridas por muçulmanos naquele país a partir de então são manifestações cruéis de um fenômeno que persegue lado a lado toda a trajetória da humanidade: a intolerância.

Tais acontecimentos não só fizeram com que o mundo repensasse tragédias históricas estritamente ligadas à questão, mas também provocaram, no boca-a-boca, debates locais sobre os contornos reais dos antagonismos dentro de cada sociedade e seus possíveis confrontos.

"A intolerância, independentemente do elemento que elege para ser exercida — racial, religioso, de gênero etc. —, é um problema de estranhamento e desqualificação do outro", explica o professor emérito da Universidade de São Paulo na área de antropologia João Baptista Borges Pereira, 72. "Ao estranhar o outro, na visão antropológica, você admite a possibilidade da intolerância, de não aceitar o outro como ele é, ou seja, diferente de você."

Enquanto há pelo menos algum tipo de confronto, em menor ou maior escala, nas sociedades em que impera a desigualdade econômica e social ou as misturas étnicas, conflitos de origem político-religiosa têm-se mostrado extremamente sangrentos e duradouros. Os exemplos mais evidentes vão desde a já longínqua Inquisição ao atual embate entre judeus e palestinos no Oriente Médio (*veja mapa abaixo*).

PRINCIPAIS FOCOS DE CONFLITOS RELIGIOSOS HOJE

1 **Bósnia** — Cristãos e muçulmanos
2 **Costa do Marfim** — Muçulmanos, cristãos e animistas
3 **Chipre** — Cristãos e muçulmanos
4 **Índia** — Hindus, muçulmanos, sikhs e animistas
5 **Indonésia** — Cristãos e muçulmanos
6 **Caxemira** — Hindus e muçulmanos
7 **Kosovo** — Cristãos e muçulmanos
8 **Oriente Médio** — Judeus, cristãos e muçulmanos
9 **Nigéria** — Cristãos, muçulmanos e animistas
10 **Irlanda do Norte** — Cristãos e protestantes
11 **Filipinas** — Cristãos e muçulmanos
12 **Tchechênia** — Cristãos e muçulmanos
13 **Sri Lanka** — Budistas e hindus
14 **Sudão** — Animistas, cristãos e muçulmanos
15 **Tibete** — Budistas e comunistas

Fonte: ReligiousIntolerance.org

88

Para a produção desta reportagem, são apresentados, como textos de abertura ou de apoio, dois textos do mesmo gênero, os quais, também, são explorados por meio de exercícios de interpretação textual. Novamente, verificou-se que o LD A apresenta para o aluno informações tanto sobre o estudo do texto quanto sobre as características do gênero textual que ele produzirá:

1) Com base em fatos e opiniões, os textos lidos discutem a intolerância racial e religiosa no mundo atual. O 1º parágrafo do texto principal menciona três fatos relacionados ao tema da reportagem.
a) Que fatos são esses?
b) De acordo com o texto, esses fatos são manifestações de um fenômeno há pouco tempo conhecido da humanidade. Que fenômeno é esse?
2) O texto cita trechos de entrevistas feitas com pessoas que estudam o assunto abordado na reportagem. Esses trechos estão em discurso direto e, por isso, são transcritos entre aspas.
a) Para o Professor e antropólogo João Baptista Borges Pereira, a intolerância "é um problema de estranhamento e de desqualificação do outro". O que isso significa na visão antropológica?
b) No Brasil, segundo o filósofo Mario Sergio Cortella, a convivência entre as várias religiões é pacífica?
3) [...].
4) As matérias jornalísticas apresentam, de modo geral, uma linguagem impessoal. [...]. Identifique na reportagem em estudo marcas da opinião dos autores.
5) Uma reportagem é formada de vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, tabelas e mapas relacionados ao assunto principal. [...].
6) Observe a linguagem empregada na reportagem. Que tipo de variedade lingüística foi adotado?
7) Agora, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características de uma reportagem?
Escolhido o assunto, sigam as instruções:
d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem a variedade padrão da língua.
e) Tenham em mente o leitor do jornal em que a reportagem será "publicada" [...].
f) Planejem o aspecto visual da reportagem, [...].
(CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 90, 91, 92)

Além disto, verificou-se que, tanto os textos que antecedem a proposta de produção textual, quanto o texto que é apresentado como abertura têm o objetivo de servir de modelo para que o aluno possa produzir o seu próprio texto, visto que, também, pertencem ao gênero textual reportagem: *"Você irá agora, em grupo, produzir uma reportagem que posteriormente fará parte desse jornal. Para ter uma primeira idéia sobre a década de 1960, leia este texto"* (p. 91). Acredita-se que a exploração ou presença deste gênero textual, na proposta de produção, possibilitaria ao aluno não apenas obter mais informações sobre o tema proposto pela unidade, mas também, conhecer mais acerca do gênero textual solicitado.

Leia também o painel **Os incríveis anos 60**, na página 149, e, a seguir, reúna-se com seus colegas de grupo e escolham um entre os assuntos sugeridos abaixo:

Professor: Oriente a escolha de assuntos, de modo que eles não se repitam.

- O movimento *hippie* e o *Flower Power*
- A banda dos Beatles, dos Rolling Stones e Bob Dylan
- O festival de *rock* Woodstock
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, a Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, o Teatro de Arena e o Teatro Oficina
- *Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra* do Vietnã; no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis
- *Che Guevara*

Escolhido o assunto, sigam estas instruções:

a) Procurem informações em jornais e revistas da época, em livros e enciclopédias. Reúnam textos que tratem dos acontecimentos principais do período, curiosidades, entrevistas, estatísticas, fotos, etc. Se possível, façam entrevistas com pessoas que viveram aquele momento, procurando obter várias versões e opiniões sobre o que então ocorria.

b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem, procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista do grupo sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.

c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, tabelas, mapas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.

d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem a variedade padrão da língua.

e) Tenham em mente o leitor do jornal em que a reportagem será "publicada" — colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.

f) Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como se distribuirão os textos, as fotos, as tabelas, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas. Dêem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se julgarem necessário, criem também um subtítulo.

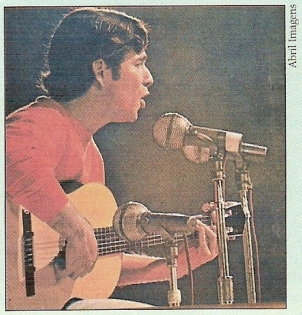
g) Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua reportagem**. Modifiquem o que for necessário.

PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DE FLORES

Veja um trecho de uma música de protesto da década de 1960, do cantor e compositor Geraldo Vandré.

Os amores na mente
as flores no chão
a certeza na frente
a História na mão
Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
uma nova lição

Vem, vamos embora
que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer



Abril Imagens

AVALIE SUA REPORTAGEM

Observe se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observe se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Observe se a linguagem está de acordo com o gênero e a variedade padrão da língua.

Quanto à participação do professor nesta proposta de produção textual, as orientações para o professor são claras: "*Professor: Oriente a escolha dos assuntos, de modo que eles não se repitam*" (2002, p. 92). A julgar pelo caráter desta orientação, restrita à escolha do tema da produção textual, pode-se inferir que os autores não vêem a necessidade de sugerir ao professor que interfira ou que auxilie o aluno durante o processo de produção escrita,

deixando a seu critério o julgamento tanto sobre a necessidade, quanto sobre a forma de intervir neste processo.

A terceira proposta de produção escrita da unidade, conforme mencionado anteriormente, pede a produção de um outro gênero textual, o editorial:

Produção de texto

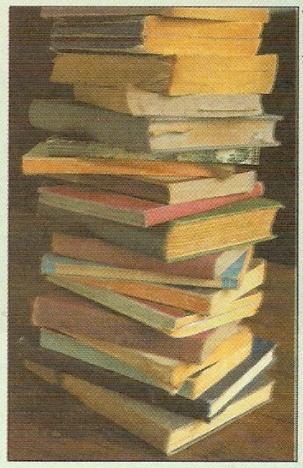
O EDITORIAL

Os bons jornais e revistas do país, quando noticiam os fatos, evitam misturar notícia com opinião Assim, procuram veicular a notícia com certa "neutralidade" e, quando querem opinar sobre um fat relevante, expressam suas opiniões numa seção criada especificamente para isso: o **editorial**.

Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos.

Leia o editorial a seguir:

VAGA-LUMES LITERÁRIOS


PhotoDisk

Expedição Vaga-Lume é o simpático nome do projeto de três jovens que deverá levar, nos próximos meses, cerca de 7.000 livros a 22 comunidades carentes na região amazônica. A idéia, já contida no próprio nome da iniciativa, é levar partículas de luz à floresta.

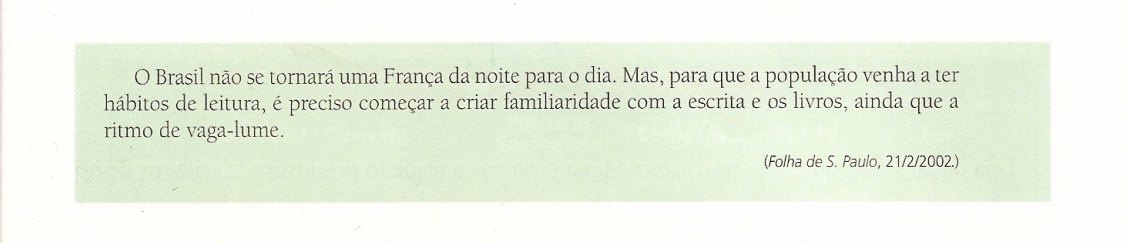
Os 7.000 volumes distribuídos em 22 bibliotecas podem parecer pouco, mas, quando se considera o deserto de livros que é o Brasil e, em especial, a região amazônica, esses micropontos de luz ganham as proporções que tem um farol para o náufrago.

A Amazônia Legal, que corresponde a 61% do território brasileiro, não tem mais do que 400 bibliotecas públicas. Um Estado do porte do Amazonas conta com apenas oito. Roraima, ainda menos: quatro.

É verdade que a situação global brasileira não é muito mais confortável. O país possui pouco mais de 4.000 bibliotecas. É difícil determinar o que é causa e o que é efeito, mas o brasileiro quase não lê. Existe aqui uma livraria para cada 84,4 mil habitantes. A vizinha Argentina tem (ou tinha, antes da crise) uma para cada 6.200. O brasileiro adquire em média 2,5 livros por ano, aí incluídos os didáticos, que são distribuídos a alunos da rede pública. O francês compra mais de sete livros por ano.

E a expedição Vaga-Lume, ao assumir que faz um trabalho pequeno, como que de inseto, ganha relevância porque não se limita a despejar os livros nas comunidades. Procura também trabalhar com alunos e professores, para que o livro lhes pareça um objeto menos exótico.

Um dos aspectos pouco mencionados do ciclo de perpetuação da miséria é o fato de que o filho de pais analfabetos, mesmo quando chega à escola, já entra em desvantagem. Alguns educadores acreditam que apenas ver os pais lendo desde a primeira infância já constitui elemento do processo de aprendizagem.



O Brasil não se tornará uma França da noite para o dia. Mas, para que a população venha a ter hábitos de leitura, é preciso começar a criar familiaridade com a escrita e os livros, ainda que a ritmo de vaga-lume.

(*Folha de S. Paulo*, 21/2/2002.)

A exemplo do que se observou nas propostas de escrita anteriores, o LD A, além de um editorial, apresenta para o aluno, as características e especificidades do gênero textual solicitado no comando de produção:

> Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos. Leia o editorial a seguir:
> 2) O editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Na introdução é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra.
> 3) O editorial é um gênero argumentativo e, como tal, pretende convencer os leitores. Para transmitir a impressão de que detém a verdade, o editorial apresenta no desenvolvimento dados objetivos a respeito do assunto, tais como causa e conseqüências, comparações com elementos de outra realidade ou de outra época, dados estatísticos, resultados de pesquisa, etc.
> Identifique no editorial lido:
> a) dados estatísticos que ajudam a comprovar o ponto de vista do jornal;
> b) comparações entre a realidade do Brasil e a de outros países;
> c) um exemplo de reflexão sobre a causa de o brasileiro ler pouco.
> (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 133)

Constatou-se que, além das informações sobre as características do gênero textual editorial, os textos que antecedem esta proposta de produção também são do mesmo gênero, evidenciando-se, mais uma vez, coerência no que diz respeito ao que o LD A pede para o aluno fazer e o que apresenta como modelo ou referência para que possa realizar a sua produção escrita. Vale lembrar que, por esta proposta de produção fazer parte da unidade 2, cujo capítulo *Intervalo* prevê a elaboração de um jornal, alguns dos aspectos previstos nas condições de produção de textos (GERALDI, 1991), tais como: interlocutor (es) finalidade, meio de circulação etc., presentes no comando de escrita da reportagem, também se repetem nesta produção.

No entanto, não obstante a predominância de aspectos positivos nesta proposta de produção, conforme já observado, chama a atenção o modelo de editorial utilizado pela coleção, acompanhado de uma ilustração. Por se tratar de um gênero textual

essencialmente argumentativo, pertencente à esfera jornalística, o editorial, comumente presente nos grandes jornais do país, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela presença exclusiva da linguagem escrita (verbal). Em outras palavras, acredita-se ser muito pouco provável que os leitores deste LD ou de outras coleções didáticas, possam encontrar outros editoriais com as mesmas características que o apresentado pela coleção.

Quanto ao aluno assumir-se como autor de seu próprio texto, como sujeito de seu enunciado, verificou-se a preocupação em concebê-lo como produtor de texto, como participante ativo de um diálogo contínuo com textos e com leitores (GERALDI, 1997, p. 22), uma vez que, apesar de as propostas de produção textual proporem alguns temas para que os alunos possam realizar as suas produções, a escolha desses temas é de responsabilidade do aluno:

> Troque idéias com seus colegas de grupo e anotem no caderno os melhores com relação a cada uma das posições. Em seguida, tome uma posição (a favor ou contra) e redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo Intervalo desta unidade. (Idem, 2002, p. 135)

Apesar do aspecto impositivo do roteiro de produção, resultado da presença excessiva de verbos no modo imperativo, esta proposta de escrita permite que o aluno se posicione como produtor de textos, uma vez que lhe delega a responsabilidade pela realização de uma série de tarefas (leitura, pesquisa, entrevistas, debate/discussão, escrita e revisão), as quais contribuirão para que ele não apenas obtenha subsídios ou informações para a produção de um texto, mas principalmente, possa assumir-se como autor de suas palavras em seu próprio texto.

Na unidade quatro, que tem como tema o *Século XXI,* a produção de textos escritos é cobrada apenas nos dois primeiros capítulos. No primeiro, pede-se a produção de uma redação escolar. No segundo, a escrita de um texto argumentativo, sem, contudo, especificar para o aluno qual o gênero que ele produzirá: artigo de opinião, editorial etc. No terceiro, o LD A solicita a produção de um gênero oral, no caso, a produção e a apresentação de um seminário: *"[...]. Participe com os colegas da produção de seminários sobre questões relativas ao futuro da humanidade"* (2002, p. 225). Tem-se, aqui, evidenciada a distinção entre este e os demais capítulos do LD.

Considera-se importante ressaltar que, para as produções dos textos dos capítulos um e dois, as orientações e informações fornecidas pelos comandos de produção são, basicamente, as mesmas, ou seja, o aluno deverá voltar à página 163, para rever o roteiro

de produção do texto argumentativo. Por essa razão, considerando-se a similaridade dessas duas propostas, com as do capítulo anterior, é que se optou pela análise do gênero oral:

Professor: Trataremos o assunto em duas partes. Neste capítulo será enfocada a parte teórica do seminário, que envolve a pesquisa e a produção de um roteiro. A parte da apresentação será vista no capítulo *Intervalo*. O ideal seria que os alunos assistissem a um seminário antes desta atividade. Se possível, numa sala de série mais adiantada, num evento promovido em sua cidade ou mesmo em vídeo.

Produção de texto

O TEXTO EXPOSITIVO ORAL: O SEMINÁRIO

É muito comum, nas últimas séries do ensino fundamental e em todo o ensino médio e ensino superior, a apresentação de trabalhos expositivos orais para um grupo de pessoas, geralmente colegas de classe e professores. O texto oral produzido nesse tipo de situação é chamado de **seminário**, e sua utilização acontece em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

POR QUE FAZER UM SEMINÁRIO?

O seminário é um gênero textual público, produzido oralmente, de maneira individual ou em grupo, com graus de formalidade que variam conforme a situação. Sua finalidade principal é transmitir

269

conhecimentos específicos — científicos ou técnicos — de determinada área. Por isso, é um gênero textual da família dos gêneros expositivos, como o texto de iniciação científica (caso do texto "Genoma: o quebra-cabeça da vida", na página 247), o texto didático, o relatório, o verbete de enciclopédia, etc.

Além de uma breve conceituação a respeito do que seja um seminário, e da sua finalidade, a proposta de produção aprofunda-se no assunto, por intermédio de dois tópicos "*Por que fazer um seminário*" e "*Como preparar um seminário*". Neste último, constatou-se, entre outras coisas, a preocupação em conscientizar o aluno acerca da estreita relação existente entre este gênero expositivo oral e a escrita:

COMO PREPARAR UM SEMINÁRIO?

Apesar de o seminário ser um gênero oral, ele geralmente se baseia em um texto escrito, produzido previamente, que serve de roteiro para o apresentador ou os apresentadores.

Como a finalidade do gênero é transmitir para os ouvintes determinados conhecimentos, o apresentador deve se colocar numa posição de "especialista" no assunto em foco. Isso quer dizer que ele deve demonstrar conhecer o tema mais do que os ouvintes, pois é essa condição que lhe confere autoridade para discorrer sobre o assunto.

Para conquistar a condição de especialista no assunto e ganhar o respeito do público, o apresentador deve adotar os seguintes procedimentos:

1. Pesquisar em bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, jornais, revistas especializadas, enciclopédias, vídeos, etc. poderão servir como fontes de informação sobre o tema.
2. Tomar notas, copiar ou reproduzir textos verbais e não verbais que possam ser lidos, resumidos ou expostos durante a exposição.
3. Planejar os passos da exposição, tendo em vista:
   - como introduzir, desenvolver e concluir a exposição;
   - quais subtemas serão abordados no desenvolvimento;
   - quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição;
   - que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojetor, microfone, etc.) serão necessários.

   Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipo de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado, etc. Convém dar à exposição um encaminhamento que a torne interessante, como, por exemplo, intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais.

PhotoDisc

4. Redigir um **roteiro** que possa ser consultado durante a exposição. Esse roteiro deve conter algumas informações-chave que orientem o pensamento do apresentador, formuladas por meio de tópicos, esquemas, palavras-chave, citações de outras pessoas para leitura durante a exposição. Além do roteiro, muitos apresentadores, para sentirem-se seguros, preferem redigir previamente tudo o que será exposto. Esse texto pode ajudar as pessoas que têm dificuldade para se ater ao tema. Mas atenção: ele não deve ser lido integralmente durante o seminário.

   O seminário é produzido para uma platéia. Logo, é importante levar em conta o modo de apresentar o seminário e a reação do público. Mais informações sobre esses aspectos você encontrará no capítulo **Intervalo**, na página 286.

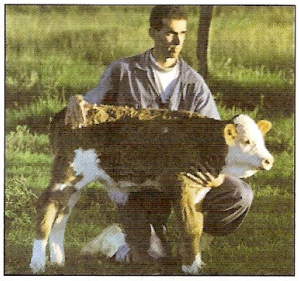
Tais informações são válidas, uma vez que permitem ao aluno visualizar uma outra função ou um outro papel para a escrita, não apenas apresentando-a como uma tarefa que deve ser realizada com prioridade, na escola, mas principalmente, vinculando-a a um plano significativo de trabalho (ANTUNES, 2006). Sob esta perspectiva, a produção textual será

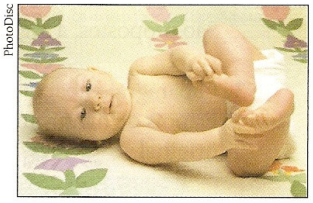
percebida não somente como um fim em si mesma, mas como um meio, ou um como um instrumento a serviço do aluno, para que este possa atingir a outros objetivos.

Quanto aos procedimentos que o aluno adotará para a realização de um seminário, o LD A é claro:

Professor: Sugerimos promover um trabalho interdisciplinar com Ciências. Convide o professor dessa disciplina para participar dos seminários e orientar a pesquisa dos alunos. No dia da apresentação, transforme a atividade num grande evento. Sugerimos deixar que os alunos escolham livremente o tema que gostariam de pesquisar; contudo, se houver necessidade, faça um sorteio.

Reúna-se com seus colegas de grupo para dar início à preparação de um seminário. Definam com o professor o tema que deverá ser apresentado por sua equipe. A seguir, apresentamos algumas sugestões de assuntos:


Reuters


PhotoDisc

PhotoDisc

- Os fatos e as conquistas mais importantes verificados no transcorrer da história da genética, ramo de estudo da biologia surgido há pouco mais de um século. O que é clonagem e em que consiste essa técnica.
- Os problemas éticos e morais que envolvem a clonagem de seres humanos.
- Contribuições proporcionadas pela clonagem de animais à medicina e aos seres humanos em geral.
- Pesquisas genéticas no Brasil: o que nosso país já realizou e o que ainda pode fazer nesse campo.
- Alimentos: a diferença entre alimentos convencionais, funcionais, orgânicos e transgênicos. O que é alimento transgênico e como ele é obtido geneticamente.
- O benefício dos transgênicos para a diminuição da fome mundial e os riscos que representam para a saúde humana e o meio ambiente.
- Como a Europa, o Japão, os Estados Unidos e o Brasil têm reagido à introdução de produtos transgênicos na alimentação humana. Sucessos e fracassos das pesquisas que vêm sendo realizadas em nosso país.
- Os interesses de empresas e grupos econômicos poderosos na pesquisa genética de alimentos.

Escolhido o tema, organizem-se de maneira que a pesquisa sobre o assunto seja feita em vários tipos de fontes: bibliotecas, enciclopédias, livros, jornais, revistas, Internet. Eis algumas sugestões:

Livro

- *Engenharia genética — O sétimo dia da criação* (editora Moderna).

Revistas

- *Pesquisa Fapesp*, nº 73, de março de 2002.
- *Ciência Hoje das Crianças*, de março de 2002.

Sites

http://www.terra.com.br/almanaque/ciência/genoma
http://galileu.globo.com/edic/
http://ufv.br/dbg/gbolhtm/gbo126.htm
http://www.ufrgs.br/HCPA/gppg/genoma.htm
http://cafe.cbmeg.unicamp.br/mano/eg/karen.htm
http://www.ivu.org/portuguese/news/2-p7/genetic.htm1
http://www.enggenetic.hpg.ig.com.br/perigosevantagens.htm
http://greenpeace.org.br/transgenicos
http://brasil.terravista.pt/3888/transgenicos.htm
http://www.prefeitura.sp.gov/br/cidadania/seusdireitos/transgenicos

Além destas informações, a proposta para a produção do seminário apresenta outras:

> Após reunir o material, produzam um roteiro para um seminário em grupo. Sigam as orientações apresentadas no item *Como preparar um seminário* e levem em conta que, por se tratar de um trabalho em grupo, é preciso definir a parte que cada um vai apresentar, o tempo para cada parte, a seqüência ideal, como dar coesão ao trabalho, os recursos a serem utilizados, etc.
> Pronto o roteiro, ele deve ser lido e avaliado por todos os membros do grupo e, se necessário, modificado até que se chegue a um consenso. Convém que, antes da apresentação, o grupo faça uma espécie de ensaio, [...]. O grupo poderá, assim, apontar novamente aspectos que merecem reparo, controlar o tempo e buscar meios que tornem o trabalho mais atraente, dinâmico e coeso. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, 274)

Estas informações permitem que o aluno não somente conheça as características e especificidades do gênero que produzirá, mas também, o auxiliam na produção e preparação de sua apresentação oral. Além disto, contribuem para que o aluno se assuma como produtor e autor de textos (GERALDI, 1997), por meio da leitura, da pesquisa em outros textos, do diálogo e da discussão com os colegas, sobre os rumos da atividade proposta pelo LD. Nesse sentido, essa atitude de propiciar um espaço de interação entre os alunos, por meio da reflexão e discussão dos temas estudados, permitindo que façam determinadas escolhas, além de atribuir-lhes algumas responsabilidades, é vista como uma característica altamente positiva, verificada nesta coleção.

Ressalta-se que, por se tratar de um gênero oral, os textos de abertura, apresentados pela proposta de produção, são constituídos por textos pertencentes a mais de um gênero textual: reportagem e artigo de opinião, o que está em conformidade com a proposta do capítulo (produção de um texto expositivo – oral), uma vez que estes gêneros textuais, geralmente, expressam a opinião ou pontos de vistas de seus autores, servindo, portanto, como modelos ou referência para a elaboração e escolhas dos argumentos a serem utilizados pelo aluno.

No tocante à figura do interlocutor, esta não é apresentada nem sugerida pela proposta de produção, ficando subentendido que este papel será ocupado pelos próprios envolvidos neste processo: colegas de turma e professor. Fato que se repete também com a finalidade, isto é, o LD informa ao aluno o sobre o porquê de se fazer um seminário, mas não lhe apresenta um objetivo para a sua realização, neste capítulo do LD. Esta informação é fornecida somente para o professor:

> Professor: Sugerimos promover um trabalho interdisciplinar com Ciências. Convide o professor dessa disciplina para participar dos seminários e orientar a pesquisa dos alunos. No dia da apresentação, transforme a atividade num grande evento. Sugerimos

> deixar que os alunos escolham livremente o tema que gostariam de pesquisar; contudo, se houver necessidade, faça um sorteio. (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 273)

Apesar disto, tal proposta de produção pode ser vista como positiva, uma vez que se diferencia das anteriores, propondo uma outra finalidade para a produção escrita do aluno, que não a de expor o seu texto em um mural ou uma mostra. Além disto, apresenta para o aluno um novo gênero e uma nova proposta de trabalho com a oralidade e a escrita, até então não exploradas pelo LD. Entretanto, merece reflexão o fato de, em todo o LD A, verificar-se a presença de apenas uma atividade desta natureza. De acordo com os PCN's "[...] ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações de possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento da fala [...]." (BRASIL, 1998, p. 74). Como o próprio documento sugere, é preciso "organizar situações" de produção destes textos que, acredita-se, não devam limitar-se a uma única experiência, durante a permanência do aluno na oitava série. Contudo, é importante lembrar que, nem sempre, é o professor quem organiza ou propõe as atividades de produção, para os seus alunos, mas sim o LD de LP que, em boa parte das escolas, tem assumido o estatuto de autoridade, tendo a sua programação seguida fielmente pelo professor (TARDELLI, 2002).

Por último, considera-se importante mencionar que a análise das quatro propostas de produção textual evidenciou a presença de algumas semelhanças entre elas. Em todas foi possível identificar não somente a apresentação de uma finalidade ou de um objetivo para a produção textual do aluno, informação, geralmente, fornecida no início de cada unidade, mas, também, a preocupação em propor a figura de um ou mais interlocutores para as suas produções. Além disto, se verificou nestas propostas de escrita a preocupação em fornecer informações ao aluno sobre as características e especificidades do gênero textual que lhe fora solicitado, papel desempenhado pelos textos de abertura das propostas de escrita e, pelos "roteiros de produção", presentes em cada capítulo da coleção. Outra preocupação observada, foi a tentativa de se minimizar a artificialidade, tão comum nas aulas de redação, propondo o meio de circulação e o portador textual para as produções solicitadas pelo LD, em cada unidade, a partir da realização dos projetos sugeridos pelos capítulos *Intervalo,* presente em toda a coleção. Quanto à posição exigida do aluno pelo LD A, as propostas de produção textual prevêem que ele participe de forma ativa durante este processo, o que lhe é possibilitado pela presença constante da figura do interlocutor, em todas as propostas de escrita, além da atribuição de algumas responsabilidades,

relacionadas às produções, as quais lhe são delegadas, permitindo, assim, que ele se coloque como sujeito, como autor de suas próprias palavras.

3.3.2 Livro didático B

O LD B oferece, ao todo, dezoito propostas de produção textual, as quais, para efeito de apresentação, nesta dissertação, foram reagrupadas em função da classificação:

a) Propostas que não consideram as condições de produção de texto (GERALDI, 1991): dissertação escolar (p. 18,33); ficha de admissão (p. 52); currículo (p. 56); texto em linguagem denotativa (p. 61); texto em linguagem conotativa (p. 62); narrativa (p. 77, 101); telejornal (p. 116); reportagem (p. 136); editorial (p. 157); resumo (p. 172); paródia (p. 191); paráfrase (p. 192); memorando (p. 214); resenha (p. 236); ofício (p. 250); intertextualidade (p. 286);

b) Propostas que especificam e caracterizam o gênero textual a ser produzido: dissertação escolar (p. 18,33); currículo (p. 56); texto em linguagem denotativa (p. 61); texto em linguagem conotativa (p. 62); narrativa (p. 101); telejornal (p. 116); reportagem (p. 136); editorial (p. 157); resumo (p. 172); paródia (p. 191); paráfrase (p. 192); memorando (p. 214); resenha (p. 236); ofício (p. 250); intertextualidade (p. 286);

c) Propostas que não contemplam a finalidade ou objetivo de produção; dissertação escolar (p. 18,33); ficha de admissão (p. 52); currículo (p. 56); texto em linguagem denotativa (p. 61); texto em linguagem conotativa (p. 62); narrativa (p. 77, 101); telejornal (p. 116); reportagem (p. 136); editorial (p. 157); resumo (p. 172); paródia (p. 191); paráfrase (p. 192); memorando (p. 214); resenha (p. 236); ofício (p. 250); intertextualidade (p. 286);

d) Propostas que não especificam nem caracterizam o gênero textual solicitado: ficha de admissão (p. 53); narrativa (p. 77); intertextualidade (p. 286);

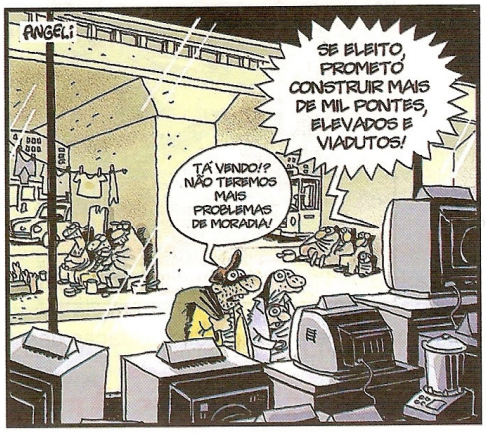
Assim, as quatro análises apresentadas nesta seção se constituem como uma amostra representativa das dezoito propostas de produção textual, oferecidas por este LD.

No LD B, a primeira proposta de escrita solicita a produção de um texto argumentativo com base em uma charge, sem, contudo, explicitar para o aluno qual é o tipo de texto que ele produzirá: editorial, artigo de opinião etc. Nesta proposta são apresentados, como textos de abertura, a fim de desencadear o processo de produção do aluno, três textos: uma reportagem e duas charges. Embora o comando de produção afirme que o conteúdo de uma das charges tem relação direta com o tema da reportagem, porque, segundo a autora, a charge *"faz uma crítica bem–humorada à situação descrita no texto a seguir"* (p. 17)*,* em contrapartida, faz-se necessário ressaltar que o livro não estabelece, para o aluno da oitava série, nenhuma relação entre os textos de abertura e o gênero textual solicitado pelo comando de produção. Em outras palavras, não se oferece ao aluno um texto que possa servir-lhe de modelo, possivelmente, por considerar que já conheça as características desse gênero textual. É o que se pode inferir, a partir das orientações contidas no comando de produção:

Produção de um texto dissertativo

Dissertação com base em uma charge

Leia a charge a seguir:



ANGELI/FOLHA IMAGEM

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Agora é a sua vez de produzir uma dissertação, a partir da crítica sugerida pelo chargista.

- Reúna-se a outro(a) colega. Juntos, discutam a respeito do conteúdo da charge.
- A partir dela, definam um tema.
- Elaborem juntos uma dissertação a respeito do tema escolhido. A charge deve servir de ilustração para o texto.
- Lembrem-se: a estrutura da dissertação requer a construção de introdução, desenvolvimento e conclusão.
- O padrão de linguagem para este texto é a norma culta.
- Após escreverem o texto, escolham um título para ele. O título deve sintetizar o conteúdo do texto e também convidar à leitura.

Avaliação

- ✘ Troque de texto com outra dupla.
- ✘ Verifique com seu(sua) colega se há uma relação entre a charge e o texto.
- ✘ Observe se é possível identificar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
- ✘ Observe se há adequação entre o texto e o título e se a norma culta foi respeitada.
- ✘ Faça sugestões, se necessário.
- ✘ Ao receber sugestões da outra dupla, você e seu (sua) colega devem reescrever o texto.
- ✘ No final, o(a) professor(a) poderá organizar um debate a respeito dos temas escolhidos para a elaboração dos textos.

18

Vale ressaltar que o roteiro pede para que os alunos se lembrem de algo que ainda não foi apresentado ou ensinado pelo LD, ou seja, as partes que compõem o texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Tal postura somente reforça a idéia de que não é necessário reapresentar tais informações aos alunos, uma vez que já as domina.

Além disto, contrariando a afirmação contida no Manual do Professor, de que o trabalho com a linguagem se baseia em reflexões semânticas, lingüísticas e estilísticas a proposta não contempla as condições de produção de texto (GERALDI, 1991), uma vez que não apresenta para o aluno: a finalidade para a sua produção, o interlocutor, o meio de circulação para o seu texto, o portador textual, as estratégias para se dizer o que se tem a dizer etc.

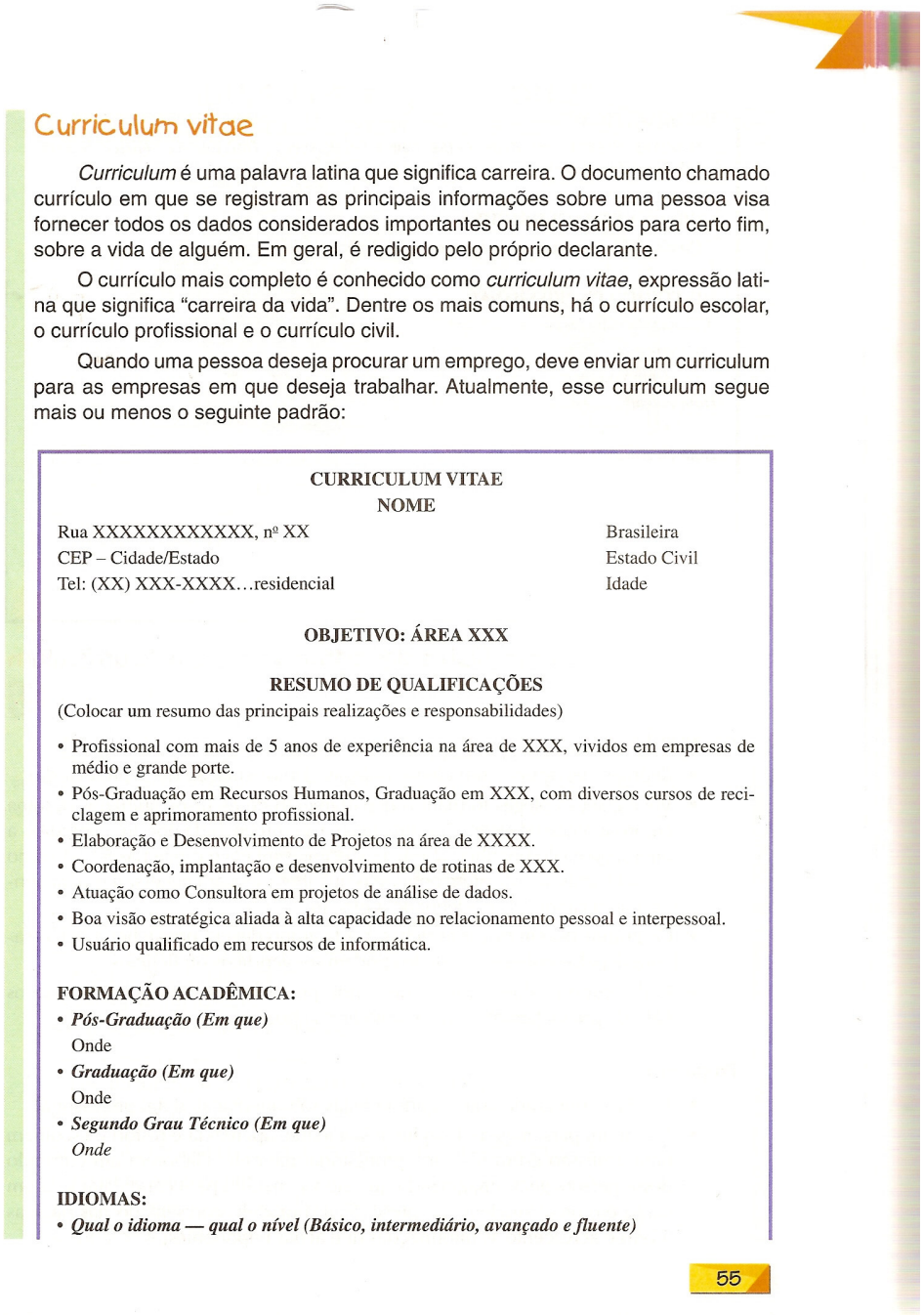
Quanto à posição que o aluno deve ocupar durante o processo de produção, é sugerida ou determinada pelo LD em dois momentos distintos: no próprio comando de escrita, quando a autora se dirige diretamente ao aluno: "*Reúna-se a outro (a) colega [...]; definam um tema. [...]; escolham um título*" (p. 18), atribuindo-lhe algumas tarefas, bem como o responsabilizando pela realização de outras; e no Manual do Professor, quando trata exclusivamente com o professor, sobre as vantagens de se trabalhar com projetos na escola:

> Além das razões expostas, o trabalho com Projetos oferece a alunos já alfabetizados um contexto e muitos elementos para tomar decisões e a iniciativa sobre as linhas de sua aprendizagem, assumir responsabilidades, eleger entre os membros da equipe os responsáveis pelos diferentes papéis e ir além dos limites de saberes restritos a um livro didático ou outra fonte utilizada coletivamente. (SARMENTO, 2002, p.19)

Questiona-se se tal proposta de escrita possibilitaria ao aluno assumir-se como sujeito de seu processo de aprendizagem, uma vez que não lhe apresenta uma finalidade para a sua produção, e nem um interlocutor para o seu texto, considerado peça fundamental no processo de constituição do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem. É o que se observa em Garcez: "O 'outro' permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro" (1998, p. 62). Além disto, ao proceder desta forma, o LD B evidencia não apenas a discrepância existente entre a visão de aluno defendida pela autora, no Manual do Professor: *"Na elaboração desta obra, os alunos foram considerados não receptores de informação, mas sujeitos da ação no processo de aprendizagem, [...]"* (p. 27), e o que, de fato, apresenta em suas propostas de escrita, mas também, desconhecer o caráter interlocutivo da linguagem (BRITO, 1994), já que a determinação ou indicação de um interlocutor para o texto do aluno o conduziria a uma construção mais adequada do texto (MENEGASSI, 2003).

Em relação à participação do professor, durante o processo de produção textual, não se verificou, nesta primeira proposta de escrita, nenhuma menção neste sentido.

A terceira proposta de escrita da coleção pede a produção de dois gêneros textuais: *curriculum vitae* e ficha de admissão. É importante mencionar o modo como ambas são apresentadas pelo LD, uma vez que não se observou, a presença de nenhum texto de abertura ou atividade introdutória que tivesse como objetivo, apresentar a temática ou a estrutura desses gêneros textuais para o aluno:



Curriculum vitae

Curriculum é uma palavra latina que significa carreira. O documento chamado currículo em que se registram as principais informações sobre uma pessoa visa fornecer todos os dados considerados importantes ou necessários para certo fim, sobre a vida de alguém. Em geral, é redigido pelo próprio declarante.

O currículo mais completo é conhecido como *curriculum vitae*, expressão latina que significa "carreira da vida". Dentre os mais comuns, há o currículo escolar, o currículo profissional e o currículo civil.

Quando uma pessoa deseja procurar um emprego, deve enviar um curriculum para as empresas em que deseja trabalhar. Atualmente, esse curriculum segue mais ou menos o seguinte padrão:

CURRICULUM VITAE
NOME

Rua XXXXXXXXXXXX, nº XX — Brasileira
CEP – Cidade/Estado — Estado Civil
Tel: (XX) XXX-XXXX…residencial — Idade

OBJETIVO: ÁREA XXX

RESUMO DE QUALIFICAÇÕES
(Colocar um resumo das principais realizações e responsabilidades)

- Profissional com mais de 5 anos de experiência na área de XXX, vividos em empresas de médio e grande porte.
- Pós-Graduação em Recursos Humanos, Graduação em XXX, com diversos cursos de reciclagem e aprimoramento profissional.
- Elaboração e Desenvolvimento de Projetos na área de XXXX.
- Coordenação, implantação e desenvolvimento de rotinas de XXX.
- Atuação como Consultora em projetos de análise de dados.
- Boa visão estratégica aliada à alta capacidade no relacionamento pessoal e interpessoal.
- Usuário qualificado em recursos de informática.

FORMAÇÃO ACADÊMICA:
- ***Pós-Graduação (Em que)***
  Onde
- ***Graduação (Em que)***
  Onde
- ***Segundo Grau Técnico (Em que)***
  Onde

IDIOMAS:
- ***Qual o idioma — qual o nível (Básico, intermediário, avançado e fluente)***

55

Embora os comandos de produção destas propostas apresentem um objetivo para a produção desses textos, eles configuram-se como acentuadamente artificiais, uma vez que tais objetivos ancoram-se em estratégias de produção já superadas, "cristalizadas", como as de solicitar ao aluno que crie ou invente uma situação de "faz de conta", para a produção de seus textos. Em outras palavras, trata-se de uma proposta de produção escrita que não tem o seu objetivo ou finalidade revelada ao aluno.

No entanto, embora a coleção de Sarmento não ofereça textos de abertura, para as duas propostas de produção, o LD B apresenta algumas das características destes dois gêneros textuais para o aluno, além de um modelo de currículo e outro de ficha de admissão:

> Ficha de admissão
> Muitas vezes, para uma pessoa ser admitida em uma empresa ou se candidatar a um determinado cargo, precisa preencher uma ficha fornecida pela empresa. Essa ficha segue mais ou menos o seguinte padrão:
> [...].
>
> *Curriculum vitae*
> *Curriculum* é uma palavra latina que significa carreira. O documento chamado currículo em que se registram as principais informações sobre uma pessoa visa fornecer todos os dados considerados importantes ou necessários para certo fim, sobre a vida de alguém. Em geral, é redigido pelo próprio declarante.
> O currículo mais completo é conhecido como *curriculum vitae*, expressão latina que significa "carreira da vida". Dentre os mais comuns, há o currículo escolar, o currículo profissional e o currículo civil.
> Quando uma pessoa deseja procurar emprego, deve enviar um curriculum para as empresas em que deseja trabalhar. Atualmente, esse *curriculum* segue mais ou menos o seguinte padrão: (SARMENTO, 2002, p. 55-55)

Apesar de se reconhecer a importância de os LD's apresentarem os mais variados textos que circulam socialmente, pensa-se que este contato não deva ocorrer de qualquer maneira, ou de forma estanque, sob pena de se tornarem apenas gêneros presentes no LD ou didatizados, sem que o aluno consiga perceber e compreender a função social que, de fato, estes gêneros textuais desempenham na sociedade.

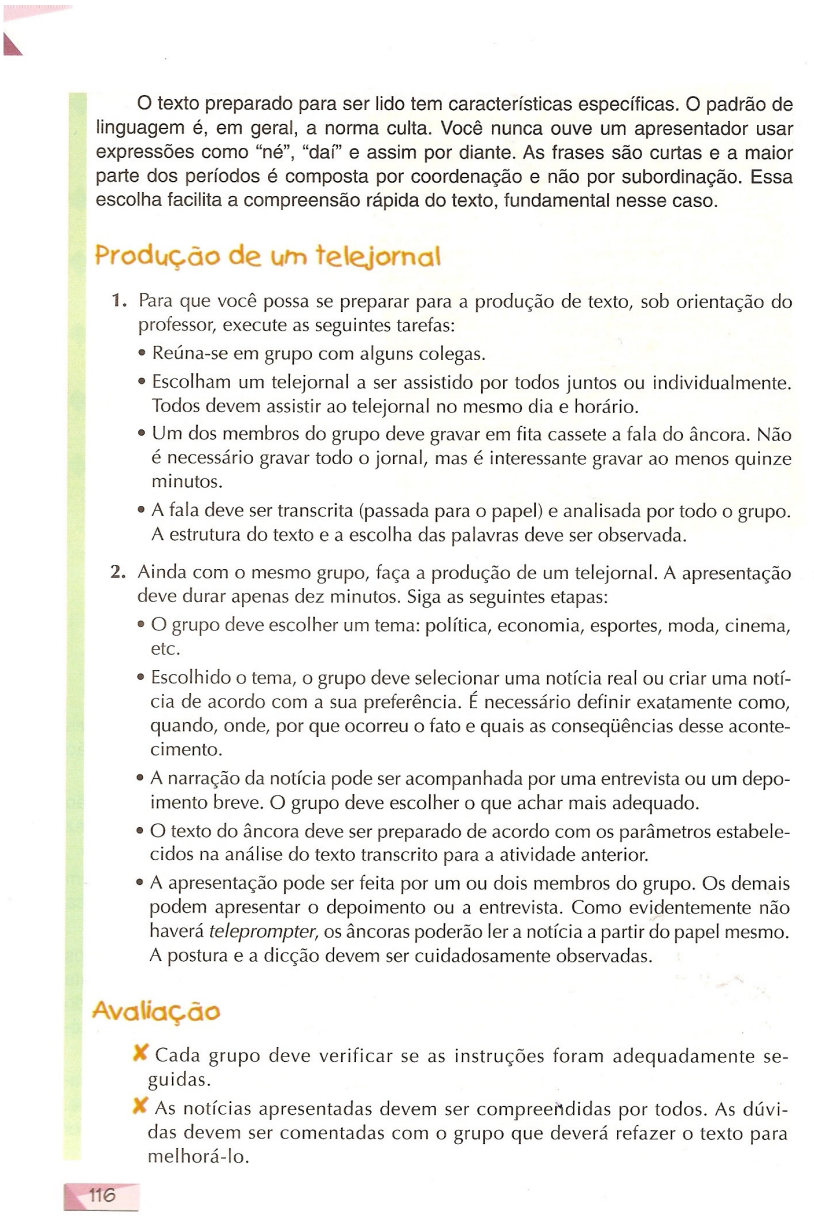
Como interlocutores para estas produções, o comando de escrita propõe ou sugere que sejam os próprios colegas de turma, que trocarão de fichas entre si e verificarão se foram preenchidas corretamente.

Para Bakhtin, "A palavra se dirige a um interlocutor" (2003, p. 112). Assim, na inexistência de um, fica comprometida a posição que o aluno deve assumir durante o processo de escrita, uma vez que o interlocutor desempenha um importante papel, não

somente no que diz respeito à condução do aluno a uma construção mais adequada do texto (MENEGASSI, 2003), mas também, no que se refere a ele assumir-se como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Em relação à participação do professor, em ambas as propostas há a sugestão para que o processo de escrita ocorra sob a orientação do professor "*Reúna-se em grupo com alguns colegas, sob a orientação do(a) professor(a)*" (p. 56).

A sétima proposta de escrita pede a produção de um gênero oral: telejornal. Nela, não se verificou a presença de nenhum texto de abertura. Há apenas a presença de um roteiro de instruções para a sua realização:



O texto preparado para ser lido tem características específicas. O padrão de linguagem é, em geral, a norma culta. Você nunca ouve um apresentador usar expressões como "né", "daí" e assim por diante. As frases são curtas e a maior parte dos períodos é composta por coordenação e não por subordinação. Essa escolha facilita a compreensão rápida do texto, fundamental nesse caso.

Produção de um telejornal

1. Para que você possa se preparar para a produção de texto, sob orientação do professor, execute as seguintes tarefas:
   - Reúna-se em grupo com alguns colegas.
   - Escolham um telejornal a ser assistido por todos juntos ou individualmente. Todos devem assistir ao telejornal no mesmo dia e horário.
   - Um dos membros do grupo deve gravar em fita cassete a fala do âncora. Não é necessário gravar todo o jornal, mas é interessante gravar ao menos quinze minutos.
   - A fala deve ser transcrita (passada para o papel) e analisada por todo o grupo. A estrutura do texto e a escolha das palavras deve ser observada.
2. Ainda com o mesmo grupo, faça a produção de um telejornal. A apresentação deve durar apenas dez minutos. Siga as seguintes etapas:
   - O grupo deve escolher um tema: política, economia, esportes, moda, cinema, etc.
   - Escolhido o tema, o grupo deve selecionar uma notícia real ou criar uma notícia de acordo com a sua preferência. É necessário definir exatamente como, quando, onde, por que ocorreu o fato e quais as conseqüências desse acontecimento.
   - A narração da notícia pode ser acompanhada por uma entrevista ou um depoimento breve. O grupo deve escolher o que achar mais adequado.
   - O texto do âncora deve ser preparado de acordo com os parâmetros estabelecidos na análise do texto transcrito para a atividade anterior.
   - A apresentação pode ser feita por um ou dois membros do grupo. Os demais podem apresentar o depoimento ou a entrevista. Como evidentemente não haverá *teleprompter*, os âncoras poderão ler a notícia a partir do papel mesmo. A postura e a dicção devem ser cuidadosamente observadas.

Avaliação

- ✘ Cada grupo deve verificar se as instruções foram adequadamente seguidas.
- ✘ As notícias apresentadas devem ser compreendidas por todos. As dúvidas devem ser comentadas com o grupo que deverá refazer o texto para melhorá-lo.

116

Embora diferenciada, questiona-se a pertinência e a validade de tal proposta de escrita, uma vez que, a exemplo das anteriores, não apresenta para o aluno uma finalidade ou um objetivo para sua realização. Além disto, trata-se de uma proposta de escrita com um certo grau de complexidade, uma vez que prevê a transposição de um gênero oral, de altíssima circulação e importância social para dentro da sala de aula, ambiente geralmente desprovido dos recursos necessários (áudio, vídeo etc.), para a sua adequada realização.

Quanto ao interlocutor, apesar de o LD B não o explicitar no comando de produção, percebe-se que este papel será exercido pelos envolvidos na realização da produção, no caso, os colegas da turma e o professor.

Vale mencionar que, apesar de a sétima proposta solicitar a produção de um gênero oral, o comando de escrita também prevê a produção de um texto escrito:

> O texto preparado para ser lido tem características específicas. O padrão de linguagem é, em geral, a norma culta. Você nunca ouve um apresentador usar expressões como 'né', 'daí' e assim por diante. As frases são curtas e a maior parte dos períodos é composta por coordenação e não por subordinação. Essa escolha facilita a compreensão rápida do texto, fundamental nesse caso. (SARMENTO, 2002, p. 116)

Além destas informações acerca das características do texto escrito, que servirão como uma espécie de roteiro para que o aluno apresente o telejornal, o comando de produção traz outras, que lhe permitirão conhecer e aprender um pouco mais sobre o gênero solicitado:

PREPARANDO A PRODUÇÃO

Telejornal

Os telejornais fazem parte da programação diária da televisão. Muitos deles são apresentados por um ou dois jornalistas. A linguagem em que as notícias são apresentadas é, em geral, a norma culta.

A apresentação da notícia é intercalada por reportagens e depoimentos. Não há padrão de linguagem previamente estabelecido para os depoimentos, uma vez que são feitos em diferentes contextos e por interlocutores distintos.

A fala dos apresentadores não é espontânea. Na verdade, em geral, eles lêem um texto cuidadosamente preparado e exibido em uma espécie de monitor que fica ao alcance dos jornalistas. Esse monitor é conhecido como *teleprompter*.

A produção desse texto é resultado de um longo trabalho. Os repórteres e os editores reúnem-se, por exemplo, às 10h da manhã. Discutem e definem a pauta do dia, ou seja, os assuntos a serem abordados e o direcionamento que será dado à apresentação da notícia. Em seguida, os repórteres saem para fazer as matérias. No final da tarde, voltam à redação.

Os editores fazem uma verificação final para garantir que o texto lido e as imagens estejam coerentes. E assim, no final da noite, o jornal vai ao ar. Evidentemente, esta é uma descrição didática. Nosso objetivo é fazer com que você compreenda por que afirmamos que a fala dos apresentadores ou âncoras não é espontânea.

115

Conscientizar o aluno e ensiná-lo sobre o gênero apresentado pode ser visto como uma das características positivas desta proposta de escrita. No entanto, advoga-se que isto não ocorreria de forma isolada ou desvinculada dos pressupostos contidos nas condições de produção textual, uma vez que, tão importante quanto o aluno conhecer e saber sobre o gênero textual que produzirá, é o LD de LP fornecer-lhe os subsídios teórico-metodológicos, que constituem as condições de produção textual (GERALDI, 1991), os quais contribuem, entre outras coisas, para que o aluno possa assumir-se como produtor e autor de seu próprio texto, de sua enunciação (GARCEZ, 1998), a partir da possibilidade de compreensão do(s) seu(s) interlocutor(es) ou do outro, deixando, assim, de atuar como mero "reprodutor" das palavras dos outros, ao cumprir, de forma mecânica, tarefas solicitadas pelo LD e pelo professor (TARDELLI, 2002).

A última proposta de escrita do LD B, a décima oitava, pede a produção da intertextualidade. Para tanto, são apresentados dois textos de abertura: um soneto e uma letra de música. Além destes textos, o livro traz informações sobre o que é e sobre como ocorre a intertextualidade:

Após a leitura do texto 1, que é um poema do escritor clássico português Luís Vaz de Camões, e do texto 2, letra da música do cantor e compositor Renato Russo, integrante do conjunto "Legião Urbana", concluímos que a 3ª estrofe da música dialoga com os versos camonianos.

Essa comunicação de idéias entre os textos, que dialogam entre si, nas mais diferentes épocas e estilos, chama-se *intertextualidade*. Interferindo nas produções de outros autores, o escritor inspira-se para a criação de um novo texto. Isso ocorre porque o leitor é influenciado por vários tipos de referências textuais e, a partir delas, produz o seu próprio texto, introduzindo citações implícitas com determinado objetivo.

Portanto:

A **intertextualidade** representa o diálogo que se estabelece entre os textos.

Produção da intertextualidade

Leia os poemas a seguir.

Texto 1

Soneto do Amor Total

Amo-te tanto, meu amor... não cante
O humano coração com mais verdade...
Amo-te como amigo e como amante
Numa sempre diversa realidade.

Amo-te assim, de um calmo amor prestante,
E te amo além, presente na saudade.
Amo-te, enfim, com grande liberdade
Dentro da eternidade e a cada instante.

Amo-te como um bicho, simplesmente,
De um amor sem mistério e sem virtude
Com um desejo maciço e permanente.

E de te amar assim muito e amiúde,
É que um dia em teu corpo de repente
Hei de morrer de amar mais do que pude.

MORAES, Vinicius de. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

285

No comando de produção desta proposta, podem ser verificados outros dois textos: um soneto, acima, e um poema:

Texto 2

Cogito

eu sou como eu sou
pronome
pessoal intransferível
do homem que iniciei
na medida do impossível

eu sou como eu sou
agora
sem grandes segredos dantes
sem novos secretos dentes
nesta hora

eu sou como eu sou
presente
desderrolhado
feito um pedaço de mim

eu sou como eu sou
vidente
e vivo tranqüilamente
todas as horas do fim.

NETO, Torquato. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de & MESSEDER, Carlos Alberto. *Poesia jovem*: anos 70. São Paulo, Abril Educação, 1982.

Escolha um dos textos e produza um outro em que se estabeleça uma relação de intertextualidade com o texto escolhido.

Avaliação

- ✘ Troque de texto com um(a) colega.
- ✘ Verifique se é possível identificar com qual dos dois textos o trabalho de seu (sua) colega estabelece uma relação de intertextualidade.
- ✘ Faça sugestões se necessário.
- ✘ Troque novamente os textos e reescreva seu trabalho se necessário.

a. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Nesta proposta não se observou a indicação de uma finalidade ou de um objetivo para a sua realização, assim como, também, não se identificou a sugestão ou a indicação de um interlocutor para o texto. A única menção à figura do interlocutor pode ser depreendida da afirmação anterior *"Troque de texto com um(a)colega"* (p. 286). Além disto, o comando de produção não prevê qual será o meio de circulação, nem o portador textual para este texto, ou seja, não se constatou nenhuma relação entre esta proposta de escrita e as orientações das condições de produção (GERALDI, 1991).

Quanto à posição que o aluno assumirá durante o processo de produção do texto, acredita-se que esteja comprometida, visto que, tanto a repetição constante de um mesmo interlocutor (professor e a escola), quanto a sua indeterminação ou ausência, geralmente, acabam "não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir-lhe o próprio papel de sujeito [...]" (BRITO, 1984, p. 115). Nesse sentido, considera-se importante que o LD de LP apresente, sempre que possível, outros interlocutores que extrapolem o âmbito do "faz de conta", tão recorrentes nas aulas de produção textual.

Embora se defenda a importância de o aluno saber o que significa a intertextualidade, portanto, de o LD B ensiná-lo sobre isto, pensa-se que o seu emprego não deva ser exigido, mas sim, estimulado, a fim de que o aluno possa utilizar-se dela, não somente neste texto, mas em outros, tendo a consciência de que o diálogo entre o seu texto e os demais só é possível mediante a leitura prévia de outros textos, durante o processo de produção.

Estas análises evidenciaram a presença de alguns traços em comum entre estas propostas de escrita. Em nenhuma delas se verificou a preocupação em apresentar uma finalidade ou um objetivo para as produções solicitadas, como também, não se identificou a sugestão ou a indicação de um interlocutor para os textos dos alunos. Além disto, embora se tenha percebido o esforço por parte do LD B em apresentar informações suficientes sobre os gêneros textuais solicitados pelos comandos de produção, isto não se deu em todas as propostas de escrita da coleção, conforme verificado já na primeira análise, desta seção. Outro aspecto considerado importante que é deixado de lado pelo LD B, em suas propostas de produção, é o meio de circulação para os textos dos alunos. Em outras palavras, os comandos de escrita não apresentam nem sugerem uma forma de divulgação ou de exposição para os textos produzidos durante os capítulos desta coleção.

3.4 Discussões gerais

As análises realizadas, inicialmente, no Manual do Professor, de ambos os LD's, possibilitaram conhecer não somente o modo como estas coleções são estruturadas, mas, também, mostraram a visão que cada uma tem a respeito de ensino e aprendizagem da produção textual, em contexto escolar. Mais que isto, o cotejo entre estas visões e as propostas de escrita apresentadas no interior de cada LD permitiu identificar a relação entre o que as coleções apresentam como sendo suas propostas teórico-metodológicas, para esta prática, e o que, de fato, trazem em suas atividades de produção escrita.

Nesse sentido, observou-se, nos Manuais do Professor, a preocupação em apresentarem-se comprometidos e afinados com uma nova visão de linguagem, propondo o ensino e a aprendizagem da produção textual de uma forma mais inovadora e abrangente, de acordo com as orientações teórico-metodológicas contidas nos PCN's, e discutidas por Dionísio (2002, Bezerra (2002), Roxane (2003), entre outros. Assim, tanto Cereja & Magalhães quanto Sarmento enfatizam a importância e a necessidade de o aluno não

apenas tomar contato com os mais diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, como, também, de conhecê-los e de aprender a produzi-los na escola, conforme já observado em Britto (1984), Geraldi (1991) e Matêncio (2001). É o que se verificou no LD A, cujas propostas de escrita apresentaram uma maior variedade de gêneros: dezoito ao todo, distribuídos em cento e oito textos, conforme Tabela 3 (seção 3.2.1), anteriormente apresentados: *[...] o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais). práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, [...]"* (p. 11). Pensamento que é compartilhado por Sarmento: *"As propostas de elaboração dos mais variados textos literários, técnicos, poéticos, oficiais, etc. visam à preparação do aluno para o domínio da linguagem escrita"* (p. 27). As atividades de escrita de sua coleção contemplam doze gêneros textuais, os quais representam trinta e um textos, conforme Tabela 4 (seção 3.2.1). Vale ressaltar que esta postura encontra ressonância nos PCN's: "as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente" (BRASIL, 1998, p. 59).

No tocante à quantidade de propostas de produção textual, destaca-se a obra de Sarmento, com um número superior a de Cereja & Magalhães: dezoito contra doze. Entretanto, esta superioridade numérica verificada no LD B não se traduz, necessariamente, em um aspecto positivo da coleção, visto que algumas de suas propostas de escrita: ficha de admissão (p. 52); currículo (p. 56) e ofício (p. 250), são questionáveis quanto à contribuição para a formação de escritores proficientes de textos, pois, conforme discutido na seção 3.3.2, não contemplam aspectos importantes previstos pelas condições de produção de texto (GERALDI, 1991).

Ressalta-se que as análises efetuadas nas propostas de escrita de Cereja & Magalhães apontaram para a necessidade de reagrupá-las, classificando-as a partir da identificação de determinadas características, observadas em seus comandos de produção: a) propostas que apresentam finalidade ou objetivo de produção; b) propostas que especificam o gênero a ser produzido; c) propostas que apresentam meio de circulação para as produções; d) propostas que apresentam interlocutor. Classificação que não pôde ser reaproveitada na obra de Sarmento, uma vez que suas sugestões de escrita apresentaram outras características, que não as já mencionadas: a) propostas que não consideram as condições de produção de texto; b) propostas que especificam e caracterizam o gênero

textual a ser produzido; c) propostas que não contemplam a finalidade ou objetivo de produção; d) propostas que não especificam nem caracterizam o gênero textual solicitado.

Tal procedimento permitiu que as análises não se ocupassem apenas dos aspectos quantitativos das propostas de escrita, mas, também, dos qualitativos, o que não se verificou nas observações apresentadas pelo PNLD-2005, sobre as duas coleções, conforme já discutido no Capítulo 1, seção 1.2.2, ao se referirem ao LD A:

> As condições de produção são fornecidas de forma adequada, incluindo destinatário, objetivo, tema, gênero e registro lingüístico. Oferecem-se também orientações para o aluno avaliar o próprio texto e refazê-lo se necessário. (BRASIL, 2005, p. 192)

E, 1.2.3 ao LD B:

> Com relação às atividades de produção de textos escritos, é possível o docente preencher as lacunas observadas trabalhando, principalmente, com o planejamento do texto a ser produzido, indicando seu objetivo e seu destinatário real ou virtual, assim como com os diferentes dialetos e registros da Língua Portuguesa escrita. (BRASIL, 2005, p. 180)

Embora o documento informe que as condições de produção de textos são abordadas de forma adequada, pela coleção de Cereja & Magalhães, o dimensionamento deste "grau de adequação", nestas propostas, só pôde ser mensurado após a realização do reagrupamento e da classificação que antecederam as análises, propriamente ditas. Fato que também se repetiu com a obra de Sarmento. Entretanto, merece reflexão o tratamento dispensado pelo documento ao LD B que, ao informar sobre a ausência de objetivo e de interlocutor, para as propostas de produção deste LD, minimiza o problema, tratando-o como uma lacuna que deverá ser preenchida pelo professor (BRASIL, 2005), ou seja, em vez de salientar as falhas verificadas na coleção, transfere a responsabilidade pelo problema para o professor, que poderá ou não preencher tais lacunas. Ao agir assim, o documento não apenas causa a impressão de que todos os professores de LP apresentam as mesmas facilidades e dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem da produção escrita, como, também, demonstra desconhecer o papel mediador que o LD de LP desempenha neste processo, de acordo com as discussões realizadas no Capítulo 2, seção 2.4, desta pesquisa.

Portanto, as diferenças verificadas entre as duas coleções indicam que o LD A apresenta-se como um material de apoio bastante adequado para ser utilizado pelo

professor no trabalho com o ensino e aprendizagem da escrita de textos, uma vez que, ao contemplar as condições de produção de texto, contribui para que, até mesmo aquele professor mais desatento ou desatualizado em relação aos avanços dos estudos na área da linguagem, possa propor e desenvolver o trabalho com a produção escrita em sala de aula, de uma forma mais prazerosa e com menos artificialidade, podendo obter de seus alunos resultados muito mais expressivos e satisfatórios na missão de formar escritores proficientes de textos. Quanto ao LD B, acredita-se que o seu papel de mediador neste processo esteja comprometido, face às deficiências apontadas em suas propostas de produção escrita. Deficiências que, se não forem percebidas e sanadas pelo professor, comprometerão o alcance das metas propostas pelo próprio LD: "*As propostas de elaboração dos mais variados textos [...] visam à preparação do aluno para o domínio da linguagem escrita"* (SARMENTO, 2002, p. 27).

CONCLUSÃO

As discussões existentes em torno do tema ensino e aprendizagem da produção textual e os resultados pouco expressivos apresentados, ainda hoje, por muitos alunos nas provas de Redação de concursos vestibulares das Instituições de Ensino Superior (IES) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contribuíram significativamente para que se realizasse esta pesquisa.

Nesse sentido, não obstante o fato de os problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem da produção escrita no contexto escolar serem muitos e complexos, acredita-se que a busca por soluções, para estas questões, deva ser encarada por professores e pesquisadores como um desafio constante, como um alvo que está ainda longe de ser alcançado.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa não foi o de produzir soluções para o problema da inaptidão de muitos estudantes para com a atividade de produção de textos escolares, mas sim, o de contribuir com os estudos que tratam desse tema (BRITTO, 1984; GERALDI, 1991; SUASSUNA, 1995; TRAVAGLIA, 1997; MATÊNCIO, 2001), identificando as características que o LD de LP apresenta como mediador neste processo. Deste modo, para que tal objetivo pudesse ser alcançado, estabeleceram-se, nesta pesquisa, alguns objetivos específicos, os quais são retomados e comentados. Verificar, nos manuais do Professor dos LD's investigados, o que estas orientações apresentam sobre interação e mediação, no contexto de produção textual, bem como os objetivos de produção textual propostos para as produções do aluno, constituiu-se no primeiro objetivo específico desta dissertação. Deste modo, para atender não somente a este, mas aos outros demais objetivos específicos e ao principal, a pesquisa fundamentou-se na teoria sócio-interacionista de ensino, discutida pela Lingüística Aplicada, tomando-a como material para a realização das análises do Manual do Professor e as propostas de produção escrita apresentadas por ambas as coleções.

Assim, as análises evidenciaram diferenças distintas, tanto no que se refere aos objetivos de cada LD para o ensino e aprendizagem da produção escrita, em contexto escolar, discutido no Capítulo 3, seção 3.1, quanto sobre as perspectivas teóricas adotadas pelos autores, em suas coleções. Enquanto no LD A a opção se deu por uma perspectiva de ensino de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social, abordando o trabalho com a produção escrita sob a perspectiva da teoria dos gêneros

textuais, entre outras, no LD B este aspecto não é evidenciado, conforme verificado na primeira obra investigada. É importante relembrar que, embora Sarmento se apresente comprometida com uma visão mais democrática de língua, portanto, propondo o ensino da linguagem ancorado em reflexões semânticas, lingüísticas e estilísticas (p. 27), e nas orientações contidas nos PCN's, ela não se porta da mesma forma em relação à proposta interacionista de língua e à teoria dos gêneros textuais, pilares dos mesmos PCN's, deixando implícita a presença e a adoção destas orientações e propostas teórico-metodológicas, para o ensino e aprendizagem da escrita de textos, em seu Manual do Professor.

No que se refere ao segundo objetivo específico, que se configurou por meio do cotejo entre o que estes manuais propõem sobre o ensino da escrita e o que apresentam sob a forma de atividades de produção textual, observou-se que o LD A apresenta-se bastante coerente em relação ao que propõe em seu Manual do Professor, para o trabalho com esta prática, e o que traz em suas unidades, em forma de atividades de escrita de textos. Coerência que não se observou na mesma proporção na obra de Sarmento, visto que a autora não explicitou preferência ou comprometimento com outras teorias lingüísticas, senão com as que subsidiam os próprios PCN's, as quais respaldam o trabalho com o ensino e aprendizagem da escrita, a partir das orientações apresentadas pelas condições de produção de textos (GERALDI, 1991).

A análise da relação existente entre os textos de abertura, oferecidos como estímulo para a produção escrita dos alunos, e o gênero textual solicitado pelo comando de produção, terceiro objetivo específico da pesquisa, também discutida no Capítulo 3, seção 3.2.1, contribuiu significativamente para que se pudesse conhecer não apenas a perspectiva teórica que subsidiava cada coleção, mas, principalmente, a consciência de seus autores quanto a importância do trabalho com o ensino e aprendizagem da escrita de textos, na escola. No caso do LD A, verificou-se que, embora a obra apresente uma quantidade significativa de textos de abertura, cento e oito textos ao todo, representando os mais diferentes gêneros textuais, estes nem sempre estavam relacionados com o tema proposto pelo comando de produção escrita. No entanto, a coleção de Cereja & Magalhães mostrou-se bastante coerente no que se refere a apresentar um determinado gênero textual para o aluno e solicitar, na seqüência, a produção de um texto pertencente ao mesmo gênero. O LD B, por sua vez, apresentou uma quantidade de textos não tão expressiva quanto o outro LD, trinta e um, no total. Vale relembrar que, diferentemente do que se constatou na obra

de Cereja & Magalhães, no LD de Sarmento, os textos fornecidos como apoio para a produção escrita dos alunos serviram exclusivamente para este propósito, uma vez que não se encontrou, em todo a obra, nenhuma atividade de exploração ou de estudo, vinculada a estes textos. Quanto à coerência entre os gêneros textuais apresentados pelo LD B, como "modelos" para o aluno, e os gêneros solicitados pelos comandos de produção, as análises realizadas apontaram a presença de falhas consideráveis neste sentido.

Ressalta-se que a investigação realizada sobre as trinta propostas de escrita identificadas nas duas coleções, doze no LD A e dezoito no LD B, evidenciou a presença de uma maior atenção e preocupação com orientações ao aluno acerca do gênero textual solicitados, apenas por parte de Cereja e Magalhães.

Quanto ao quarto objetivo específico, que se ocupou de analisar os comentários destinados ao professor dos LD's, para a realização das atividades de produção escrita, observou-se que foram encontrados somente no LD A. No LD B, tais orientações aparecem restritas ao Manual do Professor.

No tocante ao quinto objetivo, que foi o de verificar quais condições de produção de texto são contempladas nos LD's investigados, as análises dos manuais revelaram que as duas coleções demonstraram possuir um bom conhecimento teórico, apresentando-se comprometidas com uma nova abordagem para o ensino e aprendizagem da produção textual, a partir das orientações teórico-metodológicas contidas nos PCN's. Entretanto, em apenas uma delas, no LD A, verificou-se a preocupação em contemplar as condições de produção de texto (GERALDI, 1991) em suas propostas de produção textual. No LD B, embora se tenha verificado tanto a consciência quanto o comprometimento em propor o trabalho com a produção de textos, de uma forma mais inovadora e abrangente, o que se observou foram propostas de escrita que, apesar de solicitarem a produção dos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade, não levavam em conta elementos considerados fundamentais neste processo, tais como: finalidade, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (BRASIL, 1998, p. 58).

Assim, identificadas quais condições de produção de texto estavam presentes nestes LD's, partiu-se para o último objetivo específico, que se constituiu em verificar se as condições de produção de textos observadas orientam uma prática mediadora em situação de ensino. Nesse sentido, as análises realizadas nas propostas de escrita de ambas as coleções foram bastante esclarecedoras. Enquanto no LD B a totalidade das suas propostas de escrita não considera as condições de produção textual, conforme discutido no Capítulo

3, seção 3.3.2, quando foram identificadas: a) propostas que não consideram as condições de produção de texto; b) propostas que especificam e caracterizam o gênero textual a ser produzido; c) propostas que não contemplam a finalidade ou objetivo de produção; d) propostas que não especificam nem caracterizam o gênero textual solicitado, inviabilizando, portanto, uma prática mediadora por parte deste LD, no LD A, por sua vez, ocorre justamente o contrário. Ao contemplar as condições de produção de texto em suas propostas de produção, apresentando uma finalidade e um interlocutor para o texto que o aluno produzirá, além de caracterizar o gênero textual solicitado e de propor um meio de circulação para este texto, o LD A coloca-se como um mediador neste processo, uma vez que, sozinho, traz, para este contexto, elementos essenciais para que o aluno possa assumir a palavra e, como sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem, colocar-se como autor de suas próprias palavras, produzindo textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 2000).

Desta forma, respondidas as questões referentes aos objetivos específicos, recupera-se, então, o objetivo principal, que se configurou em identificar quais as características que o LD de LP apresenta como um mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, em contexto escolar. Destaca-se que as análises realizadas nas propostas apresentadas por Cereja & Magalhães apontaram quais são estas características e como elas se traduzem nos comandos de produção: a) propostas que apresentam finalidade ou objetivo de produção; b) propostas que especificam o gênero a ser produzido; c) propostas que apresentam meio de circulação para as produções; d) propostas que apresentam interlocutor. Em outras palavras, as análises revelaram que as condições de produção de texto, discutidas no Capítulo 2, seção 2.3, constituem-se como características de mediador do LD de LP, no processo de ensino e aprendizagem da produção textual, em situação de ensino. Fato que não se repetiu no LD B, uma vez que apresentou outras características, as quais não o constituem como um mediador neste processo, de acordo com a posição teórica assumida pela pesquisa.

Por fim, não obstante as análises realizadas nas propostas de escrita da obra de Cereja & Magalhães apontarem a presença das condições de produção de texto, o que lhe possibilita conduzir uma prática mediadora de ensino e aprendizagem da produção textual, constituindo-o como um mediador neste processo, advoga-se que nenhum LD de LP, por melhor que seja, deva ocupar a posição de mediador, reservada para o professor, a quem caberia o papel de principal mediador neste contexto (VYGOTSKY, 1988; BAQUERO,

2001). Para tanto, faz-se necessário que o professor de LP tenha não somente consciência quanto a importância e a necessidade de se considerar as condições de produção de texto em suas aulas de produção escrita, mas que, principalmente, saiba desenvolver esta atividade de uma forma inovadora, interessante e abrangente, com ou sem o auxílio do LD. Desta forma, a palavra final sobre os rumos da aula, bem como acerca da utilização ou não das atividades de escrita oferecidas pelo LD é dele, e não de coleções didáticas que não se constituem como mediadoras neste processo.

Acredita-se que a relevância deste trabalho não está no fato de que sua proposta de execução não se limitou apenas a apontar os aspectos positivos e ou negativos de cada coleção, identificados por meio das análises realizadas em suas propostas de escrita, mas sim, no intuito de contribuir com os professores de Língua Portuguesa, fornecendo-lhes subsídios teórico-metodológicos que pudessem auxiliá-los durante o processo de escolha dos LD's que pretendem adotar.

Espera-se, ainda, que as discussões realizadas nesta pesquisa, em torno do papel mediador do LD de LP no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, possam, de alguma maneira, servir como ponto de partida para uma pesquisa futura, que investigue, por exemplo, o professor e o LD de LP, não de forma isolada, mas a união entre estes dois mediadores, em sala de aula.

Para isto, pretende-se tornar público os resultados desta pesquisa, disponibilizando-os nos sites do Programa de Pós-graduação em Letras – PLE, da UEM (www.ple.uem.br) e do Grupo de Pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem – UEM-CNPq" (www.escrita.uem.br), onde esta pesquisa foi desenvolvida, além da divulgação destes resultados em eventos e da publicação de artigos em periódicos. Além disto, será disponibilizada uma cópia deste trabalho para o Núcleo Regional de Educação de Maringá.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. S. P. Análise de livro didático*:* o conceito de letramento presente nas atividades de leitura e escrita para a 1ª série do ensino fundamental. *In*: IV Congresso Nacional de Lingüística e Filologia. 4. , 2000, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Disponível em: http://www.filologia.org.br/cong_ivcnlf04.html. Acesso em : 19 ago. 2006.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., et al. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

ARAUJO, J. L. O Ensino de Língua Portuguesa no 2º grau – lei 5.692/71. In: OUTRAS PALAVRAS – SEMANA DE LETRAS. VIII, 1995, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995, p. 1–8.

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

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROXANE, R. , BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.25-68.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. (Orgs.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.35-47.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradutores: ALVARES, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Porto, Portugal : Ed. Porto Editora 1994.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* língua portuguesa*.* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, G. M. de. *A escrita através do livro didático no Ensino Fundamental*. 2004. 99 f. : Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2004.

BRITTO, L. P. L. .Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In. GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel, PR.: Assoeste, 1984, p. 109–119.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo. EDUC, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português*: linguagens, 8ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

DIONISIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português:* múltiplos olhares*:* 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor*: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FIAD, R.S. ; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). Questões de linguagem. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FREGONEZI, D. E. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA*: Textos em Lingüística Aplicada [CD-ROM] Pelotas: Educat. 2003.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro*: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI. J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI. J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel, PR. Assoeste, 1984, p. 41-48.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: Geraldi, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, E. Os Estudos Sobre Linguagens: Huma História das Idéias. In. *Linguagem Cultura e Transformação*. 2001. Disponível em: http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm. Acesso em: 04 abr. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Resultado do ENEM 2005. Disponível em: http:// www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_2005.htm. Acesso em: 04 abr. 2006.

JUNG, N. M. et al. O livro é didático? In: XIV Seminário do Cellip, 2000, Maringá-PR. Anais: Caderno de programação e resumos do XIV Cellip 2000. Universidade Estadual de Maringá, 2000, v 1 p. 123-123.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos*:* uma proposta ainda muito limitada*.* Comunicação apresentada no I *Simpósio de Lingüística Contrastiva e Gêneros Textuais* – SILIC & GET. 2003. UEL: Londrina-PR. Não publicado.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisas em educação.* Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagno/for_marcuschi.htm. Acesso em: 23 abr. 2005.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL' ISOLA, R. L. P. ; MENDES, E. A. de M. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MATÊNCIO, M. de L. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In*:* MUSSALIN, F., BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística:* domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 250–251.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista UNIMAR*, Maringá-PR, n. 19 (1): p. 111-125, 1997.

_____. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

MOURA, M. de; CAFARDO, R. MEC muda sistema de classificação de livros. *O Estado de São Paulo*. Artigo disponível em: www.abrelivros.org.br. Acesso em: 14 set 2006.

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita, 2006, 118 f. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PASSARELI, L. G. *Ensinando a escrita*: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REINALDO, M. A. G. de M.; SANT'ANA, T. F. Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente*. Linguagem e Ensino*. Pelotas-RS. v. 8, n. 2, p. 97-120, jul. / dez. 2005.

ROCHA, R.; PIRES, H. da S. *Minidicionário enciclopédico escolar*. São Paulo: Scipione, 2000.

ROJO, R. B. *Livro didático de língua portuguesa*: letramento e cultura da escrita. Mercado das Letras. 2003.

SARMENTO, L. L. *Português*: leitura, produção, gramática. São Paulo: Moderna, 2002.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR E. (Org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa*: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TARDELLI, M. C. *O ensino de língua materna*: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed.: São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In*:* ROJO, R.; BATISTA, A. G. (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa*: Letramento e Cultura da Escrita*.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003**.** p. 125-152.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. (org.) *Língua Portuguesa:* uma visão em mosaico. São Paulo: Cortez I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VIEIRA, M. L. *Caracterização do processo de avaliação de livros destinados à alfabetização inscritos no PNLD/98*. Disponível em: http.//www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 04 abr. 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed.. São Paulo. Martins Fontes, 1988.