

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA SHENIA BEZERRA DA SILVA

**AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO E
O DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA E DA AUTONOMIA DO ALUNO AUTOR**

Recife

2014

MARIA SHENIA BEZERRA DA SILVA

**AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO E
O DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA E DA AUTONOMIA NO ALUNO AUTOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para qualificação do mestrado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beth Marcuschi

Recife

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Nerise da Cruz Santa Rosa, CRB4-498

S586a Silva, Maria Shenia Bezerra da
As atividades de produção escrita no livro didático e o desenvolvimento da crítica e da autonomia do aluno autor. / Maria Shenia Bezerra da Silva. – Recife: O Autor, 2014.
128 f.: il.

Orientadora: Elizabeth Marcuschi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2014.
Inclui referências.

1. Língua portuguesa. 2. Escrita. 3. Livros didáticos. 4. Crítica. 5. Autonomia. 6. Autoria. I. Marcuschi, Elizabeth (orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

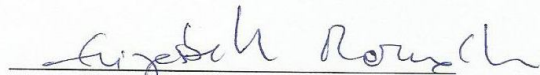
UFPE (CAC 2014-53)

MARIA SHENIA BEZERRA DA SILVA

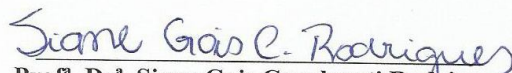
**As Atividades de Produção Escrita no Livro Didático e o Desenvolvimento
da Crítica e da Autonomia do Aluno Autor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 26/2/2014.


DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Beth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof.^a Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
LETRAS - UFPE



Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Figueiredo
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO - UFPE

Recife – PE
2014

Para Normando e Matildes, meus pais.

Para Helena, Luzia e Inácio, meus avós.

Para Mário, Sheila e Renê.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa da minha vida acadêmica está em fase de conclusão e, neste momento, tenho uma boa oportunidade de agradecer às pessoas que me acompanharam e me deram apoio, direta ou indiretamente, durante essa jornada. Mas, primeiramente, agradeço a Deus por me dar a possibilidade de fazer o que eu gosto; por me dar forças para cumprir as disciplinas do mestrado, fazer a pesquisa e escrever essa dissertação; por me dar iluminações quando eu lhe pedi; e por, sobretudo, colocar tanta gente maravilhosa no meu caminho.

Desse modo, gostaria de direcionar o meu “Muito obrigada!”:

A Normando e Matildes, meus pais, por darem sempre o melhor de si para cuidar de mim e dos meus irmãos, por batalharem muito para nos oferecer um ensino de qualidade, por me ensinarem grandes valores a partir do exemplo, por serem a maior representação do que é amor, força, bondade, respeito e dedicação.

A Mário, meu esposo, pelo imenso companheirismo nesses mais de 11 anos de relacionamento, pelo apoio nas minhas horas de trabalho, pela preocupação também em me propiciar momentos de lazer e descanso, pela vida linda, cheia de amor e de boas realizações pessoais e profissionais que estamos construindo.

A Sheila, minha irmã, por me despertar para a trajetória acadêmica, pelos valiosos conselhos nessa minha fase de produção, pelo modelo de pesquisadora – preocupada em tornar as relações sociais mais justas, pelo carinho fraternal. E a seu companheiro, Jefferson, meu cunhado, pelo apoio à minha vida profissional, pelas energias positivas.

A Renê e a Thaís, meu irmão e minha cunhada, pelas perguntas do tipo “Falta quanto?” e “Está acabando?”, por me aguentarem depois de longos períodos de escrita e me oferecerem momentos de distração, pelas ajudas técnicas.

À professora Beth Marcuschi, minha orientadora, por me inserir na investigação linguística desde o PIBIC, pelo incentivo à minha entrada no mestrado, por me lembrar, constantemente, da importância do meu trabalho, por compartilhar seus saberes durante essa parceria de quase 7 anos, pela orientação, ao mesmo tempo, doce, firme e generosa.

À professora Siane Gois, por aceitar o convite para compor a banca, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e pelos comentários preciosos quando na qualificação, pelo grande exemplo profissional.

À professora Maria Lúcia, por também aceitar fazer parte da banca, por sempre ter me incentivado na trajetória acadêmica.

Aos meus amigos – mestrandos e doutorandos – do PPGL, ingressos no ano de 2012: Sônia, Silvania, Renato, Laura, Adriano, Michelle, Aline, Maria, Sivaldo, Paulinha, Rafaela, Ana Karine, Filipe, Ricardo, Karla, Beth, Júlia, Fernanda, Noádia, Luana, Leandro, Alice, Sylvia, Ana Paula, pela parceria, pela conversa nos corredores, por sempre estarmos torcendo uns pelos outros. Especialmente agradeço a Eduardo e Leonardo (Edu e Leo) pela amizade, pelos pensamentos positivos, pelos conselhos sobre livros, sobre a pesquisa, sobre como manter o foco, por estarem sempre em contato nesses momentos de reclusão próprios da escrita.

Aos meus outros amigos – mestres e doutorandos –, ingressos anteriormente, Gabi Lins, Lígia, Gabi Modesto, Ludmila, Cléber (*in memoriam*), Lílian, Rosemberg, Andréa, Onilma, Rita, Rinalda, Nadiana, Hélio, entre outros, pelo estímulo a essa vida acadêmica, pelo exemplo.

Às minhas amigas Luciana, Karisse e Martha, por sempre perguntarem pelo andamento do meu trabalho, pelos momentos de conversa e descontração.

Às minhas amigas da época de escola e de todos os dias, Manu, Cris, Natália, Maryele, Daniela, Karol, Kássia, entre outras amigas e outros amigos, por me “aturarem” em fases de angústia e por, às vezes, confiarem mais no meu trabalho do que eu mesma.

A Albenita, minha amiga, eterna professora e parceira de profissão, pelo companheirismo, pela alegria, por estar na torcida para que atinja meus objetivos, pela constante menção ao fato de Deus estar no nosso caminho, nos conduzindo e abençoando.

Às minhas amigas da época de graduação na UFPE, pelos “Isoporzinhos”, pelos momentos de distração e pelo incentivo à jornada acadêmica.

Aos meus professores da graduação e do mestrado, tais como Ângela, Stella, Márcia, Maria José, Lucila, Alexandre, Benedito, Evandra, pelo estímulo, pelo exemplo, pelos ensinamentos.

Aos meus professores da época de escola, como Adália, Luciana, Silvana, Manoel, Leila, pela grande influência que exerceram e exercem na minha vida.

Aos alunos que tive até então, pela motivação que me levou a esta pesquisa.

À minha família: avós, tios, primos, por estarem sempre torcendo pelo meu êxito pessoal e profissional; e aos familiares do meu esposo, especialmente a D. Altina, Suzy e tia Mana, pelo apoio diário.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Letras, especialmente a Diva e a Jozaiás, pela atenção e pelo auxílio nas questões burocráticas.

Ao CNPq e à CAPES, pelo auxílio à minha pesquisa.

Quero retornar a este trabalho e poder me lembrar que neste período fui muito grata a essas pessoas e a essas instituições.

RESUMO

A mais importante finalidade da escola é preparar o estudante para as demandas da vida. Na área de ensino de Língua Portuguesa, a escola, essencialmente, deve colaborar para que o discente possa interagir socialmente por meio da linguagem, compreendendo e produzindo textos. Para isso, é necessário o desenvolvimento de algumas competências, entre elas a crítica e a autonomia, as quais foram negligenciadas ao longo de muitos anos em detrimento da reprodução de um conhecimento já institucionalizado. Diante disso, e considerando a notável participação dos livros didáticos nas atuais práticas de ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa objetivou analisar se havia uma preocupação, por parte dos elaboradores dessas obras escolares, em estimular as capacidades de crítica e de autonomia e como foram elaboradas as atividades de produção textual escrita com vista à formação do aluno autor. Também foi observado se há gêneros textuais mais propícios ao desenvolvimento dessas competências e da autoria. Os livros didáticos selecionados fazem parte de três coleções de Língua Portuguesa destinadas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), aprovadas pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011 e que estiveram entre as cinco mais distribuídas a nível nacional conforme o referido Programa, a saber: *Português: Linguagens*; *Projeto Radix: Português*; e *Para Viver Juntos: Português*. Nossa avaliação apontou que, na maioria das atividades, mas não em todas, a crítica e a autonomia do aluno são incentivadas através, por exemplo, da adoção de escolhas e da autoavaliação, nos mais diversos gêneros textuais. Porém, isso se processa de modo diferente em cada coleção. As reflexões em que esta pesquisa se apoiou estão no campo do ensino de língua materna pós Virada Pragmática, na abordagem sócio-interacionista dos gêneros textuais e nas ideias sobre crítica, autonomia e autoria conforme propostos por, entre outros, Soares (1998/2002), Marcuschi (2008), Geraldi (1997a/1997b), Evangelista et al. (1998), Possenti (2001/2002), Fiad (2008) e Assolini (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Língua Portuguesa. Escrita. Livros didáticos. Crítica. Autonomia. Autoria.

ABSTRACT

The most important purpose of school is to prepare the student for the demands of life. In the area of teaching Portuguese Language, the school essentially must cooperate so that the student can interact socially through language, understanding and producing texts. For this it is necessary to develop some skills, including critical thinking and autonomy, which were neglected over many years for a knowledge already institutionalized. Given this, and considering the remarkable participation of textbooks on current practices in teaching Portuguese, this study aimed to analyze whether there was a concern on the part of the writers of these textbooks to stimulate critical capabilities and autonomy, and how the written text production tasks were created for the training of the student-author. It was also observed if there are specific textual genres that may stimulate these capabilities. The textbooks selected are part of three collections of Portuguese language aimed at students of the final year of elementary school (6th to 9th grade), approved by the evaluation system of the National Textbook Program - PNLD/2011 - and who were among the five most nationally distributed books in the Program, namely: *Português: Linguagens*; *Projeto Radix: Português*; e *Para Viver Juntos: Português*. Our evaluation showed that in most activities, but not all, criticism and learner autonomy are encouraged through, for example, the adoption of choices and self-assessment in various textual genres. However, it is processed differently in each collection. The reflections in this research are supported in the field of mother-tongue teaching, post Pragmatic Turn in socio-interactionist approach to textual genres, in and ideas on critical autonomy and authorship as proposed by, among others, Soares (1998/2002) , Marcuschi (2008), Geraldi (1997a/1997b), Evangelista et al. (1998), Possenti (2001/2002), Fiad (2008) and Assolini (2008).

KEYWORDS: Linguistics. Portuguese. Writing. Textbook. Critical Thinking. Autonomy. Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

EXEMPLO 1 – Atividade do <i>Novo Português Através de Textos</i>	34
EXEMPLO 2 – Atividade do <i>Comunicação em Língua Portuguesa</i>	46
EXEMPLO 3 – <i>Português: Linguagens</i> - Proposta 1.....	84
EXEMPLO 4 – <i>Português: Linguagens</i> - Proposta 2.....	92
EXEMPLO 5 – <i>Projeto Radix</i> - Proposta 1.....	101
EXEMPLO 6 – <i>Projeto Radix</i> - Proposta 2.....	104
EXEMPLO 7 – <i>Para Viver Juntos</i> - Proposta 1.....	110
EXEMPLO 8 – <i>Para Viver Juntos</i> - Proposta 2.....	114
GRÁFICO 1: Os gêneros solicitados e os gêneros orientados.....	79
QUADRO 1 – Categorias Didáticas – PCN.....	56
QUADRO 2 – Coleções resenhadas pelo Guia PNLD/2011.....	63
QUADRO 3 – Os livros didáticos e os gêneros textuais para a produção escrita.....	75
QUADRO 4 – As coleções didáticas e todos os gêneros para a produção escrita.....	77
QUADRO 5 – As coleções e o desenvolvimento da crítica e da autonomia.....	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo de livros de Português distribuídos no Brasil.....	65
TABELA 2 – As cinco coleções mais distribuídas nas escolas públicas.....	69
TABELA 3 – As coleções e as seções de produção escrita.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E O LIVRO DIDÁTICO.....	22
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO LONGO DO SÉCULO XX..	24
2.2 OS ENCAMINHAMENTOS À PRODUÇÃO DE TEXTO E AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS.....	32
2.3 O LIVRO DIDÁTICO, O PNLD E O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	39
3 EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA E DA AUTONOMIA....	44
3.1 O ESTÍMULO À CRÍTICA E À AUTONOMIA E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	48
3.2 EM BUSCA DA AUTORIA.....	52
3.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA, DA AUTONOMIA E DA AUTORIA.....	58
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
4.1 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	62
4.2 A SELEÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	70
4.3 RESUMO DA DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	80
5 ANÁLISES DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS SELECIONADAS.....	81
5.1 <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>	81
5.1.1 A análise da seção <i>Produção de texto – proposta 1</i>	83
5.1.2 A análise da seção <i>Produção de texto – proposta 2</i>	91
5.2 <i>PROJETO RADIX: PORTUGUÊS</i>	99
5.2.1 A análise da seção <i>Produzindo texto – proposta 1</i>	100
5.2.2 A análise da seção <i>Produzindo texto – proposta 2</i>	103
5.3 <i>PARA VIVER JUNTOS: PORTUGUÊS</i>	107
5.3.1 A análise da seção <i>Produção de texto – proposta 1</i>	108
5.3.2 A análise da seção <i>Produção de texto – proposta 2</i>	113
5.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS COLEÇÕES ESTUDADAS.....	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

Nos estudos linguísticos, durante muito tempo, foi sobressaliente a pesquisa cujos principais objetos de análises eram os aspectos estruturais das línguas, seja em relação à fonologia, à morfologia, à sintaxe ou à semântica, em detrimento da observação e da consideração dos enunciados reais. Assim, no início do século XX, são destacáveis no campo da investigação linguística trabalhos que buscavam construir uma teoria geral do sistema das línguas, como o Estruturalismo, o qual nasce com a publicação de “Cours de Linguistique Générale”, de Ferdinand Saussure, em 1916; e como o Gerativismo, que, conforme Lyons (1987), é uma versão particular do estruturalismo, e que tem em Noam Chomsky o principal representante, o qual destacou a dependência estrutural dos processos pelos quais se constroem as sentenças nas línguas naturais e formulou uma teoria geral da gramática. Vemos, pois, que o estudo do sistema abstrato era o foco das investigações no início do século passado, não o comportamento dos falantes.

Esse estudo centrado nas estruturas linguísticas estendeu-se do campo científico ao universo escolar, repercutindo no processo de ensino-aprendizagem das línguas. Dessa forma, o ensino de língua materna esteve, majoritariamente, direcionado às análises gramaticais, à apreensão de nomenclaturas, às atividades sistemáticas para a fixação de propriedades específicas da língua, com a expectativa de que isso fizesse com que os estudantes pensassem sobre a linguagem e a língua, compreendessem-nas e usassem-nas apropriadamente. Ou seja, pensava-se que as análises das estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas direcionariam, inclusive, o aluno a uma melhor leitura dos textos e a uma produção textual mais adequada.

Foi a partir de meados do século XX que diferentes ideias sobre a língua e a linguagem fizeram com que se acentuasse, no debate acadêmico, a reflexão sobre os enunciados reais, sobre as diversas práticas de linguagem em diferentes esferas sociais, para variados propósitos comunicativos e com a intenção de provocar distintos efeitos nos interlocutores. Essas reflexões, que passaram a conviver com as ideias estruturalistas, foram maturadas por um processo conhecido como Virada Pragmática nos estudos linguísticos. Sua origem pode ser identificada nos estudos filosóficos a respeito dos atos de fala desenvolvidos por John Austin e publicados em sua obra “How to do things with words”, 1962¹, e, posteriormente, aprofundados por seu aluno John Searle, no livro “Speech acts theory”, 1969². Segundo Marcuschi (2005, p. 21), “é no quadro da pragmática associada a postulados

¹ Na tradução em português, “Quando dizer é fazer: palavras e ação”, de 1990.

² Na tradução em português, “Os actos de fala”, de 1987.

de outras áreas que se mostra que a linguagem não é transparente e que as intenções não são dados empíricos”.

Assim, os estudos pragmáticos, atrelados a outras teorias na área das ciências linguísticas que despontaram a partir da década de 1980, tais como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística de Texto e a Análise do Discurso, puderam chegar à esfera escolar no Brasil, ganhando repercussão nas reflexões sobre o ensino de língua materna na década de 1990, seja em documentos oficiais ou cursos de formação de professores; e ampliando seu espaço no século XXI, nas salas de aula e no âmbito acadêmico. Segundo Rangel (2001, p. 9), essa virada pode ser caracterizada como uma mudança brusca na concepção do que seja “ensinar língua materna”, que é orientada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica. No entanto, é importante destacar que durante todo esse tempo, o enfoque direcionado para o uso da língua conviveu (e ainda convive) com pressupostos da perspectiva estruturalista, mais voltados para os fenômenos linguísticos de natureza formal.

No Brasil, na década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como um documento oficial cujo objetivo é “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p.13), vai reforçar a crítica que começava a se estabelecer em torno do ensino tradicional de língua materna e da escolarização excessiva das atividades que envolvem a linguagem, afirmando serem mais produtivos os trabalhos de ensino-aprendizagem que apontassem para as interlocuções efetivas. Tal perspectiva, embora em intensa discussão desde as duas últimas décadas do século XX, ainda é tida como inovadora na segunda década do século XXI e, como já se afirmou, ainda convive com o ensino mais tradicionalista.

Assim, a consideração das práticas enunciativas concretas promove uma mudança no pensamento de que instruir o estudante a analisar estruturas linguísticas seria o passo mais importante para fazê-lo refletir e utilizar de modo adequado a linguagem. Em outras palavras, para além de se obter apenas um conhecimento metalinguístico, ou seja, sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, é imprescindível que o aluno aprenda a interagir socialmente por meio da linguagem. Assim, estamos de acordo com Bakhtin/Voloshínov (2002, p. 127) a respeito do seguinte pensamento:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O linguista João Wanderley Geraldi, desde a década de 1980, insere-se nessa discussão e defende que estudar língua é detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certo modo em determinada situação concreta de interação (GERALDI, 1997b, p. 42). Este seria o principal papel do ensino da Língua Materna, e só assim haveria sentido nos estudos estruturais na esfera escolar, ou seja, o conhecimento das estruturas linguísticas serviria aos usos da linguagem, para as ações de leitura e produção textual, e não o contrário.

Nesse aspecto, a escola prepararia o aluno, mais diretamente, para as demandas da vida que envolvem as práticas linguísticas. E, na sociedade, essas práticas dão-se através da recepção e da elaboração de textos, dos mais diversos gêneros textuais. Sobre isso, Bronckart afirma que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999, p.103).

Acreditamos, nesta pesquisa, que duas importantes competências para lidar com esses gêneros³ são a **crítica** e a **autonomia**, seja para a leitura ou para a produção dos textos.

A capacidade de **agir criticamente** apontaria para o fato de que, para ser interlocutor/locutário da maior parte dos textos que são produzidos socialmente, é necessário não receber apenas passivamente formas e conteúdos, e é preciso que haja questionamentos a respeito das intenções do sujeito enunciador. Tal ação ocorre de forma semelhante ao ser o elaborador do texto nesse ato de interlocução, especialmente quando essa elaboração textual é solicitada por outrem (professor, livro didático), pois é preciso pensar e se indagar sobre a temática a ser abordada e sobre a estrutura a ser adotada, a depender da finalidade do texto. Mas, para agir com criticidade ao receber ou produzir alguns gêneros textuais, é imprescindível que o sujeito esteja preparado para tomar decisões e assumir as consequências das escolhas feitas. Isso seria, então, a capacidade de **agir com autonomia**.

Sobre essa complexidade que envolve a produção do texto escrito, Costa Val, em um artigo denominado “O que é produção de texto na escola?”, afirma que esse trabalho de elaboração textual envolve tomada de várias decisões, as quais dizem respeito à **macroestrutura do texto**, ou seja, às relações entre o texto e o contexto, entre o plano

³ Nesta pesquisa há um destaque ao fato de que nem todos os gêneros textuais abarcam de modo evidente as competências da crítica e da autonomia. Ainda na introdução se falará mais sobre isso.

semântico e o cognitivo; e à **microestrutura do texto**, ou seja, aos aspectos ortográficos, lexicais, sintáticos, entre outros. Esse trabalho envolve monitoração, escolhas, revisão, avaliação e reescrita. Tudo isso estaria no processo de produção de texto na esfera social e a integralidade desse processo também deveria acontecer quando se redige na escola (COSTA VAL, 1998, p. 86). Em outras palavras, a autora evidencia que as competências da **crítica** (a qual não pode se afastar, por exemplo, da monitoração) e da **autonomia** (a qual está totalmente presente, por exemplo, quando na realização de escolhas) são imprescindíveis para se produzir um texto.

Além disso, a junção de um pensamento autônomo a um pensamento crítico colaboraria para a formação do aluno autor, para a construção de uma verdadeira **autoria**, e para a não reprodução do que é comumente repetível, como também para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de novos saberes úteis à sociedade.

Certamente, o ensino dessas competências foi negligenciado quando o foco dos estudos linguísticos eram as microestruturas da língua e quando a metodologia do ensino estava centrada na perspectiva transmitivista, na apreensão de conteúdos através de memorização e passividade do estudante. Mas, com a adesão da escola às considerações das práticas de uso, será que a crítica e a autonomia ganharam espaço no ensino da língua materna? Foi objetivando responder a essa pergunta que desenvolvemos esta pesquisa.

Por motivo de especificação do material de análise, a consideração das competências da crítica e da autonomia e o modo de indicá-las para as práticas linguísticas foram observados a partir de **livros didáticos de Língua Portuguesa**, material de grande presença nas escolas brasileiras, e o foco para essas indicações esteve no âmbito da **produção textual escrita**.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi observar se, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, os encaminhamentos à elaboração escrita destacavam a importância do aluno valer-se de **crítica** e de **autonomia** e como colaboravam para o desenvolvimento dessas capacidades quando indicavam a produção de alguns gêneros textuais. Diante disso, um dos objetivos secundários é perceber quais gêneros textuais solicitados no âmbito escolar, nesse material específico, são propícios à exposição da crítica e da autonomia.

O destaque dado a “alguns” gêneros textuais implica em que, na nossa compreensão, nem todos são favoráveis ao ato de desvelar uma reflexão crítica ou as marcações de um pensamento autônomo. Concordamos com Costa Val (2003, p. 127), que os gêneros textuais são envoltos de particularidades que dizem respeito também à sua forma de uso no contexto social. Para a autora,

os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem.

Em relação ao que pontua a autora, pode-se ter como exemplo os gêneros receita culinária ou manual de instruções, que criam expectativas mais distantes das apreciações críticas ou dos registros de autonomia e autoria do produtor de texto, enquanto resenha e reportagem são gêneros mais propícios à mobilização dessas competências, sem as quais esses textos não se materializam.

Esse conjunto de aspectos será analisado a partir dos manuais didáticos, os quais não são apenas o suporte para um *corpus* que será investigado, mas se constituem objetos de pesquisa devido ao seu modo específico de indicar a produção textual. Muitas vezes, os livros didáticos norteiam o trabalho na sala de aula, apontando o percurso metodológico, propondo conteúdos, organizando o processo de ensino e, até mesmo, mantendo o professor atualizado com teorias e propostas pedagógicas mais recentes.

Não são todos os pesquisadores desse material didático que concordam com essas suas características. Alguns, inclusive, o tem como meio de tolher as atividades a serem realizadas pelo professor e explicam tal perspectiva pelo contexto histórico em que esses livros passaram, massivamente, a ser adotados.

Sobre essa perspectiva histórica, é importante destacar que esses manuais didáticos podem revelar traços das concepções linguísticas mais salientes da época em que foram publicados. Eles também podem apresentar um interessante panorama a respeito, por exemplo, das mudanças ocorridas após a Virada Pragmática nos estudos da linguagem e, assim, as diferenças nas marcas do ensino tradicionalista para o ensino centrado no uso efetivo da língua. Bunzen e Rojo (2005, p.75) assinalam, em relação a isso, que nos últimos 35 anos houve mudanças importantes na política do livro escolar e que essas mudanças se deram de modo mais significativo nas décadas de 1980 e 1990, por motivo das apreciações negativas que recaíam sobre esse material, as quais versavam sobre a veiculação de preconceitos, tendenciosidade ideológica, incorreções conceituais, entre outros problemas. Devido às críticas em relação à má qualidade desses manuais, o MEC, a partir de 1995, incluiu uma avaliação pedagógica dessas obras no PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 80-81).

No atual contexto brasileiro, os livros didáticos têm uma grande importância no cenário educacional por serem dos poucos materiais que, de fato, são acessíveis a docentes e

alunos. No entanto, conforme denuncia Batista (2003, p. 35), nem sempre foi assim, pois havia uma dependência em relação às oscilações da política econômica brasileira e isso fazia com que, frequentemente, houvesse dificuldades para entregar os livros no início do ano, para todas as séries e em localidades diversas. Hoje, os meios de divulgação desse programa afirmam que ele possui um sólido processo de distribuição de materiais em escala nacional, o que faz com que os mesmos livros, com a mesma qualidade, possam chegar às escolas da rede pública das diferentes regiões do Brasil⁴.

Para esta pesquisa, os livros didáticos selecionados foram aprovados pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011 (o mesmo responsável pela distribuição do material). Eles fazem parte de três coleções de Língua Portuguesa destinadas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Essas coleções elegidas foram publicadas na primeira década do século XXI e as suas resenhas foram divulgadas pelo Guia PNLD/2011 a fim de que as obras fossem escolhidas pelos professores das escolas públicas brasileiras e, desse modo, distribuídas para alunos e docentes da área de Língua Portuguesa de toda a nação.

Para nos limitarmos a três coleções, foi necessário, primeiramente, o levantamento de todas as obras didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo Guia PNLD/2011, pois essas foram as obras disponíveis à seleção dos professores para uso em sua prática docente, basicamente, nos dois anos que se seguiram à avaliação do Guia, ou seja, os anos de 2012 e 2013. Posteriormente, a análise dos dados oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram imprescindíveis para se conhecer tanto o quantitativo de livros de Língua Portuguesa, de 6º, 7º, 8º e 9º ano, distribuídos por meio desse programa de 2011, quanto as coleções mais requeridas pelos professores das escolas públicas brasileiras. Assim, levantamos as cinco coleções mais distribuídas em nível nacional e, a partir disso, buscamos adquirir com professores de escolas públicas da cidade do Recife as referidas coleções. Foi assim que conseguimos três delas: *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Projeto Radix: Português*, de Ernani Terra e Floriana T. Cavallette; e *Para Viver Juntos: Português*, de Ana Elisa de A. Penteadó, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, Maria Virgínia Scopacasa, Manuela Prado, Mirella L. Cleto e Heidi Strecker.

⁴ Dado obtido em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em 20.08.2013.

Após uma avaliação inicial com base nos critérios considerados por esta pesquisa, as três coleções tiveram todas as suas propostas de produção escrita levantadas. Em seguida, limitamo-nos àqueles gêneros que recebiam orientações mais detalhadas. Com Marcuschi, B. (2010), entendemos que essas orientações podem ser observadas com base em três categorizações básicas: atendimento às condições de produção, tratamento oferecido às estratégias de gestão textual e cuidado dispensado à oferta de subsídios temáticos.

Uma outra forma de restringir os encaminhamentos à elaboração escrita foi analisando mais detalhadamente e utilizando como exemplo-modelo as atividades de elaboração escrita presentes nos manuais didáticos do 6º ano, pois consideramos que, nas coleções avaliadas para esta investigação, as atividades de produção de texto dessa fase de ensino eram representativas do que os autores faziam ao longo da coleção. Assim, tais atividades já nos ofereciam um material produtivo para a análise.

Diante do corpus selecionado, partimos para a observação do modo como as atividades de elaboração escrita destacam (se destacam) a importância das competências da crítica e da autonomia para a elaboração de alguns gêneros e para a descrição da forma como indicam o desenvolvimento dessas capacidades nessas atividades de elaboração escrita.

Esta investigação se foca na produção textual escrita por ser este um dos eixos a que mais se detém o ensino escolar. Como afirmam Marcuschi, B. e Cavalcante (2005, p. 239), a língua escrita é entendida pela sociedade contemporânea como um bem cultural inerente a uma vida cidadã e cabe à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos. Portanto, a escrita é uma modalidade amplamente considerada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula através das orientações do professor, mas também é considerada pelos livros didáticos como um dos eixos principais de ensino.

Apesar dessa grande atenção sempre dada pela esfera escolar a essa modalidade, os objetivos da apreensão da escrita, em diferentes momentos, foram diversos. Na primeira metade do século XX, o exemplo do bom escritor era pautado no produtor de obras literárias, o que aponta para o desejo de tornar o estudante também um escritor de textos literários. Com a discussão em torno da Teoria da Comunicação, a partir da segunda metade do século XX, a finalidade da produção escrita passou a ser mais utilitária, de estabelecer uma melhor comunicação entre emissor e receptor da mensagem. Diante disso, o foco da elaboração textual passou a ser os gêneros da comunicação de massa, mas ainda continuavam a receber ampla atenção os textos literários. Quando se tornou, então, saliente o debate acadêmico em torno das teorias sobre os gêneros textuais, no âmbito escolar objetivava-se fazer com que o

aluno pudesse produzir diferentes gêneros, de diversas esferas discursivas, para assim construir conhecimentos sobre grande parte dos textos que circulam socialmente (SOARES,1998/2002; BUNZEN 2011; MARCUSCHI, 2001; entre outros).

Apesar de toda essa atenção ao ensino da produção textual escrita, e apesar dos 12 anos que, no Brasil, reserva-se à educação básica, muitos estudantes concluem o ensino médio sem ter condições efetivas de escrever textos. Essa falta de condições faz com que se sintam inseguros para expressar pensamentos e opiniões, tenham dificuldades de apresentar uma reflexão crítica e com indícios de autoria, também sendo problemático quando devem corresponder a uma estrutura de um gênero ou quebrar protótipos relativos à forma de um texto, de acordo com suas intenções.

Assim, esta investigação se questiona sobre como os livros didáticos de Língua Portuguesa da atualidade estão colaborando para aproximar os alunos de uma prática de escrita mais condizente com as demandas sociais. Esse é, pois, o grande problema de pesquisa em que desemboca este trabalho.

Como se trata de um dos pontos mais importantes, a reflexão sobre o ensino da elaboração de textos escritos aparece já no primeiro capítulo desta dissertação, denominado **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E O LIVRO DIDÁTICO**, no qual desenvolvemos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa e mais especificamente sobre o eixo de produção de texto a partir de como ele foi, ao longo dos anos, encaminhado nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Desse modo, esse capítulo será dividido em três partes: 1) **O ensino de Língua Portuguesa ao longo do século XX**, 2) **Os encaminhamentos à produção de texto e as diferentes abordagens teóricas** e 3) **O livro didático, o PNLD e o eixo de produção de texto**, em que será apresentada uma discussão com base na reflexão de, entre outros, Soares (1998/2002), Bunzen (2011) e Marcuschi (2001), a respeito do ensino de Língua Portuguesa; de Bronckart (1999), Costa Val (1998) e Bonini (2002), a respeito da produção textual escrita; e de Batista (2003), Marcuschi B. e Cavalcante (2005) e Mendonça (2009) em relação ao livro didático de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No segundo capítulo, é aprofundada a questão de como os encaminhamentos elaborados pelos escritores dos livros didáticos podem colaborar para o desenvolvimento da produção escrita abarcando as competências da crítica e da autonomia, e como essas competências podem ajudar na formação da autoria por parte do aluno. O capítulo é denominado **EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA E AUTONOMIA** e

também foi dividido em três partes: 1) **O estímulo à crítica e à autonomia e o ensino de produção de texto**, 2) **Em busca da autoria** e 3) **Os gêneros textuais e o desenvolvimento da crítica e da autonomia**. Nesse capítulo, há uma discussão a respeito da importância de se trabalhar as capacidades de crítica e de autonomia dos alunos, na medida em que elas favorecem o desenvolvimento da autoria. As reflexões sobre crítica, autonomia e autoria estarão baseadas, entre outros, em Galdi (1997a/1997b), Evangelista et al. (1998), Possenti (2001/2002), Fiad (2008) e Lalande (1999); e as reflexões sobre gêneros textuais, entre outros, em Bazerman (2005), Marcuschi (2008) e Bronckart (1999).

O terceiro capítulo – **PERCURSO METODOLÓGICO** – tratará da questão metodológica da investigação. Primeiramente, esse capítulo aborda o caminho para se chegar às coleções que passaram pela análise, em uma parte chamada de **A seleção dos livros didáticos**, que traz uma das características dessas obras: elas são largamente adquiridas para serem distribuídas a alunos e docentes de toda a nação. A segunda parte, **A seleção das atividades de produção de textos escritos**, terá um maior foco nas atividades de produção escrita e descreve o método para restringir o quantitativo dessas atividades com vistas à busca de indicativos que apontem para a promoção de uma reflexão crítica e para o desenvolvimento do pensamento autônomo e autoral por parte dos alunos. A terceira e última parte desse capítulo é chamada de **As categorias de análise** e apresenta a metodologia elaborada para se chegar às atividades de produção de texto que apontem para o estímulo a essas competência da crítica, autonomia e autoria.

A análise propriamente dita das coleções aparecerá no quarto capítulo, o qual é denominado **Análise das coleções didáticas selecionadas**. Esse capítulo traz três partes, cada uma referente a uma das coleções analisadas, e cada uma dessas partes leva o nome da coleção: 1) **Português: Linguagens**, 2) **Projeto Radix: Português** e 3) **Para Viver Juntos: Português**. Nessas partes, as coleções serão descritas como um todo, serão avaliados os capítulos que compreendem suas atividades de produção escrita e serão analisadas duas propostas de produção de cada obra didática, a fim de se observar como elas apresentam orientações que propiciem a reflexão crítica por parte do estudante e o desenvolvimento da autonomia, levando-o a expressar sua autoria e aproximando-o das práticas autênticas de escrita.

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar para a manutenção dos debates sobre: a qualidade do livro didático, a importância do desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia por parte do estudante e a necessidade das diferentes esferas ligadas à escola e dos diferentes materiais que colaboram para o processo do ensino estarem atentos à formação

efetiva de produtores de texto, a fim de que estes possam, de fato, valer-se da escrita – com crítica, autonomia e autoria – nas práticas sociais de uso da língua.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E O LIVRO DIDÁTICO

Antes que se inicie, nesta parte da pesquisa, a discussão sobre as orientações oferecidas pelos livros didáticos ao eixo da **produção de texto**, sob um panorama das décadas passadas e sob um panorama atual, é interessante desenvolver uma reflexão sobre o tratamento destinado a esse eixo de ensino, bem como ao da **leitura** e da **análise linguística**, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. É importante destacar que esses eixos foram abordados de diferentes modos, e inclusive receberam diferentes denominações, como Gramática, Retórica e Poética, de acordo com as perspectivas sociopolíticas e científicas (neste caso, linguísticas) que tiveram destaque em determinados períodos de tempo.

Mediante as perspectivas sociopolíticas, pode-se afirmar que os contextos social, cultural e econômico da nação interferiram (e interferem) diretamente no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, e isso ocorreu desde que o uso desta língua tornou-se obrigatório no Brasil. Conforme apontam Soares (2002, p. 157-162) e Bunzen (2011, p. 891), tal obrigatoriedade se deu através de medida instituída, em 1979, pelo Marquês de Pombal, o qual visava à difusão do Português tanto em Portugal como nas suas colônias, como visava também ao impedimento do uso de outras línguas por questões de maior dominação dos povos subjugados pela colonização. Até então, o idioma majoritariamente falado no Brasil era a Língua Geral, uma mistura de línguas indígenas que tinham como base o Tupi, o qual era utilizado inclusive pelos jesuítas quando na evangelização. Aparte a Língua Geral, o idioma predominantemente utilizado para as práticas de ensino era o Latim, e o Português que, algumas vezes, servia para alfabetizar (em leitura e escrita) as poucas crianças que tinham acesso à educação formal; depois se passava para o estudo da gramática e dos textos em Latim, conforme os paradigmas educacionais da época. Mas, com a instituição da Reforma Pombalina e a consequente obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, além de aprender a escrever e a ler nesta língua, os alunos deveriam aprender a sua gramática, juntamente com a da língua latina, e continuar também a ter como “disciplina curricular” a Retórica, no entanto, com o diferencial de, do mesmo modo, estudar autores de Língua Portuguesa, ademais dos de língua latina. Ou seja, após a reforma estabelecida pelo Marquês de Pombal, as disciplinas Gramática, Retórica e Poética continuaram a ser ensinadas, porém com o enfoque na língua portuguesa (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011). Assim, vê-se uma das primeiras manifestações do contexto sociopolítico interferindo no ensino de língua no Brasil.

Quanto à influência das perspectivas científicas no processo de ensino de Língua Portuguesa, nota-se que as ideias linguísticas direcionaram (e ainda direcionam) o ensino de língua materna. Com base em Marcuschi (2001), podemos considerar que a construção de saberes em relação à língua, no início do século XX, por exemplo, influenciou fortemente o tratamento *da* língua e *sobre* a língua no ensino formal do vernáculo nas escolas, no sentido de esse processo instrucional se dar com metodologia e conteúdo semelhantes ao estudo da ciência linguística. Uma reflexão sobre o ensino da escrita com base nesses aspectos formais é levantada por Possenti (2002, p. 108) quando apresenta que

houve um tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente. A rigor, só havia a gramática como árbitro. O que ultrapassasse esta dimensão caía na mais abissal subjetividade, pois entrava na categoria do gosto.

O estruturalismo linguístico, que tinha na figura de Ferdinand Saussure um de seus principais representantes, tomava a língua como sistema invariante, analisava seus aspectos formais e não colocava como objeto de seus estudos o caráter semântico, discursivo, social, pragmático e cognitivo expresso na linguagem, ou seja, desconsiderava o papel do sujeito e sua atuação na língua, como também, desconsiderava os aspectos históricos. Isso se transmitiu para o ensino, que igualmente era feito de modo a isolar uma variante linguística – a de prestígio – e as normas gramaticais a ela correspondentes, isso sem apresentação de perspectivas históricas, sem consideração do contexto social e sem levar em conta outros aspectos interacionais envolvidos pelo uso da língua (MARCUSCHI, 2001). Vê-se, portanto, que a pesquisa *com* a língua e *sobre* a língua acabou por direcionar o trato da Língua Portuguesa em sala de aula, seja em questões metodológicas, seja na utilização de teorias e conceitos linguísticos.

O tratamento oferecido ao ensino de Língua Portuguesa também sofreu (e sofre) modificações de acordo com as mudanças que envolvem as pessoas que estão imersas na instituição escola (a responsável por propiciar o ensino de um saber que foi escolarizado), como docentes, alunos e gestores. Há que se notar, por exemplo, que, até as primeiras décadas do século XX, o professor de Língua Portuguesa, em sua maioria, era um profissional que recebeu instrução para trabalhar em outra área, era um economista, um advogado, um profissional liberal, ou simplesmente não tinha outra profissão, mas era um estudioso em essência, autodidata, exímio leitor da literatura em Língua Portuguesa e dos clássicos mundiais, como também conhecedor da língua latina e das suas regras gramaticais (SOARES, 2001, p. 150-153). Esse perfil de professor mudou com o tempo, pois ele passou a ser um

docente formado em cursos universitários de Filosofia, e posteriormente formado em cursos de Letras, neste caso cumprindo disciplinas teóricas e práticas, ou seja, que versavam sobre correntes linguísticas e sobre didáticas de ensino da língua materna ou da estrangeira.

Todas essas influências, ao se fazerem notáveis no ensino, obviamente se fizeram notáveis também no material utilizado para esse ensino, como nas gramáticas, nas antologias e nos livros didáticos.

A respeito disso e de mais algumas mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa, no século XX, que abarcam os eixos de análise linguística, leitura e de produção de texto, versará a primeira parte deste capítulo. Na segunda, nosso foco recai mais especificamente sobre o eixo de produção de texto e as suas diferentes abordagens teóricas ao longo do século. A terceira parte apresenta uma discussão mais detalhada sobre o livro didático, discorre sobre o Programa Nacional do Livro Didático, e destaca os diversos tratamentos oferecidos aos encaminhamentos à produção textual nesse material de grande presença nas escolas brasileiras.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO LONGO DO SÉCULO XX

O ensino da língua materna, que, como disciplina, atualmente é denominado de Português ou Língua Portuguesa, sempre esteve imbuído de características do trabalho científico em torno das línguas e da linguagem. Notadamente até meados do século XX, o ensino de língua materna, tal qual nos estudos linguísticos estruturalistas, não dava atenção à historicidade da língua, à pluralidade das realizações linguísticas, à subjetividade imprimida pelos sujeitos falantes na linguagem, às intenções explícitas e implícitas no uso da língua. A respeito disso, Suassuna et al. (2006, p. 227), afirmam que

em virtude da concepção de linguagem como sistema / código – dominante por um longo tempo –, o ensino de português centrou-se nas regras gramaticais que normatizam a variedade linguística padrão, apresentada nas gramáticas tradicionais, com base em exemplos da literatura, como modelo de bom uso da língua.

Só de algumas décadas para cá foram sendo inseridos nesse eixo também os fenômenos realizáveis nas variantes linguísticas mais populares, mas o foco da escola a respeito do ensino da língua materna era (e é, ainda hoje) primordialmente a aquisição e prática da norma padrão. Esta norma é entendida, conforme Castilho (1988, p. 54), como “usos e atitudes de um determinado segmento da sociedade, precisamente daquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais”.

Como dentro dessa perspectiva há grupos distintos e, mesmo em face da norma, as pessoas podem se valer de protótipos diversos, alguns estudiosos acreditam que não se possa falar em “norma”, mas em “normas” (MENDONÇA, 2009, p. 235). Conforme Castilho (1988, p. 54), a norma culta pode ser objetiva ou subjetiva, sendo aquela referente ao uso efetivo do dialeto social de prestígio, e esta referente à atitude do falante desse dialeto em face da norma. Seria justamente essa subjetiva a presente na escola, a veiculada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, pois se aproxima da estrutura linguística de que se valem os grupos de prestígio, mas, ao mesmo tempo, é um recorte, uma tentativa de unificar a língua, com caráter prescritivo e discriminatório em relação às variantes.

Há outras formas de se entender gramática, e, como propõe Mendonça (2009, p. 239), “as gramáticas são múltiplas porque as formas de conceber a língua e operar com ela são múltiplas”. Segundo Franchi (apud MENDONÇA, 2009, p. 237), há a gramática normativa, a descritiva e a internalizada. A normativa é a que visa ao “bom uso” da linguagem e tem por parâmetro as realizações escritas de consagrados literatos, além disso, é a mais conhecida pelos “leigos”, os que não estão imersos nos estudos científicos em relação à linguagem, e também é a predominante nos materiais didáticos e no ensino escolar. A descritiva é a que descreve os fatos de uma língua, sem caráter prescritivo, enfocando aspectos semânticos, sintáticos ou fonológicos de uma variante linguística, e atendendo a um determinado constructo teórico da Linguística. Poucas vezes a gramática descritiva se faz presente em manuais didáticos, mas, quando se faz, essa presença é discreta, aparece em caixas de texto que destacam um “porém” ou um “a mais” a respeito do conteúdo normativo já abordado. A internalizada, por sua vez, ainda conforme Franchi (apud MENDONÇA, 2009), corresponde ao saber linguístico que cada falante desenvolve a respeito de sua língua, mas que tem limitações de acordo com os aspectos pessoais e sociais. Todavia, sobre essa gramática, que todos nós possuiríamos, pouco ou nada se fala no ambiente escolar, tampouco nos materiais que permeiam esse ensino.

Assim, ao longo de muitos anos, e sob uma perspectiva mais tradicionalista, o foco da análise linguística era o sistema da língua, com suas características de estabilidade em seus aspectos estruturais e com sua imanência significativa. Diante disso, na sala de aula, trabalhava-se majoritariamente com a aceção de nomenclaturas e com o reconhecimento de estruturas, muitas vezes apenas focadas no nível frasal, não textual, e independentes da inserção em um contexto maior. Porém, mesmo assim, muitos professores e gramáticos acreditavam que esse ensino estrutural faria com que o aluno compreendesse melhor os textos lidos e que pudesse produzir de maneira mais eficiente diferentes tipos de textos. É importante

pontuar, no entanto, que mesmo que estejamos destacando uma outra época, essa perspectiva não se restringe a um tempo passado, podendo ser encontrada em práticas atuais de ensino.

Sob um olhar histórico, é interessante lembrar que, na década de 1930, o estudo formal do vernáculo nas escolas passa a receber a denominação, como disciplina curricular, de Português, conforme instituído pelo então Ministério da Educação e da Saúde Pública. No Diário Oficial de 31 de julho de 1931, o Ministério publica que o objetivo do ensino de Português era

proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito, bem como à sua educação literária. (BRASIL apud MARCUSCHI, 2001, p. 5).

Sabe-se que, no contexto da época, “aquisição efetiva da língua portuguesa” significava apreensão das regras da norma padrão, e “exprimir-se corretamente” correspondia a falar e escrever dentro de um dos padrões formais da língua. Isso era o considerado correto, e dizia respeito à maneira de se expressar das camadas sociais economicamente privilegiadas, que, por sinal, eram as que tinham acesso ao ensino escolar formal. Quanto à leitura, o documento deixava claro que ela deveria ser a leitura literária, com base em escritores renomados, os quais colaboram para a preservação da “identidade nacional” através dos temas e da linguagem empregada. Assim, os alunos não iriam apenas conhecer os escritores e suas obras, mas se baseariam nesses textos para escrever. Como uma herança da disciplina Poética, essas obras literárias serviriam de aporte contéudísco, de modelo estrutural e, especialmente, de parâmetro a respeito da norma padrão. Essa perspectiva era a adotada pelas Antologias, mas também podemos perceber que os manuais didáticos, inclusive os da década de 1980, têm certa predileção por autores já reconhecidos na literatura brasileira⁵.

No mesmo trecho do texto veiculado pelo Ministério da Educação e da Saúde em 1931, na já referida parte “exprimir-se corretamente”, também se subentende um trabalho da disciplina Português com a expressão oral. Nessa época, mas ainda com base na disciplina Retórica, o trato com a oralidade era entendido como leitura em voz alta e expressiva dos textos literários, muitas vezes repetindo o modo como o professor já houvera realizado essa leitura, destacando a beleza estética do texto. Diante disso, e nos métodos de avaliação, obteriam mais êxito os alunos que se aproximasse do modo de leitura do professor.

⁵ Esse fato pôde ser observado em uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida por mim e orientada pela professora Dra. Beth Marcuschi, denominada “O Tratamento da Produção de Texto em Livros Didáticos da Década de Oitenta”.

Mas, o que postulava o Ministério da Educação, em 1931, era compatível com o alunado que frequentava a escola, ou seja, crianças que no ambiente doméstico ou nas suas relações sociais já lidavam com o padrão formal da língua e que já liam ou já viam ser lidos em casa os destacáveis escritores da literatura nacional. Desse modo, ao ensino formal restava “transmitir” as regras de uso de algumas estruturas linguísticas, “difundir” as nomenclaturas, apresentar textos que estivessem dentro desse padrão linguístico e encaminhar a prática da produção textual escrita nessa mesma perspectiva.

Nesse começo de século XX, os materiais didáticos utilizados eram gramáticas e antologias, só depois é que essas duas partes se integraram em um mesmo manual. Até meados do século passado, por exemplo, a *Gramática Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira, e a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, estiveram bastante presentes nas salas de aula (SOARES, 1998, p. 55). Elas não tinham caráter pedagógico, e toda a adaptação para o ensino era realizada pelos docentes para o trabalho com a norma padrão, para as atividades de leitura, oralização e interpretação dos textos, e para as atividades de produção escrita.

Ainda com base em Soares (1998, p. 55), pode-se dizer que, a partir dos anos de 1950, a gramática e a antologia se fundem em um só manual, inicialmente compondo partes separadas dos livros, sendo a primeira reservada para o conteúdo gramatical, e a segunda para o conteúdo literário, a exemplo da obra *Português no Ginásio*, de Raul Moreira Lellis. Nos anos de 1960, já é possível encontrar obras, como *Português através de textos*, de Magda Soares, que são divididas não pela parte da gramática e pela parte da antologia, mas em capítulos em que aparecem textos, atividades de interpretação textual, conteúdo gramatical, atividades sobre esse conteúdo e encaminhamentos à produção textual (SOARES, 2002, p. 168). Contudo, a atenção destinada à gramática normativa ainda sobressaía em relação aos outros eixos de ensino. Dessa forma, trabalhava-se a leitura de um texto, mas muitas vezes com vistas a reconhecer e analisar as estruturas gramaticais, trabalhava-se a produção textual, mas objetivando-se colocar em prática o conteúdo gramatical apreendido até então.

Há que se notar que a mudança ocorrida nos materiais didáticos, em meados do século XX, tem, em vários sentidos, a ver com a democratização do ensino nesse mesmo período. Essa política de democratização fez com que crianças e jovens das classes menos abastadas pudessem ter um maior acesso às escolas públicas. Esses “fatores externos” (Soares 2001, p. 152) condicionaram mudanças no ensino-aprendizagem da disciplina Português.

Para atender a essa demanda, a esse número cada vez maior de estudantes, o perfil dos docentes também mudou. No âmbito de ensino da Língua Portuguesa, esses profissionais

passaram a ser formados nas Faculdades de Letras, que aqui no Brasil surgem em meados da década de 1930, como na Universidade de São Paulo, a partir de 1934, ou na Universidade do Distrito Federal, a partir de 1935. Por conseguinte, esses professores já não eram mais os autodidatas de outrora, que estudavam a língua e a literatura, e, como atividade complementar, ensinavam.

Essa profissionalização da carreira de professor de língua materna resultou em, muitas vezes, perda da qualidade do ensino, pois esses docentes, não mais das famílias abastadas, possuíam remuneração baixa para essa atividade, acúmulo de trabalho em dois ou três turnos e pouco tempo para preparar as aulas. Além disso, como a demanda do alunado era grande, era difícil que houvesse uma seleção mais minuciosa desses profissionais. Para Soares (2001, p. 153), “é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente”.

Diante desse contexto, sobrevêm grandes modificações no material didático, que, pode-se dizer, nessa época adquiriu a função de direcionar o método de ensino a ser adotado pelo professor, delimitando o conteúdo, apresentando atividades já prontas para o trabalho com a gramática, com a interpretação de texto e com a produção textual. Do mesmo modo, esses livros didáticos, alguns próprios para os professores, os denominados Manuais do Professor (MP), já ofereciam as respostas para as questões propostas e dirigiam conselhos ao docente sobre como realizar algumas atividades. Se, de um lado, esse novo formato do material didático dava um maior suporte ao professor que estava repleto de aulas para ministrar, por outro lado limitou sua autonomia. É por isso que, até hoje, muitos estudiosos consideram como negativa a presença do livro didático na sala de aula. Sobre o que ocorre com o livro didático a partir de então, posicionam-se assim Bunzen e Rojo (2005, p. 80):

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os diretores passam, portanto, a ser atores decisivos da didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Voltando à questão gramatical, sabe-se que essa leva de alunos que adentraram o espaço escolar (a partir, inclusive, das próprias reivindicações das classes menos favorecidas, financeira e socialmente, ao direito à instrução formal) conduz à escola também as variantes linguísticas populares. Diante disso, fica estabelecido o novo desafio da instituição escolar em relação ao ensino de Língua Portuguesa: fazer com que o estudante provindo das classes

baixas domine a norma padrão, uma variante com a qual ele não convivia em seu contexto social. Assim, as condições político-sociais mudaram, e no caso da permanência de adesão da perspectiva da língua como sistema, o distanciamento é ainda maior entre a língua que o estudante domina e a ensinada pela escola, o que acaba tornando a ação linguística um ato de apreensão e de memorização, não de interação.

A partir de 1960, essa interação ainda não entra em jogo, e grande atenção continua sendo destinada à gramática normativa. Alguns professores ainda permanecem com a ideia de desconsiderar o caráter histórico e mutável da língua, a desconsiderar o papel dos usuários dessa língua para adequá-la a diferentes situações, e continuam a se focar na normatização. Mas algumas mudanças surgem nessa época, provindas novamente de ações políticas. O Regime Militar, despontado com o golpe de 1964, conforme seus objetivos e ideologias, entendia que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento. Enquanto isso, no contexto científico, a Teoria da Comunicação, que tinha como um de seus principais teóricos Roman Jakobson, adotava a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, ou seja, era compreendida por seus aspectos pragmáticos e utilitários. Assim, a visão tecnicista provinda da esfera política se viu complementada pelo que postulava a teoria da Comunicação em relação ao ensino de línguas nesta época. A própria Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (Lei nº 5692/71) colocava que a língua nacional deveria servir “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Dessa forma, o aluno deveria se aproximar mais da função de transmissor proficiente de mensagens e receptor de ideias veiculadas por outros emissores.

No aspecto institucional, como destaca Soares (1998, p. 56) uma mudança destacável ocorrida se deu em relação ao nome da disciplina curricular, que antes se chamava Português ou Língua Portuguesa, e passou a denominar-se *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries do 1º grau (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental); *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas quatro últimas séries desse 1º grau (atualmente, anos finais do Ensino Fundamental); mas manteve a denominação *Língua Portuguesa*, nos três anos do 2º grau (que hoje chamamos de Ensino Médio), a qual estava unida à disciplina *Literatura Brasileira*.

A Teoria da Comunicação teve uma participação interessante nos livros didáticos da época. Isso se pode notar desde a denominação que receberam até o conteúdo e a metodologia veiculada nas suas páginas. Dois exemplos para esse fato são: a coleção didática de Magda Soares que, nas décadas de 1970/1980, passa a ser intitulada como *Novo Português Através de Textos: Comunicação e Expressão*; e a coleção de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto

de Moura, intitulada como *Comunicação em Língua Portuguesa*. Nelas, e em outras obras escolares da época, podemos notar que a gramática normativa continua a receber bastante atenção, o que é visto nas partes sempre presentes de definições de aspectos gramaticais, de análises de estruturas que aparecem nos textos veiculados, de atividades para fixação das nomenclaturas e de usos dessas estruturas gramaticais. No entanto, paralelo a isso, fazem-se presentes os principais conceitos daquela Teoria, tais como emissor, receptor, mensagem, código, canal de comunicação, mas com um tratamento bem na perspectiva gramatical, ou seja, com definições, atividades de fixação, reconhecimento desses aspectos nos textos veiculados⁶.

Em relação aos textos para leitura e interpretação, os clássicos da literatura nacional continuam a marcar presença no material didático, confirmando um dos objetivos do ensino de língua materna nesse contexto específico, que é fortalecer a expressão da cultura brasileira. Mas a expressão estética atinge um plano menos privilegiado e o ato de comunicar sobressai. Assim, além dos textos literários, os autores de livros didáticos passam a colocar nesses materiais também textos veiculados em meios de comunicação, como reportagens, notícias, crônicas e também textos com linguagem não-verbal, como tirinhas, cartuns e propagandas comerciais. Com isso, destaca-se um maior interesse do sistema educacional concernente aos usos utilitários da língua.

Entretanto, a partir dos anos de 1980, para além da Teoria da Comunicação, houve uma efervescência de teorias nos estudos linguísticos, as quais tinham (e têm) caráter interdisciplinar, dialogando com reflexões provindas da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia, por exemplo. Essas teorias, como a Linguística de Textos, a Enunciativa, a Sociolinguística, as Análises do Discurso e as relativas aos Gêneros Textuais, embora não originariamente tendendo para as práticas educacionais, colaboraram para alimentar uma discussão e para tentar apontar soluções a respeito dos grandes questionamentos que surgiam na época em torno do ensino de língua materna. Como aponta Louzada (1997, p. 50),

o desenvolvimento de teorias do texto e do discurso, nos último 15 ou 20 anos, propiciou um movimento em direção à inserção do texto como objeto dos estudos de linguagem nos currículos e, em consequência, provocou alterações profundas na didática do ensino de língua materna.

⁶ Esse fato também pôde ser observado na pesquisa de iniciação científica, realizada por mim e orientada pela professora Dra. Beth Marcuschi, denominada “O Tratamento da Produção de Texto em Livros Didáticos da Década de Oitenta”.

Por volta dessa mesma década, muitas críticas surgem versando sobre o fracasso da escola, sobre o fato de os estudantes não estarem se tornando leitores proficientes, de não saberem argumentar oralmente e também de não saberem escrever. Alguns questionavam que os jovens escreviam “tudo errado”, referindo-se aos desvios da ortografia padrão, e outros punham em cheque a participação da gramática normativa nas práticas escolares, especialmente nas séries iniciais, também levantando a discussão se deveria haver um espaço, na sala de aula, para a reflexão sobre variação linguística. Foi diante desse quadro que surgiram algumas ações providas da academia, como projetos de cursos de formação continuada para professores e elaboração de documentos oficiais que norteassem o ensino, com base nas teorias linguísticas mais recentes (BUNZEN, 2011, p. 902).

Assim, essas teorias vêm marcando presença nos documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos documentos de avaliação dos materiais didáticos, como no Guia do Programa Nacional do Livro Didático, porém, ainda é preciso atentar para o modo como adentram o espaço da sala de aula, seja através da metodologia de ensino utilizada pelos docentes, seja pelos próprios livros didáticos. Com isso se quer dizer que breves e descontínuas capacitações aos professores sobre novos paradigmas linguísticos e imposições de documentos oficiais aos livros didáticos certamente não são suficientes para que essas mais recentes reflexões sobre a língua sejam colocadas em prática no espaço escolar.

Uma dessas reflexões provém das Teorias Enunciativas que, mesmo não tendo inicialmente um caráter pedagógico, legaram ao ensino destacáveis conceitos como o interacionismo sociodiscursivo, que, transposto para a sala de aula, destacou a importância de inserir o aluno em práticas efetivas de leitura e escrita, para que ele possa não apenas comunicar, mas agir socialmente através do discurso. Esse importante legado pode ser visto em documentos oficiais e outras proposta de ensino. O MEC, por exemplo, no importante documento de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve ser:

criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Desse modo, os PCN (nesse trecho de modo mais indireto e em outras partes mais diretamente) estabeleceram uma crítica ao “tradicionalismo” e se aproximaram do que na época era legitimado pelo campo linguístico como ideal. Ao longo do documento, o *texto* é

apontado como a unidade básica de ensino e os *gêneros textuais* como os objetos desse ensino. Os PCN também estabeleceram que as variações linguísticas da língua portuguesa deveriam ser consideradas e que o aluno deveria ser inserido em práticas de uso da língua e em reflexões sobre esses usos. Além disso, apregoaram que as propostas temáticas para trabalho deveriam ser diversas e interdisciplinares, abordando conteúdos que pudessem abarcar outras disciplinas curriculares, anunciando também a produtividade dos trabalhos com base em projetos e sequências didáticas.

Os PCN foram publicados na década de 1990, assim como a primeira avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, divulgada como um Guia. Esse Guia, voltado para a análise das coleções didáticas a serem selecionadas e distribuídas para professores e alunos das escolas públicas brasileiras, inicialmente se detinha aos livros escolares dos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, também teve sua avaliação direcionada aos livros dos anos finais do ensino fundamental e depois aos do ensino médio. Nessas avaliações, o que propunha os PCN foi amplamente considerado e nessas ideias se faziam presentes as reflexões teóricas mais destacáveis a partir da década de 1980. Essa foi uma das formas que fez com que conteúdos e metodologias advindas de teorias linguísticas mais recentes estivessem no livro didático e na sala de aula. A próxima parte deste capítulo versará justamente sobre a presença dessas teorias linguísticas nos direcionamentos oferecidos à elaboração textual escrita no contexto escolar.

2.2 OS ENCAMINHAMENTOS À PRODUÇÃO DE TEXTO E AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

No início do século XX, no ensino formal de Língua Portuguesa, muita atenção era dada ao eixo de análise linguística – à Gramática – e ao eixo de leitura. Esse fato pode ser percebido pela análise dos materiais utilizados em sala de aula, como Gramáticas e Antologias. Ao eixo de produção textual não era dado esse mesmo destaque, embora uma das justificativas para o ensino da gramática fosse justamente o escrever “de modo correto”, e para o ensino da leitura, com base em destacáveis escritores literários portugueses e brasileiros, fosse poder imitá-los quando na elaboração de um texto. Mas a atividade de produzir textos muitas vezes era legada apenas aos estudantes que já estariam no 2º grau, que hoje corresponderia ao Ensino Médio. Só depois da segunda metade do século XX, quando os

manuais didáticos se aproximam mais do formato⁷ dos que temos hoje, é que podemos notar o aparecimento de atividades de produção de texto ao lado dos exercícios de análise linguística e compreensão textual.

Conforme Costa Val (1998), a designação sobre o ato de redigir na escola mudou ao longo dos anos. Assim, até 1980, aproximadamente, era comum que fosse atribuída, a essa atividade de elaborar um texto, a denominação de “fazer uma composição” ou “fazer uma redação”, mas, nos últimos vinte anos, optou-se mais pela nomeação: “fazer uma produção de texto”. A modificação atinente ao nome do ato de redigir deveu-se à tentativa de demarcar uma mudança nas concepções de língua, texto e ensino de língua. Ou seja, quando se tinha em vista o **produto resultante** da atividade de elaboração textual, as denominações “fazer composição” ou “fazer redação” eram, frequentemente, adotadas; mas, ao se ter como objeto a **percepção do processo**, houve uma maior aderência à expressão “produção de texto”.

Encarar o ato de redigir com uma preocupação em focar-se no produto resultante tem a ver com a concepção de língua como sistema, com uma ideia de que essa língua pode ser entendida e analisada de modo descontextualizado de sua história e das influências dos sujeitos falantes. É tratar essa elaboração escrita como assimilação e reprodução de um conjunto de regras, como uma atividade mecânica, desconsiderando os aspectos interacionais. Nesse sentido, o papel do professor é castrador porque só leva em conta o produto final, corrigindo possíveis falhas gramaticais, avaliando com vistas à colocação de nota, não ao aprendizado efetivo do aluno. O professor acaba buscando no texto do aluno uma correspondência ao que havia ensinado até então nas aulas de língua materna, isto é, ortografia, pontuação e sintaxe da norma padrão, muitas vezes sobrepondo a atenção a esse tipo de análise à própria adequação a respeito do conteúdo considerado no texto.

O livro didático, por sua vez, quanto aos encaminhamentos à produção de texto, satisfaz essa abordagem quando encaminha propostas de elaboração escrita que não consideram os aspectos interacionais, e quando não destaca o papel do interlocutor do texto, entre outros aspectos. É importante notar que toda essa ideia predominava até meados do século XX, mas que, mesmo esparsos os casos, ainda pode ser vista nas práticas atuais de ensino.

Esse tipo de abordagem é contestado a partir da década de 1980, quando nos estudos linguísticos começam a emergir as ideias provindas das Teorias da Enunciação, da Linguística

⁷ A seguir, explanaremos com mais precisão o que seria esse formato característico dos livros didáticos da atualidade.

de Texto e da Sociolinguística, por exemplo. As noções de discurso, sujeito e sentido tiveram grande participação no debate que levantou a questão da necessidade de mudanças na forma de encarar a ação de redigir.

Conforme essas perspectivas, a denominação “fazer uma produção de texto” acabava transmitindo de modo mais significativo a noção de que a atividade de elaborar um texto deve ser encarada como um processo. Nesse **processo** de produzir um texto, não só a estrutura textual importa, tampouco apenas o uso adequado de elementos gramaticais, mas, essencialmente, interessa a pertinência do assunto tratado ao contexto de uso, ao interlocutor, ao gênero textual; interessa o passo a passo da produção: o planejamento, a reflexão sobre a temática, a pesquisa para obter informações, a busca por elementos adequados à textualidade, a revisão, a reescrita. O produto final será simplesmente a consequência das escolhas feitas no “processo” de produção.

Considere-se, portanto, que a denominação do ato de redigir não é o mais significativo, mas sim a ideia subjacente ao encaminhamento à elaboração textual. Há algumas décadas, por exemplo, era comum que o nome **redação** viesse denominando a produção textual a ser escrita pelo aluno, como também a própria seção de produção de escrita presente no livro. No entanto, a ideia do processo para a elaboração textual pode estar subjacente, como se pode perceber no exemplo a seguir, retirado do *Novo Português Através de Textos: comunicação e expressão*, de Magda Soares (1988):

EXEMPLO 1 - Atividade do *Novo Português Através de Textos*

REDAÇÃO

Faça como a autora: encontre à sua volta pequenas felicidades certas. Mas será que não há também pequenas **infelicidades** certas?

1 — Escreva um parágrafo dizendo que quem sabe olhar encontra à sua volta muitas pequenas coisas que trazem uma felicidade certa; será a **introdução** de sua redação.

2 — Pense um pouco e faça aqui uma lista de algumas pequenas coisas que constituem para você felicidade certa (um sorvete, uma bola, a praia...).

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3 — Escreva um parágrafo — o segundo de sua redação — enumerando essas pequenas felicidades certas. Faça como a autora no terceiro parágrafo do texto — use as expressões: **Às vezes ... outras vezes ... às vezes...**

4 — Agora, pense nas pequenas coisas que constituem para você pequenas **infelicidades** certas (acordar cedo, tomar injeção...). Faça uma lista:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

5 — Escreva um **parágrafo** — o terceiro de sua redação — enumerando essas pequenas infelicidades certas. Comece o **parágrafo** com a frase:

Entretanto, ao lado dessas pequenas felicidades certas, há também as pequenas infelicidades certas.

6 — Escreva agora o **parágrafo de conclusão** de sua redação: afinal, há mais **felicidades** ou **infelicidades** certas? Essa pergunta pode ser a primeira frase de seu **parágrafo de conclusão**; complete-o escrevendo a sua resposta.

Veja-se que o título da seção é “Redação” e o aluno é instruído a fazer um passo a passo para elaborar o que a autora também chama também de “redação”, a qual possui uma estrutura comumente estabelecida para esse gênero escolar, que é ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas podemos visualizar que Magda Soares, nesse seu livro didático da década de 1980, já transmite indícios de uma preocupação com o processo de produção escrita, ou seja, ela faz menção a um texto trabalhado anteriormente no mesmo livro, ela incita a reflexão do aluno sobre o tema e encaminha a produção por etapas. Assim, mesmo que não haja muitos dos indicativos com os quais costumamos trabalhar (atualmente e sob uma perspectiva interacionista), tais como interlocutores presumidos, contexto de circulação, grau de formalidade, etc., não podemos negar que a autora já nos oferece indicativos de um processo de produção, apesar de denominar a elaboração escrita de “redação”.

Ainda sobre as perspectivas que norteiam o ensino da elaboração de textos escritos na escola, Adair Bonini (2002), coloca que atualmente há duas vertentes bem marcadas que orientam esse ensino: a interacionista e a enunciativista. Para o autor, desde os anos 60, devido ao surgimento de muitos campos de estudo na área da linguística (alguns já mencionados neste capítulo), algumas concepções de ideias bastante diversas, como a normativista, a texto-instrumental e a interacional, em maior ou menor grau, mas geralmente de modo mesclado, passaram a guiar as práticas escolares de ensino de produção de texto.

Bonini (2002), em resumo, detalha essas metodologias com base na seguinte divisão:

a) **método retórico-lógico**: em que a produção textual é encarada como um modo de organizar o pensamento; as bases são formadas a partir da gramática tradicional (inclusive a

avaliação do professor é centrada nisso); uma das noções essenciais é a do dom; os esquemas de ensino se baseiam na apropriação de tipos textuais (narração, descrição e dissertação); e o modelo do escritor de literatura prevalece;

b) **método textual-comunicativo**: em que a produção escrita é encarada como uma forma de desenvolver a capacidade textual para que o aluno se torne um comunicador, sem haver centralidade na assimilação de regras nem na noção de dom; o trabalho com alguns gêneros textuais (especialmente das esferas literária e jornalística), além da utilização dos três tipos textuais já mencionados como objetos de estudo, começam a ser priorizados; a coesão, entre outros conhecimentos metalinguísticos formadores do texto, é sistematicamente trabalhada, mas o modelo de escritor como aquele de literatura ainda permanece.

c) **método textual-psicolinguístico**: em que a escrita e a leitura são vistas como processos psicolinguísticos complementares; as etapas de planejamento e revisão são bem aceitas como modos processuais de aprendizagem e avaliação; a preocupação com a audiência se torna mais presente, deixando evidente a importância dos aspectos interacionais, e o sujeito é intencional.

d) **método interacionista**: em que a produção textual é uma autêntica produção de sentido, uma ação de linguagem; um ambiente propício à interação é colocado em foco, com a linguagem mediando a relação de um sujeito enunciador e pelo menos um sujeito enunciatário.⁸

Pode-se perceber, portanto, que em cada um desses métodos, propostos por Bonini (2002), parece transparecer a influência de uma linha de estudo da linguística do século XX, tendo cada uma dessas linhas seus principais representantes. A seguir apontamos nossas considerações em relação a esses métodos.

O **método retórico-lógico**, por exemplo, segue a corrente estruturalista, representada por Saussure, que, como foco de suas investigações, toma a língua como sistema de signos. Se esse método foi correspondente a uma época e satisfaz a relação de ensino-aprendizagem da produção escrita conforme o contexto em que se inseria, atualmente a adesão a essa ideia certamente não resultaria em um trabalho produtivo com os estudantes. Isso se deveria, entre outros, aos seguintes fatos: lidar com a noção de “dom” é afirmar que alguns alunos o possuem e outros não, o que prejudicaria o desenvolvimento da proficiência da escrita naqueles que não possuíssem o “dom”; focar-se nos aspectos gramaticais é perder a

⁸ É importante lembrar que esses métodos aparecem neste trabalho como um resumo de Bonini (2002).

oportunidade de trabalhar outros aspectos importantes na construção da textualidade; limitar-se à elaboração de textos com base nas sequências discursivas, narração, descrição, dissertação, argumentação e injunção (este último pouco visto na escola) é deixar de considerar que a maioria dos textos produzidos nas práticas sociais cotidianas são constituídos de mais de um tipo textual e que materializam a pluralidade de gêneros com os quais temos contato todos os dias.

O **método textual-comunicativo**, ainda muito ligado às noções estruturalistas, na visão de língua como código, tem como base a Teoria da Comunicação, representada significativamente por Roman Jakobson e sua abordagem das funções da linguagem (uma adaptação das funções propostas por Karl Bühler). Considerando essa metodologia para o ensino de línguas, objetiva-se a formação do aluno como comunicador, como manejador desse instrumento que é a linguagem. Na produção de texto, tal visão implicava numa abordagem que continuava centrada na elaboração dos tipos textuais: narração, descrição e dissertação, mas que iniciava um trabalho com gêneros da comunicação de massa, como os da esfera jornalística: notícia, reportagem, crônicas, etc. Nesse caso, os modelos de escritores tornaram-se, além dos ligados à literatura, aqueles ligados ao jornalismo. Os encaminhamentos à produção de texto presentes nos livros didáticos já passavam a considerar alguns elementos envolvidos no processo de comunicação, como o receptor da mensagem ou o canal de comunicação.

É imprescindível destacar que, como colocam Flores e Teixeira (2005, p.22), “Jakobson pode ser considerado um dos primeiros linguistas a pensar sobre as questões da enunciação”, porque seu trabalho com as funções da linguagem, por exemplo, supõe um sujeito que emite uma mensagem, a qual se direciona a um outro sujeito. Ou seja, o referido linguista considera alguns aspectos interacionais que antes não eram considerados (dentre os quais, o de comunicação) e traz “algumas das primeiras sistematizações que se têm em linguística sobre o lugar do sujeito na língua” (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 22).

O **método textual-psicolinguístico** aponta para a teoria linguística *chomskyana*, mas reformulando-a, já que, mesmo considerando a importância dos processos, não leva em conta as características inatas de cada ser humano em relação à linguagem e não vê a ação pela língua como uma representação do pensamento. Na produção textual, esses processos se referem às etapas que devem ser cumpridas pelo estudante para que ele chegue à elaboração textual. Etapas até então não consideradas, como planejamento, revisão e reescrita, passam a ser importantes no percurso para a escrita. Tais etapas aproximam mais o discente das práticas de produção textuais efetivas, que são realizadas consciente ou inconscientemente pelas

pessoas que dominam essa tecnologia da escrita. Nos livros didáticos, esse passo a passo é evidenciado, pois, em muitos casos, não se diz apenas para o aluno produzir tal gênero sobre tal tema, mas indica-lhe o percurso a traçar para atingir os objetivos pretendidos pela atividade, inclusive esclarecendo como deverá fazer a revisão do texto, gramatical e/ou semântica, individual e/ou grupal. Seguindo esse método, o professor avalia a produção textual por meio do processo percorrido pelo aluno, o que requer uma maior atenção daquele para as etapas vivenciadas pelo estudante, e, assim, parece haver uma maior preocupação com a aprendizagem. Parece ser um modelo pertinente a este método a atividade de escrita proposta por Magda Soares no exemplo exposto acima.

Mas muitos teóricos, conforme coloca Bonini (2002), acreditam que esses processos do **método textual-psicolinguístico** devam ser apenas auxiliares, que estes, de fato, não garantem a aprendizagem. Sendo assim, acreditam que tais orientações advindas da Psicolinguística poderiam servir como instrução, principalmente para os docentes, a fim de orientar a prática dos alunos, mas que não necessariamente deveriam ser encaminhadas diretamente a estes.

O **método interacionista** é baseado no interacionismo sócio-discursivo proposto por, entre outros, Bronckart, para quem “uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” (BRONCKART, 1999, p.69). Nessa acepção, a produção escrita deve ser efetivada realmente como uma ação de linguagem, como a elaboração de um texto empírico, como um processo dialógico. Sendo assim, há que se considerar toda a situação comunicativa envolvida no momento em que se objetiva produzir o texto, ou seja, o contexto de produção, observável a partir do espaço físico e do momento, por exemplo, em que o texto é elaborado, e a partir dos interlocutores envolvidos nesse processo. Essa concepção só saiu de fato da academia e chegou ao conhecimento de professores de línguas no fim dos anos 90, e, como já dito, ainda hoje divide espaço com os outros métodos.

Segundo Bonini (2002, p.34), o método interacionista abarca dois grupos que fundamentalmente se diferenciam pela visão de discurso que contemplam, mas que têm como ponto de convergência a consideração da necessidade de uma virada pragmática no ensino. São eles:

i. **os analistas de gênero**: que se orientam especialmente pela etnolinguística e pela Análise do Discurso anglo-saxônica, e que têm como principal instrumento de trabalho os gêneros textuais. São representados, entre outros, por Swales, Miller e Johns;

ii. **os enunciativistas:** que se orientam fundamentalmente pela Análise do Discurso francesa, e que abarcam as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística como eixos a serem ensinados de modo conjunto. São representados, entre outros, por Geraldi, Bronckart, Schneuwly e Dolz.

Embora tenhamos nos detido também em estudos que têm como foco os gêneros textuais, o grupo que, mais especificamente, interessou a esta pesquisa, foi o último, o qual é tido como o mais atuante no Brasil, já que é discutido em muitas produções acadêmicas e é utilizado como aporte teórico para a formulação de importantes documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Guia do Programa Nacional do Livro Didático. A seguir, levantaremos a discussão de como a abordagem enunciativista pode se fazer presente nos encaminhamentos à produção escrita veiculados nos livros didáticos, especialmente os publicados nos últimos anos.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO, O PNLD E O EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Os livros didáticos fazem parte do conjunto de materiais mais utilizados nas escolas brasileiras, do conjunto de que mais se valem os professores como subsídio para as relações de ensino/aprendizagem na sala de aula. Isso, em grande parte, deve-se ao êxito do Programa Nacional do Livro Didático, um projeto do Ministério da Educação cujo objetivo, desde sua criação, é promover a distribuição desses manuais para as escolas públicas. Assim, pode-se compreender que seu largo uso inicialmente está ligado ao fácil acesso, pois é um material mais disponível que outros no âmbito escolar. Além disso, uma reflexão sobre a ampliação do consumo dos livros didáticos ao longo dos anos, como já exposto anteriormente neste capítulo, nos aponta para questões que vão desde a democratização do ensino e o aumento da quantidade de alunos nas escolas brasileiras, à formação deficitária de docentes, os quais deveriam atender à demanda discente e, portanto, teriam que ampliar a carga horária de trabalho, encontrando no livro didático um material de apoio para a preparação de suas aulas. Sobre isso, Batista (2003, p. 47) afirma:

O surgimento, no Brasil, dessa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes está associado, de acordo com diferentes estudos, com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo.

Segundo Lajolo (1996), os livros didáticos têm profunda importância na escola, determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino. Mediam, muitas vezes, a relação entre alunos e professor com vistas à aprendizagem. A autora também enfatiza que o livro didático deve levar em conta os conhecimentos prévios do estudante no processo de ensino / aprendizagem; não pode conter informações incorretas para não induzir seus usuários a operarem com significados inadequados; e não pode difundir preconceitos, levando os alunos a propagá-los; e, obviamente, por melhor que seja, não pode ser utilizado sem adaptações à realidade tanto do docente quanto do alunado.

Para Marcuschi, B. e Cavalcante (2005), um bom livro didático é

aquele que atende às necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos.

Como se percebe, essas autoras dialogam com Lajolo no sentido de ser imprescindível haver boa articulação entre a proposta do livro didático e a dinâmica de ensino estabelecida pelo professor. Marcuschi, B. e Cavalcante (2005) ainda acrescentam que um livro didático de Língua Portuguesa será bom quando comportar a problematização das práticas de letramento, quando oportunizar trabalhos textuais que remetam aos contextos de uso, quando operarem com os gêneros textuais que circulam socialmente e quando considerarem as práticas discursivas dos interlocutores.

Atualmente, esses critérios, que dizem respeito ao modo como os livros propõem as atividades de leitura, de análise linguística, e de produção textual, são considerados pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, o qual recebe coleções didáticas de diferentes editoras, com vistas à sua avaliação, segundo os parâmetros propostos pelo Programa, e posterior publicação dos títulos aprovados em um documento denominado Guia do PNLD. Este Guia, portanto, chega a professores de escolas públicas das mais diversas regiões do país, apresentando as coleções aprovadas, a fim de que esses docentes selecionem a obra com a qual gostariam de trabalhar em sua sala de aula.

Esse sistema de avaliação, que despontou na década de 1990, foi se aperfeiçoando com o tempo. Ele, para a formação dos seus critérios e apresentação de sua perspectiva teórica, mostra-se conivente com o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além disso, esse sistema de avaliação exige que os livros analisados também estejam em harmonia com as ideias formuladas pelos PCN.

Em outras palavras, as orientações dos PCN servem de fundamento à avaliação do Guia do PNLD, e as coleções didáticas inscritas no sistema avaliativo do Guia, ou seja, aquelas que objetivam ser adotadas pelos docentes das escolas públicas e distribuídas pelo PNLD, precisam estar adequadas aos objetivos gerais daquele documento oficial. O Guia PNLD/2011, por exemplo, é compatível com os PCN ao avaliar as coleções didáticas no eixo de elaboração textual, e, assim, indicar que as propostas de produção escrita devam visar “à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita”, e continuar a advertir que “não podem deixar de: considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno, portanto, condições plausíveis de produção do texto” (BRASIL, 2010, p. 22). Essas ideias têm a ver, portanto, ao mesmo tempo com o que propõem as novas reflexões linguísticas e o estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Todavia, nem sempre os produtores de livros didáticos tiveram diretrizes em que se basear. Além disso, correspondiam às reflexões teóricas mais destacáveis na época de sua elaboração. Sobre os encaminhamentos à elaboração textual em décadas passadas, por exemplo, Marcuschi, B. e Ferraz (2009) destacam que

em suas atividades, os livros didáticos limitavam-se, via de regra, a requerer do aprendiz uma “composição literária”, a partir de uma sugestão de tema, ou uma “composição à vista de gravura”, baseada em um texto não-verbal. Nesse contexto, as capacidades de narrar, descrever e argumentar eram bastante valorizadas e acabaram se consolidando como autênticos “gêneros escolares”, ainda hoje trabalhados em sala de aula (...).

Em Reinaldo (2001, p. 94), uma reflexão muito semelhante a essa se faz presente quando a autora analisa livros didáticos de português (LDP)⁹ à luz do paradigma teórico exposto pelo PCN. Segundo ela, é possível identificar nesses manuais didáticos, na orientação para a produção de texto, uma tendência à “abordagem codificadora de inspiração estruturalista”, em que a elaboração textual é tratada como “pura forma linguística a ser dominada”, e que isso se dá em detrimento da “abordagem textual-discursiva”, em que os textos são considerados em relação “à situação comunicativa do gênero a ela correspondente”.

⁹ A autora não cita quais são, quantas são e de que ano são as obras analisadas. Mas infere-se, pela data de publicação do artigo, que elas devam ser do final da década de 1990.

Os LDP, no eixo de produção de texto, segundo Reinaldo (2001, p. 95-98), deixam entrever isso quando: optam pela “adoção da tipologia de base clássica como referência central para a progressão no domínio da escrita”, valem-se da “não distinção teórica entre o enfoque centrado na sequência textual e o enfoque centrado no gênero de texto”, incorrem na “ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado”, marcam um “apelo excessivo à criatividade traduzida na preferência pelo texto literário como objeto de produção”, e caracterizam-se pela “ausência de critérios de avaliação que orientem a participação do outro na construção do texto”.

Uma outra análise sobre as atividades de produção de textos em LDP dos anos finais do Ensino Fundamental é proposta por Costa Val (2003). Em seu artigo, a autora propõe uma reflexão sobre os encaminhamentos à elaboração escrita com base em 14 coleções inscritas no PNLD/2002. Segundo Costa Val (2003, p. 133), a maioria dos livros didáticos recomenda ao aluno a elaboração de gêneros textuais, como notícias, fábulas e diários, mas que ainda são muito frequentes as propostas de “redação escolar”, isto é, aquelas que sugerem a elaboração de tipos textuais, ou seja, dentro de uma perspectiva mais “tradicional”. Mesmo assim, Costa Val (2003) destaca que há em grande parte um trabalho a partir de gêneros textuais, o que diferencia um pouco esses manuais por ela analisados e aqueles vistos por Reinaldo (2001), o que já mostra uma nova tendência relativa à época e à solicitação mais marcada de documentos oficiais (talvez mesmo pressão por partes destes).

Atualmente, o próprio Guia PNLD/2011 estabelece que:

As propostas de produção escrita devem visar à **formação do produtor de texto** e, portanto, ao desenvolvimento da **proficiência em escrita**. Nesse sentido, não podem deixar de: - **considerar a escrita como uma prática socialmente situada**, propondo ao aluno, portanto, **condições plausíveis de produção** do texto; - abordar a **escrita como processo**, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos; - explorar a **produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes** para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado; - desenvolver as **estratégias de produção** relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (BRASIL, 2010, p. 22)¹⁰

¹⁰ Grifos do próprio material.

Diante das reflexões dessas pesquisadoras e do que propõe o Guia PNLD/2011, vê-se uma mudança na forma de conceber a atividade de elaboração textual ao longo do tempo e essa mudança foi destacada acima por, entre outros fatores, a necessidade do trabalho a partir de gêneros textuais, mas certamente não este trabalho de forma igualmente estrutural, como o que vinha sendo realizado com os tipos textuais, e sim que vise de forma mais clara à inserção nas práticas efetivas de escrita, formando escritores críticos e autônomos. Sobre isso, Marcuschi (2006, p.25) afirma que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

É com base nesta última afirmação de Marcuschi que apontamos o mote do próximo capítulo, pois, para ensinar “um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura”, é preciso aproximar ao máximo o discente das condições reais de produção e circulação de um gênero na sociedade.

3 EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA E DA AUTONOMIA

Como já dito, esta pesquisa segue a noção interacionista a respeito da língua e da linguagem. Por estarmos analisando direcionamentos relativos à produção de texto, mesmo que mediante um material, de certo modo, artificial (já que formula propostas direcionadas a objetivos atinentes ao ensino e não com base em alguma demanda social), que é o livro didático, temos que levar em conta que “as interações verbais não se dão fora de um contexto social mais amplo” (Geraldí, 1997, p. 61). Assim, a recomendação da produção de um texto **na** ou **para** a escola envolve o contexto escolar, mas também há que se considerar a representação desses textos no âmbito extraescolar. Assim, concordamos com Geraldí (1997, p. 61) quando afirma: “o ensino da língua, nosso objeto de preocupação mais imediato, não está infenso às inferências do sistema escolar e este do sistema social”.

Nas práticas sociais – efetivas – de elaboração textual, costumamos levar em consideração alguns fatores. Assim, selecionamos, na gama dos inúmeros gêneros textuais que estão à nossa disposição, o que mais se adapta às nossas necessidades. Ao nos valermos de um determinado gênero textual, temos em mente alguns aspectos interacionais que envolvem a sua produção, tais como: quem será o leitor/ouvinte do texto; qual o objetivo; qual a temática a ser discutida; qual o registro linguístico mais adequado à situação em questão; qual o contexto em que ele será produzido e qual o contexto em que circulará. Também costumamos adotar ações como planejar a escrita (com pesquisas, entrevistas, etc.), revisar o texto e reescrevê-lo.

Quando, por exemplo, precisamos apresentar uma queixa sobre um produto que adquirimos e que se encontra defeituoso, podemos optar por: escrever um gênero denominado carta de reclamação; direcionar o texto a um diretor de vendas da empresa que comercializou o produto; objetivar a realização da troca do material ou o ressarcimento do valor pago por ele; levantar a temática do defeito do produto; por utilizar o registro formal da língua; enviar essa carta de reclamação através de um espaço específico de contato presente no site da empresa. Esse pode ser um típico exemplo de produção de um texto em um contexto “real” e as ações que essa produção envolve.

Todas essas escolhas são feitas de modo consciente ou de modo mais automático, quase inconscientemente, pois às vezes os produtores de texto são levados a realizar uma ação irrefletida, como resultado de uma prática rotineira.

Podemos considerar também que, mesmo nas práticas cotidianas, ao redigir um texto, essas escolhas podem não ser autônomas. Assim, por exemplo, opta-se por um determinado

gênero textual por ele ser recorrente a uma situação específica, opta-se por uma determinada estrutura textual por ela ser recorrente ao gênero, opta-se por um determinado meio de circulação por ser o único disponível. Ademais, algumas tomadas de atitude quando na elaboração textual podem ser impostas por terceiros, a exemplo de um chefe de redação que mande um jornalista direcionar sua reportagem a um público mais jovem. Então, podemos pensar que, até nas práticas cotidianas de escrita, muitas de nossas ações podem não ser autônomas, independentes, resultando de uma determinada pressão social.

No âmbito escolar, essas condições de produção envolvidas na elaboração textual, ou a maioria delas, são indicadas pelos docentes ou pelo material didático. Dessa forma, os gêneros a serem elaborados, os interlocutores, os objetivos pretendidos e o contexto de circulação desses textos, por exemplo, já são oferecidos aos alunos. Isso não se constitui determinantemente como algo negativo, que possa tolher as decisões do estudante, pois ele se encontra numa fase de aprendizado. Irá tolher, no entanto, se o aluno tiver que se limitar aos indicativos oferecidos, sem chances de usar sua criatividade, seu posicionamento crítico e sua autonomia. Por isso concordamos com Evangelista et al. (1998, p. 49-50) quando afirma: “É a partir de seus conhecimentos prévios – do mundo e da língua – que o autor vai estruturar a argumentação que ele julga suficiente e consistente para ter êxito na defesa de posições que lhe interessam, nas circunstâncias em que se encontra”. Desse modo, até mesmo numa fase de aprendizado, é preciso, para efetivar o conhecimento, que a criança e o jovem possam levar para um texto suas ideias e suas reflexões sobre os mais simples e os mais complexos fatos sociais.

Mesmo assim, tanto o docente como o material didático, embora não devam fazer com que o aluno se limite às suas instruções, têm que oferecer sólidos indicativos à produção textual, pois o estudante está em fase de aprendizado e as práticas escolares têm que o preparar para a vida além dos muros da escola. Como diz Louzada (1994, p. 16), a escola “deve manter e aprimorar os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para diferentes propósitos sobre diferentes temas, em diferentes condições de produção e interlocução”.

Essa reflexão sobre a importância de oferecer indicativos para a elaboração de textos é algo recente, foi uma conquista das duas últimas décadas e modificou, por exemplo, a estrutura dos encaminhamentos expostos na seção de Produção Escrita presentes nos livros didáticos. Vejamos, pois, uma atividade de elaboração textual publicada na década de 1980:

Exemplo 2

Redação 1

Escolha uma das seguintes propostas:

1. No cinema, Aparício e sua mulher encontraram um casal amigo. Como foi o diálogo travado entre eles?
2. “Quem canta de galo em casa é o marido e não a mulher.” Você concorda com essa afirmativa, ou acha que ambos têm os mesmos direitos? Argumente.

(FARACO e MOURA, 1985, p.17)

No capítulo que abarca essa seção de Redação, havia um texto, *Cabeça Raspada*, de Leon Eliachar, que tinha como personagens Aparício e sua mulher. A primeira proposta de produção faz referência a esses dois personagens e pede para o aluno criar um diálogo entre eles, acrescentando à trama mais dois personagens: um casal de amigos. Infere-se, mediante a menção ao texto, que o aluno deva levar em conta as características já apresentadas pelos personagens. Também a proposta faz referência a um cenário e aponta o gênero textual – diálogo. Vê-se, portanto, que são oferecidos esses indicativos para a construção do texto.

Na outra proposta dessa seção Redação, os autores do livro didático colocam um trecho do texto motivador, o *Cabeça Raspada*, e solicitam que a escrita seja com base na apresentação da concordância ou não com o conteúdo da frase exposta. Observa-se que apenas o tipo textual é explicitado na questão, mediante a solicitação: “Argumente”. O outro direcionamento veiculado na proposta diz respeito à delimitação do que será argumentado, ou seja, o aluno deverá falar sobre direitos.

Assim, os autores oferecem alguns indicativos para a produção do texto e deixam os estudantes livres para tomarem outras decisões, mas, certamente, com base no que expuseram na proposta. Isso poderia significar oferecer autonomia a eles, mas “oferecer autonomia” difere de “abster-se de orientação”. E destinar parcos indicativos à produção de um texto é distanciar o aluno das situações reais de escrita.

É possível constatar, portanto, que, nos dois encaminhamentos, muitas orientações para a elaboração textual **não** são expostas, como o leitor presumido, o contexto de circulação e o grau de formalidade a ser utilizado. Isso pode comprometer o aprendizado do aluno, mas não se trata, no entanto, de negligência por parte dos escritores desse livro didático, pois o modo como eles formulam essa seção Redação é compatível com o que se apresentava, em nível de livro didático, na época em que essa obra escolar foi publicada.

O que podemos afirmar é que, atualmente, um livro didático que publicasse encaminhamentos à elaboração escrita nesse mesmo molde, certamente, não seria aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dessa forma, uma obra desse tipo não estaria presente no Guia, tampouco poderia ser distribuída no sistema público de ensino brasileiro.

Os livros didáticos atuais têm que contemplar várias exigências relativas às propostas de produção de texto, requisitos que partem de um documento oficial, o Guia PNLD/2011, e resultam em mudanças estruturais nesses livros. E, assim, essas obras escolares poderão ser aprovadas, veiculadas pelo Guia para avaliação pelos professores, e distribuídas pelas escolas públicas de todo o Brasil.

Desse modo, muitas mudanças foram perceptíveis nos livros didáticos, seja por tentar adequar-se aos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o sistema avaliativo exposto pelo Guia PNLD/2011, seja por adesão às mais recentes teorias linguísticas, como já foi colocado no capítulo anterior.

No eixo de produção de texto, a avaliação do Guia observa se esses livros didáticos contribuem para o “desenvolvimento da proficiência em escrita”, se consideram “a escrita como uma prática socialmente situada”, se oferecem “condições plausíveis de produção” (BRASIL, 2010, p. 22)¹¹. Não se vê, no entanto, uma preocupação por parte desse documento em analisar se esses livros escolares apresentam requisitos que direcionem o aluno a elaborar um texto com marcas de sua **autoria**.

Dentre esses indícios de autoria, consideramos que é importante que as atividades de produção de textos estimulem os alunos ao uso da criatividade, do posicionamento crítico, da tomada de atitude de modo mais autônomo, explicitando seu posicionamento a respeito de temas, discordando ou concordando de determinadas reflexões propostas por textos-modelo apresentados no livro, modificando estruturas textuais com propósitos específicos.

São esses, entre outros indicativos, que analisamos nos manuais didáticos selecionados para esta pesquisa, ou seja, orientações que apontam para o despertar da autoria nesses pequenos produtores de texto – os alunos. Mas, antes de mostrar o que trazem os livros considerados nesta investigação, o que será exposto no quarto capítulo, na primeira parte do presente capítulo apresentamos uma discussão em torno do ensino da produção do texto escrito e o desenvolvimento das capacidades de crítica e autonomia. Na segunda parte, por sua vez, falamos sobre conceito de autoria e sua aplicação ao ensino da escrita. Na terceira parte, expomos uma reflexão sobre a relação entre os gêneros textuais e o ensino da produção do texto escrito, considerando a questão do desenvolvimento da crítica e da autonomia, de um modo mais específico, e da autoria, de um modo mais geral.

¹¹ O trecho completo do Guia que versa sobre essa situação está exposto na página 42.

3.1 O ESTÍMULO À CRÍTICA E À AUTONOMIA E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

A prática da escrita, como já vimos discutindo, é – ou deveria ser – uma das atividades centrais na aula de Língua Portuguesa. Mas produzir um texto não é apenas reunir uma dezena de frases. Todo um processo está envolvido nessa ação de elaborar um texto. Como dito anteriormente, muitas escolhas têm de ser feitas: a respeito do gênero textual, dos objetivos, dos interlocutores, etc. Esse processo também envolve reflexão sobre conteúdo e estrutura, planejamento, revisão e refação. Assim, concordamos com Possenti (2005, p. 48) quando assevera que “aprendemos a ler e a escrever escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes”. Isso tanto tem relação com o procedimento a que se recorre quando da elaboração de texto nas práticas reais de escrita, quanto é uma ação reforçada pelo contexto atinente ao ensino.

Quando pensamos nesse contexto específico de sala de aula, consideramos que o estudante tem de estar aberto a **correções** e a ver seu texto **comentado várias vezes** (para usar termos aproximados aos de Possenti). Ou seja, o discente está fadado a redigir seu texto conforme propostas estabelecidas pelos professores ou pelo livro didático e também tem que atentar para as críticas recebidas, tendo que reescrever seu texto a partir disso.

No entanto, a reflexão crítica também deve partir do próprio produtor do texto, nesse caso, o aluno. E essa prerrogativa, na maior parte dos casos, não vem recebendo atenção nem da parte do professor nem da parte do autor de livros didáticos. Contudo, concordamos com Marcuschi, B. & Ferraz (2009) quando defendem que “não se aprende a escrever apenas escrevendo, mas refletindo criticamente sobre as escolhas feitas antes, no decorrer e depois da elaboração textual, considerando o contexto sócio-interacional”.

Com isso dizemos que o ensino da produção escrita **na** ou **para** a escola deve viabilizar o desenvolvimento de ações reflexivas por parte do aluno, que não apenas ofereça os indicativos necessários para uma contextualizada elaboração de texto, mas que também colabore para que ele possa **pensar sobre** o tema a ser discutido, sobre a estrutura a ser utilizada, sobre a função social que cumpre ao produzir especificamente aquele texto. Esse “pensar sobre” envolve, justamente, a possibilidade do despertar e do ampliar a criticidade.

Por **crítico** estamos aqui entendendo, conforme Lalande (1999):

aquele que não aceita nenhuma asserção sem se interrogar primeiro sobre o valor dessa asserção, tanto do ponto de vista do seu conteúdo (crítica interna) quando do ponto de vista da sua origem (crítica externa).

Mas o modo como o ensino de Língua Portuguesa, mais amplamente, e o ensino de produção de texto, mais especificamente, foi se desenvolvendo, não demonstra uma preocupação em formar sujeitos críticos. Numa base educacional transmitivista, em que se objetiva que o aluno receba, retenha e devolva informações, como se isso fosse demonstração de que está construindo conhecimentos, não há espaço para a reflexão crítica e para a tomada de decisões de modo mais autônomo.

Então, nesse tipo de educação de modo mais tradicionalista, o questionamento é visto como algo negativo. As indagações, por parte de um aluno, parecem afrontar o professor e todo o sistema educacional. Com isso, busca-se atenuar, nesse ensino tradicional, a criticidade, que é algo tão característico dos seres humanos. Segundo Schoffner¹²:

Quando a verificação do saber se resume em repetir as informações ouvidas ou lidas estamos educando para a ausência de crítica (acriticidade). Estamos deseducando, pois o ser humano é naturalmente crítico, basta lembrarmos das perguntas mais ingênuas das crianças que em todas as situações querem saber os "porquês". Mas, quando entram na escola aprendem a não questionar, mas a obedecer.

Porém, estamos atualmente inseridos em um contexto em que obedecer apenas não é suficiente, é preciso saber até por que se obedece, como também é preciso romper velhas ideias, inserir novas. É assim que o conhecimento historicamente se constrói. E isso só poderá ocorrer quando as capacidades da crítica e da autonomia puderem ser estimuladas desde cedo, para que se possa refletir, na infância, na adolescência, na fase adulta, sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais, etc., da conjuntura nacional e mundial, para que não se tenha a voz silenciada e a participação político-social desconsiderada. É nesse aspecto que é tão importante a presença da escola, dos docentes e dos materiais didáticos no auxílio desse estímulo, no desenvolvimento dessas capacidades, a fim de que o ensino de Língua Portuguesa, e mais especificamente o de produção de texto, possa fazer com que o uso da linguagem sirva para promover atuação efetiva na sociedade.

Logo, estamos de acordo com o que propõem os PCN de Língua Portuguesa. Esse documento destaca que as atividades realizadas na escola, nos eixos de leitura, análise linguística e produção de textos orais e escritos, devem possibilitar aos alunos:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

¹² Texto disponível na internet, sem indicação de página.

- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- **analisar criticamente** os diferentes discursos, **inclusive o próprio**, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto históricoculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a **capacidade de análise crítica**.

(BRASIL, 1998, p.32-33)¹³

Como nosso foco é na produção textual escrita, analisaremos o trecho acima sob essa perspectiva. Então, nesse sentido, os PCN destacam que a utilização da linguagem, na produção de textos escritos, deve atender às mais variadas demandas sociais, aos mais diversos propósitos comunicativos, e deve também considerar as distintas condições de produção do discurso. Ou seja, mesmo que a elaboração textual se dê no ambiente escolar, deve-se haver uma referência ao contexto não pedagógico de produção dos textos, ou seja, além dos muros da escola. Isso será importante para a participação social efetiva e para o exercício da cidadania.

Esse trecho dos PCN também destaca que a utilização da linguagem deve servir para estruturar a experiência, explicar a realidade, analisar criticamente os diferentes discursos. Ou seja, o documento evidencia a necessidade de agir por meio da linguagem com criticidade,

¹³ Destaques nossos.

com autonomia, imprimindo aos textos representações pessoais e experiências, que seria, no caso, a autoria.

Diante de tudo isso, cabe-nos reafirmar a concordância desta pesquisa com as ideias desses Parâmetros, especialmente para que os estudantes da atualidade não se tornem dependentes de outras pessoas para produzirem os textos que necessitam escrever, tampouco silenciem diante da precisão de elaborar algum texto. Portanto, nas nossas análises, levaremos em conta o que eles apregoaram, especialmente no trecho acima exposto e comentado.

Porém, ainda continuando as reflexões sobre estas noções, fica-nos o seguinte questionamento: Como explorar as capacidades de crítica e autonomia no âmbito escolar? Pontuamos a seguir algumas ideias que nós sistematizamos durante a pesquisa, as quais intencionam apontar para respostas a essa pergunta. São propostas nossas e, obviamente, não são, de fato, soluções, pois o problema é mais complexo e envolve a educação como um todo. No entanto, são sugestões de como o estímulo a essas capacidades pode ser construído. Para isso, é preciso:

1. atentar à formação dos docentes, que dos cursos universitários às formações continuadas, especializações, etc., devem ser despertados para o fato de que ensinar a agir com a língua envolve promover uma reflexão sobre o ato de compreender e de elaborar textos, envolve considerar as condições contextuais e a ação autônoma;

2. formular, no âmbito da sala de aula, propostas de produção com base na necessidade dos alunos ou como decorrência de um trabalho com um determinado tema ou um determinado gênero;

3. deixar claro os objetivos das atividades de escrita e para quem o texto se dirigirá;

4. oferecer oportunidades de realização de análises, planejamentos, pesquisas e experimentos antes de iniciar a escrita;

5. promover debates para a troca de experiência entre os próprios alunos, sejam as atividades, inicialmente, individuais ou coletivas, para que assim eles possam discutir sobre temas e sobre “formas de dizer”;

6. cuidar para que as temáticas girem em torno de importantes questões sociais, que o foco não sejam datas festivas e o aluno não pense que só se escreve sobre isso;

7. realizar um trabalho que, de um modo geral, seja interdisciplinar, desenvolvendo o que os PCN (BRASIL, 1998, p. 40) chamam de temas transversais, como Ética, Pluralidade, Cultura, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho;

8. instruir o aluno para que ele reveja o texto já pronto com distanciamento e olhar crítico e assim possa fazer as modificações necessárias na refacção do texto;

9. levar o estudante a perceber que escolhas feitas durante a elaboração textual não são realizadas de modo automático, mas de modo pensado e que ele deve assumir a consequência dessas escolhas;

10. propiciar o interesse do aluno pelo texto mesmo depois de corrigido. Para isso é preciso que se ofereçam outros tipos de destino ao material produzido, ou seja, deve-se ampliar o meio de circulação desses textos, fazendo com que, por exemplo, eles componham um livro que será publicado em uma mostra de conhecimentos da escola, ou que façam parte de um jornal impresso do colégio, ou que sejam enviados para uma revista da cidade, etc.

Essas atitudes relativas à crítica e à autonomia apontarão para a construção da autoria, ou seja, uma forma de encarar a produção como uma ação veiculadora das próprias ideias e do modo característico de refletir sobre os fatos do mundo, empregando no texto traços de um estilo específico que vem de uma singular adoção de atitude. É sobre isso que falaremos na próxima parte deste capítulo.

3.2 EM BUSCA DA AUTORIA

A noção de autoria foi amplamente discutida por pensadores como Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, no entanto, suas reflexões estavam na esfera, majoritariamente, literária e científica. Os dois notáveis filósofos discorreram sobre a concepção de autor em relação à personagem, à obra, ao nome próprio, ao autor-criador/função autor, ao autor-pessoa, etc. Essas noções se distanciam um pouco da aplicabilidade do termo autoria no âmbito pedagógico, já que se referem, primordialmente, a escritores renomados e suas particularidades no campo discursivo. Porém, apesar disso, são ideias fundantes, que acabam estabelecendo conexões de sentido com o conceito que visamos explorar e, sendo assim, interessa-nos que sejam vistas neste momento da pesquisa.

No capítulo **O Autor e a Personagem**, do livro *Estética da Criação Verbal*, por exemplo, Bakhtin expõe seus pensamentos a respeito da posição axiológica que cumpre o autor, especialmente em relação à personagem. Nesse sentido, o autor acentua as particularidades da personagem e “põe suas ideias diretamente nos lábios da personagem tendo em vista a significação teórica ou ética (política, social) dessas ideias, visando a

convencer quanto à sua veracidade ou a propagá-las” (BAKHTIN, 2003, p.8), embora com reformulações, geralmente, do pensamento desse autor.

Segundo Carlos Alberto Faraco (2010, p. 37), o tema do autor e da autoria está contido em quase todos os escritos de Bakhtin. No artigo denominado **Autor e Autoria**, Faraco (2010) tece considerações a respeito da distinção que Bakhtin faz sobre autor-pessoa e autor-criador, este que seria quem dá forma ao conteúdo, um constituinte do objeto estético concebido por uma obra; e aquele que seria o escritor ou o artista, por exemplo. Para aclarar mais essa ideia, o texto **Autor e Autoria** utiliza como modelo a reflexão que Bakhtin apresenta sobre a obra de Dostoiévski, afirmando que, nas obras deste autor, há uma grande particularidade na construção estético-formal do personagem (a que Bakhtin também denomina como herói). Nesse caso, o autor-criador se distingue por criar um núcleo “inacabado e irresoluto”, reservando “para si mesmo apenas o mínimo indispensável do excedente que é necessário à condução da narrativa, deixando todo o demais para o campo de visão e conhecimento do próprio herói” (Faraco, 2010, p.47). Assim, a formação do autor-criador se estabelece pelo modo de criar, axiologicamente e estético-formalmente, a personagem.

No texto **O que é um autor?**, por sua vez, Foucault levanta a questão da **obra**, de como ela pode ser considerada como tal, se seria obra tudo aquilo que é escrito por um autor; também fala sobre o **nome próprio**, sobre o papel que ele exerce em relação ao discurso, agrupando para si um certo número de escritos. Foucault ainda discute a questão da **função autor**, definindo-a como “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001); e a questão da **instauração da discursividade**, que seria própria de autores que estabeleceram “uma possibilidade infinita de discursos” (como Karl Marx, que instaurou o marxismo).

Conforme Siane Gois (2010), uma outra ideia levantada por Michel Foucault sobre autoria é em relação à morte do autor, que seria “consequência da contemporânea e permanente procura pelo apagamento do autor em seu próprio texto” (GOIS, 2010, p.105). Esse fato ocorreria, de acordo com a autora, frequentemente no discurso acadêmico, em que os pesquisadores se valem da impessoalidade para garantir maior crédito ao seu trabalho, maior reconhecimento na comunidade acadêmica.

Portanto, como se pode perceber, a noção de autoria proposta por Bakhtin e Foucault, e considerada por Faraco (2010) e Gois (2010), não dizem respeito aos novos escritores, aos estudantes que estão sendo inseridos nesse mundo da escrita. No entanto, no âmbito escolar, a concepção de autoria, quando na elaboração de um texto, tem grande importância e, digamos,

toca nas ideias daqueles célebres pensadores. Ou seja, é possível uma transposição desse referencial teórico às considerações sobre ensino da escrita.

As reflexões sobre autoria e ensino são recentes, datam de pelo menos 20 anos atrás. Assim, um conceito que era mais utilizado para se referir a grandes obras, às marcas da personalidade em textos clássicos, de autores renomados, destacando também a responsabilidade do que um autor põe a circular, pôde ser utilizado para propor e avaliar textos de alunos.

O linguista Sírio Possenti é um dos estudiosos que se debruça sobre a questão da autoria, e também a relaciona à produção escrita e seu ensino. No texto *Enunciação, Autoria e Estilo*, publicado em 1992, ele fala que os conceitos que dão nome à obra podem estar articulados numa teoria do discurso que fundamente práticas pedagógicas. E, nesse mesmo texto, ele se faz a seguinte pergunta: “Quais seriam e como poderiam ser organizados os indícios de autoria em textos escolares?” (POSSENTI, 1992, p.17).

Possenti (1992) destaca que um aluno parece bem mais inserido em práticas sociais de escrita quando emprega sua singularidade e seu estilo em um texto, quando narra fatos do seu cotidiano, quando opina sobre questões postas no seu dia a dia, do que apenas quando reproduz o discurso escolar, cumprindo as regras gramaticais, mas falando de coisas que se distanciam do seu universo social. Segundo Possenti (1992), as marcas (ou indícios) da singularidade e do estilo estão na ordem do discurso, não na ordem gramatical, e a autoria é encontrada no “como” e não no “o quê” expressam.

Isso pode ser transposto ao ensino da produção escrita na medida em que a atividade de elaboração textual tenha por intenção permitir que, no texto, o aluno se expresse, que exponha sua crítica, sua criatividade, que, mesmo tendo de corresponder às características de um contexto de interlocução, possa fazer algumas escolhas de modo autônomo. Ou seja, é pertinente que o ensino da produção escrita considere que “o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos” (TFOUNI apud ASSOLINI, 2008, p. 97).

Então, temos que compreender que a linguagem é constitutiva dos sujeitos, que são seres históricos, imersos em um sistema de crenças, de culturas, e que precisam se expressar, constituindo seu próprio discurso. Assim, concordamos com Possenti (2002, p.109) quando afirma que:

A questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso

– que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição.

Nessa sua obra de 2002, *Autoria e Estilo*, Possenti afirma que há dois modos de marcar a autoria: “dar voz ao outro” e “manter distância”. Ele também pontua que a intertextualidade, como um modo de “dar voz ao outro”, é típica dos discursos que proferimos, mas que podemos deixar entrever um estilo, ou seja, um indício de autoria, quando usamos verbos *discendi* (falou, afirmou, destacou, pontuou, etc.) para dar visibilidade à voz de um outro sujeito-autor; quando nos valemos de expressões que destacam o discurso metaenunciativo (“ou seja”, “melhor dizendo”, “em outras palavras”, etc.); ou quando transmitimos no conteúdo movimentos de aceitação ou de rompimento em relação ao discurso em que nos apoiamos. Sendo assim, a intertextualidade torna-se, na maioria das vezes, construtiva na elaboração de um texto, por isso o aluno tem que ser instruído a marcar um posicionamento ou fala que não são seus, e essas marcas podem ser linguisticamente visíveis.

Em relação a “manter distância”, na produção de texto na esfera escolar, há duas interpretações possíveis: utilizar marcas metaenunciativas, como resumir, parafrasear, e abrir parênteses para realizar um comentário, afastando-se do discurso do outro para marcar o seu próprio posicionamento e estilo; ou expressar o distanciamento do próprio texto, com um olhar mais crítico e avaliativo, como o olhar de um interlocutor. Levando em conta essa última forma de distanciamento, tal ação pode ser produtiva quando, por exemplo, numa autoavaliação. Esse olhar crítico sobre o próprio texto pode resultar em uma reescrita, mas não como forma de apenas higienizar a produção, retirando rasuras, corrigindo os “erros” gramaticais, mas no sentido de pensar sobre essa elaboração escrita e melhorá-la de acordo com os propósitos pretendidos.

Sobre a refação na produção de textos, os PCN afirmam que tal ato “permite que o aluno se distancie do seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente” (BRASIL, 1998, p.77). Assim, primeiramente o aluno vira leitor do próprio texto, depois o refaz com base na sua reflexão. Ou seja, o momento da reescrita é muito propício para a expressão da crítica, da autonomia e da autoria.

Na sala de aula, é papel do professor de língua e do elaborador do livro didático colaborar na orientação desse processo. Dessa forma, para que haja indícios de autoria em uma atividade de escrita realizada **na** ou **para** a escola, é preciso que quem elabore a proposta de produção ofereça meios de fazer com que o aluno exponha sua personalidade, seja na escolha de ideias ou na argumentação, pois, nos contextos reais de interação por meio da

língua, “no trabalho de escrita, o autor combina o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista com os conhecimentos linguísticos e textuais construídos na escola ou fora dela, para expressar aquilo que deseja”. (EVANGELISTA et al., 1998, p. 49).

Mas se o aluno é obrigado a cumprir uma proposta de produção escrita, se a temática não corresponde aos seus interesses, se a estrutura típica do tipo textual ou do gênero textual lhe é estranha ou pouco útil, se os encaminhamentos vêm em tom de ordem, como, por exemplo, com o uso do modo imperativo e do verbo dever (Por exemplo: “Faça uma carta argumentativa”, “Você deve finalizar seu texto apresentando uma solução para o problema”), isso pode acarretar no distanciamento do aluno, numa antipatia à atividade de escrita. Nesses casos, é possível que o estudante pense que só obterá êxito se estiver de total acordo com a proposta de produção oferecida pelo professor ou pelo livro didático.

Esse movimento é denominado de apagamento de sua autoria (com uma acepção diferente da atribuída por Foucault), que no espaço escolar é caracterizado pelo desprezo da personalidade do aluno, do seu estilo, dos saberes que já possui. Assolini (2008, p. 84) afirma que, ao se desconsiderar os saberes discursivos dos alunos, nega-se a eles “o direito de posicionarem-se como sujeitos capazes de arriscar a atribuir e construir sentidos, discordar daqueles já produzidos e legitimados”.

Os PCN, de 1998, também já levantaram essa questão da autoria. Eles afirmam que há pelo menos quatro tipos de atividades de produção escrita, e uma delas é a que envolve a autoria ou a criação. Sobre esses tipos de atividades, os PCN expõem o seguinte quadro:

QUADRO 1 – Categorias Didáticas - PCN

CATEGORIAS DIDÁTICAS DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	PLANO DO CONTEÚDO (o que dizer)	PLANO DA FORMA/EXPRESSÃO (como dizer)
Transcrição		
Reprodução		
Decalque		
Autoria		

(Fonte: Brasil, 1998, p. 76)

Esse quadro explicita o seguinte:

- as atividades de **transcrição** são aquelas que já apresentam o conteúdo com o qual o aluno deve trabalhar (o que dizer) e já oferecem a estrutura de que ele irá se valer (como dizer), assim, esse estudante tem que corresponder com fidelidade à proposta de produção, tanto na temática como nas convenções ortográficas, de registro e de tipificação do gênero textual trabalhado (se for o caso de se trabalhar com um gênero).
- as atividades de **reprodução**, que também envolvem paráfrases e resumos, são aquelas em que o conteúdo já está definido e os alunos deverão seguir a ideia dos textos base, mas o “como dizer” ficará a cargo desse aluno.
- as atividades de **decalque** são as que a estrutura formal já está posta, muitas vezes caracterizada pela composição estanque de alguns gêneros textuais, desse modo, resta ao aluno formular o “o que dizer”.
- as atividades de **autoria**, por fim, que também envolvem a criação, são aquelas mais complexas, em que o aluno terá que articular os planos do conteúdo e da estrutura, “o que dizer” e “como dizer”.

É preciso, no entanto, deixar claro que essas categorias didáticas de práticas de produção de texto não se restringem a impor ao aluno o que ele deve fazer (o que se poderia pensar de uma atividade de **transcrição**), tampouco deixá-lo sem orientação alguma (o que se poderia pensar de uma atividade que envolve **autoria**). Um trabalho produtivo, no âmbito escolar, com a elaboração escrita contextualiza a atividade, apontando os seus objetivos, o interlocutor, o registro (formal ou informal), o gênero textual, o processo de produção (planejamento, pesquisa, revisão, reescrita), o meio em que o texto circulará, e até alguns indicativos para a construção da textualidade, entre outros. Mas tudo isso deverá estar voltado para inserir o estudante em práticas efetivas de escrita, assim, ele tem que ser instruído a se apropriar de estruturas composicionais, a dominar conteúdos e poder apresentar seu posicionamento crítico em relação a diferentes temáticas. Aos poucos, aprenderá a desenvolver um estilo próprio e a fazer escolhas de modo mais autônomo.

O quadro acima, proposto pelos PCN, além das ideias sobre autoria expostas nessa parte do capítulo, nos será útil para a análise dos encaminhamentos à produção de texto presentes nos livros didáticos selecionados para esta pesquisa.

Porém, antes que se finde a apresentação e a reflexão sobre os posicionamentos teóricos adotados por esta pesquisa, é preciso esclarecer que os indícios de autoria, que

expõem, por exemplo, a tomada de posição, são mais revelados por alguns gêneros textuais¹⁴ do que por outros. Os textos de caráter majoritariamente argumentativo, como artigos de opinião, crônicas, cartuns, entre outros, deixam mais exposta tanto a postura crítica como o estilo. Enquanto isso, gêneros textuais como listas, folhetos instrucionais, receitas, entre outros, obscurecem mais a personalidade, embora em todas as escolhas realizadas haja a opção por um posicionamento e não por outro, o que já remete a traços de uma singularidade. Desse modo, compreendemos que “o estilo, entendido como a seleção dos recursos linguísticos, feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso”. (FIAD, 2008, p. 221). Devido a isso, na próxima parte deste capítulo, falaremos sobre a relação dos gêneros textuais com o a autoria e, mais especificamente, com o desenvolvimento da crítica e da autonomia.

3.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRÍTICA, DA AUTONOMIA E DA AUTORIA

O estudo sobre os gêneros textuais, embora seja praticamente tão antigo quanto a reflexão sobre a língua e a linguagem, nas últimas três décadas expandiu-se e ganhou, de fato, visibilidade nos meios acadêmicos e pedagógicos. Atualmente, pesquisadores da área da linguística voltam-se para a teorização do que é **gênero textual**, analisam alguns gêneros numa perspectiva diacrônica e objetivam discutir sobre a importância do trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna.

Luiz Antônio Marcuschi, no capítulo denominado *Gêneros Textuais no Ensino de Língua* do livro *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, fala sobre haver várias ideias a propósito do que é gênero textual, ou seja, muita teorização foi feita em torno desse conceito. No entanto, como coloca o autor, “isso dá a noção da complexidade da questão e o porquê da ausência de trabalhos sistemáticos que até recentemente dessem conta do problema na perspectiva didática”(2008, p.149).

Não é nossa intenção nesta pesquisa “dar conta” desse problema na perspectiva didática. Mas, ao falarmos dos encaminhamentos à produção de textos escritos no âmbito escolar, temos, de fato, de abordar os gêneros textuais e o seu tratamento como objeto de ensino.

¹⁴ Nesta pesquisa fazemos a opção pelo uso do termo “gêneros textuais” em vez de “gêneros discursivos”, embora esta expressão apareça em algumas citações.

Nesta pesquisa, concordamos com Bazerman (2005/2006), para quem os gêneros são instrumentos através dos quais podemos ver o mundo e também são lugares privilegiados de transformações. Desta forma, “numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem” (BAZERMAN, 2005). Essa aprendizagem tem de estar, portanto, voltada para as necessidades práticas e, portanto, trabalhar com a possibilidade de transformação dos processos de interlocução e também com a possibilidade de mudanças sociais que partam de iniciativas que se valham do discurso.

Então, temos que ter em mente que o ensino a partir de gêneros textuais aponta para um trabalho com diferentes modos de lidar com a linguagem. Assim, a depender dos nossos objetivos, nas práticas efetivas de escrita, selecionamos determinados gêneros a serem utilizados num momento de interação através da língua. No âmbito escolar, os gêneros a serem trabalhados têm a ver com a finalidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa finalidade, para a nossa pesquisa, está relacionada com o desenvolvimento das capacidades de crítica e autonomia, de um modo mais restrito, e de autoria, de um modo mais amplo.

No entanto, até a década de noventa, as atividades de leitura e produção textual na escola eram voltadas, majoritariamente, não para os gêneros, mas para o estudo dos tipos textuais¹⁵, desse modo, direcionava-se o aluno à interpretação de textos argumentativos, descritivos, injuntivos, narrativos ou expositivos. Especialmente narrar, descrever e dissertar eram as solicitações mais presentes na hora de requerer do discente a elaboração da famosa redação escolar.

Segundo Marcuschi (2003, p. 22), a expressão **tipo textual** é utilizada “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Mas, é impossível a interação verbal ocorrer prescindindo de um gênero textual. Por isso, ao afirmar que todo novo texto empírico é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, ou seja, ele pertence a um gênero (BRONCKART, 1999, p.138), Bronckart também defende que a noção de **tipo de texto** será abandonada a favor das noções de **gênero textual** e **tipos discursivos**:

Os gêneros, como formas comunicativas (romance, editorial, enciclopédia, etc.) serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto os tipos de discurso (narração, discurso

¹⁵ Esse fato também pôde ser observado na pesquisa de iniciação científica, desenvolvida por mim e orientada pela professora Dra. Beth Marcuschi, denominada “O Tratamento da Produção de Texto em Livros Didáticos da Década de Oitenta”.

teórico, etc.) serão considerados como formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros. (BRONCKART, 1999, p. 15)

No início da década de 1980, publicações na área de ensino de Língua Portuguesa destacavam que muitas pessoas reclamavam da falta de instrução da juventude, dos resultados das redações nos vestibulares, da pouca leitura, destacavam também o fracasso da escola e o fracasso do ensino de Língua Portuguesa, conforme explicita Geraldi (1997). Em relação à produção do texto escrito, essa pouca proficiência dos alunos pode ter, de certo modo, ligação com um estudo centrado na elaboração de sequências textuais, em que o foco estava voltado essencialmente para a estrutura composicional do texto, ainda mais estritamente, aos aspectos microestruturais da língua. Ou seja, mandava-se o aluno escrever, mas não se objetivava a elaboração do discurso, o propósito interacional, o desenvolvimento das capacidades de crítica e autonomia, e sim a adequação às questões gramaticais, como no uso dos tempos verbais, no nível de adjetivação, na colocação de conectores, etc.

Porém, até mesmo os PCN, na década de 90, deixam claro que a disciplina Língua Portuguesa deve ter como um de seus objetos o gênero textual, com seu caráter plural de formas e funções, com sua tipificação ou maleabilidade em relação à estrutura e ao conteúdo, sejam orais ou escritos. Sobre isso, assim se colocam os PCN:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 26)

Também o Guia do sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, que desde sua primeira publicação, na década de 90, evidenciou sua concordância com o que propunham os PCN, destacam o caráter produtivo de um ensino que tenha os gêneros textuais como objeto. Desse modo, o Guia apregoa que as coleções didáticas de Língua Portuguesa devam, por exemplo, no âmbito da escrita, explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado (BRASIL, 2010, p. 22).

Vê-se, portanto, que o estudo da língua a partir de gêneros textuais aqui no Brasil já é algo institucionalizado, que se solidificou a partir das reflexões linguísticas com base em diferentes correntes que teorizam sobre a questão dos gêneros textuais.

Mas um trabalho realizado com os gêneros textuais de uma forma tão sistemática quanto o com os tipos textuais torna-se tão improdutivo quanto este. Ou seja, um ensino que se volte à classificação dos gêneros textuais, à apreensão de estruturas, à preocupação com os seus típicos aspectos composicionais, não possibilitará ao aluno a imersão em instâncias públicas de uso da linguagem. Sobre isso, Bazerman (2005, p.31) afirma: “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação”.

Uma das formas de fazer com que o trabalho com os gêneros textuais seja interessante para os alunos e para os objetivos do ensino de Língua Portuguesa é explorar gêneros que partam da necessidade desses discentes, como **carta do leitor** para uma revista de público jovem, a fim de elogiar uma matéria sobre uma banda musical; **ofício** para a Câmara de Vereadores, a fim de reclamar de um problema na cidade; **folheto informativo** para ser distribuído na escola, a fim de informar a comunidade escolar sobre os cuidados com alguma doença, etc.

Uma outra forma é trabalhar com o caráter maleável dos gêneros, com sua possibilidade de adquirir uma outra estrutura, versar sobre temáticas diversas, de se misturar com um outro gênero, sem perder seus traços típicos. Nessa atividade, o aluno poderia expor sua criatividade, formular um estilo, oferecer traços de sua personalidade, agir de modo autônomo. Assim, concordamos com Fiad (2008, p. 232) quando afirma: “São as manifestações individuais que modificam os estilos dos gêneros, que os renovam, possibilitando as mudanças dos gêneros”. Essa ideia sobre os gêneros textuais e sobre esse trabalho que pode ser realizado a partir dele para o ensino de Língua Portuguesa será explorada na análise dos encaminhamentos das propostas de produção escrita presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental selecionados para esta pesquisa.

Sobre a seleção dessas obras e a elaboração das categorias de análise, falaremos no próximo capítulo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Após a exposição das ideias teóricas que fundamentam esta dissertação e antes de mostrarmos as análises que são a base deste trabalho, exporemos neste capítulo como chegamos ao material a ser investigado: os encaminhamentos à produção de textos escritos. Primeiramente, há que se dizer que eles foram selecionados entre as atividades de escrita presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos para esta pesquisa. O percurso percorrido para a seleção das obras didáticas e das atividades de produção escrita, e para a formulação das categorias de análise serão explicitados neste capítulo. Todas essas escolhas tiveram influência nos resultados do presente estudo, que é uma pesquisa de base documental.

4.1 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos selecionados para esta investigação são de **Língua Portuguesa**, pois o objetivo do trabalho é analisar o eixo de produção textual e observar os encaminhamentos à elaboração escrita. Esses livros fazem parte de coleções destinadas a alunos dos **anos finais do Ensino Fundamental** (conforme a mais recente denominação para o que antes tomávamos como Ensino Fundamental II), ou seja, de 6º a 9º ano (anteriormente, 5ª a 8ª série). Tal escolha deveu-se ao fato de nessa fase de ensino o estudante estar se inserindo efetivamente nas práticas de escrita dentro e fora da escola. É uma fase, portanto, muito importante para ele solidificar seus saberes e pôr em atividade os conhecimentos até então construídos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de o aluno estar adentrando nessa sociedade grafocêntrica, tem também o fato de estar na fase de aquisição da própria tecnologia de escrita, ou, como se costuma falar, está na fase da alfabetização. No Ensino Médio, por sua vez, o estudante geralmente já consolidou um saber a respeito dos diversos gêneros textuais e já pode agir com mais autonomia, em uma maior escala de textos do seu interesse na esfera social. Ao menos é o que, basicamente, espera-se de cada uma dessas fases de ensino. Diante disso, o que mais interessa a este trabalho é a fase relativa aos anos finais do Ensino Fundamental.

Restringimos essas coleções a apenas as que foram aprovadas pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático e, portanto, resenhadas no Guia PNLD/2011. Quando iniciamos a pesquisa, o Guia de 2011 era o mais recente, e os livros didáticos que receberam aprovação por esse sistema avaliativo do PNLD já estavam nas escolas. Ou seja, as coleções aprovadas segundo os critérios do PNLD/2011 tiveram suas

resenhas publicadas no Guia, e todo o processo que envolve: a distribuição do Guia; a escolha, por parte dos professores de escolas públicas, das obras com as quais gostariam de trabalhar; e a entrega dos livros nas escolas, já foi efetivado. Assim, esses manuais didáticos já serviram e estão servindo ao trabalho de sala de aula.

Segundo o Guia, 26 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental foram avaliadas pelo PNLD/2011. Dessas, apenas 16 coleções foram aprovadas e resenhadas no Guia PNLD/2011. Por ordem alfabética, seguem, na tabela abaixo, os títulos das coleções aprovadas, seus autores e os nomes das respectivas editoras:

QUADRO 2: Coleções resenhadas pelo Guia PNLD/2011

COLEÇÃO	AUTOR(ES)	EDITORIA
A AVENTURA DA LINGUAGEM	Luiz Carlos Travaglia Maura Alves de Freitas Rocha Vânia Maria Bernardes Arruda – Fernandes	Editora Dimensão
DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho	Editora FTD
LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Junior	Editora Ática
LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO	Cássia Garcia de Souza Márcia Paganini Cavéquia	Saraiva Livreiros Editores
PARA LER O MUNDO – LÍNGUA PORTUGUESA	Graça Sette Maria Angela Paulino Rozário Starling	Editora Scipione
PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS	Ana Elisa de Arruda Pentead Cibele Lopresti Costa Eliane Gouvêa Lousada Greta Marchetti Jairo J. Batista Soares Maria Virgínia Scopacasa Manuela Prado Mirella L. Cleto Heidi Strecker	Edições SM
PORTUGUÊS – A ARTE DA PALAVRA	João Carlos Rocha Campos Flávio Nigro Rodrigues Gabriela Rodella de Oliveira	Editora AJS

PORTUGUÊS – IDEIAS & LINGUAGENS	Dileta Delmanto Maria da Conceição Castro	Saraiva Livreiros Editores
PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	Magda Soares	Editora Moderna
PORTUGUÊS – LINGUAGENS	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva Livreiros Editores
PROJETO ECO – LÍNGUA PORTUGUESA	Cristina Soares de Lara Azeredo	Editora Positivo
PROJETO RADIX – PORTUGUÊS	Ernani Terra Floriana Toscano Cavallette	Editora Scipione
TRABALHANDO COM A LINGUAGEM	Givan Ferreira Isabel Cristina Cordeiro Maria Aparecida Almeida Kaster Mary Marques	Editora FTD
TRAJETÓRIAS DA PALAVRA – LÍNGUA PORTUGUESA	Celina Diaféria Mayra Pinto	Editora Scipione
TUDO É LINGUAGEM	Ana Maria Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia de Carvalho Marchezi	Editora Ática
VIVA PORTUGUÊS	Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Cardoso Sílvia Letícia de Andrade	Editora Ática

(Fonte: BRASIL, 2010)

O passo seguinte (com o objetivo de delimitar o número de coleções analisadas) foi buscar no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE uma tabela que expusesse o quantitativo de livros distribuídos no Brasil correspondente a cada ano: 6º, 7º, 8º e 9º, de cada coleção, sabendo que se eles foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático é porque foram aprovados por esse sistema. Em uma parte do Portal do FNDE¹⁶ destinada ao PNLD, encontramos documentos relativos a estatísticas diversas do

¹⁶ Dados obtidos em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 06.05.13.

programa e, numa tabela denominada **Valores de Aquisição por Título do Ensino Fundamental**, pudemos visualizar a quantidade de cada um dos manuais distribuídos, seja do livro do aluno ou do manual do professor. Foi assim que chegamos ao número de 13.808.369 de livros de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) distribuídos por todo o Brasil no PNLD/2011. Desse total, 13.554.374 foram destinados a alunos e 253.995 a professores de escolas públicas. Segue, pois, uma tabela com a quantidade dos livros de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), distribuídos pelo Brasil conforme o PNLD/2011. As coleções estão apresentadas em ordem decrescente de distribuição, por ano de escolarização. Indica-se ainda o quantitativo de obras dirigidas ao aluno (L) e aquelas voltadas especificamente para o professor (P).

TABELA 1: Quantitativo de livros de Português distribuídos no Brasil

COLEÇÕES	AUTORES	EDITORA	ANO	TIPO	QTDE.
1. PORTUGUÊS – LINGUAGENS	William Roberto Cereja Cochar Thereza Magalhães	Saraiva Livreiros Editores	6º ano	L	963.268
			6º ano	M	17.162
			7º ano	L	857.504
			7º ano	M	15.759
			8º ano	L	780.632
			8º ano	M	14.908
			9º ano	L	746.712
			9º ano	M	14.506
			TODOS	L	3.348.116
			TODOS	M	62.335
			TODOS	L+M	3.410.451
2. PROJETO RADIX – PORTUGUÊS	Ernani Terra Floriana T. Cavallette	Editora Scipione	6º ano	L	418.884
			6º ano	M	7.147
			7º ano	L	376.188
			7º ano	M	6.649
			8º ano	L	335.251
			8º ano	M	6.180
			9º ano	L	319.944
			9º ano	M	6.026
			TODOS	L	1.450.267
			TODOS	M	26.002
TODOS	L+M	1.476.269			
3. DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho	Editora FTD	6º ano	L	397.654
			6º ano	M	7.978
			7º ano	L	353.874
			7º ano	M	7.379
			8º ano	L	309.983
			8º ano	M	6.731
			9º ano	L	292.993
			9º ano	M	6.482
			TODOS	L	1.354.504

			TODOS	M	28.570
			TODOS	L+M	1.383.074
4. PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS	Ana Elisa de A. Penteadó Cibele Lopresti Costa Eliane Gouvêa Lousada Greta Marchetti Jairo J. Batista Soares Maria Virgínia Scopacasa Manuela Prado Mirella L. Cleto Heidi Strecker	Edições SM	6º ano	L	373.542
			6º ano	M	6.023
			7º ano	L	331.839
			7º ano	M	5.508
			8º ano	L	301.695
			8º ano	M	5.210
			9º ano	L	287.521
			9º ano	M	5.097
			TODOS	L	1.294.597
			TODOS	M	21.838
			TODOS	L+M	1.316.435
			5. PORTUGUÊS – A ARTE DA PALAVRA	João Carlos R. Campos Flávio Nigro Rodrigues Gabriela R. de Oliveira	Editora AJS
6º ano	M	6.535			
7º ano	L	308.457			
7º ano	M	6.085			
8º ano	L	281.463			
8º ano	M	5.779			
9º ano	L	266.474			
9º ano	M	5.677			
TODOS	L	1.198.174			
TODOS	M	24.076			
TODOS	L+M	1.222.250			
6. TUDO É LINGUAGEM	Ana Maria T. Borgatto Terezinha Costa H. Bertin Vera Lúcia de C. Marchezi	Editora Ática			
			6º ano	M	5.861
			7º ano	L	302.121
			7º ano	M	5.431
			8º ano	L	277.997
			8º ano	M	5.098
			9º ano	L	263.681
			9º ano	M	4.945
			TODOS	L	1.177.513
			TODOS	M	21.335
			TODOS	L+M	1.198.848
			7. PORTUGUÊS – IDEIAS & LINGUAGENS	Dileta Delmanto Maria da Conceição Castro	Saraiva Livresiros Editores
6º ano	M	4.665			
7º ano	L	231.213			
7º ano	M	4.259			
8º ano	L	210.567			
8º ano	M	3.987			
9º ano	L	193.195			
9º ano	M	3.790			
TODOS	L	893.741			
TODOS	M	16.701			
TODOS	L+M	910.442			
8. LINGUAGEM:	Cássia Garcia de	Saraiva				6º ano	L	220.629

CRIAÇÃO E INTERAÇÃO	Souza Márcia P. Cavéquia	Livreiros Editores	6º ano	M	3.768
			7º ano	L	198.046
			7º ano	M	3.530
			8º ano	L	177.295
			8º ano	M	3.258
			9º ano	L	167.693
			9º ano	M	3.140
			TODOS	L	763.663
			TODOS	M	13.696
			TODOS	L+M	777.359
9. PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	Magda Soares	Editora Moderna	6º ano	L	191.523
			6º ano	M	3.460
			7º ano	L	164.455
			7º ano	M	3.125
			8º ano	L	146.803
			8º ano	M	2.877
			9º ano	L	136.783
			9º ano	M	2.792
			TODOS	L	639.564
			TODOS	M	12.254
TODOS	L+M	651.818			
10. VIVA PORTUGUÊS	Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Cardoso Silvia Letícia de Andrade	Editora Ática	6º ano	L	101.504
			6º ano	M	1.873
			7º ano	L	89.565
			7º ano	M	1.718
			8º ano	L	79.311
			8º ano	M	1.594
			9º ano	L	76.135
			9º ano	M	1.575
			TODOS	L	346.515
			TODOS	M	6.760
TODOS	L+M	353.275			
11. PROJETO ECO – LÍNGUA PORTUGUESA	Cristina Soares de Lara Azeredo	Editora Positivo	6º ano	L	71.688
			6º ano	M	1.385
			7º ano	L	64.806
			7º ano	M	1.295
			8º ano	L	57.749
			8º ano	M	1.206
			9º ano	L	56.265
			9º ano	M	1.153
			TODOS	L	250.508
			TODOS	M	5.039
TODOS	L+M	255.547			
12. A AVENTURA DA LINGUAGEM	Luiz Carlos Travaglia Maura Alves de F. Rocha Vânia Maria Bernardes Arruda –	Editora Dimensão	6º ano	L	71.683
			6º ano	M	1.128
			7º ano	L	62.537
			7º ano	M	1.024
			8º ano	L	58.641

	Fernandes		8º ano	M	994
			9º ano	L	55.986
			9º ano	M	1.001
			TODOS	L	248.847
			TODOS	M	4.147
			TODOS	L+M	252.994
13. TRABALHANDO COM A LINGUAGEM	Givan Ferreira Isabel Cristina Cordeiro Maria Aparecida A. Kaster Mary Marques	Editora FTD	6º ano	L	65.843
			6º ano	M	1.279
			7º ano	L	58.765
			7º ano	M	1.166
			8º ano	L	51.924
			8º ano	M	1.075
			9º ano	L	49.003
			9º ano	M	991
			TODOS	L	225.535
			TODOS	M	4.511
			TODOS	L+M	230.046
14. LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Junior	Editora Ática	6º ano	L	61.917
			6º ano	M	1.123
			7º ano	L	57.572
			7º ano	M	1.036
			8º ano	L	53.039
			8º ano	M	991
			9º ano	L	50.249
			9º ano	M	965
			TODOS	L	222.777
			TODOS	M	4.115
			TODOS	L+M	226.892
15. PARA LER O MUNDO – LÍNGUA PORTUGUESA	Graça Sette Maria Angela Paulino Rozário Starling	Editora Scipione	6º ano	L	30.546
			6º ano	M	546
			7º ano	L	25.071
			7º ano	M	476
			8º ano	L	22.095
			8º ano	M	445
			9º ano	L	21.319
			9º ano	M	431
			TODOS	L	99.031
			TODOS	M	1.898
			TODOS	L+M	100.929
16. TRAJETÓRIAS DA PALAVRA – LÍNGUA PORTUGUESA	Celina Diaféria Mayra Pinto	Editora Scipione	6º ano	L	11.727
			6º ano	M	196
			7º ano	L	10.821
			7º ano	M	187
			8º ano	L	9.357
			8º ano	M	168
			9º ano	L	9.117
			9º ano	M	167
			TODOS	L	41.022

			TODOS	M	718
			TODOS	L+M	41.740

(Fonte: FNDE)

Os números são impressionantes e nos revelam que esses livros são verdadeiros *best-sellers*, atingindo uma tiragem muito maior do que obras literárias que recebem essa denominação. Esses livros chegam às mais remotas localizações brasileiras, devido ao fato do Programa Nacional do Livro Didático ser um dos programas de distribuição mais bem sucedidos do Brasil¹⁷. Além disso, esses manuais didáticos também são adquiridos por professores e alunos da rede privada, mas tal dado quantitativo não foi levantado por esta pesquisa, por não fazer parte dos nossos interesses.

A partir dos números acima expostos relativos à distribuição de cada uma das coleções, chegamos às cinco mais bem quistas, ou seja, as que foram mais solicitadas pelos docentes de Língua Portuguesa de escolas públicas e que, portanto, apresentaram um maior quantitativo de livros distribuídos para essas escolas.

TABELA 2: As cinco coleções mais distribuídas nas escolas públicas.

COLEÇÕES	AUTORES	EDITORA	TOTAL DISTRIBUÍDO
1. PORTUGUÊS – LINGUAGENS	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva Livreiros Editores	3.410.451
2. PROJETO RADIX – PORTUGUÊS	Ernani Terra Floriana T. Cavallette	Editora Scipione	1.476.269
3. DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho	Editora FTD	1.383.074
4. PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS	Ana Elisa de A. Pentead Cibele Lopresti Costa Eliane Gouvêa Lousada Greta Marchetti Jairo J. Batista Soares Maria Virgínia Scopacasa Manuela Prado Mirella L. Cleto Heidi Strecker	Edições SM	1.316.435

¹⁷ Segundo afirma o site do FNDE. Dados obtidos em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em 06.05.13.

5. PORTUGUÊS – A ARTE DA PALAVRA	João Carlos R. Campos Flávio Nigro Rodrigues Gabriela R. de Oliveira	Editora AJS	1.222.250
----------------------------------	--	-------------	-----------

(Fonte: FNDE)

Esperávamos fazer o levantamento das atividades de produção de texto dos quatro manuais (6º, 7º, 8º e 9º ano) dessas cinco coleções, totalizando 20 livros analisados, mas só conseguimos, com três professoras de diferentes Escolas Estaduais do Estado de Pernambuco, três coleções: *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Projeto Radix: Português*, de Ernani Terra e Floriania T. Cavallette; e *Para Viver Juntos: Português*, de Ana Elisa de A. Penteado, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, Maria Virgínia Scopacasa, Manuela Prado, Mirella L. Cleto e Heidi Strecker. Essas coleções correspondem ao primeiro, segundo e quarto lugares no número de obras distribuídas, e esse método de restringir nosso material de análise não resultou problemático.

Selecionadas as coleções, passamos ao levantamento de todas as atividades de produção de textos escritos presentes nos seus 12 livros.

4.2 A SELEÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

De posse dos livros escolhidos para esta investigação, realizamos uma análise das coleções didáticas, observando o modo como encaminham a produção de textos escritos, se utilizam uma seção específica para sugerir a elaboração textual¹⁸. Foi assim que percebemos que a coleção *Português: Linguagens* denomina essa seção de **Produção de Texto**; a coleção *Projeto Radix: Português*, chama-a de **Produzindo Texto**; e a coleção *Para Viver Juntos: Português*, designa-a como **Produção de Texto** também. Além dessas seções, as três coleções apresentam em seus livros uma parte direcionada para a elaboração de projetos que, frequentemente, acabam solicitando a produção de outros textos escritos. Abaixo listamos a quantidade de seções específicas para as atividades de produção de textos de cada coleção e ano, e a quantidade de seções que se direcionam aos projetos, destacando também quantas delas se dirigem à elaboração de textos escritos.

¹⁸ Nesta parte de nossa pesquisa, objetivamos falar sobre o número de seções dos livros didáticos direcionadas para a produção de textos escritos, mas a descrição de todas as partes que compõem esses manuais didáticos será exposta no próximo capítulo.

TABELA 3: As coleções e as seções de produção escrita.

COLEÇÃO	SEÇÃO	ANO	QTDE. DE SEÇÕES	QTDE. DE SEÇÕES DE PRODUÇÃO ESCRITA
PORTUGUÊS – LINGUAGENS	PRODUÇÃO DE TEXTO	6°	12	11
		7°	12	9
		8°	12	11
		9°	12	10
	PROJETO	6°	4	4
		7°	4	1
		8°	4	2
		9°	4	4
TOTAL DE PROPOSTAS		64	52	
PROJETO RADIX – PORTUGUÊS	PRODUZINDO TEXTO	6°	12	12
		7°	12	12
		8°	12	12
		9°	12	12
	PROJETO	6°	3	1
		7°	3	3
		8°	3	3
		9°	3	3
TOTAL DE PROPOSTAS		60	58	
PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS		6°	16	16
		7°	16	16
		8°	16	16
		9°	16	16
	PROJETO	6°	8	4
		7°	8	3
		8°	8	2
		9°	8	2
TOTAL DE PROPOSTAS		96	75	
TOTAL GERAL		220	185	

Cabe destacar que essas seções específicas para a produção de textos, algumas vezes, acabam solicitando a elaboração de mais de um gênero textual. A exemplo disso temos, na coleção *Português: Linguagens*, uma seção presente no Capítulo 3, da Unidade 3, cuja

atividade pede que o aluno produza uma página de diário e também um blog. Em contrapartida, muitas vezes, há mais de uma seção de elaboração textual requerendo a escrita do mesmo gênero. Isso é recorrente, por exemplo, na coleção *Para Viver Juntos : Português*, que em cada capítulo apresenta duas seções de produção textual, mas que, na maioria das vezes, mesmo sendo diferentes as solicitações, compreendem o mesmo gênero. É por isso que o total de gêneros requeridos para a produção escrita, em cada um dos manuais, pode diferir do número de seções de produção de texto. Nessas seções, quando a atividade é direcionada para a elaboração escrita, os encaminhamentos costumam ser consistentes em relação à produção dos gêneros, deixando claros objetivos, público leitor, contexto de circulação, indicativos para a construção da textualidade, orientações para planejamento, revisão e reescrita. Mas, algumas vezes, nessa seção é solicitada a elaboração de um texto oral e, nesses casos, frequentemente se pede que o aluno escreva um roteiro, um planejamento, uma lista, ou seja, considera-se também a produção de textos escritos. No entanto, nesses casos, é mais difícil que apareçam indicativos consistentes para a produção desses gêneros quando eles não são o foco da atividade.

Quanto às seções relativas aos projetos, no *Português: Linguagens*, elas são denominadas de **Intervalo**, aparecem a cada três capítulos e especificam que o estudante deverá participar de um projeto, o qual recebe um tema. Veja-se, por exemplo, que essa coleção, no seu manual de 8º ano, chama de “Meio ambiente: nosso meio”, o quarto projeto presente nesse livro didático. Nessas seções, o aluno é orientado a reunir os textos que produziu anteriormente, conforme as solicitações da parte de produção de texto, e com a turma montar uma exposição, uma mostra, uma peça teatral, um jornal impresso, enfim, um meio em que possam divulgar seus textos a um público mais amplo, e que possibilite que suas produções, depois de prontas, não sejam, simplesmente, engavetadas. Para a organização desse meio de divulgação dos textos, muitas vezes, é solicitada a produção de outros gêneros escritos, como cartazes, pôsteres, convites, etc., no entanto, poucas vezes são oferecidos indicativos para a elaboração desses gêneros.

A parte da coleção **Projeto Radix: Português** destinada à elaboração de um projeto chama-se **Grupo de Criação**, aparece a cada quatro capítulos e abarca atividades interdisciplinares, remetendo o usuário (aluno ou professor) ao que já foi estudado nos capítulos anteriores; também promove trabalhos em equipe e indica um meio mais amplo de circulação para os textos. Como na coleção *Português: Linguagens*, algumas vezes é solicitada a produção de algum gênero textual escrito que não havia sido trabalhado anteriormente. Algumas vezes essas solicitações vêm acompanhadas de uma consistente

orientação, em outras vezes só se pede que o aluno elabore o texto, com parcos indicativos de como fazê-lo.

A coleção *Para Viver Juntos: Português* atua de forma um pouco diferente das anteriores nessa questão do projeto. Ela denomina de três modos as seções destinadas a isso, e cada denominação se remete a um modo diferente de lidar com essa atividade. A *Para Viver Juntos: Português* apresenta uma seção denominada **Caixa de Ferramentas**, que sempre aparece depois do terceiro capítulo e expõe “técnicas”¹⁹ que servirão de base para a elaboração de projetos. Mas vê-se que, algumas vezes, essa seção solicita a produção de textos escritos, como ocorre no livro de 8º ano dessa coleção. Nesse manual, na seção **Caixa de Ferramentas**, fala-se sobre o uso de imagens e legendas em gêneros como cartazes, notícias, reportagens e outros, com isso, acaba solicitando a elaboração de três gêneros escritos²⁰: legendas para imagens, cartazes e textos curtos, oferecendo indicativos bastante pertinentes para a produção desses textos.

Essa coleção também apresenta outra seção voltada para projetos, a qual se chama **Oralidade**. Ela aparece no final de seis dos oito capítulos, e é voltada, basicamente, para o trabalho com variedades linguísticas, para as marcas de oralidade e para a produção de gêneros orais. No entanto, por vezes, também solicita a produção de alguns textos escritos que acabam por colaborar com a produção dos textos orais. Por exemplo, no livro de 7º ano, na seção **Oralidade** que se localiza após o oitavo capítulo, o trabalho é voltado para a realização de um debate oral, mas uma solicitação a respeito de um gênero escrito se faz presente quando se estabelece que o aluno, durante o planejamento, deve anotar no caderno o que considerar importante para utilizar como argumento no debate e, depois, que o estudante deve, no momento do debate, ter em mãos uma ficha com os argumentos para não esquecer nenhum dado. Ou seja, o aluno precisa elaborar um fichamento, que é um gênero escrito, mas, nesse caso, o foco não está na produção desse gênero e são oferecidas frágeis orientações para elaborar esse texto.

A outra seção da coleção *Para Viver Juntos: Português* voltada para a elaboração de projetos se chama **Projeto**, aparece só uma vez em cada livro e vem sempre após o capítulo seis. Ela apresenta uma proposta de trabalho em grupo, tem um tema específico, estimula a pesquisa e costuma solicitar a produção de um gênero escrito. A exemplo disso, no manual de 6º ano, essa seção é denominada **Jogos: os segredos da aventura** e solicita a elaboração escrita de regras para um jogo.

¹⁹ Termo utilizado pelo próprio manual didático.

²⁰ Conforme, também, a denominação utilizada pelo manual didático.

Esses projetos costumam ser interessantes devido ao fato de tentarem, em sua maioria, inserir o aluno em práticas autênticas de comunicação. Assim, eles geralmente integram as atividades de leitura, análise linguística e produção de textos, incentivam a pesquisa e o trabalho em equipe, abordam temas atuais e interdisciplinares, além dos temas transversais evidenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Um dos benefícios para o trabalho com base em projetos é o de poder fazer com que as atividades transcorram em um tempo maior, com a execução e conclusão de etapas, em que cada uma tem uma finalidade para a proposta educacional, em que o docente pode ajudar o aluno a passar pelas dificuldades e avaliá-lo de modo processual. Além disso, três passos são bem marcados nesse tipo de trabalho, o de **revisão**, em que o discente pode realizar uma autoavaliação ou contar com a ajuda de um colega; o de **reescrita**, em que se objetiva melhorar significativamente e não apenas, no caso da produção textual, passar a limpo, e o de fazer com que o produto final entre em **circulação** social que se estenda a um espaço que ultrapasse ou os limites da sala de aula ou os muros da escola. E, tal qual se percebe, toda essa proposta visa a uma maior proximidade com as atividade enunciativas extraescolares, ou seja, como aconteceria fora do espaço pedagógico. Sobre o trabalho com base em projetos, posicionam-se, desse modo, os PCN:

Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor. (BRASIL, 1998, p.87)

Seja na seção específica para a produção de textos ou na seção que indicava a elaboração de projetos, acabamos com um total de 185 atividades. Diante desse elevado número, foram necessários outros meios para restrição do material a ser analisado.

Neste momento, é importante destacar que, após separar todas as seções que encaminhavam a produção de textos escritos, realizamos um levantamento prévio de todos esses encaminhamentos para anotar todos os gêneros textuais que foram solicitados nessas atividades. Na discussão teórica apresentada no Capítulo 2, chegamos à conclusão de que o gênero textual a ser elaborado tem influência na evasão das capacidades de crítica e de autonomia por parte do produtor do texto e, nesse caso, da marcação da autoria do aluno que está aprendendo a lidar com os textos escritos. Assim, um gênero como a **crônica**, por exemplo, claramente pode propiciar uma reflexão mais crítica do que o gênero **receita**. Por esse motivo é que resolvemos iniciar a seleção das atividades de elaboração escrita por esse

indicativo: o gênero textual. Apresentamos, pois, a seguir, uma tabela com os gêneros²¹ trabalhados em cada livro de cada coleção.

QUADRO 3: Os livros didáticos e os gêneros textuais para a produção escrita

COLEÇÕES	AUTORES	ANO	GÊNEROS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA
PORTUGUÊS – LINGUAGENS	William Cereja Roberto Cochar Thereza Magalhães	6º	Conto maravilhoso, parlenda, história em quadrinhos, diálogo, cartaz, relato pessoal, carta pessoal, e-mail, página de diário, blog, texto de opinião.
		7º	Mito, história de heróis, história em quadrinho, cartaz, poema, quadrinha, limerique, paródia musical, paródia de poema, poema visual, texto para campanha publicitária, notícia, entrevista.
		8º	Roteiro teatral, crítica, crônica, roteiro de entrevista, anúncio publicitário, antipropaganda, carta do leitor, carta-denúncia, cartaz, texto de divulgação científica, roteiro de seminário.
		9º	Reportagem, editorial, cartaz, conto, microconto, texto dissertativo-argumentativo, entrevista, notícia, cartaz, roteiro de jornal televisivo.
PROJETO RADIX – PORTUGUÊS	Ernani Terra Floriana T. Cavalleto	6º	Cartão de felicitações, cardápio, texto narrativo, notícia, pauta, paródia de conto de fada, resenha de filme, entrevista, legenda para imagem, conto de ficção científica, poema, relato, carta-denúncia, carta pessoal, guia de dicas.
		7º	Texto teatral, regra de jogo, receita, texto de conscientização, notícia, entrevista, roteiro, poema, carta aberta, cartaz, folder, história em quadrinhos, texto narrativo, texto expositivo, anúncio, relato, texto didático, crônica, fábula, paródia de música, charge.
		8º	Página de diário, texto narrativo, história em quadrinhos, caso, reportagem, texto expositivo, página de revista ou jornal,

²¹ A denominação exposta aqui para o gênero foi a utilizada pelo livro didático.

			painel, crônica, aviso, etiqueta, texto de ficção, relato, texto argumentativo, questionário, cartaz, poema, conto, poema, convite.
		9º	Folheto, cartaz, carta do leitor, texto de opinião, carta aberta, legenda para imagem, folheto, artigo de opinião, conto, manifesto, reportagem, relatório, entrevista, texto de perguntas e respostas, reportagem, conto, poema, convite, conto, peça teatral.
PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS	Cibele Lopresti Costa Greta Marchetti Jairo J. Batista Soares	6º	Narrativa de aventura, história em quadrinho, conto popular, entrevista, tópicos para relato oral, texto curto, notícia, relato de viagem, diário de viagem, poema, regras de jogo, artigo expositivo, entrevista.
	Cibele Lopresti Costa Eliane Gouvêa Lousada Jairo J. Batista Soares Manuela Prado	7º	Conto, mito, lenda, crônica, reportagem, síntese, artigo de divulgação científica, artigo expositivo, poema, poema visual, entrevista, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião, ficha para debate oral.
	Ana Elisa de A. Penteado Eliane Gouvêa Lousada Greta Marchetti Heidi Strecker Maria Virgínia Scopacasa	8º	Conto de enigma, conto de terror, conto de ficção científica, conto fantástico, diário íntimo, diário virtual, legenda para imagem, cartaz, texto curto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, texto dramático, poema, roteiro de perguntas, cartaz, artigo de opinião, carta do leitor.
	Greta Marchetti Heidi Strecker Mirella L. Cleto	9º	Conto psicológico, conto social, conto de amor, perguntas fechadas, cartaz, crônica esportiva, reportagem, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, texto dramático, roteiro, conto, propaganda, resenha crítica.

Percebe-se que as obras didáticas seguem a recomendação dos PCN de trabalhar com gêneros diversos. Na maioria das vezes, o nome atribuído ao gênero é oferecido pela própria seção de produção textual, contudo, às vezes nessa seção só se esclarece que o aluno deverá elaborar um texto e, a partir disso, são dispostos indicativos para a elaboração de tipos

textuais e para a estruturação formal que o texto deverá adquirir. Diante disso, em alguns casos, chegamos a uma denominação para essa elaboração escrita e assim a expusemos a fim de oferecer maior clareza à nossa análise. Geralmente, nesses casos, essa denominação começa com a palavra **texto** e é seguida por um determinante, como: **texto narrativo, texto expositivo, texto de perguntas e respostas, texto de opinião**, etc.

Expomos a seguir uma lista, em ordem alfabética, de todos os gêneros textuais solicitados pelas coleções:

QUADRO 4: As coleções didáticas e todos os gêneros para a produção escrita

	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	PROJETO RADIX	PARA VIVER JUNTOS:
1.	Antipropaganda	Anúncio	Artigo de divulgação científica
2.	Anúncio publicitário	Artigo de opinião	Artigo de opinião
3.	Blog	Aviso	Artigo expositivo
4.	Carta do leitor	Campanha publicitária	Carta de reclamação
5.	Carta pessoal	Cardápio	Carta do leitor
6.	Carta-denúncia	Carta aberta	Cartaz
7.	Cartaz	Carta do leitor	Conto
8.	Conto	Carta pessoal	Conto de amor
9.	Conto maravilhoso	Carta-denúncia	Conto de enigma
10.	Convite	Cartão de felicitações	Conto de ficção científica
11.	Crítica	Cartaz	Conto de terror
12.	Crônica	Caso	Conto fantástico
13.	Diálogo	Charge	Conto popular
14.	Editorial	Classificados	Conto psicológico
15.	E-mail	Comentário	Conto social
16.	Entrevista	Conto	Crônica
17.	Esquema	Conto de ficção científica	Crônica esportiva
18.	História de heróis	Convite	Diário de viagem
19.	História em quadrinhos	Crônica	Diário íntimo
20.	Limerique	Entrevista	Diário virtual
21.	Lista	Errata	Entrevista
22.	Microconto	Etiqueta de identificação	Ficha para debate oral
23.	Mito	Fábula	Fichamento
24.	Nota	Folder	História em quadrinho
25.	Notícia	Folheto	Legenda para imagem
26.	Página de diário	Guia de dicas	Lenda
27.	Parlenda	História em quadrinhos	Mito
28.	Paródia de poema	Legenda para imagem	Narrativa de aventura
29.	Paródia musical	Manifesto	Notícia
30.	Poema	Notícia	Perguntas fechadas
31.	Poema visual	Página de diário	Poema
32.	Quadrinha	Página de revista ou	Poema visual

		jornal	
33.	Relato pessoal	Painel	Propaganda
34.	Reportagem	Paródia de conto de fada	Proposta para assembleia
35.	Resenha crítica	Paródia de música	Questionário
36.	Roteiro de entrevista	Pauta	Regras de jogo
37.	Roteiro de jornal televisivo	Poema	Relato de viagem
38.	Roteiro de seminário	Questionário	Reportagem,
39.	Roteiro teatral	Recado avaliativo	Resenha crítica
40.	Texto de divulgação científica	Receita	Roteiro
41.	Texto de opinião	Regra de jogo	Roteiro de perguntas
42.	Texto dissertativo-argumentativo	Relato	Síntese
43.	Texto para campanha publicitária	Relatório	Texto curto
44.		Reportagem	Texto dramático
45.		Resenha de filme	Tópicos para relato oral
46.		Roteiro	Verbete de enciclopédia
47.		Texto argumentativo	
48.		Texto de conscientização	
49.		Texto de ficção	
50.		Texto de opinião	
51.		Texto de perguntas e respostas	
52.		Texto didático	
53.		Texto expositivo	
54.		Texto narrativo	
55.		Texto teatral	

A coleção *Português: Linguagens* solicita, portanto, a produção de 43 gêneros diferentes, a coleção *Projeto Radix: Português* solicita a produção de 55 e a *Para Viver Juntos: Português* solicita a produção de 46 diferentes gêneros textuais. É importante lembrar que nem todas essas solicitações vêm acompanhadas de orientações consistentes, de um trabalho mais dirigido para a sua elaboração escrita. Mas esse será um critério para a restrição das atividades a serem analisadas, ou seja, só serão avaliados os encaminhamentos que oferecerem um trabalho mais orientado para a elaboração dos textos escritos.

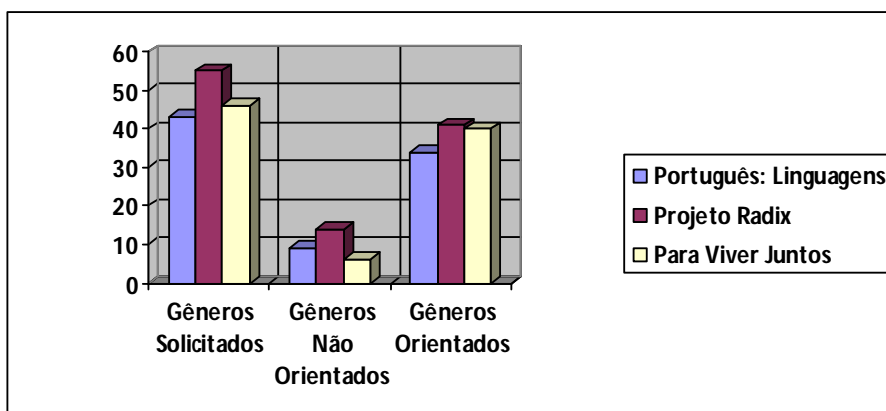
Por esse trabalho mais orientado com os gêneros textuais, estamos considerando, com Marcuschi, B. (2010), que a proposta de produção corresponda, majoritariamente, com três categorizações:

- a) atendimento às condições de produção e de circulação do texto, tais como definição do gênero textual, objetivo da escrita, leitor presumido, espaço de circulação social; b) tratamento oferecido às estratégias de gestão textual,

como planejamento, avaliação e reescrita; e c) cuidado dispensado à oferta de subsídios temáticos, de modo a favorecer o acesso do aluno a um repertório de conhecimentos que possibilite a geração do conteúdo textual.

Mais adiante, evidenciaremos quais os gêneros foram consistentemente orientados e quais não foram.

GRÁFICO 1: Os gêneros solicitados e os gêneros orientados.



Na Coleção *Português: Linguagens*, como dito anteriormente, há a solicitação para a produção de 43 gêneros diferentes, no entanto, conforme exposto no gráfico acima, 9 desses gêneros apresentam pouca ou nenhuma orientação para a sua elaboração, ainda assim, a grande maioria, 34 gêneros, apresentam consistentes encaminhamentos em relação ao contexto de produção, de planejamento e de circulação dos textos. Na coleção *Projeto Radix: Português*, o número de solicitações de produção de gêneros diferentes sobe para 55, mas 14 não são satisfatoriamente orientados e 41 o são. Na coleção *Para Viver Juntos*, por sua vez, 46 gêneros diferentes são requeridos para a produção escrita, 6 são parcamente orientados e 40 são bem orientados.

Não queremos, no entanto, com esses dados, atribuir juízos de valor às coleções, afirmar que uma é melhor ou pior pela quantidade de gênero textual que solicita para a produção escrita. Aliás, esse tipo de comparação não será realizada de modo algum nesta pesquisa, mas diremos apenas como cada um dos encaminhamentos nas coleções se caracteriza, especialmente em relação aos indícios que podem despertar as capacidades de crítica e autonomia nos estudantes. Porém, os dados acima nos serão relevantes para restringir as atividades de elaboração escrita a serem avaliadas, pois, se só iremos avaliar as que

oferecem indicativos consistentes, do total de 156 gêneros diferentes solicitados nas atividades de produção escrita que tínhamos anteriormente, agora os limitamos a 115.

Mas, como o número de encaminhamentos à elaboração textual ainda resultou muito alto, mesmo depois das restrições impostas, julgamos interessante examinar mais detalhadamente apenas os livros de 6º ano. Os manuais desta série oferecerem os direcionamentos iniciais da nova fase de ensino (anos finais do Fundamental) na qual o aluno está adentrando numa fase responsável por desenvolver nele a proficiência na escrita. Além disso, ao longo da pesquisa, percebemos que as orientações oferecidas, no 6º ano, para a produção escrita, já eram representativas do trabalho realizado pela coleção. Elas servirão, portanto, como exemplos-modelo.

4.3 RESUMO DA DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Diante do que foi colocado ao longo da pesquisa, e para que fique ainda mais clara a restrição do nosso material de análise, expomos a seguir, resumidamente, os critérios utilizados para a delimitação do *corpus*:

1. Livros didáticos de Língua Portuguesa;
2. Livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano);
3. Coleções aprovadas e resenhadas pelo sistema de avaliação do PNLD (16);
4. Coleções mais adotadas pelas escolas públicas brasileiras (5);
5. Coleções a que tivemos acesso (3);
6. Atividades de produção de texto (185);
7. Atividades com gêneros textuais consistentemente orientados (115);
8. Atividades presentes nos livros do 6º ano – exemplos-modelo (42);

Tendo isso em mente, passamos para o próximo capítulo, em que são apresentadas as análises das propostas de produção selecionadas.

5 ANÁLISES DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS SELECIONADAS

Neste capítulo, apresentamos as análises das atividades de produção de texto das coleções selecionadas, objetivando observar os indicativos que se voltam para o desenvolvimento das capacidades de crítica e autonomia, de um modo mais estrito, e para a construção da autoria, de um modo mais amplo. Nossas reflexões sobre esses encaminhamentos estão fundamentadas nas discussões teóricas expostas nos capítulos 1 e 2.

Já esclarecemos, no capítulo anterior (Capítulo 3), como restringimos os livros selecionados, isto é, levantamos as 5 coleções didáticas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2011; conseguimos obter os manuais de 6º, 7º, 8º e 9º ano de 3 dessas 5 coleções, ficando com a *Português: linguagens* (a primeira mais bem distribuída a nível nacional), com a *Projeto Radix: Português* (a segunda mais bem distribuída) e com a *Para Viver Juntos: Português* (a quarta mais bem distribuída).

Selecionadas essas obras, passamos a restringir as propostas de produção a serem analisadas. Levantamos todos os encaminhamentos às elaborações de textos escritos e os gêneros textuais solicitados, limitamos a nossa investigação aos que foram orientados de modo mais consistente, ou seja, em que as atividades que os propunham deixavam claras as orientações relativas aos objetivos, ao contexto de produção, ao planejamento, à revisão, à reescrita, ao contexto de circulação, entre outros indicativos. Mas apenas utilizamos aqui como exemplos-modelo os manuais de 6º ano das coleções selecionadas.

Neste capítulo, apresentamos análises de duas propostas de elaboração escrita de cada uma dessas coleções. Mas, antes de apresentar essas atividades e nossa reflexão sobre elas, faremos um breve comentário sobre as coleções para contextualizar os indicativos direcionados à produção textual.

5.1 PORTUGUÊS: LINGUAGENS

A coleção *Português: Linguagens* dos anos finais do Ensino Fundamental, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é composta pelos manuais de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Cada livro é dividido em 4 unidades e cada unidade contém 3 capítulos. O início da unidade é marcado pela exposição do seu tema, o qual irá contemplar de um modo geral as temáticas dos capítulos que abarca; pela apresentação de um texto, na maioria das vezes um poema; e pela exibição de quatro quadros, sendo três de recomendações: de livros,

de vídeos e de sites, e um explicando sobre o que tratará a seção **Intervalo**, com o nome do projeto e um pequeno resumo das atividades a serem realizadas.

A seção **Intervalo** aparece ao final de cada unidade, ou seja, após cada 3 capítulos. Ela apresenta uma proposta de produção de um projeto, o qual terá uma temática que contemple os temas abordados nos três capítulos anteriores e solicitará que os alunos reúnam os textos escritos elaborados durante esses capítulos. Assim, o projeto propicia que os conteúdos temáticos sejam revisitados e sejam passíveis de uma maior reflexão, e que as produções escritas dos estudantes possam ser divulgadas para um público mais amplo, pois essa seção sempre indica a elaboração de uma exposição, uma mostra, uma peça teatral, um jornal impresso ou mural, uma revista, enfim, um meio de fazer com que as atividades do aluno não se restrinjam à sala de aula e possam também ser vistas pela comunidade escolar. Algumas vezes essa seção também solicita a produção de outros textos, mas ou eles são dos mesmos gêneros textuais dos trabalhados nos capítulos anteriores ou pertencem ao mesmo domínio discursivo desses gêneros; outras vezes essa seção solicita a elaboração de gêneros ligados à divulgação dos trabalhos, como cartazes e convites. Após falarmos sobre as outras seções que costumam ser contempladas por essa coleção, exemplificaremos o que foi dito acima com base no livro em análise.

Posteriormente à parte introdutória da unidade, um capítulo é iniciado expondo o seu tema, apresentando um texto para leitura, questões de interpretação do conteúdo do texto e questões de reflexão sobre a estrutura linguística utilizada. Depois disso, costumam aparecer mais algumas ideias sobre o gênero do texto que foi lido e, em seguida, a seção **Produção de Texto**. Esta, algumas vezes, apresenta mais um texto para leitura, mas as questões que o seguem são voltadas para a exploração das características do gênero dos textos que agora servirão de modelo para a elaboração escrita do aluno. Dentro dessa seção **Produção de Texto**, há uma subseção denominada **Agora é sua vez**, em que há o encaminhamento para a produção textual – geralmente, escrita – do aluno. A seguir vêm seções que tratam de análises linguísticas com base em pequenos textos, os quais, muitas vezes, mantêm-se na mesma temática do capítulo. Também é importante destacar que em todo o capítulo estão presentes quadros com explicações sobre algum fato linguístico, com acréscimos em relação ao conteúdo tratado, com novas ideias que servem para a ampliação dos saberes adquiridos pelos estudantes.

5.1.1 A análise da seção *Produção de Texto* – Proposta 1

A seção **Produção de Texto** que será analisada mais adiante se encontra no capítulo 1, da unidade 1, do manual de 6º ano da coleção *Português: Linguagens*. Essa unidade é denominada de “No Mundo da Fantasia” e, na sua introdução, apresenta um poema de Roseana Murray, um boxe com recomendações de livros, outro com recomendações de filmes e outro com recomendações de sites, os três majoritariamente voltados para os contos maravilhosos; e um boxe que fala sobre a seção **Intervalo**, que, nessa unidade, tem o título de “Histórias de hoje e de sempre”, indicando que nesse projeto serão produzidos textos inspirados em contos maravilhosos, e serão montados livros de histórias e uma exposição.

No início do capítulo 1, está exposto o tema do capítulo: “Era uma vez”, um parágrafo contextualizando os conteúdos a serem trabalhados e outro parágrafo introduzindo o texto que vem a seguir. O texto é um conto maravilhoso de Hans Christian Andersen, “A menina dos fósforos”, seguido de um boxe contendo o glossário das palavras pouco conhecidas presentes no conto. A seguir, um outro quadro fala sobre Monteiro Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo, como uma tentativa de fazer uma comparação entre os propósitos lúdicos dos contos de Andersen e os de Lobato. Para a interpretação do “A menina dos fósforos”, aparece uma seção – **Estudo do Texto** – a qual é dividida em **Compreensão e Interpretação e A linguagem do texto**, a primeira trabalhando mais o conteúdo e a segunda mais a estrutura linguística do texto, tratando dos tipos de frase, por exemplo. As seções seguintes são **Trocando Ideias** e **Ler é um Prazer**, em que a primeira levanta uma discussão sobre o trabalho infantil, que foi uma reflexão levantada pelo texto, e a segunda fala sobre o gênero **fábula**, comparando-o com o conto maravilhoso e apresentando um pequeno texto de Esopo: “O Lobo e o Cordeiro”.

A seção que vem adiante é a **Produção de Texto**, porém, como será o foco da nossa análise, falaremos mais sobre ela depois. E as três últimas seções são **Para escrever com expressividade**, **A língua em foco** e **Divirta-se**, em que a primeira apresenta, nesse capítulo, instruções para o uso do dicionário e questões que abordam essa utilização, mas em outros capítulos vai tratar de assuntos de ortografia, pontuação, acentuação, e outros recursos estruturais da língua portuguesa, sendo também denominada de **Para escrever com adequação** e **Para escrever com coesão e coerência**, a depender da abordagem realizada; a segunda, **A língua em foco**, que neste capítulo tem por título “Linguagem: ação e interação”, mas na maioria dos capítulos volta-se para conteúdo e questões do eixo da análise linguística;

e a terceira, **Divirta-se**, que traz imagens ou textos curtos, sempre lúdicos, os quais levantam alguma breve discussão para finalizar o capítulo.

Em alguns capítulos também aparece a seção **De olho na escrita**, que se restringe a abordar questões ortográficas. É importante ressaltar que nem todos os capítulos contemplam o conjunto de seções acima mencionadas.

Vejamos, agora, a seção **Produção de Texto**, a qual se relaciona com todas as seções do capítulo, e sua abordagem atinente ao foco da nossa pesquisa, ou seja, a sua preocupação em oferecer indícios que possam colaborar para o desenvolvimento das capacidades de crítica e autonomia no aluno e que, de um modo geral, propiciem a expressão da autoria desse aluno.

Reproduzimos, a seguir, a imagem das páginas que compreendem a seção **Produção de Texto** do capítulo 1, da unidade 1, da coleção *Português: Linguagens*.

EXEMPLO 3 – *Português: Linguagens* - Proposta 1

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Leia este conto, de Charles Perrault:

As Fadas

Era uma vez uma viúva que tinha duas filhas. A mais velha se parecia tanto com ela que, quem a via, pensava estar vendo a mãe.

— Como são desagradáveis e orgulhosas! — costumavam comentar os conhecidos. — Ninguém aguenta viver perto delas.

A caçula era o verdadeiro retrato do pai, pela doçura e pelo bom caráter. E, além disso, muito bonita.

Como costumamos amar quem se parece conosco, a mãe era louca pela filha mais velha e tinha uma incrível antipatia pela caçula.

A moça comia na cozinha e trabalhava sem descanso. Entre outras coisas, essa menina era forçada a ir a uma fonte distante, duas vezes por dia. Andava quase meia légua para trazer na volta uma grande bilha, cheia d'água.



Elizabeth Teixeira

Um dia em que estava lá, aproximou-se dela uma pobre mulher, que lhe pediu:

— Quer dar-me de beber, minha menina?

— Pois não, minha boa tia.

E a bela moça, imediatamente, lavou a bilha e depois tirou a água com todo o cuidado. Em seguida ofereceu-a à mulher, segurando sempre a bilha, a fim de que ela pudesse beber mais facilmente. Tendo bebido, a mulher disse:

— Tu és tão boa, que não resisto ao desejo de te fazer um dom.

Tratava-se de uma Fada, que tinha tomado a forma de camponesa pobre, para ver até que ponto iria a bondade daquela jovem.

— Eu te faço o dom de que, a cada palavra que disseres, saia de tua boca uma flor ou uma pedra preciosa — disse ela. E afastou-se.

Assim que a bela menina chegou à sua casa, a mãe a repreendeu por voltar tão tarde.

— Eu vos peço perdão, por ter demorado tanto, minha mãe — disse a pobre moça. E, mal pronunciou essas palavras, saíram-lhe da boca duas rosas, duas pérolas e dois grandes diamantes.

— Que vejo? Creio que saem de tua boca pérolas e diamantes! Como acontece isso, minha filha? — perguntou a mãe, cheia de espanto. (Foi a primeira vez em que a chamou de filha.)

A menina contou-lhe, ingenuamente, tudo o que lhe tinha acontecido, não sem lançar pela boca uma infinidade de diamantes.

— É preciso que eu envie logo a minha filha a esse lugar — disse a mãe. — Vê, Francisca, vê o que sai da boca da tua irmã, quando ela fala. Não gostarias de ter o mesmo dom?

— Que bem me importa — respondeu a filha mais velha, com insolência.

— Tu só terás que ir à fonte e, quando uma pobre mulher te pedir de beber, tu a servirás com toda a gentileza.

— Tem graça — respondeu a mal-educada. — Eu, ir à fonte!

— Eu quero que tu vás e já — ordenou a mãe.

A moça foi, mas resmungando. Levou o mais bonito jarro de prata que havia em casa. Nem bem tinha chegado, viu sair do bosque uma dama magnificamente vestida, que veio pedir-lhe de beber. Era a mesma Fada que aparecera à sua irmã. Desta vez havia tomado a aparência e as roupas de uma Princesa, para ver até que ponto iriam os maus modos daquela jovem.

— Acha que vim aqui para lhe matar a sede? — respondeu a malcriada. — Imagine se eu ia trazer um jarro de prata especialmente para dar de beber à madame! Se quer beber, beba por si mesma.

— Você não é uma pessoa direita — disse a Fada, sem se encolerizar. — Muito bem! Visto que gosta tanto de dizer coisas desagradáveis, eu lhe dou por dom que, a cada palavra que diga, saia de sua boca uma serpente e um sapo.

A moça voltou para casa e, assim que a mãe a avistou, já lhe gritou de longe:

— Então, minha filha?

— Então, minha mãe? — respondeu a filha, expelindo dois sapos e duas víboras.

— Oh, céus! — exclamou a mãe. — Que vejo? Tudo isso foi por causa da tua irmã. Ela me pagará.

E correu para bater na jovem.

A pobre menina fugiu e foi esconder-se na floresta vizinha.

O filho do Rei, que voltava da caça, encontrou-a ali. Vendo-a tão bela e tão sozinha, perguntou-lhe o que fazia naquele lugar e por que chorava.

— Ai de mim, senhor, foi minha mãe que me expulsou de casa.

O príncipe viu sair da boca da moça cinco ou seis pérolas e outros tantos diamantes. Pediu-lhe para dizer como chegara a ter esse talento e ela contou toda a sua aventura. Ele enamorou-se dela e considerou que um tal dom valia mais do que qualquer dote que outra noiva pudesse trazer. Levou-a ao palácio de seu pai, onde a desposou.

Quanto à irmã, ela se fez detestar a tal ponto que a própria mãe não a quis mais perto de si. A infeliz, depois de ter perambulado sem encontrar ninguém que a quisesse receber, foi morrer num canto do bosque.

(*Contos de Perrault*. Por Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 2005. p. 80-4.)





bilha: pequena vasilha bojuda e de gargalo estreito, geralmente de barro, própria para conter líquidos potáveis; moringa.

encolerizar: causar cólera a, irar, irritar, enfurecer.

insolência: atrevimento, desaforo, ousadia.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. O texto “As Fadas” é um **conto maravilhoso**. Os contos maravilhosos podem ser contados oralmente ou lidos em livros, jornais, revistas ou *sites* da Internet. A que tipo de público os contos maravilhosos se destinam? *Principalmente ao público infantil e juvenil, mas também ao público adulto.*
2. O texto “As Fadas” conta uma história. O texto que conta uma história chama-se **texto narrativo**. Todo texto narrativo apresenta fatos em sequência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante. Em certo momento do conto “As Fadas”, por exemplo, a irmã mais velha não dá a água de seu jarro de prata para a fada, mandando-a beber por si mesma. Que efeito esse fato causa? *A fada lhe dá o dom de, a cada palavra que dissesse, sair de sua boca uma serpente ou um sapo.*
3. Os fatos de uma história acontecem em determinado tempo e lugar.
 - a) No conto “As Fadas”, em que lugares ocorrem os fatos? *Na casa, na fonte, no bosque, na floresta e no palácio.*
 - b) No início do conto, que expressão indica quando aconteceu a história? *Era uma vez.*
 - c) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado? Ou é impreciso, indeterminado? *É impreciso e indeterminado. A expressão Era uma vez indica que a história aconteceu há muito tempo, num passado distante, antigo e remoto.*
4. Os fatos que acontecem em uma história podem ser vividos por pessoas, animais e objetos. Quem vive os fatos de uma história chama-se **personagem**. As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história.
 - a) A personagem que faz o papel principal na história chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um **herói** ou uma **heroína**. No conto em estudo, quem é a heroína? *A irmã caçula.*
 - b) A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o **vilão** da história. No conto “As Fadas”, quem é o vilão? *A mãe da protagonista.*
 - c) Num conto maravilhoso costuma haver também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história. No conto maravilhoso em estudo, quem são as personagens secundárias? *A irmã mais velha e a fada.*

E foram felizes para sempre?

Nem sempre. Final feliz não é muito comum no mundo fantástico do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-75), autor de contos famosos como “A pequena sereia”, “A pequena vendedora de fósforos”, “O patinho feio”, “Polegarzinha”, “O soldadinho de chumbo”. “A pequena sereia”, por exemplo, conta a história de uma sereiazinha que vivia num castelo no fundo do mar. Ela queria virar mortal e casar-se com um príncipe. Na versão de Walt Disney para o cinema, o sonho da sereia se concretiza e, portanto, o final é feliz. Mas, no conto original, o príncipe rejeita a sereia e ela se transforma em espuma do mar.

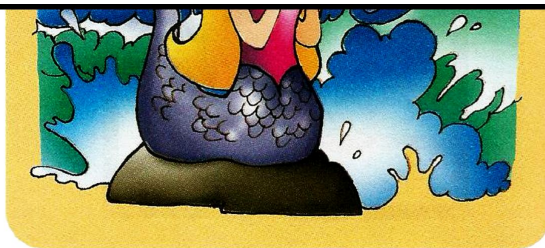


5. No início do conto em estudo, a heroína vive uma situação a partir da qual seu destino se modifica.

Teria permanecido com a família e continuaria a comer na cozinha, a

- a) Se a irmã caçula não tivesse ido à fonte, qual teria sido provavelmente seu destino? trabalhar sem descanso e a ir à fonte duas vezes por dia.

- b) O que mudou o destino da heroína? O fato de ter recebido o dom de saírem de sua boca flores ou pedras preciosas todas as vezes que falasse.



6. Os contos maravilhosos caracterizam-se por contar uma história que acontece no mundo da fantasia e por apresentar personagens como reis, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, magi- cos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excep- cionais e lugares como florestas, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e poções mágicas. Geralmente, a história tem também um final feliz.

Uma camponesa pobre ser, na verdade, uma fada e dar um dom a uma pessoa; sair da boca de uma pessoa flores, pedras preciosas, sapos e serpentes.

- a) Que fatos do conto “As Fadas” só poderiam acontecer no mundo da fantasia?

- b) O conto tem um final feliz? Justifique sua resposta.

Embora a irmã mais velha tenha morrido no bosque, o conto tem final feliz, porque a heroína, como recompensa por sua bondade, casa-se com um príncipe.

7. Analisando os contos maravilhosos, o estu- dioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:

1. O herói se distancia de sua casa.
2. Uma proibição é imposta ao herói.
3. O herói é submetido a provas.
4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
5. Meios mágicos são fornecidos ao herói.
6. Há luta entre o herói e seu antago- nista.
7. O antagonista é vencido.
8. O herói regressa a sua casa ou a seu país.
9. O herói chega incógnito a sua casa.
10. O herói é reconhecido.
11. O antagonista é desmascarado.
12. O antagonista é punido.
13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem no conto “As Fadas”? As situações 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 13.

O conto maravilhoso no cinema

Assista ao filme *O rei leão*, de Roger Allers e Rob Minkoff, dos Estúdios Disney, e observe quais das situa- ções enumeradas por Wladimir Propp ocorrem nessa história.



8. Leia o boxe “Quem conta a história?”, releia um trecho do conto “As Fadas” e responda: Nesse conto, o narrador é personagem ou observador? É observador.

9. Leia o seguinte trecho do conto e observe as palavras e a expressão destacadas.

“Era uma vez uma viúva que **tinha** duas filhas. A mais velha se **parecia** tanto com ela que, quem a **via**, **pensava estar vendo** a mãe.”

As palavras e a expressão destacadas in- dicam que os fatos ocorreram no presente ou no passado?

No passado.

Quem conta a história?

Quem conta a história é chamado de **narrador**. Quando o narrador participa dos fatos e é também perso- nagem, dizemos que ele é **narrador-personagem**. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós). Quando o narrador não participa da história e conta-a sem fazer referência a si mesmo, ou seja, é apenas um observador, dizemos que ele é **narrador-observador**. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, o herói, a princesa, as moças, etc.).

10. No conto lido, o narrador cita as falas das personagens, reproduzindo fielmente o diálogo entre elas. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta, aborrecida, ou mais dinâmica, movimentada, viva? *Mais dinâmica, movimentada, viva.*

11. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem é usada: a linguagem padrão, utilizada nos livros, jornais e revistas, ou a linguagem que é falada nas situações cotidianas, nas quais às vezes há gírias, abreviações, perdas de sílabas? *A linguagem padrão.*

O conto maravilhoso tem por finalidade emocionar, ensinar, divertir. O locutor é o autor ou narrador; o interlocutor são crianças, jovens e, às vezes, adultos. Além de ser contado oralmente, é publicado em livros, revistas, sites da Internet. Os temas relacionam-se ao mundo da fantasia, no qual há príncipes, princesas, fadas, bruxas, palácios, bosques, castelos, etc. Quanto à estrutura, apresenta geralmente no

12. Agora, reúna-se em grupo e, junto com os colegas, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso? Respondam, considerando os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.

início uma expressão que indica tempo indeterminado; a história se inicia em uma situação de tranquilidade, modificada por uma perda ou por uma falta cometida por uma personagem; apresenta um herói (ou heroína) e um vilão (ou vilã) e um problema a ser resolvido; as personagens são geralmente príncipes, camponeses, fadas, bruxas, etc.; e os lugares em que se passa a história são bosques, florestas, palácios e o tempo é normalmente indeterminado; apresenta fatos mágicos e, quase sempre, um final feliz. A linguagem utilizada é predominantemente a variedade padrão, e os verbos são empregados principalmente no passado.

Agora é a sua vez 

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso.

Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de *rap*, um esqueteista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jetski*, etc.

b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza.

O final pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês conduzirem a história.

Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

Professor: Sugerimos, ainda, esta atividade: escrever, em pedacos de papel-cartão, com letras grandes e coloridas, alguns títulos genéricos das situações de Propp, formando as "cartas de Propp". Podem ser todos ou alguns destes nomes: proibição, infração, punição (ou culpa), partida do herói, missão, dons mágicos, aparecimento do vilão, poderes diabólicos do vilão, duelo, vitória, retorno, chegada em casa, o falso herói, provas difíceis, danos reparados, reconhecimento do herói, o falso herói desmascarado, punição do vilão, casamento. Se quiser, peça aos alunos que ilustrem as cartas. Depois, sorteie-as entre os grupos ou individualmente e peça aos alunos que escrevam histórias inspiradas na(s) carta(s) sorteada(s). Outra possibilidade: produzir coletivamente um conto maravilhoso, estruturando-o sobre toda a série de cartas. Tanto a produção coletiva quanto a individual podem integrar o livrinho proposto no capítulo Intervalo.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções **b** e **c** da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

A atividade aqui reproduzida, como se observa, opera com um planejamento detalhado. Primeiramente, o aluno deve ler o conto maravilhoso “As Fadas”, de Charles Perrault e, em seguida, deve responder a 12 questões direcionadas para a compreensão do texto e do gênero focalizados. Na atividade de produção, o conto servirá de modelo para o aluno tanto no que diz respeito à estrutura composicional do gênero, quanto no que diz respeito à abordagem do conteúdo. As questões de análise do texto versam sobre o público leitor desse tipo de história; sobre causa-efeito nas narrativas; sobre tempo e lugar; sobre personagem, protagonista, herói(ína), antagonista, vilão e personagens secundários; sobre enredo; sobre mundo da fantasia e final feliz; sobre características típicas dos contos maravilhosos (conforme o estudioso russo Wladimir Propp), fazendo analogia com o conto em questão; sobre narrador; sobre os recursos linguísticos utilizados e os verbos no passado; sobre as falas no texto (discurso direto); e sobre o registro linguístico utilizado (padrão e fala cotidiana). Os quadros, por sua vez, tratam de tecer comentários sobre o “felizes para sempre” nos contos; sobre o conto maravilhoso no cinema, indicando o filme “O Rei Leão”; e sobre os tipos de narrador e as pessoas do discurso. Todas as questões acabam por apresentar informações sobre as características dos contos maravilhosos ao mesmo tempo em que fazem perguntas a respeito do “As Fadas”, propiciando aos alunos reconhecerem as características no próprio texto modelo. Os boxes laterais, por sua vez, aprofundam questões relacionadas ao gênero conto maravilhoso.

Para finalizar essa parte, o livro apresenta uma questão resumitiva essencial para o estudante tomar consciência realmente dessas características do gênero quanto à forma, ao conteúdo, ao contexto de produção e circulação. A questão pede que os alunos (em uma atividade em grupo, o que propicia uma positiva discussão) elenquem as particularidades do conto maravilhoso, considerando suas características relativas à finalidade, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem. Com isso, esses estudantes já estarão munidos de saberes relativos ao gênero textual que produzirão.

A próxima parte é denominada **Agora é a sua vez**, e nela há o efetivo encaminhamento à elaboração textual. Essa subseção começa com um parágrafo afirmando que os textos produzidos serão publicados em um livro de contos que fará parte de uma mostra e serão lidos por colegas de sala e de outras turmas, por pais e demais convidados. É interessante que a obra já expõe o meio de circulação dos textos e, implicitamente, evoca o senso de responsabilidade do aluno, já que suas produções serão vistas por muitas pessoas.

A primeira indicação de produção diz respeito a uma elaboração escrita a ser realizada em grupo. Inicialmente, o encaminhamento instrui o aluno a definir quem será o herói ou a heroína com base nas características propostas por Propp (o estudioso russo sobre quem se fala nas questões relativas ao texto modelo). A seguir, oferece dois tipos de indicativos para a produção do conto maravilhoso, o primeiro em que o grupo pode produzir uma história ocorrida no passado, com personagens típicas dos contos, como bruxas, fadas, etc., e o segundo em que pode produzir uma história com base em fatos dos tempos atuais, com personagens destemidos e com vilões dos dias de hoje. Vê-se, com essas orientações, que a questão oferece aos estudantes um leque de possibilidades, ou seja, não determina o conteúdo a ser explanado no conto maravilhoso, mas também não deixa o aluno sem instrução, o que já aponta para o desenvolvimento da **autonomia** por parte desse iniciante na produção escrita.

A orientação seguinte diz respeito à construção do enredo, indicando que o texto deve apresentar conflitos e superação: “podem (...) estabelecer para ele (herói) uma missão impossível”, “o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza”. E depois se afirma que o final da história pode ser feliz ou não. Essa última parte é interessante à medida que faz o aluno **refletir criticamente** sobre o que é comum aos contos maravilhosos: o final feliz. Tendo a possibilidade de dar um desfecho positivo ou negativo a seu texto, o estudante tende a pensar no desenrolar da sua história, no que pode ocorrer nos dias atuais, em verossimilhança com o contexto social dos dias de hoje, e pode quebrar também com a estrutura dos contos antigos. Ainda é importante lembrar que essa reflexão sobre o “final feliz” já havia aparecido na parte das questões sobre o texto “As Fadas”, o que revela uma coerência entre o que foi trabalhado com o que está sendo solicitado ao aluno.

As instruções que finalizam esse encaminhamento dizem respeito à observação, por parte do aluno, da linguagem empregada em seu texto, se ela está adequada ao gênero textual, e a indicação para a elaboração de um rascunho, depois para uma revisão conforme o que propõe um box denominado **Avalie seu conto maravilhoso**, e a posterior refacção do conto. Esse box diz para o aluno observar se está pondo os fatos no passado, se o narrador é observador, se as ações das personagens estão condizentes com as características apresentadas em relação a elas, se há conflito e resolução, e se a história contém um ensinamento.

Essas orientações aproximam os estudantes das práticas efetivas de escrita, em que, frequentemente, temos que fazer todo esse passo a passo antes de dar nosso texto por finalizado. Esse tipo de indicativo tanto propicia o desenvolvimento da capacidade **crítica** do aluno, pois ele vai ter que avaliar a linguagem que empregou, vai analisar seu texto como um

todo antes da refacção, como também propicia a **autonomia**, por estar esclarecendo os procedimentos, do início ao fim, de uma produção nos contextos extraescolares de interação.

Mas, antes de concluir a seção, o livro oferece mais duas sugestões de produção de contos maravilhosos, uma em que o aluno pode selecionar uma personagem de um texto de que goste e criar uma história a envolvendo com outros tipos de personagens, e, nesse caso, ele pode seguir as instruções de elaboração de conto expostas anteriormente; e a outra sugestão é para que o aluno crie livremente um conto maravilhoso. Assim, é oferecida muito mais **autonomia** ao estudante, todavia, como já dissemos, é com base em indicativos já postos, ou seja, não se abstém de orientá-lo.

5.1.2 A análise da seção *Produção de Texto* – Proposta 2

A segunda seção **Produção de Texto**, do *Português: linguagens*, que terá sua análise exposta nesta pesquisa faz parte do capítulo 3, unidade 3. O início da unidade é marcado pelo tema: “Descobrimo quem sou eu”; logo após, um poema de Sonia Miranda; na outra página, boxes com recomendações de livros, vídeos, sites e, num boxe denominado “Pesquisa”, há uma breve explicação sobre o objetivo da unidade – “Nesta unidade você vai escrever sobre você”, seguido da indicação de procurar com familiares fatos sobre sua vida; em outra caixa de texto, denominada **Intervalo**, é apresentado o título do projeto da unidade: “Eu também faço história” e instrução de que haverá produção e exposição de um livro de relatos sobre a história da vida do aluno. Tudo isso introduz a unidade e aponta para conteúdo e para, pelo menos, um dos gêneros (relato) a ser trabalhado.

Após essa parte inicial da unidade, seguem-se dois capítulos, um que tratará do tema da infância e o outro do “eu”. O capítulo 3, que apresenta a produção de texto exposta aqui nas análises, tem por título: “Em algum lugar no passado...”. No início desse capítulo, é posto um comentário que traz à tona o assunto com o qual se trabalhará, que é sobre as pessoas importantes que fizeram parte de nossa vida e acabaram colaborando com a nossa formação. Em seguida, aparece um texto de Paulo Freire, “Que saudade da professorinha” e exercícios para interpretação do conteúdo e de determinadas estruturas que nele aparecem. Como há nesse texto uma referência a uma música de Ataulfo Alves, há uma seção, denominada **Cruzando linguagens**, que abarca questões sobre intertextualidade, expondo, inclusive, toda a música - “Meus tempos de criança” - deste compositor.

A seção imediatamente anterior ao encaminhamento à elaboração escrita é **Trocando Ideias**, em que o livro didático retoma o texto de Paulo Freire para fazer alguns

questionamentos ao aluno a respeito da infância, da experiência escolar, do relacionamento com algum professor especial.

Em seguida, aparece a seção **Produção de Texto**, sobre a qual falaremos mais detalhadamente nas análises. Mas, antes de finalizar o capítulo, ainda são expostas as seções **A língua em foco**, que nesse capítulo 3 trabalhará com a classe gramatical dos Numerais; **De olho na escrita**, que trabalhará com sílabas átonas, tônicas, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; e **Divirta-se**, que traz um textinho lúdico para o desfecho do capítulo.

As seções que, especialmente, antecedem a **Produção de Texto** são bastante importantes no encaminhamento à elaboração escrita, pois há nesta seção referências ao conteúdo, aos aspectos estruturais e gramaticais dos textos trabalhados anteriormente e às perguntas relacionadas à personalidade do aluno.

Antes de falarmos sobre a seção **Produção de Texto**, apresentamos a seguir a imagem das páginas (desta parte) presentes no livro *Português: linguagens*.

EXEMPLO 4 – *Português: Linguagens* - Proposta 2


Produção de texto

O DIÁRIO

Em 1939, a Alemanha invadiu a Polônia, dando início à Segunda Guerra Mundial. Após a derrota da Polônia, em 1940, os nazistas isolaram uma área da capital, Varsóvia, e para lá enviaram todos os judeus residentes no país. Entre eles estava Janina Bauman, uma adolescente de 14 anos, cidadã polonesa de família judia próspera.

Durante sua permanência no gueto de Varsóvia, a adolescente escreveu diários e contos que somente agora, sessenta anos depois do conflito, ela resolveu publicar. No livro *Inverno na manhã — Uma jovem no gueto de Varsóvia*, Janina relata suas experiências com a guerra, a luta pela sobrevivência, dentro e fora do gueto, e apresenta ao leitor sua família, os amigos surgidos no infortúnio, os horrores da guerra, as ações desumanas que presenciou, a fuga do gueto de Varsóvia, a vida em esconderijos.

O texto a seguir é um trecho do diário de Janina. Esta página foi escrita depois que a autora, sua mãe e sua irmã juntaram-se a outros refugiados que tinham deixado Varsóvia e sido deportados para a zona rural.



Roger Vollet Collection/Getty Images

20 de outubro de 1944

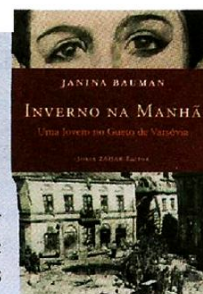
Ainda estamos vivas. E juntas. Por aqui tudo é tão tranquilo e tão seguro que é difícil acreditar que todo o nosso passado recente seja real. Será que o pesadelo acabou? Será que vamos viver assim até o fim da guerra e finalmente sobreviver? Durante o dia, quando o sol brilha através do minúsculo quadrado de nossa janela, eu penso que sim, é isso, nós escapamos. Mas quando acordo no meio da noite, imagens horripilantes retornam como uma torrente, o medo me arrepiava a alma e não consigo voltar a dormir. Então começo a pensar em nossa vida atual, em como nossa situação é de fato **incerta** e como estamos longe de nos sentirmos seguras. Porque *eles* ainda estão aqui, embora não se

Fale muito sobre isso. Estão aqui, mandando nesta tranquila zona rural, nestas pessoas que nos abrigaram sob o seu teto. E só estamos aqui porque *eles* ordenaram que os granjeiros locais acolhessem os deportados, da mesma forma que os obrigaram a entregar parte de seu gado para o Terceiro Reich. Os nazistas podem estar perdendo batalhas a oeste, podem estar feridos de morte ao leste, mas aqui exatamente eles estão em pleno comando. E assim, a qualquer dia ou noite este período de tranquilidade pode facilmente chegar a um fim abrupto. Vamos supor que alguém na aldeia deteste judeus, ou tenha uma desavença com a família que nos abriga, ou deseje receber uma recompensa. Aposto que essa senhora e seus filhos não imaginam quem somos. Talvez nem mesmo consigam identificar um judeu pela aparência. Espero que não sejam fuzilados se os nazistas chegarem até nós. Afinal, só estão

fazendo o que foram obrigados a fazer — acolher refugiados de Varsóvia. E é isso que somos, refugiados de Varsóvia.

Sei que manter meu diário significa assumir um grande e desnecessário risco — ele contém a afirmação, preto no branco, de tudo aquilo que estamos tentando esconder. Mas não quero que minhas experiências caiam no esquecimento, de modo que continuarei escrevendo, se não para a posteridade, ao menos para mim mesma. Agora vou enterrá-lo no fundo do catre e dormir por cima dele.

(Janina Bauman. *Inverno na manhã – Uma jovem no gueto de Varsóvia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 205-6.)



Jorge Zahar Editores

abrupto: súbito, repentino.

catre: cama de viagem, dobrável, de lona; leito tosco e pobre.

deportado: desterrado, exilado, banido.

posteridade: o tempo futuro; as gerações futuras.

refugiado: aquele que se refugiou, asilou-se, expatriou-se.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. Abrigada, juntamente com sua mãe e sua irmã, na casa de uma senhora, Janina vive um momento de tranquilidade e medo.
 - a) No início do relato, por que ela está alegre? *Porque ela, sua mãe e sua irmã estão vivas e juntas.*
 - b) A quem ela se refere quando escreve **eles** em seu diário? *Aos alemães nazistas.*
 - c) Por que ela ainda tem medo? *Porque a guerra ainda não terminou e, como ela, a irmã e a mãe são judias, podem ser denunciadas pelas pessoas do lugar e, nesse caso, serem presas, deportadas ou mortas.*
2. Num diário, costumamos relatar fatos de nosso cotidiano.

Além dos fatos do cotidiano, registra suas impressões sobre o mundo que ora; cerca, suas ideias, opiniões, emoções, desejos, desabafos e também seus segredos.

 - a) O que um(a) adolescente geralmente registra em seu diário?
 - b) Por que o diário de Janina é diferente? *Porque seu relato vai além dos fatos cotidianos; são testemunhos de sua vivência durante a Segunda Guerra Mundial.*
 - c) Por que o diário de Janina constitui um risco? *Porque nele ela não esconde o fato de ser judia e isso pode colocar em risco a sua vida, a de seus familiares e a das pessoas que as acolheram.*
 - d) Apesar disso, por que ela o mantém? *Para que ele seja um testemunho vivo e verdadeiro de suas experiências na guerra, se não para a posteridade, ao menos para ela, que não deseja esquecê-las.*

A maior prova de insensatez

A Segunda Guerra Mundial foi a mais abrangente e mais sangrenta da história. Durante os seis anos de conflito, entre 1939 e 1945, estima-se que 56,4 milhões de pessoas tenham morrido, entre soldados e civis. Só a União Soviética perdeu 7 milhões de civis e 6,1 milhões de soldados. Outro país bastante castigado foi a Polônia, que teve mais de 6 milhões de mortos, 17% de sua população.

A Segunda Guerra foi travada entre dois grupos: de um lado, o dos países Aliados, formado pelos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, União Soviética e China; do outro lado, as potências do Eixo, com Alemanha, Itália e Japão. Uma das motivações da guerra foi o desejo do ditador nazista Adolf Hitler de criar uma “nova ordem” na Europa, baseada na superioridade alemã, na eliminação das minorias étnicas e religiosas (como os judeus), na supressão das liberdades e dos direitos individuais e na perseguição de ideologias liberais, socialistas e comunistas. As nações democráticas (como França, Grã-Bretanha e os Estados Unidos) opuseram-se aos planos expansionistas dos países do Eixo.

(O livro dos recordes da Super, dez. 2004.)

3. O diário é um gênero textual que geralmente tem como leitor o próprio autor. Na sua opinião, com que finalidade esse diário se tornou público? *Para testemunhar os horrores da guerra.*

4. Um diário pode ser escrito em longos ou curtos períodos e suas páginas costumam ser datadas. A página do diário em estudo apresenta data? *Sim, 20 de outubro de 1944.*

5. O diário pode ou não ser dirigido a alguém e pode ser real ou fictício. A palavra ou expressão que nomeia essa pessoa é chamada de **vocativo**. Além do vocativo, um diário pode conter ou não assinatura.

a) Na página do diário em estudo, a autora se dirige a alguém? *Não.*

b) Janina assina seu diário? *Não.*

c) Levante hipóteses: Considerando-se o momento histórico em que o diário foi escrito, por que isso acontece?

Provavelmente porque ela não queria comprometer a si mesma nem a seus familiares e amigos caso o diário fosse descoberto.

6. Observe as formas verbais empregadas na página do diário em estudo.

Na 1ª pessoa do singular.

a) Em que pessoa o relato é feito?

b) Os tempos verbais empregados estão no presente do indicativo. Por que Janina usa esse tempo verbal e não o pretérito (passado)? *Porque ela relata fatos que estão acontecendo naquele momento. Além disso, esse tempo verbal torna presente e dinâmico o "diário" que ela trava consigo mesma e com os leitores.*

7. Observe a linguagem do texto.

A variedade padrão.

a) Qual é a variedade linguística empregada?

b) Considerando-se as características desse gênero textual e a história da autora do diário, a linguagem empregada é adequada? *Sim. Professor. Conforme com os anos, que como diário consiste em um relato de certa pessoa, íntimo e particular, é possível empregar, pela uma linguagem menos formal, mas a variedade não padrão. No caso do diário de Janina Bauman é possível que a autora tenha empregado, quando o escreveu, uma linguagem mais informal e, sessenta anos depois, já adulta, o tenha adaptado a variedade padrão, mais adequada ao público leitor que ela pretendia atingir.*

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do diário? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem.

O diário é um gênero que tem por finalidade registrar os acontecimentos mais importantes vividos pelo autor no período de um dia ou de um tempo maior. O leitor é, em tese, o próprio autor. O suporte/veículo geralmente é um caderno reservado para esse fim. O tema são assuntos pessoais. A linguagem é relativamente

Agora é a sua vez 

livre, mas apresenta data e o corpo do relato. A linguagem é empregada na 1ª pessoa, com verbos no presente pretérito, e varia de acordo com o perfil do leitor, podendo estar ou não de acordo com a variedade padrão e apresentar maior ou menor grau de formalidade.

Escreva uma página de diário, relatando fatos marcantes ou diferentes que você vivenciou recentemente. Ou relatando fatos do passado, como o nascimento de um irmão, um encontro inesperado, o primeiro dia na escola, uma surpresa agradável, a alegria de ganhar um animal de estimação, uma viagem ou um passeio inesquecível, etc.

Como o diário costuma ser íntimo, decida se você quer ou não tornar público o seu texto. Se sim, quando terminar de escrevê-lo, afixe-o no mural da classe ou escolha entre os(as) colegas de classe aquele(a) com quem tem mais intimidade e troquem de caderno: você será o leitor da página de diário que ele(a) escreveu, e ele(a) será o leitor de seu texto.

Os diários como documentos históricos

Um diário pode se tornar um documento de grande valor histórico por registrar o dia a dia de uma pessoa que viveu uma época de guerra, de fome, de conflitos sociais, etc.



É o caso, por exemplo, do diário de Janina Bauman e também do *Diário de Anne Frank*, ambos amargos testemunhos da Segunda Guerra Mundial. Anne Frank também era judia e, nessa época, viveu escondida com sua família, durante dois anos, no sótão de um prédio, em Amsterdã, Holanda. Descobertos pela Gestapo, todos foram mortos, com exceção do pai, que, após a guerra, publicou o diário da filha.

Em 1993-4, foi publicado *O diário de Zlata — A vida de uma menina na guerra*. Sua autora, outra menina, Zlata Filipovic, também narra os horrores da guerra, dessa vez na Bósnia.

Em 2008, em parceria com outras autoras, Zlata publicou *Vozes roubadas — Diários de guerra* (Cia. das Letras).



Professor. Com as conclusões do grupo, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do diário.

Siga estas instruções:

- Fale dos sentimentos, da emoção ou da surpresa que os fatos lhe causaram. Procure tecer comentários, opinar ou desabafar, se for o caso. Escreva na 1ª pessoa e, se quiser, adote uma linguagem espontânea, coloquial e informal.
- Faça um rascunho e quando terminar seu texto, avalie-o, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua página de diário**. Se necessário, refaça o texto.
- Passa seu texto a limpo e, se quiser, ilustre sua página de diário com desenhos, fotos e colagens.

Avalie sua página de diário

Observe se você colocou a data e se empregou a 1ª pessoa. Verifique se você registrou sua vivência, sua opinião ou suas ideias.

Embora a linguagem do diário tenha um tom coloquial e seja geralmente informal, verifique se ela está adequada ao leitor que você tem em vista.

O blog

A Internet, um novo veículo de comunicação e informação, tem possibilitado o aparecimento de novos gêneros textuais, geralmente resultantes da transformação de outros gêneros textuais. São exemplos desses novos gêneros o *e-mail*, o diálogo virtual nas salas de bate-papo, o texto de opinião nos fóruns de discussão da Internet e, mais recentemente, o **blog**.

Veja o comentário que a revista *Aprenda sem professor* — *Crie seu blog* (nº 1) faz a respeito dos *blogs*:

BRUNO PEREIRA/PHOTO PLUS



Se alguém tivesse dito, anos atrás, que o usuário comum da Internet conseguiria evidência e fama através de ideias e pensamentos lançados por ele na rede virtual, ninguém acreditaria. A verdade é que hoje, com o surgimento dos weblogs, popularmente conhecidos como blogs, os diários eletrônicos, a net abriu as portas para milhares de anônimos que começam a chamar a atenção das pessoas, ao esmiuçarem seus cotidianos, criticar filmes ou simplesmente bater papo.

O blog guarda grandes semelhanças com o velho diário de papel, com a diferença de que, em vez de lápis e folhas em branco, o usuário tem um computador, teclado, mouse, monitor e acesso à Internet. A contradição é que, ao mesmo tempo, o blog não está envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on line para quem quiser ler. Aliás, o fluxo constante de gente interessada em saber da vida de cicrano ou de fulano é o que mantém a página em andamento e dá graça à coisa toda, porque normalmente um diário eletrônico sem visitas é o mesmo que um livro parado na prateleira.


A diferença entre o diário e o *blog* quanto à situação de produção determina, evidentemente, alterações no conteúdo dos textos. Sabendo que muitas pessoas podem ler seus textos, o mais provável é que o autor do *blog* não se sinta tão à vontade para escrever tudo aquilo que escreveria num momento de intimidade, em seu quarto, com lápis e papel na mão.

Já existem também os *blogs* de grupos ou *blogs* comunitários, nos quais todos os membros do grupo podem editar os textos e participar ativamente como autores.

Veja, como exemplo, uma página de *blog*:

Daew sua renca d gente estranha q visita meu blógue, belesma???uhuuu eu vow bem pacas, comessarm minhas provas hj e talz, geografia foi hj, mtuuuu facill, num deu nem graca faze uheuheue mtu bom, to estudando bastante e talz, cabeí d sai do banho, to xerosaummmm, pra estudá mais biologia mais tarde [...] mas vamos estuda mais mat pq o trosso tah feio, estude nega, ti amu bjaummm e bjus pra tds as otras guriahhhhssss um e pros cueca akele abraço [...]

(Folha de S. Paulo, 1/9/2003.)

Agora é a sua vez 

Se você dispõe de um computador e de uma conexão com a Internet, crie um *blog* pessoal ou participe da criação de um *blog* comunitário. Se optar por um *blog* comunitário, ele poderá ser, por exemplo, da sua turma, da classe, de seus familiares, dos fãs de uma banda musical, dos torcedores de um time de futebol.

Existem vários sites e provedores de Internet que explicam, passo a passo, como montar um *blog*. Eis algumas sugestões:

- www.weblogger.com
- www.blog.uol.com.br
- www.blogger.com
- www.blog.com.br

Quando conseguir pôr seu *blog* na Internet, dê o endereço dele ao maior número de pessoas possível e divirta-se!

(CEREJA e MAGALHÃES, 2009a, p. 164-168)

Como se pôde ver, a **Produção de Texto** solicita a elaboração de dois gêneros, uma página de diário e um blog. Diante disso, esta seção foi dividida em duas partes, cada uma relativa a um desses gêneros.

Iniciando a seção na parte **Diário**, há dois parágrafos que introduzem o texto veiculado a seguir. Este texto recebe o título de “20 de outubro de 1944” e é um trecho do diário de Janina Bauman, a qual era uma adolescente na época da Segunda Guerra Mundial, tendo relatado os acontecimentos vividos por ela e sua família, enquanto judeus e refugiados da Guerra. Depois do texto, há perguntas sobre o conteúdo e outras questões sobre o gênero textual. Os boxes que acompanham essas questões são dois: o primeiro fala sobre alguns horrores da Segunda Guerra Mundial e o segundo fala sobre os diários como documentos históricos. Neste caso, ressalta-se a importância social do relato em forma de diário.

Ainda a respeito do gênero textual, há perguntas que fazem o aluno refletir sobre: o interlocutor de uma página de diário e os casos específicos em que acabam se direcionando a um público mais amplo; a estrutura da página, como na utilização de datas; os vocativos; a pessoa do discurso no relato; os tempos verbais; e a variedade linguística empregada.

Como na outra seção **Produção de Texto** do *Português: linguagens* exposta nesta pesquisa como modelo, essa Proposta 2 apresenta, no final das questões relacionadas ao texto, uma atividade que pede aos alunos para se reunirem em grupo com os colegas e tecerem algumas considerações sobre as características do gênero trabalhado. Neste caso, o gênero é o diário e o grupo deve levar em conta critérios relativos à finalidade, ao perfil dos interlocutores, ao suporte/veículo, ao tema, à estrutura e à linguagem.

Iniciando a subseção **Agora é a sua vez**, há as orientações para que o aluno produza uma página de diário. O conteúdo a ser abordado diz respeito a fatos marcantes ou diferentes vividos pelo estudante recentemente ou em algum momento do passado; para isso, o livro oferece exemplos.

Vemos, pois, que o gênero textual indicado costuma estar presente no cotidiano das crianças e jovens dessa faixa etária (aproximadamente 11 anos para alunos regulares do 6º ano). Mas se ainda não faz parte dos gêneros com os quais esse estudante lida, ele poderá começar a produzir, inclusive através de um interesse despertado pela atividade. Também é um gênero possível de aparecer nas práticas de leitura. Além disso, o conteúdo a ser abordado certamente é de bastante interesse do aluno, pois se refere a fatos e ideias sobre si mesmo.

A seguir, a indicação oferecida diz respeito ao público leitor. Assim, o aluno terá de decidir, tendo em mente que diário costuma ser íntimo, se irá expor seu texto em um mural da classe ou se vai escolher um colega com quem compartilhará a sua elaboração escrita. Propor essa reflexão, antes mesmo que o aluno comece a escrever, é muito importante, pois ele já irá produzir tendo em mente as adequações necessárias para atingir o seu leitor específico.

Continuando o encaminhamento, a atividade pede ao aluno para seguir as seguintes instruções no momento da escrita: fale sobre os sentimentos em relação ao fato que será narrado, teça comentários, escreva na 1ª pessoa e adote (se quiser) uma linguagem coloquial. É importante lembrar que tudo isso já foi trabalhado nas questões relativas ao texto de Janina Bauman, portanto, o estudante já tem uma base para corresponder a esses indicativos.

Posteriormente, é sugerido que o aluno faça um rascunho e, depois da produção, avalie-a segundo critérios exposto em um boxe nessa mesma subseção. Esses critérios dizem respeito à colocação da data, ao uso da primeira pessoa, ao registro das ideias, à adequação da linguagem ao leitor. Por fim, pede-se que o aluno passe o texto a limpo e (se quiser) o ilustre.

A competência da **crítica** é despertada, especialmente, quando o aluno tece comentários sobre os fatos por ele narrados, pois, nesse momento, tem que se distanciar do acontecimento para expor, em relação a este, um juízo de valor. Também quando, depois da escrita, o estudante é instruído a rever seu rascunho, ele deve adotar um posicionamento crítico para avaliar sua própria produção.

Quanto à **autonomia**, o aluno deve decidir sobre o que irá escrever, deve escolher entre fatos recentes ou do passado, mas que, de algum modo, tenham sido relevantes na sua vida; além dos sentimentos e comentários que irá expor. Ele também terá de decidir sobre seu interlocutor ou interlocutores e o meio de circulação do seu texto.

Tudo isso, tende a conferir **autoria** a uma elaboração escrita como essas, mormente pelo fato de o aluno escrever sobre um tema do seu interesse, que diz respeito à sua vida. Diante disso, é possível discordar de Possenti (1992) quando afirma que a autoria está no “como”, não no “o quê” o produtor do texto escreve, uma vez que o conteúdo abordado, que aponta para as vivências do estudante, e também a forma como aborda a temática, são, notadamente, **indícios de autoria**.

A outra parte dessa **Produção de Texto** recebe o nome de **O blog**. Essa parte é mais breve que a anterior e serve, essencialmente, para comparar os gêneros diário e blog, sendo este como um meio mais moderno, advindo com a tecnologia da internet, para cumprir uma função muito semelhante à do diário, que é expor de forma escrita pensamentos e opiniões, mas com o grande diferencial de poder ter seu texto lido por pessoas do mundo todo.

Há dois textos curtos presentes nessa parte, o primeiro de uma revista denominada *Aprenda sem professor – crie seu blog* e o segundo de uma página de um blog, tendo por objetivo, respectivamente, instruir sobre a elaboração desse gênero e exemplificá-lo. Neste caso, a linguagem empregada é carregada de abreviações, gírias, expressões que remetem à oralidade informal e desprezo pela ortografia padrão. Isso é característico de um discurso adaptado à velocidade própria do meio (“bjus pra tdas”), empregado por grupos de jovens (“eu vow bem pacas”), usado com colocações que objetivam suprir a ausência da entonação das expressões orais (mtuuu facill), redigido com descontração (“akele abraço”).

Na subseção **Agora é a sua vez** dessa parte, o aluno é orientado a criar um blog. Mas, inicialmente, a proposta expõe a seguinte condição: “se você dispõe de um computador e de uma conexão com a internet, crie um blog...”, pois isso é essencial para a elaboração desse gênero, ou seja, seu meio de elaboração e de circulação são bastante específicos.

Diante disso, o aluno deverá produzir ou um blog pessoal ou um comunitário. Neste caso, a atividade sugere que o blog pode ser da turma, dos familiares, dos fãs de uma banda, dos torcedores de um time. Há também a sugestão de sites que ensinam como fazer um blog. Por fim, a indicação é de que o aluno, quando criar o blog, dê o endereço ao maior número de pessoas possível.

Diferentemente dos encaminhamentos expostos para o gênero diário, as orientações para a elaboração do blog parecem mais frágeis. Não há, por exemplo, indicativos em relação à linguagem e ao público alvo, o que poderia facilmente ser feito com base no trecho de blog anteriormente exibido. Também não há instruções a respeito da revisão e da reescrita.

Conforme levantamos na discussão teórica, dificilmente a **autoria** será desenvolvida se conteúdos e formas forem impostos ao aluno. Assim também, haverá um grande prejuízo no desenvolvimento dessa **autoria** se a atividade abster-se de oferecer orientações.

Assim, do livro *Português: linguagens*, vimos duas propostas que são representativas do que a coleção realiza em todas as atividades de elaboração escrita, de todos os manuais da coleção dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessas duas propostas, há dois encaminhamentos que apresentam orientações consistentes, o do conto maravilhoso e da página de diário, mas não podemos afirmar que o mesmo tratamento foi oferecido para encaminhar a elaboração do blog.

5.2 PROJETO RADIX: PORTUGUÊS

A coleção **Projeto Radix**, dos autores Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallette, tem seus manuais de 6º, 7º, 8º e 9º anos organizados por módulos e capítulos. Cada volume é composto por oito módulos, os quais abarcam um ou dois capítulos. A cada quatro capítulos, os livros apresentam uma seção chamada **Grupo de Criação**, que contém um projeto a ser executado pelos alunos, envolve interdisciplinaridade, retoma as atividades trabalhadas nos capítulos anteriores, promove ações em equipe e incentiva os alunos a porem os textos produzidos em circulação através de exposições, mostras, etc.

No início de cada capítulo, há textos verbais e não-verbais, bem como questões para reflexões iniciais sobre o tema a ser abordado durante o capítulo. Em seguida, costuma ter um texto, que pode ser de variados gêneros, questões para serem discutidas oralmente e questões para serem respondidas por escrito sobre o texto anteriormente apresentado. Depois disso, aparece, algumas vezes, uma parte para estudo do vocabulário, e sempre é exposta uma seção que se foca em determinados aspectos linguísticos presentes no texto, ampliando essa reflexão com novas informações e questões que tratam de conteúdos gramaticais. Após essas seções, com frequência, há a seção **Para além do texto**, que dá outras sugestões de atividades que possam contemplar a temática considerada pelo capítulo, indicando pesquisas, entrevistas, exposições, etc. Uma outra seção continuamente presente nos capítulos é chamada de **A linguagem do texto**, a qual trabalha com a situação de circulação dos textos de diversos gêneros, versando também sobre interlocutores típicos desses gêneros, sobre sua recorrente finalidade e sobre o contexto de produção.

A seção seguinte é a que será analisada nesta pesquisa, a **Produzindo Texto**. Sobre ela falaremos mais detalhadamente a seguir. Por hora, é importante que se saiba que ela indica

a elaboração escrita ou oral de gêneros variados em diferentes situações e costuma estimular a autoavaliação numa subseção denominada **Exercitando a Crítica**.

Em todas as partes do capítulo, recorrentemente, aparecem boxes com informações complementares em relação ao que está sendo desenvolvido ou sugestões de outras obras a serem consultadas.

No final do manual estão presentes as seguintes partes: **Caderno de Atividades, Para saber mais** e **A língua portuguesa no mundo** que são, respectivamente, atividades complementares a serem realizadas na sala de aula ou em casa, indicações de livros filmes, sites e outras obras para a ampliação do conhecimento do aluno e um mapa que expõe os locais onde a língua portuguesa é falada no mundo.

O trabalho realizado durante os capítulos, sobretudo o desenvolvido nas seções que aparecem antes da **Produzindo Texto**, é recuperado no encaminhamento à elaboração escrita.

5.2.1 A análise da seção *Produzindo Texto* – Proposta 1

O capítulo do qual retiramos, para análise, a seção **Produzindo Texto** na coleção *Projeto Radix: Português* se encontra no capítulo 1, do módulo 1, do livro de 6º ano. Esse capítulo é denominado “Um mundo de imagens e palavras” e, de início, apresenta dois textos não-verbais seguidos de questões que objetivam estimular a reflexão dos alunos sobre o conteúdo das imagens. Na página seguinte, aparece a seção **Hora do texto**, a qual apresenta a tela “A família”, do pintor colombiano Fernando Botero, acompanhada de um pequeno quadro que fala sobre esse pintor. Na mesma página, há duas partes, uma denominada **Expressão oral** e outra **Expressão escrita**, as quais, respectivamente, contêm questões que propiciam a discussão oral sobre a tela e a elaboração de respostas escritas sobre esse texto.

A seguir, o capítulo continua trabalhando com textos, o segundo é uma tirinha de Adão Iturusgarai, seguido de questões de uma nova parte de **Expressão Escrita**, e o terceiro é uma crônica de Moacyr Scliar, também sucedido por questões de interpretação de texto. Ainda no globo das reflexões sobre o texto de Moacyr Scliar, aparece a seção **Para além do texto**, que solicita ao aluno que faça uma pesquisa sobre dois autores mencionados na crônica: Gabriel García Márquez e Vinícius de Moraes.

A seção seguinte desse capítulo 1 é denominada **Gramática no texto**, a qual apresenta questões para o aluno pensar sobre aspectos estruturais utilizados nos textos já lidos e, em seguida, oferece um conteúdo gramatical relativo às frases, sucedido por atividades para fixação desse conteúdo. Depois disso, expõe um quadro – **Sugestões de leitura** - com referências de obras teóricas e literárias.

Posterior a isso, o capítulo traz a seção **A linguagem dos textos**, a qual versa sobre linguagem verbal e não-verbal e contempla questões a respeito desse assunto. Para finalizar esse capítulo, aparece a seção **Produzindo Texto**. Reproduzimos abaixo, portanto, a imagem da página que apresenta essa seção, do capítulo 1, do módulo 1, do manual de 6º ano, da coleção *Projeto Radix: Português*.

EXEMPLO 5 – *Projeto Radix* - PROPOSTA 1

Produzindo texto

Como você viu neste capítulo, podemos mandar uma mensagem a alguém utilizando linguagem verbal, linguagem não verbal ou linguagem mista.

Vamos imaginar que o dia do aniversário de alguém que você considera especial está chegando e você gostaria de mandar-lhe um cartão de felicitações. Mas você não quer usar um desses cartões já prontos que são vendidos em papelarias. Além disso, como está sem dinheiro para comprar um presente, o cartão será a única lembrança que poderá dar a essa pessoa e, por isso, você quer que ele seja muito bonito e original.

Crie um cartão para dar à pessoa que você escolheu, felicitando-a pelo dia do aniversário. Utilize, além da linguagem verbal, linguagem não verbal, ou seja, além do texto escrito, você deverá fazer um desenho ou colar alguma ilustração, que pode recortar de alguma revista.



O texto que você vai escrever no cartão também deve ser muito especial! Assim, observe estas dicas:

- Imagine o que a pessoa para quem você vai oferecê-lo representa em sua vida, quais são as qualidades dela que você mais admira e o que você sente por ela.
- Se ela for muito próxima a você, sua linguagem poderá ser bem informal. Se não for assim tão próxima, você deverá ser mais formal.
- Não se esqueça de fazer um rascunho do texto e só depois passá-lo a limpo no cartão. Isso evitará que você rasure seu trabalho e também possibilitará ajustes antes de chegar à versão final.

A produção de um texto deve ser sempre feita em três etapas:

- a) **planejamento:** como será o texto, a linguagem que você vai utilizar, que mensagem você pretende transmitir;
- b) **a elaboração do texto propriamente dita:** é a fase do “mãos à obra”. Você irá redigir o texto com base no que estabeleceu no planejamento;
- c) **reescrita do texto:** todo texto pode ser melhorado. Nessa fase, você deverá observar se o texto está claro, legível e se a linguagem está adequada em relação a seu interlocutor.

Exercitando a crítica

Levando em conta que o texto produzido será escrito em um cartão e que trará uma mensagem de felicitações pelo aniversário de alguém querido, procure observar:

- A mensagem é curta e direta?
- A mensagem foi transmitida com clareza e em letra legível?
- O cartão indica quem é o destinatário [a pessoa que receberá o cartão] e quem é o remetente [a pessoa que enviará o cartão]?
- A ilustração é adequada à data [aniversário] e à mensagem verbal transmitida?

Você poderá mostrar o cartão para um colega e pedir-lhe uma opinião ou sugestão. Se tiver dúvidas, peça ajuda a seu professor. Caso considere necessário, refaça o cartão.

Como se pode observar, a seção inicia fazendo referência a algo trabalhado durante o capítulo: os tipos de linguagem (verbal, não-verbal e mista). Assim, essa atividade solicita a produção de um gênero que contempla a linguagem escrita e a imagética, um **cartão de felicitações**. A partir disso, o encaminhamento pede que o aluno imagine uma situação em que terá de elaborar um cartão bonito e original. Esse aluno deve pensar em um interlocutor a quem possa felicitar, escrever o texto tendo em mente as características dessa pessoa, adequando o grau de formalidade à intimidade que há entre eles. Então, a proposta acaba trazendo algo que tende a ser do interesse do aluno, estimulando sua criatividade e escrevendo para/sobre uma pessoa de que goste.

A atividade também instrui o aluno a fazer um rascunho do texto antes de passá-lo a limpo, a fim de realizar ajustes anteriormente à versão final. É interessante observar que há orientações para que esse estudante elabore seu texto por etapas, sendo a primeira de **planejamento**, em que ele vai pensar sobre a linguagem a ser utilizada e a mensagem a ser transmitida; a segunda de **elaboração do texto propriamente dita**, em que há a elaboração da escrita com base no planejamento; e a terceira e última a da **reescrita do texto**, em que o aluno deverá ver se o texto está claro, legível e se a linguagem está adequada ao interlocutor, pois, como propõe essa atividade, “todo texto pode ser melhorado”. Esse passo a passo, como algo típico do que todo escritor faz quando numa elaboração textual, acaba direcionando o aluno às ações que são, de fato, realizadas nas produções escritas das práticas cotidianas.

Para finalizar a **Produzindo texto**, há uma subseção denominada **Exercitando a crítica**, a qual apresenta uma série de perguntas que estimulam o aluno a refletir sobre seu texto. Os questionamentos são referentes à mensagem, se ela é curta e direta e se foi transmitida com clareza; à letra, se é legível; ao destinatário e ao remetente, se estão apresentados no cartão; à ilustração, se é apropriada ao contexto e ao texto escrito. Ainda nessa subseção, há uma instrução para o aluno afirmando que ele poderá mostrar seu texto a um colega, solicitando a sua avaliação, e poderá pedir ajuda do professor, além de refazer seu texto, caso julgue necessário.

Vemos, portanto, que há um **estímulo à criticidade** por parte do aluno, pois ele é incitado a pensar sobre o próprio texto, a refletir sobre a adequação das escolhas realizadas durante a elaboração desse gênero **cartão de felicitações**. Do mesmo modo, a capacidade de **autonomia** é contemplada pelo fato de que, mesmo havendo orientações sobre o interlocutor, sobre o conteúdo e sobre os aspectos mais formais relativos ao texto, o aluno deverá optar pela abordagem que apresentará na sua produção. A **autoria**, por sua vez, é despertada pela junção das características presentes nas competências citadas, especialmente pelo tratamento

singular que cada aluno fará do desenvolvimento do tema e da estrutura oferecida ao gênero, e por assumir a consequência da postura adotada, porque, se ele pede a opinião de um colega, está suscetível a críticas e elogios, por exemplo.

5.2.2 A análise da seção *Produzindo Texto* – Proposta 2

A segunda seção **Produzindo Texto** retirada da coleção *Projeto Radix* está presente no módulo 4, capítulo 6. Esse capítulo é denominado “Mitos e lendas” e, inicialmente, apresenta a tela “O nascimento de Vênus”, de Botticelli, seguida de uma legenda de Barbara Deimling; além disso, há questões que colaboram para que o aluno reflita sobre a composição e o conteúdo veiculados pela tela. Nas páginas posteriores, há um conto com o título: “As serpentes que roubaram a noite”, de Daniel Munduruku, seguido de uma seção denominada **Expressão escrita**, com questões para interpretação do texto. Antes dessa atividade, aparece uma parte chamada **Expressão oral**, em que se sugere que a turma promova uma sessão de depoimentos, cujo mote será sobre as histórias familiares ou sobre o local onde vivem.

Depois, é apresentada a seção **Estudo do vocabulário**, que trabalha com antônimos e sufixos. Logo após, há a seção **Para além do texto**, que traz um conteúdo sobre mitos, lendas e mitologia, acompanhado de atividades relativas a essas noções. Na página seguinte, há sugestões de pesquisa e de leitura para os alunos, as quais contemplam essas mesmas palavras-chave: mitologia, lenda, mito, além de contos tradicionais. A outra seção é a **Gramática no texto**, que trabalha com os substantivos próprios e os adjetivos, expondo conteúdo e atividades. Antes da seção de elaboração escrita, ainda há um outro texto: “Faça-me um homem”, de Neil Philip, que é uma lenda Uganda, atrelado a questões sobre o tema abordado e sobre os elementos presentes no texto, como herói, antagonista e personagens secundários. Além disso, num quadro denominado **Algo Mais**, é apresentado um outro conto africano.

A seção **Produzindo texto** é a que finaliza o capítulo. Mas, como ela é o foco desta análise, exporemos sua imagem antes das nossas considerações.

EXEMPLO 6 – *Projeto Radix* - Proposta 2

Produzindo texto

Antes de apresentarmos nossas propostas para sua produção de texto, leia o prefácio que Daniel Munduruku escreveu para seu livro **As serpentes que roubaram a noite**:

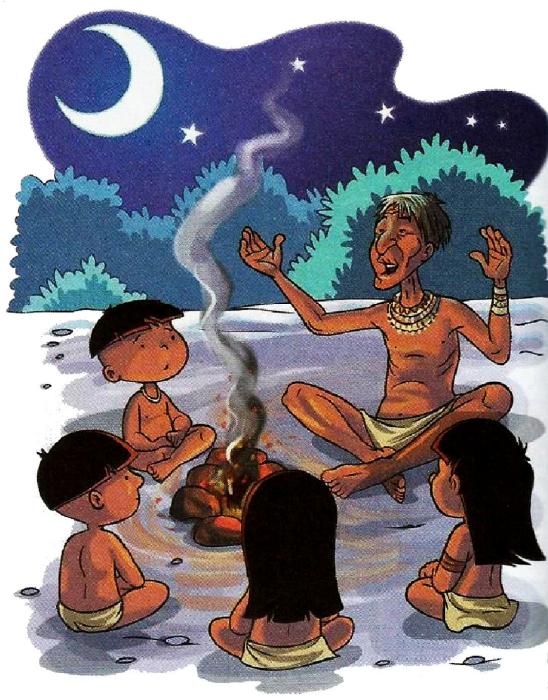
Uma palavrinha aos pequenos leitores

Vocês têm em mãos uma série de histórias contadas pelos velhos Munduruku. Os velhos são as pessoas que dominam a tradição oral e sabem como ninguém contar essas histórias que nos remetem a um tempo muito distante de nossos dias.

Essas histórias – batizadas de mitos – quase sempre contam a origem de tudo e são sempre transmitidas de forma oral, ou seja, não há livros que guardam essas narrativas – elas são carregadas na memória do povo inteiro e são sempre recon-tadas de forma a despertar no povo um amor pela própria história, pelas lutas, pelas vitórias e derrotas.

Não são histórias muito fáceis de compreender, não. E não são fáceis porque elas ocorreram num tempo em que o tempo ainda não existia, em que os animais gover-navam o mundo, em que o Espírito Criador andava junto com os homens no grande Jardim chamado Terra. Mas existe uma maneira de compreender os mitos, um se-gredo que eu gostaria de partilhar com vocês: é preciso ler e ouvir os mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvi-dos que existem lá no fundo do coração – o ouvido da Memória. O conhecimento que cai nesse ouvido adormece, fica lá escondidinho, e depois, quando a gente menos espera, ele surge de novo. A gen-te nunca mais esquece o que ouve com o coração. Por isso, quem quiser aprender mais coi-sas sobre meu povo tem de ler essas histórias com o coração.

Outra coisa importante: es-sas histórias são reais. Elas aconteceram de verdade e mar-caram profundamente o modo de ser do meu povo. Aliás, é por causa delas que o povo Mundu-ruku mantém-se vivo. É por causa da repetição constante dessas histórias que esse povo relembra seu sentido de existir e permanece atuante e lutando pelo direito de viver. É assim que damos sentido e valor à nossa existência.



Isso vale para vocês também, amiguinhos. Enquanto tivermos coragem de reviver todas as histórias pelas quais passamos e pelas quais passaram nossos antepassados, estaremos dando sentido ao nosso existir e reconheceremos que viver vale a pena.

E sabem de uma coisa?

A gente só precisa gostar de ser o que é. A gente não precisa mudar, querer ser o que não é.

Espero que essas histórias os ajudem a compreender melhor o povo Munduruku e, conseqüentemente, a entender a própria história.

Com carinho,
Daniel Munduruku

MUNDURUKU, Daniel. *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 7-8.

Converse com pessoas mais velhas – avós, bisavós, tios, vizinhos, conhecidos idosos ou mesmo seus pais – e peça a elas que lhe contem histórias antigas, de outros tempos. As histórias podem ser verdadeiras ou fantasiosas; podem relatar fatos interessantes acontecidos com elas ou com pessoas conhecidas, ou podem ser histórias que o povo conta (de assombração, saci, mula sem cabeça...).

Antes de serem escritas, essas histórias deverão ser cuidadosamente planejadas. Para isso, utilizem os conceitos vistos no estudo dos textos do capítulo. Assim, procurem definir:

- o conflito presente na história;
- os personagens (ou as forças) que se opõem;
- as provas às quais os personagens são submetidos;
- a forma como eles as solucionam (há personagens que vêm em auxílio do herói?);
- o desfecho.



Depois, os textos devem ser lidos e avaliados pela turma, **reescritos** quando necessário, e então todos vocês podem criar o **Livro de memórias ancestrais** da turma, em que essas histórias serão cuidadosamente escritas.

Claro que elas devem receber belas ilustrações, ao final! Quando as histórias relatarem fatos familiares, elas podem ser ilustradas com fotografias antigas e com esquemas referentes à ascendência das pessoas.

Exercitando a crítica

Leia e comente os textos produzidos tendo em vista alguns critérios:

- Os elementos que compõem a história estão claros (conflito, personagens, papéis dos personagens, desfecho)?
- Há coerência, ou seja: a história convence? Não há contradições?
- O vocabulário está adequado?
- A caracterização dos personagens foi feita de acordo com seus papéis?
- O desfecho está adequado?

Duça atentamente os comentários ao seu texto e reescreva o que for necessário. Afinal, outras pessoas vão ler o que você escreveu!

A seção **Produzindo texto** se inicia com a exposição do prefácio que Daniel Munduruku, autor do primeiro texto do capítulo, fez para seu livro “As serpentes que roubaram a noite e outros mitos”. Esse prefácio fala, basicamente, sobre a importância da preservação da história de um povo. Desse modo, acaba passando para o aluno a relevância de se trabalhar com esse tema e, de certo modo, justifica a produção também do gênero textual.

Tendo isso em mente, os alunos são instruídos a planejar o conto que será escrito do seguinte modo: conversar com pessoas mais velhas para saber histórias antigas e utilizar na elaboração textual os conceitos vistos durante o capítulo, tais como conflito, personagens, provas às quais os personagens são submetidos, formas de soluções para os problemas enfrentados por esses personagens e desfecho. Assim, o aluno realizará uma pesquisa que ultrapassa os muros da escola, fazendo com que sua produção ganhe mais sentido no contexto social. Do mesmo modo, é importante a retomada do que foi aprendido até então, como no caso dos elementos típicos dessa espécie de narrativa, propiciando inclusive que os alunos rememorem o assunto visto.

A partir disso, os alunos são orientados a ler e avaliar os contos da turma, além de reescrever seus próprios textos (se necessário). Abaixo, na subseção **Exercitando a crítica**, há alguns critérios que podem ser utilizados por eles para essa avaliação, a saber: correspondência, com clareza, aos conceitos acima citados (conflito, personagens, etc.); coerência e não contradição dos fatos; adequação vocabular; caracterização apropriada dos personagens; e realização de um desfecho pertinente à história do conto.

Como orientação do meio de circulação, eles são instruídos a elaborar com os colegas o “Livro de memórias ancestrais”, que faz parte de um dos projetos da turma. Para finalizar, a atividade pede que eles insiram imagens, como desenhos e fotografias, nas páginas em que os textos forem veiculados.

Sendo assim, como característica propiciadora da **autoria**, podemos citar o trabalho com um tema relevante e a abertura para o aluno inserir na sua história um estilo de escrita, pois, mesmo que tenha que corresponder aos conceitos trabalhados, a estrutura textual não é imposta. Enquanto isso, o desenvolvimento de um **posicionamento crítico** fica evidente quando, por exemplo, o aluno tem de assumir uma postura reflexiva sobre as ideias dos outros colegas, mas ao mesmo tempo tem de constituir o próprio discurso. E o despertar da **competência autônoma** pode ser percebido, por exemplo, quando ao aluno cabe escolher quem ele irá entrevistar e que história ele irá escolher, para elaborar seu conto.

Desse modo, percebemos que as duas propostas de produção escrita, retiradas do **Projeto Radix**, que aqui foram expostas, correspondem bem ao trabalho de encaminhamento à

elaboração textual que este livro realiza, e apresentam indicativos consistentes a respeito do leitor presumido, do meio de circulação, de elementos que compõem o gênero, da linguagem empregada e do meio de circulação. De fato, as atividades fazem isso de modo bastante concatenado, porém, marcam de modo satisfatório que, para produzir um texto além dos muros da escola, na maioria das vezes, são necessários: planejamento, revisão / autoavaliação e reescrita.

5.3 PARA VIVER JUNTOS: PORTUGUÊS

A coleção *Para Viver Juntos: Português*, dos autores Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Soares, do Ensino Fundamental, é composta pelos manuais de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Cada manual tem nove capítulos, sendo o último de revisão, o qual apresenta uma estrutura diferente dos demais. Os capítulos contemplam uma parte denominada **Leitura 1** e outra denominada **Leitura 2**. Ao final dos capítulos 1, 2, 4, 5, 7 e 8, ou seja, seis dos nove capítulos, aparece uma seção chamada **Oralidade**, e ao final dos capítulos 3 e 6 estão presentes, respectivamente, as seções **Caixa de ferramentas** e **Projeto**. Porém não há nenhuma seção deste tipo no final do capítulo 9.

Os capítulos são introduzidos por imagens, que vêm seguidas de questões voltadas para o levantamento dos conhecimentos prévios do aluno e para a sua imersão no conteúdo a ser trabalhado. Nessa parte inicial, também há dois boxes, um responsável por sintetizar os assuntos que o aluno verá ao longo do capítulo, e o outro responsável por apresentar uma conclusão do que foi levantado nas questões a que já nos referimos. A seguir, começa a **Leitura 1**, primeiro apresentando um box que fala sobre o texto que o sucede, o seu contexto de publicação e ainda tece comentários sobre o autor. O texto pertence ao gênero a ser estudado e, inclusive, servirá de modelo para a produção escrita do aluno. Logo após o texto, há um pequeno quadro com o glossário, seguido de questões para análise da forma composicional do texto e da sua intencionalidade; outras questões para o aluno refletir sobre o contexto de produção do texto; e mais outras para esse estudante pensar sobre os recursos linguísticos e gramaticais de que o texto se valeu a fim de provocar determinados efeitos de sentido.

Após isso, a seção que aparece é a **Produção de Texto**, sobre a qual falaremos mais detalhadamente a seguir, mas, neste momento, é importante que se saiba que ela é dividida em etapas. A primeira das etapas é um box com função de evidenciar um aspecto importante do gênero a ser trabalhado; a segunda é da proposta em si, voltada para a elaboração de um texto

escrito; a terceira se preocupa em orientar o aluno a respeito do planejamento; e a quarta indica a avaliação e a reescrita do texto.

Ainda nessa parte de **Leitura 1** do capítulo, há as seções **Reflexão Linguística, Na prática, O diálogo entre os textos e Letra e Fonema**, as quais tratam, respectivamente, de conceitos gramaticais; das atividades para reflexão e fixação desse conhecimento gramatical; do conceito estudado no capítulo aplicado a um contexto discursivo; e de questões de ortografia, acentuação e pontuação.

A **Leitura 2** também pode contemplar essas mesmas seções, mas com base em um texto diferente, o qual costuma versar sobre a mesma temática apresentada na leitura anterior e, algumas vezes, pertence ao mesmo gênero do texto da **Leitura 1**.

Para encerrar o capítulo, há mais duas seções, uma denominada **Atividades Globais** e outra denominada **O que você aprendeu**. A primeira traz exercícios gramaticais que retomam os conceitos trabalhados e a segunda oferece uma síntese do conteúdo abordado no capítulo, a fim de promover uma revisão. Ao final dessa última seção, há ainda um quadro que recebe o nome de **Avaliação**, o qual destina perguntas ao aluno para que ele reflita sobre o seu desempenho diante do trabalho realizado.

Posteriormente aos capítulos 1, 2, 4, 5, 7 e 8, como já dito, ainda se fazem presentes as seções **Oralidade**. Elas oferecem atividades relacionadas às variedades linguísticas, às marcas de oralidade e à produção de gêneros orais. Enquanto isso, a seção **Caixa de ferramenta**, que aparece só após o capítulo 3, fica responsável por desenvolver no aluno “técnicas de estudo” que sirvam de “ferramentas”²² para a elaboração de projetos. E a seção **Projeto**, por sua vez, expõe uma proposta de um trabalho em grupo, que quase sempre solicita pesquisas ou entrevistas, além de indicar a elaboração de outros gêneros e sugerir a organização de mostras, de painéis, de exposições, com vistas também em pôr as produções textuais em circulação efetiva, dentro ou fora da escola.

5.3.1 A análise da seção *Produção de Texto* – Proposta 1

A primeira proposta de produção escrita, do *Para Viver Juntos: Português*, que utilizaremos nas análises está presente na **Leitura 1** do capítulo 1. Esse capítulo é denominado de “Romance de aventura” e é iniciado por uma imagem de duas personagens representando estar vivendo alguma história de aventura. Essa imagem, porém, não vem

²² Termos utilizados pelo próprio livro.

seguida de nenhuma referência que aponte para o local de onde foi retirada. Ao seu lado, há um pequeno quadro dizendo que nessa parte do capítulo o aluno irá aprender: características principais dos romances de aventura; enredo, personagens e espaço; interpretação de textos verbais e não-verbais; texto e produção de sentidos; letra e fonema. Abaixo desse quadro, há uma seção denominada **Pense nisto**, com questões que apontam para a imagem e que solicitam que o aluno imagine particularidades relativas às personagens, ao espaço, à cena, etc. Ao fim, explicita, com base nessas questões, que no capítulo haverá um estudo sobre personagens e enredo, e que isso será visto mediante textos representativos do gênero romance de aventura.

O que se pode perceber, desde então, é que há um direcionamento bastante marcado para o estudo do gênero textual. O título oferecido à **Leitura 1**, que acaba por fortalecer tal indício, é “Romance de Aventura”. Na página que abre essa parte, há um quadro que contextualiza a história que vem a seguir. Essa história é chamada de “Robinson Crusoe”, do autor Daniel Defoe, e, como era de se esperar, apresenta uma situação de aventura vivida pelos personagens Robinson Crusoe e Sexta-feira. Depois do texto, há uma seção denominada **Estudo do Texto**, que é dividida em quatro partes: 1) Para entender o texto – a qual apresenta questões que fazem o aluno refletir sobre o conteúdo, sobre o tipo de descrição utilizado no texto e sobre outros fatos da narrativa; 2) A personagem – a qual apresenta questões sobre esse elemento essencial da narrativa e seus diversos tipos, como protagonista, antagonista, entre outros; 3) O contexto de produção – a qual trabalha tanto com o contexto em que a história foi escrita como com o contexto representado na narrativa; 4) Linguagem do texto – a qual levanta questões estruturais do texto, como pontuação e emprego da adjetivação.

A próxima seção já é a **Produção de Texto**, e sobre ela falaremos mais a seguir.

Porém, antes de finalizar essa **Leitura 1**, ainda há as seções **Reflexão Linguística** e **Língua Viva**, que trabalham, respectivamente, com língua e linguagem (verbal e não-verbal), e com intertextualidade.

Exceto as seções que vêm depois do encaminhamento à elaboração escrita, as demais seções oferecem subsídios para a **Produção de Texto**. Como vamos entrar nas análises desta seção, apresentamos a seguir a imagem das suas páginas.

EXEMPLO 7 – Para Viver Juntos - Proposta 1

PRODUÇÃO DE TEXTO
Narrativa de aventura

AQUECIMENTO



É muito importante na construção de uma narrativa de aventura a descrição detalhada dos lugares em que se passa a história. Muitas vezes, o espaço apresentado pode ajudar o leitor a reconhecer o clima propício para a aventura.

- Copie o trecho a seguir em seu caderno e complete-o com palavras que caracterizem o espaço de uma história de aventuras.

À meia-noite em ponto, aquele ★ era o pior lugar para se estar. Ouvia-se um barulho ★, mas não era possível saber se seriam ★ atacando mais uma vítima, ★ devorando algum animal ou mesmo uma disputa entre esses animais ferozes. A ★ era tanta que as árvores acabavam assemelhando-se a ★. Era impossível caminhar naquele lugar, a cada segundo a situação piorava e parecia que o nosso fim estava mais perto.

Proposta

Você vai criar uma narrativa de aventura que será lida em sua classe e publicada em um livro organizado pelos alunos.

Escreva sua história com base na imagem a seguir, em que aparecem duas personagens em ação. Observe a cena detalhadamente.



Cena do filme *O novo mundo*. Direção: Terence Malick. EUA, 2005.

Planejamento e elaboração do texto

Antes de escrever, planeje seu texto, pensando nos aspectos a seguir.

1 Copie o quadro abaixo em seu caderno e preencha-o com informações sobre o espaço da narrativa, o tempo em que acontece e as características das personagens.

Tempo	Espaço	Papel na narrativa	Modo como costuma vestir-se	Arma que utiliza	Características
| | | | |	| | | | |	Protagonista	| | | | |	| | | | |	| | | | |
		Antagonista	| | | | |	| | | | |	| | | | |

- 2** Imagine uma aventura que envolva essas duas personagens. Copie o quadro abaixo em seu caderno e utilize-o para planejar sua história.

Personagem	Protagonista	Antagonista
Quem é?
Qual é o objetivo?
Qual é o motivo do confronto?
Quem venceu?
O que o vencedor conquistou com a vitória?

- 3** Crie um título para sua história. Agora, escreva seu texto. Lembre-se de desenvolver os aspectos levantados no planejamento.

Avaliação e reescrita do texto

Dicas para ler os textos

- Forme dupla com um colega de sua classe.
- Leia sua história em voz alta.
- Enquanto ouve, seu colega deverá anotar os pontos mais interessantes do seu texto e aqueles que acredita precisarem de ajustes (justificando).
- Terminada a leitura, seu colega escreverá um pequeno comentário a respeito do que gostou no texto que você leu.
- Em seguida, será a vez de seu colega ler a história e ouvir o seu comentário.

- 1** Copie e preencha a tabela a seguir em seu caderno, pois ela o auxiliará na avaliação da sua narrativa de aventura.

Elementos da narrativa de aventura		O texto apresenta	
		Sim	Não
Protagonista	Características	.....	.....
	Objetivo	.....	.....
Antagonista	Características	.....	.....
	Objetivo	.....	.....
Houve um motivo para a oposição entre as personagens?		.....	.....
O protagonista superou ou eliminou essa oposição?		.....	.....
As ações das personagens são coerentes com seus papéis na narrativa?		.....	.....



- 2** Faça um breve comentário a respeito de sua produção. Considere os aspectos a seguir.
- Do que eu mais gostei em meu texto?
 - Quais dificuldades tive para escrever minha história?
 - Quais dúvidas eu ainda tenho a respeito das características das personagens em narrativas de aventura?

(COSTA, MARCHETTI e SOARES, 2009, p. 20-21)

Para iniciar a seção **Produção de Texto**, há, como em todos os outros capítulos e “Leituras”, um quadro denominado **Aquecimento**. Nessa proposta, ele se refere à descrição

do espaço como forma de contribuição para a construção da narrativa e apresenta uma pequena atividade em que o aluno terá de copiar um textinho com pequenas lacunas, devendo substituir esses espaços por “palavras que caracterizem o espaço de uma história de aventuras”. É importante lembrar que a questão da adjetivação foi trabalhada na parte **A linguagem do texto**.

Iniciando as orientações para a elaboração escrita, há uma subseção chamada de **Proposta**. Nela há a instrução de que o aluno irá produzir o gênero **narrativa de aventura** com base na imagem que atividade oferece. A imagem é da cena do filme “O novo mundo” e traz duas personagens em uma cena de luta. Nessa mesma parte, é dito para o aluno que o texto produzido por ele será lido na classe e publicado em um livro organizado pela turma. Assim, é oferecido o conteúdo a ser trabalhado no texto – a história da aventura vivida pelas duas personagens –, o público leitor e o meio de circulação do texto. Há que se notar que tal perspectiva vai de encontro ao que coloca Geraldi (1997a, p. 136) quando afirma que “o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo (...), seu trabalho sendo mais do que mera reprodução”.

A próxima parte é chamada de **Planejamento e elaboração do texto**, em que são oferecidos dois quadros para que o aluno preencha com características sobre o espaço, o tempo e as personagens, e sobre as ações desenvolvidas por essas personagens. Essas características devem estar presentes na composição do texto. Para finalizar essa parte do plano de trabalho, é solicitado que o aluno coloque um título.

Mesmo que seja interessante o trabalho com todas essas particularidades dos elementos que compõem esse tipo de texto, a atividade parece favorecer que o aluno construa frases a respeito desses elementos e, em seguida, elabore um texto a partir dos apontamentos. Implicitamente, tal planejamento acaba dando a entender que o texto é um conjunto de frases, o que está em total desacordo com os fundamentos desta pesquisa.

Para terminar a seção, há ainda a parte denominada **Avaliação e reescrita do texto**. Primeiramente, ela apresenta um quadro com dicas para a leitura dos textos, tais como a formação de duplas, em que cada aluno lerá seu texto, além de escutar e comentar a narrativa do amigo. Depois há um quadro para ser preenchido pelo aluno, em que ele marcará se o texto apresenta ou não os elementos típicos da narrativa de aventura. No desfecho da atividade, o estudante é orientado a produzir um comentário a respeito da sua própria produção textual, considerando aspectos como: o que mais gostou, que dificuldades teve para escrever a história e com que dúvidas ainda permanece sobre a constituição da personagem nas narrativas de aventura.

Porém, toda essa preparação nos pareceu extensa demais, o que nos dá a impressão de que há um maior tempo gasto com o preenchimento de lacunas e quadros do que com a produção efetiva do texto. Além disso, todo esse passo a passo parece se distanciar um pouco do que realmente é feito nas práticas extraescolares de escrita.

Logo, acreditamos que a **autonomia** e a **autoria** não ficaram em evidência nessa atividade. Quanto ao desenvolvimento da capacidade de **crítica**, esta se faz mais presente nos momentos da autoavaliação e da análise da narrativa de aventura elaborada pelo colega.

5.3.2 A análise da seção *Produção de Texto* – Proposta 2

O capítulo agora em análise é o 2, que compreende a 3ª proposta de produção do livro. Esse capítulo é denominado “Conto Popular” e é iniciado por uma pintura representando uma festa junina. Ao lado da imagem há uma seção chamada **Pense nisto**, a qual apresenta perguntas relativas aos aspectos composicionais da tela e ao conteúdo que propõe. Essas perguntas introduzem o tema do capítulo e vêm seguidas de um pequeno quadro que fala tanto sobre os costumes populares como sobre o gênero **conto popular**, esclarecendo que este será trabalhado no capítulo. Antes das perguntas, um outro pequeno boxe esclarece ao estudante que nesse capítulo ele vai aprender: as características principais dos contos populares, tempo e espaço, variedades linguísticas e encontro consonantal e dígrafo.

A seção seguinte é denominada **Leitura 1: Conto Popular**, é introduzida por um boxe chamado **O que você vai ler**, o qual fala sobre o autor do conto que aparece a seguir, Luís da Câmara Cascudo, e apresenta esse texto que recebe o título de “O marido da Mãe d’água”. A seção seguinte é **Estudo do texto** e traz questões para reflexão sobre conteúdo, estrutura textual, contexto em que foi produzido, tempo narrativo e expressões linguísticas utilizadas no texto.

A próxima seção já é a **Produção de Texto: conto popular**, sobre a qual falaremos mais detalhadamente a seguir. No entanto, antes de terminar essa parte – **Leitura 1** – do capítulo 2, ainda há a seção **Reflexão Linguística: variedades regionais**, que apresenta uma discussão teórica e questões sobre esse assunto, inclusive relacionando esse tema com a caracterização das personagens. Descrita a parte do capítulo que abarca a seção **Produção de Texto** que analisaremos, passemos, então, à análise. Abaixo, reproduzimos a imagem das páginas da seção **Produção de Texto** da **Leitura 1**, do capítulo 2, do Manual de 6º ano, da coleção *Para Viver Juntos: português*.

EXEMPLO 8 – Para Viver Juntos - Proposta 2

PRODUÇÃO
DE TEXTO

Conto popular

AQUECIMENTO



O trecho a seguir é de um conto popular indiano. Ao transcrever o trecho do conto, foram retiradas algumas palavras e expressões que indicam o tempo e localizam lugares onde os fatos acontecem.

- Copie o trecho do conto em seu caderno e complete as lacunas com as palavras do quadro.

daquele lugar bem naquele momento num certo país numa bela manhã de sol

★ bem distante daqui havia um costume que era considerado como uma lei para os habitantes ★: ninguém podia passar na frente de uma pessoa se ela estivesse rezando. Não se sabe a origem ou causa de tal proibição, mas isso não vem ao caso na nossa história, que começa ★, em uma praça bem no meio de uma importante cidade daquele país.

Um homem religioso sentou-se num canto da praça e preparou-se para começar suas orações. ★, uma jovem surgiu na praça caminhando apressadamente na direção do santo homem, e acabou passando diante dele, distraída, com a respiração ofegante.

O religioso ficou indignado.

“Que ousadia”, ele pensou consigo mesmo. “Vou esperar essa jovem voltar e lhe dar uma lição.”

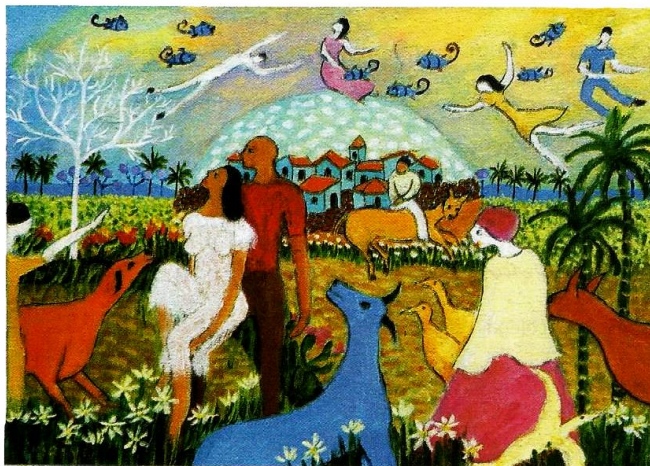
Regina Machado. *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 93.

Proposta

Você vai escrever uma narrativa com características de conto popular. Após a produção do texto, será feita uma “contação” de histórias, que será apresentada em um evento para os pais a ser realizado na escola.

Os pais que quiserem também poderão contar histórias da tradição popular. Essa troca entre pais e filhos é importante, pois mantém uma das características do conto popular, que é a transmissão oral das histórias.

Observe atentamente a imagem abaixo. Ela servirá de material para a sua produção de texto.



Planejamento e elaboração do texto

- 1 Copie o quadro abaixo em seu caderno e preencha-o com informações sobre as personagens de sua narrativa.

Quem serão as personagens de seu conto?	.....
Qual o conflito a ser enfrentado por essas personagens?	.....
Qual será a solução para esse conflito?	.....
Como é o local em que se passará a história?	.....
Que encantamentos haverá em seu conto?	.....

- 2 A partir do planejamento, elabore o seu texto. Você deverá empregar uma linguagem representativa da variedade falada na região e no período em que se passa a história.

Avaliação e reescrita do texto

- 1 Copie a tabela em seu caderno, pois ela auxiliará na avaliação de seu conto.
- 2 Troque de caderno com o colega e faça a leitura do conto por ele elaborado. Em seguida, avalie os seguintes itens.

Características do conto popular	Sim	Não
O espaço das ações está bem caracterizado?
Os marcadores de tempo deixam clara a sequência dos fatos?
O tempo segue uma ordem cronológica?
A história apresenta um conflito?
Há presença de elementos de encantamento?
O conflito foi solucionado?

- 3 Mostre a avaliação para o seu colega e explique cada um dos itens avaliados.
- 4 Considerando os comentários de seu colega, re-escreva seu texto, fazendo as modificações que achar necessárias.
- 5 Quando tudo estiver pronto, cada aluno deverá preparar sua história para ser contada. Para isso, é importante ter domínio sobre a trama, prestar atenção à entonação e à utilização da voz.
- 6 Depois de ouvir as histórias contadas por seus colegas, comente oralmente qual foi o conto de que você mais gostou e por quê.

Como fazer a "contação" de histórias

- Antes da apresentação, leia silenciosamente várias vezes a história para ter domínio sobre ela.
- Quando for ler em voz alta, preste atenção na entonação e na postura do corpo.
- Você também poderá utilizar outros recursos para ajudá-lo a contar a história, como objetos, roupas e acessórios.



Essa seção é iniciada por um quadro chamado **Aquecimento**, o qual fala sobre expressões que colaboram para caracterizar o tempo e o espaço retratados por um texto. Esse quadro também contém uma atividade de reescrita de um pequeno conto popular indiano, em que devem ser inseridas as seguintes expressões: “daquele lugar”, “bem naquele momento”, “num certo país” e “numa bela manhã”, que acabam por distinguir o tempo ou o espaço específicos sobre o qual se fala.

A parte seguinte da seção é chamada de **Proposta** e indica que o aluno produzirá também “uma narrativa com características de conto popular”. A atividade sugere, inclusive, que o texto seja apresentado em um evento de “contação” de histórias na escola, um momento em que os pais poderão participar e trocar ideias sobre narrativas da tradição popular. Há nessa instrução, portanto, um indicativo de que o texto será visto por muitas pessoas e, assim, há uma responsabilização maior sobre o que se escreve. Além disso, o estudante já vai ter em mente quem serão seus possíveis leitores ou ouvintes, já que a sugestão é de que a narrativa seja oralizada.

A proposta pede que o aluno observe uma imagem, considere o espaço reproduzido por ela e imagine o que poderia ocorrer nesse espaço, além disso, demanda do aluno a memorização das principais características do conto popular, que já foram trabalhadas em seções anteriores. A seguir, há uma parte denominada **Planejamento e elaboração do texto**, em que são postas instruções para o estudante planejar a elaboração do conto. Assim, ele é convocado a pensar sobre as personagens, sobre o desafio a aparecer no conto, sobre a caracterização do espaço e do tempo, e sobre a transposição do desafio por uma personagem.

Uma orientação intrigante nessa parte é sobre a linguagem a ser utilizada, afirmando que ela deve ser “representativa da variedade falada na região e no período em que se passa a história”. Isso nos pareceu uma instrução que vai além das possibilidades do aluno, pois discutir sobre variação linguística, o que, de fato, foi feito em seções anteriores, não o mune de instrumentos suficientes para valer-se de vocabulário e estruturas linguísticas próprias a uma região ou um época. Tal fato, parece-nos, realiza um movimento contrário ao desenvolvimento da autonomia e da autoria.

Logo em seguida, a parte **Avaliação e reescrita do texto** traz sugestões para **pensar criticamente** sobre o conto produzido. Desse modo, os alunos se reunirão em grupos, lerão suas histórias aos colegas, e devem indagar e serem indagados quanto ao conflito que aparece na história, quanto aos desafios que mantêm a atenção do leitor, quanto ao uso de palavras e expressões que caracterizam o espaço e o tempo, quanto à resolução do conflito, quanto ao desfecho favorável ou não às personagens. Os colegas farão, depois dessas perguntas,

sugestões para melhorar o texto, e o professor também fará comentários. Depois disso, o aluno realizará as modificações necessárias no seu conto.

Essa proposta de produção também incentiva o estudante a fazer ilustrações no seu texto e, inclusive, apresenta um quadro com instruções sobre isso. No final, lembra que as ilustrações devem estar presentes no livro que será organizado pela turma para veicular os contos produzidos.

Nesse encaminhamento à elaboração de um texto escrito, percebemos que a preocupação com desenvolvimento da **capacidade autônoma** do aluno aparece quando ele é instruído a expor sua criatividade, imaginando acontecimentos que poderiam se dar num espaço sugerido por uma imagem. Enquanto isso, o estímulo à **críticidade** fica evidente quando o estudante tem que refletir sobre os aspectos composicionais do conto popular que devem estar presentes no seu texto, e, assim, fazer escolhas e assumir a consequência dessas escolhas (crítica dos colegas e professor), o que aponta novamente para a **autonomia**.

Assim, temos essa segunda proposta analisada do *Para Viver Juntos: Português* que também apresenta quadro para direcionar o planejamento e quadro orientar a avaliação e a reescrita do texto. No entanto, nessa proposta, as solicitações são menos engessadas, ou seja, propiciam ao aluno uma maior liberdade para intervir, exceto na questão da linguagem a ser utilizada, como afirmamos anteriormente. Veja-se, por exemplo, que as personagens não são impostas e que o aluno deverá criá-las, bem como o conflito, que pode ser uma aventura ou não. Isso, certamente, colabora para um melhor desenvolvimento da **autoria**.

Logo, podemos perceber, com base nas análises acima expostas, que as atividades de elaboração escrita, em cada coleção, apresentam basicamente a mesma estrutura e uma forma análoga de propiciar o desenvolvimento das capacidades de crítica e autonomia no aluno autor. Porém, essas propostas de produção também têm algumas diferenças, mesmo quando pertencem ao mesmo manual pedagógico. Sobre essas semelhanças e divergências dos encaminhamentos à escrita em um mesmo livro didático, já falamos. Resta-nos agora cruzar os dados obtidos nas diferentes coleções. É o que faremos a seguir.

5.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS COLEÇÕES ESTUDADAS

Este subcapítulo da nossa pesquisa já aponta para algumas conclusões a que chegamos, mas aqui são expostas as reflexões a respeito do que observamos nos livros didáticos, não sendo, pois, as considerações finais do trabalho como um todo, que estarão presentes na próxima parte.

Temos, portanto, o objetivo de aqui levantar os dados referentes a cada uma das coleções e tecer alguns comentários que as coloquem em paralelo. Não é, no entanto, nossa pretensão expor um caráter valorativo a essa comparação, não é colocar uma coleção como melhor e outra pior.

O fato da *Português: linguagens*, da *Projeto Radix: português* e da *Para Viver Juntos: português* terem sido aprovadas pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD já nos remete a um trabalho positivo com o eixo de produção textual. Assim, conforme os próprios termos do Guia do PNLD/2011, uma coleção é aprovada quando trabalha com uma diversidade de gêneros textuais e quando estes são representativos das principais funções da escrita nas diferentes instâncias sociais; quando a elaboração escrita é encarada como um processo, envolvendo planejamento, produção, revisão e reescrita; quando, recorrentemente, oferece objetivos plausíveis à atividade, esclarece quem serão os interlocutores do texto, dispõe de subsídios à construção temática e disponibiliza elementos para a construção da textualidade, para citar as principais orientações.

Porém, a nossa finalidade foi mais específica, foi observar como essas coleções, nos encaminhamentos à elaboração escrita, colaboravam para o desenvolvimento das competências de crítica e autonomia, tão importantes para a constituição de sujeitos que se façam autores nos contextos extraescolares de produção dos mais diversos gêneros.

Primeiramente é necessário que se diga que as propostas de elaboração escrita expostas neste trabalho são representativas da abordagem realizada pela coleção de que foi retirada. Com essas atividades e com uma breve análise das demais (presentes tanto nos manuais de 6º, como nos de 7º, 8º e 9º ano), é possível afirmar que há frequentes indícios que apontam para o desenvolvimento da crítica, da autonomia e da autoria. Portanto, uma das nossas perguntas de pesquisa foi respondida de modo positivo, pois encontramos, de fato, uma preocupação com a ampliação e o aprofundamento dessas competências no eixo da elaboração escrita em quase todos os encaminhamentos.

O modo como cada coleção lida com essas capacidades de crítica e autonomia, que acabam propiciando a autoria, é o que, de certo modo, as diferencia, embora haja muitas

semelhanças no percurso da atividade. Para que isso fique mais claro, apresentamos abaixo um quadro que exhibe as características de abordagem de cada uma das coleções. Assim, são expostos os nomes das coleções e as propostas em uma coluna, na outra o gênero ou gêneros referentes a cada uma das propostas, e na terceira e quarta colunas a abordagem que aponta para uma preocupação com o desenvolvimento da crítica e da autonomia, respectivamente.

QUADRO 5 – As coleções e o desenvolvimento da crítica e da autonomia

Português: linguagens	Gênero	Crítica	Autonomia
Proposta 1	Conto maravilhoso	- Reflexão sobre o “final feliz” - Autoavaliação e reescrita	- Escolhas relativas a personagens e enredo - Planejamento - Uma produção livre
Proposta 2	Página de diário	- Reflexão da importância social do gênero - Distanciamento de um fato pessoal para relatá-lo - Autoavaliação e reescrita	- Escolha do fato a ser narrado - Seleção do(s) interlocutor(es) e do meio de circulação do texto - Planejamento
	Blog	- Comparação entre diário e blog (funções, público leitor, meio de circulação)	- Sugestão de sites que ensinam a elaborar blog - Escolha do tipo de blog
Projeto Radix			
Projeto Radix	Gênero	Crítica	Autonomia
Proposta 1	Cartão de felicitações	- Autoavaliação e reescrita - Avaliação permutada com o colega	- Planejamento de situação para entrega do cartão - Seleção do interlocutor - Estímulo à criatividade - Planejamento
Proposta 2	Conto de “memórias ancestrais”	- Reflexão da importância social do gênero - Autoavaliação e reescrita - Leitura e avaliação dos contos da turma	- Pesquisa - Escolha de quem entrevistar - Planejamento
Para Viver Juntos			
Para Viver Juntos	Gênero	Crítica	Autonomia
Proposta 1	Narrativa de aventura	- Avaliação permutada com o colega e reescrita - Comentário sobre a própria produção	
Proposta 2	Conto popular	- Avaliação em grupo e reescrita	- Criação de situação a ser narrada e dos personagens - Caracterização do tempo e do espaço

Os gêneros textuais das propostas de elaboração escrita analisadas são diferentes, mas com características bastante semelhantes. Todos contemplam, por exemplo, o tipo textual descritivo e, exceto o gênero “cartão de felicitações”, consideram também o tipo narrativo. Porém não é por acaso que ocorre semelhança. Todas as atividades foram retiradas de manuais de 6º ano e eles costumam fazer essa divisão de trabalhar primeiro os tipos textuais descritivo e narrativo, e reservarem aos livros de 7º, 8º e 9º ano os tipos dissertativo e argumentativo, aparecendo em menor quantidade o injuntivo.

Pensando logicamente, os gêneros textuais que contemplassem a argumentação teriam maior facilidade de expor um posicionamento crítico, propiciar a autonomia e facilitar a exposição da autoria. No mesmo sentido, os textos que evidenciassem mais os outros tipos textuais teriam uma maior dificuldade em trabalhar com essas competências. Essa ideia fez parte das indagações que motivaram a investigação. Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais gêneros solicitados no âmbito escolar, nesse material específico – o livro didático –, propiciam o desenvolvimento da crítica e da autonomia e a exposição da autoria?

Diferentemente da hipótese que levantamos, de que uns seriam propícios ao trabalho com essas competências e outros não, observamos, a partir das análises, que, de um certo modo, todos os encaminhamentos à elaboração escrita podem apresentar essa preocupação.

Na grande maioria das propostas, a crítica é desenvolvida pela avaliação, seja grupal, em dupla, ou na autoavaliação, como também na reescrita. É um momento em que o aluno pode “manter distância”, nos termos de Possenti (2002). Assim, esse estudante poderá afastar-se da intimidade com o colega para analisar criticamente seu texto, geralmente de acordo com critérios que são postos pelo manual didático, como avaliando a correspondência às características do gênero. Ou poderá distanciar-se do próprio texto, observando-o com um olhar mais crítico, na intenção de aprimorar a sua produção escrita. Isso é um ponto em comum em todas as coleções e, em função do que foi estudado durante esta pesquisa, nos dá a ideia de que aponta para uma abordagem produtiva da elaboração escrita, além de mais condizente com as práticas textuais extraescolares.

Ainda em relação ao distanciamento, mas sob uma outra perspectiva, o encaminhamento à elaboração do gênero **diário** (ou página de diário, segundo os termos do *Português:linguagens*) apresentou uma outra abordagem destacável para o despertar da crítica. Na atividade, é solicitado que o estudante se distancie de um fato pessoal para poder relatá-lo. Esse afastamento aponta para uma reflexão sobre a importância do acontecimento não só para si, mas para o que faz, por exemplo, com que seja relatado.

Segundo o quadro acima, uma outra forma de trabalhar a **crítica** foi relacionando-a à estrutura tipificada do gênero, tal como apresentada na atividade 1 do *Português: linguagens*, quando se incentivou o aluno a questionar o “final feliz”. Tal abordagem pode resultar bastante fértil e o levar a pensar sobre o caráter instável dos gêneros. Assim, com Fiad (2008, p. 233), entendemos que algumas marcas não previstas pelo gênero provocam rupturas no estilo desse gênero, podendo “indiciar o estilo individual sobrepondo-se ao estilo do gênero”. Essa ação também apontaria para o desenvolvimento da **autonomia**, com essa possibilidade de interferir na forma ou na abordagem temática típica do gênero, e para a solidificação da autoria, uma vez que haveria um estilo individual em evidência.

O despertar da crítica ainda se faz de modo bastante interessante quando as atividades, como da elaboração do **diário** e do **conto** de “memórias ancestrais” (esta do *Projeto Radix*), ratificam a função social do gênero. Nos encaminhamentos dos gêneros citados, isso é exposto de modo bem destacado, porém, nas outras propostas, tal elucidação, muitas vezes, aparece, porém sem tanto relevo. No entanto, percebemos que esse destaque é pertinente e propicia ao aluno refletir sobre um tipo de discurso que é visto como de tradição, que é tido como veiculador de saberes úteis à sociedade.

Em relação à **autonomia**, é importante esclarecer que os encaminhamentos à produção de texto presentes no livro didático, especialmente quando solicitados em seção específica, estão inseridos dentro de um contexto de trabalho com o gênero e, muitas vezes, com a temática. Entendemos, com isso, que a aprendizagem progressiva do aluno a respeito de uma estrutura relativamente tipificada do texto e, especialmente, da função social que cumpre, colabora para o ensino efetivo desse gênero textual e, assim, confere **autonomia** para que o estudante o produza em momentos não pedagógicos.

Também percebemos que todas as propostas acima apresentadas envolvem um planejamento antes da escrita efetiva do texto (embora o encaminhamento da produção do blog, na *Português: linguagens*, faça isso de modo menos destacável). Ao nosso entender, com base nas ideias que até então levantamos, isso colabora para que o estudante possa produzir seu texto de modo mais autônomo, reconhecendo que a elaboração escrita envolve um passo a passo, proporcionando a visão de conjunto.

Envolvida nesse planejamento está a possibilidade, em muitos casos, da realização de escolhas. Diferentemente de impor o espaço, o tempo e as personagens, por exemplo, a maioria das atividades oferece ao aluno um leque de opções, dentre as quais ele deve adotar as que abordará em seu texto. Esse tipo de ação puxa para a **autonomia** desse estudante, que também deverá, quando em avaliação, assumir as consequências da sua tomada de posição.

A atividade referente ao **conto de “memórias ancestrais”** (do *Projeto Radix*) orienta esse planejamento de um modo bastante apropriado, instruindo o aluno a realizar pesquisas e entrevistas para conhecer relatos de pessoas mais velhas sobre histórias antigas, memórias de um povo, contos fantasiosos, e assim poder narrá-los no seu texto. Isso fortalece a ideia de Louzada (1994, p. 16) de que a escola “deve manter e aprimorar os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para diferentes propósitos sobre diferentes temas”. Compreendemos, portanto, que a pesquisa e a entrevista, as quais inclusive conferem um maior estímulo à atividade do aluno, são bons indicativos para o despertar da ação autônoma no aluno.

O encaminhamento para a elaboração do **blog** (do *Português: linguagens*), no entanto, abdica de instruir o aluno a respeito do planejamento, apenas o orienta que busque alguns provedores da internet para entender o passo a passo de como montar o blog. Além disso, essa atividade tira de si a responsabilidade de oferecer ao aluno possibilidades relativas, por exemplo, ao público leitor, às características estruturais de elaboração do texto, ao desenvolvimento da temática, apenas deixa a critério dele a escolha do blog ser pessoal ou comunitário, e, neste caso, quais motes poderia assumir. Isso parece propiciar uma lacuna no desenvolvimento da autonomia do aluno, pois, como já apresentado em nossas reflexões teóricas, abster-se de orientar não é uma estratégia que colabore para esse processo de ensino.

Um outro procedimento que também não colabora para o despertar do **pensamento autônomo** é impor todos ou quase todos os elementos com os quais o aluno irá trabalhar na sua produção de texto. Isso acontece, por exemplo, no encaminhamento à elaboração da **narrativa de aventura** (do *Para Viver Juntos*), em que é oferecido ao aluno o público leitor, o meio de circulação do texto, as personagens, suas características, o tempo, o espaço, entre outras informações em que o aluno deverá se basear. Isso certamente tolhe a sua criatividade. Além disso, ele é instruído a preencher um quadro com frases sobre esses elementos citados. As frases serão, pois, a base a produção textual. Criticamos esse método por acreditarmos que “la utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados” (VAN DIJK, 2000, p. 21)

Mas, de um modo geral, as atividades, nas três coleções, propiciam de forma interessante o desenvolvimento da crítica e da autonomia. Em relação à formação do aluno autor, a colaboração dessas orientações à elaboração escrita fica marcada pelo estímulo ao seu posicionamento crítico, à abordagem de assuntos pessoais, ao tratamento diferenciado às temáticas veiculadas nos textos, às manifestações individuais que rompem com a estrutura

tipificada de um gênero textual, ao posicionamento axiológico assumido em relação às personagens, à criatividade, enfim, à adoção de traços da sua personalidade nos textos.

Com isso, chegamos à conclusão de que há, de fato, uma preocupação com as capacidades de crítica, de autonomia e, de um modo mais geral, com a autoria, por parte da maioria das atividades de produção escrita presentes nos livros didáticos analisados. Mas o desenvolvimento dessas competências deve ser ainda mais estimulado (sem que haja lacunas, como as que acima foram mencionadas), a fim de colaborar com a formação do cidadão que pode valer-se da escrita, de modo crítico e autônomo, para agir socialmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, pudemos analisar atividades de produção de texto presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa e chegar a resultados que nos ofereceram respostas para as indagações que motivaram a investigação.

Primeiramente, foi interessante observar que, nos últimos anos, grande parte das coleções didáticas de Língua Portuguesa, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, adaptaram-se às propostas de sistemas como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Desse modo, estão coniventes com as reflexões linguísticas apoiadas nas mais recentes discussões sobre língua, linguagem e ensino. Mas é importante lembrar que a adaptação aos documentos oficiais e às reflexões linguísticas atuais é, para além da adoção de um posicionamento ideológico, uma condição para que esses livros sejam aprovados e publicados pelo Guia do PNLD e, assim, possam ser adquiridos por alunos e professores das mais diversas escolas públicas brasileiras.

O eixo de produção de texto, pela forma como costuma ser trabalhado nos livros didáticos analisados, expressou de modo majoritariamente satisfatório a concordância com esses documentos de referência e com essas teorias. Assim, em grande parte das atividades que orientam a elaboração escrita, pôde-se perceber o trabalho com: gêneros textuais diversos e úteis às práticas sociais cotidianas; temas atrativos e pertinentes à faixa etária de ensino; indicações sobre o *para que*, *para quem*, *por que* e *o que escrever*; articulação com os eixos de leitura e análise linguística; planejamento, revisão e reescrita, entre outros indicativos.

Com a análise das propostas de produção textual, sob o olhar por nós direcionado de acordo com o propósito da pesquisa, foi possível obter a resposta de que as competências da crítica e da autonomia vêm, de fato, ganhando espaço no ensino de língua materna.

O modo como os autores dos livros didáticos estão demonstrando a preocupação em desenvolver essas competências também foi considerado nessa investigação. Conforme dito no capítulo anterior, inclusive na parte que expõe a comparação entre as coleções didáticas, foi apontado que as propostas de produção, em sua maioria, não impõem ao aluno o que ele deverá colocar como conteúdo do seu texto e não impõem a forma composicional que deverá assumir a sua produção. No entanto, também, majoritariamente, não os deixam sem orientações, pois vão propiciando uma reflexão progressiva do estudante em relação a alguma temática, às vezes ofertando uma gama de possibilidades a respeito do conteúdo, e propiciando reflexão em relação a uma estrutura basicamente tipificada do gênero textual trabalhado, considerando inclusive quebras a respeito desse “o que dizer” e “como dizer”. Isso

acaba por colaborar com o desenvolvimento das capacidades de crítica, autonomia e autoria por parte do aluno.

Essas atividades também costumam incentivar a criatividade do estudante, o planejamento da sua ação com pesquisas, entrevistas e momentos de reflexão sobre as escolhas a serem tomadas quando na elaboração do texto. Além disso, as orientações a respeito da revisão e da reescrita se mostraram necessárias para possibilitar ao aluno um olhar mais distanciado do seu texto e, portanto, um pensar mais crítico sobre ele, também estimulando a autonomia, já que ele terá que assumir as consequências das escolhas tomadas.

Tudo isso pudemos perceber em diversos gêneros textuais que, nos manuais de 6º, compreendiam mais as tipologias textuais de narração e descrição. Assim, chegamos a outra resposta na nossa investigação, a de que o trabalho com a crítica e a autonomia pode ser realizado em todos os gêneros, não apenas nos que abarcam o tipo textual argumentativo.

Todos esses resultados são de grande relevância, pois têm a finalidade de nos fazer compreender a abordagem realizada pelos livros didáticos, percebendo semelhanças e diferenças nos seus trabalhos. Assim, é possível constatar que a coleção *Português: linguagens* apresenta um maior detalhamento das propostas de produção, versando sobre as características do gênero a partir de textos-modelo e oferecendo, geralmente, várias possibilidades de escolha para a macro e microestrutura textual. A *Projeto Radix* encaminha a elaboração textual de forma mais sucinta, mas tem um grande cuidado com os direcionamentos relativos à autoavaliação. A coleção *Para Viver Juntos*, por sua vez, preocupa-se bastante com o planejamento.

Diante dessas conclusões que as análises possibilitaram, afirmamos que os objetivos propostos na investigação foram satisfatoriamente alcançados. Porém, ao mesmo tempo, não temos a pretensão de ter esgotado o tema. Inclusive, esta pesquisa despertou novos questionamentos, ainda com base nas noções de crítica, autonomia e autoria, ainda com base na produção textual, mas direcionados a outros gêneros textuais, à análise detalhada das atividades do 7º, 8º e 9º ano das coleções selecionadas, a livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou a livros do Ensino Médio. Nesse mesmo sentido, é possível perceber que esta investigação abre caminhos que merecem ser aprofundados em relação à atuação do professor e dos alunos na sala de aula quando no uso desses livros didáticos.

Todavia, a relevância deste trabalho vai muito além de servir de base para pesquisas futuras. As reflexões aqui apontadas têm muito a acrescentar na discussão, que há um tempo se instaura, a respeito das abordagens de conteúdos realizadas pelos livros didáticos, inclusive sob uma perspectiva sócio-histórica. Do mesmo modo, esta investigação agrega novas ideias a

respeito do ensino da produção de texto, até porque a consideração da noção de autoria, também da crítica e da autonomia, relacionadas a textos de crianças e jovens, ainda é incipiente.

Também é preciso que se diga que este trabalho não intenciona apenas retroalimentar a investigação acadêmica. As reflexões aqui apresentadas podem ser de grande utilidade para a formação inicial e continuada de professores de língua materna, especialmente para que tenham sempre em mente que o texto do aluno, para além de gramaticalmente correto e textualmente satisfatório, precisa ser autoral, e que o desenvolvimento da crítica e da autonomia estão na base do processo de aquisição da e proficiência na escrita.

Por fim, queremos deixar claro que todas as ideias aqui apresentadas são de grande relevância não só para professores e pesquisadores da área de linguagens, mas também para autores de livros didáticos, elaboradores de parâmetros de ensino e avaliadores dessas coleções pedagógicas, que há algumas décadas adquiriram tão grande importância nos direcionamentos oferecidos ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Portanto, esse é um tipo de pesquisa que tem repercussão social, que está preocupada essencialmente com o aluno, no desenvolvimento do seu agir socialmente por meio da linguagem e na sua formação para a vida cidadã.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, Filomena Elaine P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 81-101.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. (Voloshínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.25-68.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 - Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth. (Org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. Variação linguística, norma culta e ensino de língua materna. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e o 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, n. 4, p. 83-87, 1998.

- COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; COSTA VAL, Maria da Graça; STARLING, Maria Helena Almeida Ribeiro; MARINHO, Marildes. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio - Cadernos CEALE*. Belo Horizonte: Formato/CEALE (FAE-UFGM), vol. III, ano II, out. 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em Língua Portuguesa*. v.7. São Paulo: Ática, 1985.
- FIAD, Raquel Salek. Ensino e autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 217-236.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b. p. 39-46.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, p. 2-9, v. 16, jan./mar. 1996.
- LALANTE, André. *Vocabulário técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. F. (Org.). *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1994.
- MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005. p. 237-260.
- MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma . Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: Maria da Graça Costa Val. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 129-152.

MARCUSCHI, Beth. Gêneros do domínio literário e midiático no livro didático: aspectos da produção textual. In: MOURA Vera; DAMIANOVIC, Maria Cristina; LEAL, Virgínia. (Org.). *O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias*. 1ed. Recife: EDUFPE, 2010, p. 63-76.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. O papel da linguística no ensino de línguas. *Investigações: linguística e teoria literária*. Recife, v. 13/14, 2001.

_____. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. *Língua, linguística e literatura: a revista do Deptº de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB*. vol. 3. p. 11-36, 2005.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C.. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 2: p. 233-264.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEEBA*. Salvador, nº 15, jan./jun., 2001.

_____. Índícios de autoria. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7-15.

REINALDO, Maria Augusta. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

SEARLE, John R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1987.

SOFFNER, Rosemary. *Estimulando o pensamento crítico na sala de aula*. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/12.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

_____. Que professores de português queremos formar? *Revista Movimento*. Rio de Janeiro. n.03, p. 149-155, maio. 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SUASSUNA, Livia. (et al.). O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-244.

VAN DIJK, Teun A. (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

Livros didáticos:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 6º, 7º, 8º, 9º ano. São Paulo: Atual, 2009a/b/c/d.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. *Para Viver Juntos: português*. 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2009.

_____. LOUSADA, Eliane Gouvêa; SOARES, Jairo J. Batista; PRADO, Manuela. *Para Viver Juntos: português*. 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2009.

PENTEADO, Ana Elisa de A.; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; SCOPACASA, Maria Virgínia. *Para Viver Juntos: português*. 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2009.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para Viver Juntos: português*. 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2009.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em Língua Portuguesa*. v.7. São Paulo: Ática, 1985.

SOARES, Magda. *Novo Português Através de Textos: Comunicação e Expressão*. v.5. São Paulo: Moderna, 1988.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: português*. 6º, 7º, 8º, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009a/b/c/d.