



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

**ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO
DIDÁTICO
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rita Maria Decarli Bottega¹
Mariza Macari de Almeida²
Marilu Grassi³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar se as propostas de produção textual de um livro didático de português são elaboradas de acordo com a concepção de linguagem interacionista. Desta forma, a abordagem teórica utilizada é a linguagem baseada na concepção interacionista de linguagem. A pesquisa realizada confronta a teoria com o manual do professor que consta no livro e as propostas de produções textuais destinadas aos alunos. O livro didático escolhido faz parte do projeto Teláris – Português 6º ano do Ensino Fundamental (BORGATO, BERTIN e MARCHEZI, 2012). As análises dos encaminhamentos de produção de texto, de modo geral, confirmaram o gênero discursivo como eixo norteador para o ensino da língua, porém o enfoque está no ensino da estrutura do gênero textual e não na concepção de língua em sua ação efetiva, entendida como forma de interação dialógica que considera o aluno como sujeito/autor de seu enunciado.

Palavras-chave: produção textual, interação, livro didático.

ABSTRACT: This article aims to examine whether the proposals of activities to write texts presents in a textbook of Portuguese are prepared in accordance with the interaction concept of language. Thus, the theoretical approach used is based on interactionist conception of language. The research confronts the theory presented in the manual for the teacher, appearing in the book, with the textual activities proposed for the students. The textbook chosen is part of Teláris project - Portuguese 6th year of elementary school (Borgato, BERTIN and Marchezi, 2012). Analysis of referrals of text production, generally confirmed the discourse genre as a guide for teaching the language axis, but the focus is on teaching the structure of



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

the genre and not the conception of language in its effective action, seen as form of dialogic interaction that considers student as subject / author of utterance.

Keywords: text production, interaction, textbook.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de algumas propostas de produção escrita de um livro didático largamente utilizado na rede pública de ensino do oeste do Paraná, no 6º ano do Nível Fundamental. Busca-se com a análise verificar se nas propostas há indício de trabalho com o texto numa perspectiva dialógica e interacionista, que considera o trabalho com os gêneros textuais como instrumentos para o ensino da língua.

O objeto de estudo é o Livro Didático (LD) de Português, do projeto Teláris, destinado ao do 6º ano do Ensino Fundamental, elaborado por Borgato, Verin e Marchezi, publicado no ano de 2012 e distribuído às escolas da rede pública de ensino em 2014, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – lançado e coordenado pelo governo federal.

Dada a importância que o livro didático tem por ser ele, muitas vezes, o único material que o professor dispõe em sala de aula para trabalhar com os alunos em versão impressa para todos, ou mesmo em casa para preparar suas aulas, é importante que o professor conheça bem este material, seus pontos positivos e seus limites.

Gérard e Roegiers (1998, p.19), definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia do ensino aprendizagem do aluno”. Porém, o livro didático é constantemente alvo de reclamações por parte de professores e alunos e de questionamentos por parte dos teóricos que abordam o ensino de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que, se o professor tiver consciência dos problemas das atividades propostas pelo material didático, mesmo elas sendo imperfeitas, é possível, alcançar bons resultados com o uso deste material, uma vez que ele é impresso e de posse de todos os alunos. Neste caso, a portabilidade do material é um fator decisivo para o seu uso, pois como ele é distribuído a todos os discentes, não é necessário o uso de xerox ou outras formas para que o texto ou as atividades estejam nas mãos de todos da sala de aula.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

Como já exposto, o enfoque desta análise serão os encaminhamentos de produção de texto presentes no livro didático escolhido. Verificar-se-á se eles são concebidos, tendo como referência de linguagem a perspectiva dialógica e interacionista, que considera os gêneros como instrumentos para o ensino da língua. Esta concepção está presente nos PCNs (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa que afirmam:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), que também norteiam o ensino de Língua Portuguesa na concepção dialógica da linguagem e que propõem o trabalho com os gêneros discursivos como proposta metodológica da concepção assumida, apontam que:

Cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos. (PARANÁ, 2008, p. 56)

Assim, a interação ocorre por meio de gêneros discursivos em um espaço social, a sala de aula, entre indivíduos que são sujeitos que produzem textos escritos em situações reais para um interlocutor, sendo que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, percebido como sujeito.

Para dar conta do proposto, este artigo encontra-se assim organizado: primeiramente, apresentamos a concepção de linguagem interacionista que norteará a análise das produções textuais. Posteriormente, faremos as análises de três comandos de produções textuais do livro do 6º ano do ensino fundamental, distribuído pelo Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, no ano de 2012, de autoria de Borgato, Bertin e Marchezi (2012).

2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

A concepção de linguagem que o professor utiliza norteia toda a sua prática pedagógica e conseqüentemente a escolha do livro didático. Assim, apresentamos três concepções de linguagem para refletirmos qual delas é a base do trabalho pedagógico para o professor do ensino fundamental. Geraldi, (1984, p.43) apresenta as três concepções de linguagem fundamentais:

- a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Por meio da linguagem entendida como uma forma de interação, o professor de Língua Portuguesa desenvolve seu trabalho pedagógico como um mediador entre o sujeito (aluno) e o enunciado (texto), construindo interação, tendo como base os elementos linguísticos na sua relação com a sua produção e sua destinação. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 309-310) afirma:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

Consideramos que cada enunciado apresenta-se como único, pois ocorre em determinada situação social específica e vinculado a uma determinada intenção. Assim, quando o professor escolhe um comando de produção deve se preocupar com o porquê de se produzir, ou seja, a intenção de produzir aquele enunciado escolhido. Oliveira (2010 p. 35) acrescenta: “Interação pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto de produção e da recepção dos textos.”

Nesta concepção, uma metodologia de ensino que enfatize produções textuais com objetivos claros e vinculada à concepção de linguagem interacionista faz com que o aluno perceba o direcionamento da comanda do exercício e conseqüentemente produza melhor.

Como o foco das aulas de Língua Portuguesa é o domínio da língua - oral e escrita - é essencial viabilizar o contato dos alunos com textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e interpretá-los, assim o estudante estará aprendendo a língua ao mesmo tempo em que exercita a participação social, que requer também competência linguística.

Ao ser implantados os PCNs na Língua Portuguesa, instaurou-se a noção de gênero do discurso na perspectiva exposta por Bakhtin. A proposta de produção de textos que até então era vista apenas como pretexto para correções formais passou a considerar outros interlocutores do texto (além do professor). Os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que a o trabalho de produção de textos escritos precisa considerar suas condições de produção, ressaltando sua finalidade, o gênero, a circulação e o interlocutor. Também é importante que fique bem claro o estabelecimento de um tema, o levantamento de ideias e dados a respeito do que será escrito. Em consonância com esta proposta, Geraldi (1991), defendendo um ensino de conhecimento e produção (não de reconhecimento e reprodução) apresenta distinção entre produção de textos e redação. Nesta, escrevem-se textos para a escola; naquela, textos na escola, para alguma situação concreta de leitura. O autor estabelece o que denomina condições para a produção de textos em sala de aula (o que da redação): é preciso ter o que dizer, razões para dizer, para quem/interlocutor e estratégias para se produzir um texto. Além dessas, o sujeito deve constituir-se como responsável pelo que diz, assumindo-se como locutor. Neste viés, produzir não é tão somente escrever, mas responsabilizar-se pelo que se escreve.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

Costa Val (2003) ressalta que ao produzir um texto escolhemos um determinado gênero discursivo e esta escolha se faz em função de para que se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido. Portanto, a escolha do gênero não é aleatória, mas está atrelada à situação de circulação do texto, que inclui a sua leitura.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008, p.23), ao tratar dos objetivos das práticas de produções textuais, recomenda:

Desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção/leitura.

Bakhtin (1997) e Vigotsky (1991) afirmam que a linguagem tem papel fundamental na formação do sujeito, pois ela é elemento mediador das interações sociais além de ser constituída e proporcionar a constituição do sujeito nesta interação. Ao enfatizar a ação interativa da linguagem, Bakhtin ressalta a importância da reflexão sobre os modos de participação do interlocutor no processo de produção de textos escritos. Nessa perspectiva, o discurso se organiza em função do “outro” definindo o caráter social da linguagem.

Quando o professor de língua materna trabalha a linguagem nesta perspectiva, o trabalho com a escrita é visto como de interação. Vygotsky (1984, p. 133) declara que “a escrita deve ter significado para as crianças [...] deve ser incorporada a uma tarefa relevante e necessária para a vida”, em consonância com o que foi exposto acima sobre produzir textos e não escrever redações.

Entendemos então que o trabalho com Língua Portuguesa deva centrar-se nos gêneros discursivos, de forma que a produção textual ocorra na forma de enunciado e o aluno seja o sujeito dessa produção. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os enunciados acontecem por intermédio dos gêneros discursivos, assim “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

O professor que desenvolve sua prática pedagógica vinculada à concepção de linguagem interacionista, de acordo com Oliveira (2010, p.38), deve atentar para algumas implicações que dizem respeito ao próprio conteúdo de ensino, pois

A razão de ser das aulas de português não é a nomenclatura gramatical, e, por isso, o professor precisa vê-la como um meio, possível, mas não necessário, e não um fim, retirando-a do centro de suas aulas, reduzindo ao máximo possível o espaço tradicionalmente reservado a ela; O professor tem consciência de que o texto é o eixo em torno do qual suas aulas devem girar, pois a interação social que a língua estabelece torna sempre invariavelmente a forma de textos, escritos e falados, e não a forma de palavras ou sentenças isoladas.

Com base nestes pressupostos, este estudo leva em consideração necessidade de que o livro didático, ao propor encaminhamentos didáticos com a produção escrita, priorize situações significativas, considerando a diversidade dos gêneros textuais e o caráter interativo da linguagem, por meio dos quais os textos possam ter circulação na prática social.

Desta forma, o trabalho de análise dos comandos de produções textuais basear-se-á nos critérios apresentados por Costa-Hübes (2013), os quais apontam para os aspectos de inserção do encaminhamento de produção em uma situação de uso da linguagem.

COMANDO DE PRODUÇÃO ESCRITA	Finalidade	Indica o querer dizer
	Interlocutores	Define para quem dizer
	Gênero discursivo	Especifica o como dizer
	Suporte	Define onde se vai dizer o que se tem a dizer
	Circulação	Estabelece-se o modo/veículo de circulação do que se tem a dizer
	Posição social do sujeito autor	Assume-se um papel social

Fonte: (COSTA-HÜBES, 2013)



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

Será, portanto, observada a forma de encaminhamento da proposta de produção textual presente no livro, verificando-se se há (em que medida) ou não a finalidade, a definição de interlocutores, a especificação do gênero do texto a ser produzido, seu suporte e forma de circulação. Para a posição social do sujeito autor, será observada se a proposta oferece meios para que o aluno expresse a sua visão de mundo, responsabilizando-se por ela.

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

O livro didático do 6º ano de Português de autoria de Borgato A. M. T. Bertin, T. C. H. Marchezi, V. L. C do projeto Telaris organiza-se em oito capítulos. Cada um deles apresenta uma seção destinada à produção textual que, segundo apresentação no manual do professor, está relacionada ao gênero textual explorado ao longo do capítulo.²

As propostas de produção de texto exploram os seguintes gêneros: a produção de um conto a partir de pintura; a reescrita de uma narrativa em verso para narrativa em prosa; a criação de um conto em prosa poética; o resumo de texto narrativo; o relato de experiência vivida; a reportagem; o diálogo argumentativo em uma narrativa e o anúncio publicitário. Foram escolhidos para a análise os capítulos 1 (conto a partir de pintura), 2 (conto popular) e 5 (relato de experiência vivida).

No manual do professor, que está em anexo no livro didático, as autoras apresentam a concepção de linguagem que norteia o trabalho pedagógico com o livro didático e afirmam que:

Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nesta coleção. [...] A abordagem focada nos diversos gêneros do discurso favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada, em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 5)

Quanto ao trabalho com a produção textual as autoras orientam:

² Pelo exposto na sequência dos capítulos, há a proposição de apenas oito produções para um ano de aula, supondo-se que o professor proporia aos alunos todas as que estão propostas no livro.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

Proficiência e autonomia, ao se produzirem textos - orais ou escritos –, são alguns dos grandes objetivos do ensino da língua portuguesa, em todos os níveis. [...] O caráter principal desta coleção é estimular a produção de textos a partir do foco nos gêneros textuais, pois é essa concepção que norteará a sistematização por meio de sequências didáticas que privilegiem as condições de produção de textos.

Sobre os comandos para as produções textuais, o manual do professor de Borgato, Bertin e Marchezi (2012 p. 12) esclarece que há preocupação com “as condições de produção – sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem”.

Vamos confirmar, por meio da análise dos encaminhamentos de produção de textos, se estas palavras estão de fato presentes nas propostas.

Figura 1: Análise do primeiro comando

CAPÍTULO 1 – “CAUSO”/CONTO

Produção de Texto: Conto a partir de pintura
Observe a pintura do artista plástico Almeida Júnior:



Garoto com banana,
Almeida Júnior, 1987.
Óleo sobre tela,
59x44 cm.

1. Leia a legenda e responda no caderno:
 - a) Qual é o título da obra?
 - b) Quem é o autor da obra?
 - c) Em que ano foi realizada?
2. Observe da pintura: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.
 - a) Por que ele estaria pedindo para não se falar nada?
 - b) Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?
3. Em grupos. A partir da pintura, você e seus colegas vão criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
 - a) Para produzir o conto:
 - Imaginem a situação inicial que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc;
 - Escrevam qual seria o conflito da história;
 - Imaginem o clímax, o momento de maior tensão;
 - Criem o desfecho: feliz, triste, surpreendente.
 - b) Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada, formal ou informal, para narração da história e para a fala das personagens.
 - c) Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.

Roda de “causos”: Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de causos.

- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

O primeiro capítulo traz o gênero discursivo *causo/conto* que é explorado por meio de exemplos, reflexão sobre a estrutura e sobre as variedades linguísticas, o que confirma os pressupostos teóricos contidos no manual do professor que coloca o gênero como eixo norteador da organização didática dos conteúdos deste material.

Se analisarmos apenas o encaminhamento da produção, percebemos uma grande preocupação com o exercício da escrita na concepção estruturalista da língua. A proposta orienta para a estrutura do gênero, o tipo de linguagem a ser empregado e os elementos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax, desfecho) que não podem ser ignorados. No entanto, tais elementos não são fáceis de serem aplicados em um texto – especialmente o clímax, que vai diferenciar uma narrativa de um relato. Menções desse tipo apontam para a ideia de que escrever é um processo em que “seguir instruções de como fazer” é suficiente para que o produtor consiga produzir seu texto baseado no gênero presente na proposta. Assim, a apresentação dos elementos da narrativa se aproxima do que propõem muitos manuais de redação, os quais bem apresentam os aspectos teóricos de cada gênero (o que pode/não pode estar presente no texto), mas não ensinam a escrever. O mesmo ocorre com a determinação de que um texto deve ter “início, meio e fim”. Dizer apenas isso aos alunos e não ensiná-los os alunos como se inicia ou conclui um texto, quais as formas linguísticas para cada parte dependendo do texto e do leitor, é restringir ou simplificar demais a complexa atividade de produzir um texto.

Quanto à utilização dos critérios apresentados por Costa-Hübes (2013), o “gênero”-imprescindível para que se possa organizar o discurso - foi o único a se apresentar na proposta, no caso, o *conto/causo*. A proposta de produção de texto não foge ao que foi trabalhado durante o capítulo, traz uma imagem com questões para que o aluno possa fazer a leitura da obra e propõe que, a partir dela, eles produzam um conto.

Segundo Geraldi, (1993) é importante na produção de texto que “se tenha o que dizer”, isto é, o produtor deve possuir um conteúdo para ser desenvolvido e explicado; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”. Parece ficar claro que, ao propor a criação um “conto, como se fosse um *causo*” a partir de uma pintura, sem outros estímulos, nada mais é do que a versão moderna daquelas tão corriqueiras propostas de redações em que o aluno deveria escrever a partir de uma gravura, sem ter um objetivo real para a sua escrita. Além disso, a proposta prevê que o aluno saiba fazer um conto com segurança, como se escrever apontando



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

a situação inicial, conflito, clímax e desfecho fosse fácil, rápido e de domínio dos alunos. Um conto tem vários aspectos – cujas relações se estabelecem também com o uso da linguagem em âmbito literário – que o diferenciam de uma simples história narrada. Na apresentação dos elementos característicos da narrativa, há o pressuposto de que mencioná-los gera compreensão e aprendizagem do aluno. Ora, se dizer ao aluno que uma narrativa deve ter situação inicial – sem lhe mostrar os elementos situacionais do espaço, do tempo e dos personagens para o início do conto que seja um “causo” – e deve possuir um clímax – sem informar o aluno como se constrói o suspense na narrativa é fazer o que os manuais de redação o fazem há décadas: informar a estrutura e não necessariamente ensinar a escrever narrativas. Em relação ao gênero, o causo pode ser apresentado em forma de um relato e não uma narrativa, mas a proposta que enfatiza a narrativa não chega a apresentar a diferença entre as duas formas textuais e nem a fornecer textos para leitura prévia que sejam causos em que há os elementos da narrativa e causos que sejam relatos (sem o clímax, por exemplo), dando a entender ao estudante que relatar e narrar são sinônimos em relação a sua estrutura e no uso linguístico.

A finalidade do ato da escrita, ou seja, a sua intencionalidade não fica clara nesta primeira etapa. A presença da interlocução, um dos princípios básicos do dialogismo, também não se apresenta, isto é, o aluno escreve sem ter claramente para quem está dizendo algo. Somente na segunda etapa, o aluno é informado que tem que contar as histórias para os colegas de sala, e então se percebe outra inadequação da proposta: o texto é uma narrativa com suas partes, adaptada para a linguagem escrita (tanto que a proposta aponta para a reescrita) e depois a narrativa se transforma em causo e deve ser apresentada aos colegas oralmente. Neste caso, dá a impressão que apresentar aos colegas um texto oral e tê-lo escrito é a mesma coisa, como se as duas formas fossem iguais e não formas distintas de uso da linguagem, com as suas especificidades, conforme esclarece Riolfi et al (2008).

Em relação a quem irá ler o que foi escrito, Bakhtin evidencia que "Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado." (BAKHTIN, 1992, p. 325). Ora, neste caso, há o destinatário – os colegas de sala – mas o que será exposto pertence ao gênero oral, quando a comanda é “Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação de voz.” Tem-se uma tentativa de especificação do interlocutor, no entanto



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

a modalidade oral é empregada na socialização da atividade que foi solicitada como escrita. Há o apagamento das diferenças entre oralidade e escrita e também a ideia de que a transferência de uma para outra é natural, normal e que os seus usos são equivalentes. Trabalhar a oralidade é capacitar os alunos para situações mais formais de emprego da linguagem oral, mas na comanda somente aparece expressividade, ritmo da fala e entonação. Onde fica a adequação vocabular, o uso de frases mais longas (com períodos subordinados), a adjetivação, cuja função servirá para caracterizar os personagens e os espaços presentes nas narrativas?

Agora, vejamos mais um comando:

Figura 2: Análise do Segundo Comando

<p>CAPÍTULO 2 – Reescrita da narrativa em verso para a narrativa em prosa</p> <p>Leia com atenção o conto em versos “Severino” para Reescrevê-lo em prosa.</p> <p style="text-align: center;">Severino</p> <p>Severino é o mais rico Dentre o povo de Urupemba Mas antes passava fome A todos, fazia pena</p> <p>Um dia arrumou emprego Pra cava poço profundo: “ Meu trabalho é ser tatu Para isso estou no mundo”</p> <p>Seu companheiro de lida Era Teteu cacimbeiro O homem que adivinhava Onde furar primeiro</p> <p>Seu Teteu se concentrava E Severino cavava Da cacimba, garantida A água nunca faltava</p>	<p>Mas Tetéu não aceitou: “Fique com tudo, eu lhe digo Meu maior contentamento É ter você como amigo” [...]</p> <p>ACIOLI, Socorro. Inventário de segredos. São Paulo: Biruta, 2009.</p> <p>Planejamento da reescrita</p> <p>1)- O conto “ Severino” tem todos os elementos de um conto de tradição oral eu você estudou. Para planejar, observe os elementos da narrativa:</p> <p>Personagens (Severino e Tetéu) Espaço: Urupemba Tempo indeterminado (Um dia.) Narrador: que observa e conto o que acontece Enredo/ Ação: encontro do tesouro.</p> <p>2)- Da mesma forma encontramos no conto os momentos da narrativa, que constituem o enredo. Escreva no caderno as partes correspondentes conforme apresentadas no quadro:</p> <p>*O tesouro é encontrado e Severino quer dividir</p>
---	--



<p>Um dia Tetéu lhe disse: “ Amigo, encontrei um tesouro Uma botija enterrada Cheia de prata e de ouro”</p> <p>Mostrou o ponto da bota E Severino cavou E com a botija encontrada A sua vida mudou</p> <p>Tetéu, o seu companheiro Chorou de felicidade Severino quis lhe dar Uma vida de verdade</p> <p>Quis dividir a riqueza Um colar de puro ouro Uma casa na cidade Metade do seu tesouro</p>	<p>a riqueza. * Tetéu encontra um tesouro e pede a Severino que cave. * Severino é homem pobre e arruma emprego para cavar poços. * Tetéu não aceita e deixa tudo para Severino.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Situação Inicial</th> <th style="text-align: center;">Conflito/Complicação</th> <th style="text-align: center;">Clímax</th> <th style="text-align: center;">Desfecho</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>3)- O conto foi escrito em versos com rimas. Para reescrevê-lo em prosa, lembre-se de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> * será escrito em parágrafos em que as falas devem ser marcadas com o uso de travessões; * terá um narrador que apenas observa e conta os fatos; * a linguagem poderá ser informal, cotidiana, com uso de expressões da linguagem popular ou regional. <p>Faça um rascunho, releia e só passe a limpo quando considerar o conto pronto. Ilustre com traços simples, em preto e branco, à maneira das xilogravuras, para expor na sala.</p>	Situação Inicial	Conflito/Complicação	Clímax	Desfecho				
Situação Inicial	Conflito/Complicação	Clímax	Desfecho						

Fonte: BORGATO, BERTIN e MARCHEZI (2012 p.62-63)

A segunda proposta solicita a reescrita da narrativa em verso para a narrativa em prosa. Nesta proposta, a ênfase está somente na aprendizagem do código, pois se trata de uma transcrição, retomando os elementos da estrutura da narrativa (personagem, espaço, tempo, narrador, enredo) e fazendo um lembrete sobre a paragrafação, tipo de narrador e linguagem.

Na primeira atividade, o trabalho de reconhecimento dos elementos da narrativa, que poderiam ser listados pelos alunos a partir da leitura de narrativas diversas, o livro traz já expostos. Esse tipo de encaminhamento do livro didático em fornecer os elementos e de não motivar a construção com os alunos mostra uma preocupação em apresentar modelos que deverão ser seguidos à risca pelo aluno. Com isso, há pouca oportunidade para que o aluno passe pelo processo de reflexão por meio de erros e acertos tão necessária no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, não apresenta textos em que o uso solicitado possa ser observado pelos alunos, na condição de leitores daquele gênero. Se há relação entre leitura e



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

produção de textos, esse seria uma boa oportunidade: ler narrativas para aprender a localizar as suas características, que são constitutivas daquele gênero.

O texto produzido pelo aluno adquire finalidade, suporte e interlocutores (apesar de ficar novamente restrito aos colegas de sala de aula) quando solicita aos discentes que ilustrem o texto à maneira das xilogravuras, para expor na sala. Parece evidente nesta proposta que o livro tenta conciliar atividade que contemple o código com a exposição de um gênero discursivo. Porém, a maior parte desta atividade focou-se na exploração da forma estrutural do gênero. O objetivo foi a reprodução de uma estrutura fixa e não contemplou a produção como um ato real, com um escritor assumindo um papel social, com um propósito comunicativo claro.

Percebe-se nesta proposta que o foco não está no trabalho de leitura articulado ao da produção, mas o texto é utilizado somente como pretexto para que o aluno use elementos da narrativa. Evidencia-se também, nesta proposta, ao propor que o aluno seja o produtor e corretor, decidindo a hora de passar a limpo para exposição no mural, a desconsideração da figura do professor na atividade de reescrita e de leitura do texto. Quem conhece o contexto escolar, sabe que, para a circulação do gênero, a mediação do professor é imprescindível e sabe também dos desafios que envolvem as atividades de reescrita, muitas delas que contam como o desinteresse de grande parte dos alunos, que a consideram desnecessária, manifestada por: “Professora, você entendeu o que eu disse, então não precisa escrever novamente”.

Há outra proposta que analisaremos:

Figura 3 - Análise do Terceiro Comando

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO 5 – Relato Pessoal</p> <p>Produção de Texto – Relato de Experiência Vivida</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido.2. Prepare-se para fazer o relato escrito	<ul style="list-style-type: none">• Use o narrador em primeira pessoa;• Escolha uma linguagem mais subjetiva ou mais objetiva;• Evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto. <p>4. Faça um rascunho de seu relato.</p> <p>Revisão e avaliação</p> <ol style="list-style-type: none">5. Releia e verifique se:<ul style="list-style-type: none">• A linguagem utilizada está adequada à sua intenção de registrar os fatos
---	--



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

<p>desse acontecimento.</p> <p>Planejamento:</p> <p>3. Antes de escrever seu relato:</p> <ul style="list-style-type: none">• Atente para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que você quer que leia seu texto;• Localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;	<p>vividos;</p> <ul style="list-style-type: none">• As indicações de tempo e espaço estão claras. <p>6. Reescreva seu relato e depois combine com os colegas e o professor se eles serão expostos em um mural ou se serão lidos por pessoas de sua escolha.</p>
---	---

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

O capítulo 5 apresenta como gênero discursivo relato pessoal. O livro explora de forma consistente e detalhada a estrutura do gênero, enfatizando os tipos de discurso e narrador. Seguindo a lógica já exposta no material, o comando de produção contempla o gênero e conduz ao planejamento da redação, etapa imprescindível que não pode ser ignorada.

Esse capítulo apresenta o gênero relato pessoal como: “As narrativas que trazem fatos realmente vividos por quem os conta recebem o nome de relato” (BORGATO, BERTIN e MARCHEZI . 2012 p.136). Compreendemos que, o relato configura-se por uma apresentação, oral ou escrita, de fatos vivenciados no passado, uma memória, ou no tempo presente. Neste sentido, há um equívoco teórico na compreensão do que seja narrativa e do que seja relato, como se a característica do relato fosse somente o uso do texto em primeira pessoa. Além desta noção ser falaciosa, somente neste capítulo é apresentado o gênero relato, cuja menção já apareceu no capítulo 1, analisado anteriormente.

Quanto aos critérios apresentados por Costa-Hübes (2013), destacamos nesse comando a finalidade que indica o querer dizer, o comando é claro quando pede que o aluno relate um acontecimento “uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula...”. Os interlocutores serão a professora ou outras pessoas da escolha do aluno. O gênero discursivo, o terceiro critério, é o relato de experiência. Este gênero está de acordo com o trabalho proposto na unidade que já na abertura do capítulo traz um exemplo de relato vivido por três irmãs na Antártica.

O suporte ficou sendo o caderno do aluno ou uma folha de sulfite, no caso de se expor no mural. No que diz respeito à circulação, o comando menciona uma possibilidade “expor no



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

mural da escola” e a posição social do sujeito autor é percebida pelo fato de que o aluno vai escrever sobre uma experiência vivida por ele.

Um equívoco percebido nesta proposta é solicitar que o aluno evite o discurso direto. Não há razões plausíveis para isto: sabemos que o discurso direto, se bem empregado, é perfeitamente recomendado neste gênero textual. Como durante o capítulo foram explorados os tipos de discurso, esta solicitação foi utilizada somente como pretexto para exercício de fixação. Novamente, a tendência do livro em aproximar-se de um manual de redação, quando expõe um discurso prescritivo: use X ou, neste caso, evite X (sendo X discurso direto).

Novamente, nesta proposta, a atuação do professor no processo de reescrita é ignorada ao solicitar que o aluno combine com os colegas e professor a forma de circulação após a revisão e avaliação do próprio aluno. Percebe-se, muitas vezes neste livro didático, que a presença do professor é dispensável e há o pressuposto de que o aluno é capaz de revisar e reescrever o seu texto sem auxílio, o que é uma grande inverdade. Aqui, a reescrita, além de contar com encaminhamento inadequado, é percebida apenas como higienização (JESUS, 1998), ou seja, limpeza do texto para a sua publicação, negando a figura do professor como leitor/interlocutor experiente deste texto e não estimulando a reflexão dos estudantes sobre os usos linguísticos.

4 CONCLUSÃO

Os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm, em sua maioria, proposto os gêneros discursivos como eixo norteador da organização didática dos conteúdos. Muitos afirmam, por meio dos manuais do professor e prospectos encaminhados às escolas, amparar o ensino da língua numa perspectiva interacionista e dialógica defendida por Bahktin.

Porém, o que se constata na rotina do uso do material didático em sala de aula é que a transposição destes conceitos para a prática proposta no material nem sempre acontece, e quando acontecem, muitas vezes não é satisfatória, deixando lacunas que só um professor atento é capaz de preencher. Por isso, Oliveira, (2010, p. 163) alerta: “O professor não pode confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar atividades por eles propostas sem uma



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

análise cuidadosa, antes de usar uma atividade.” Neste sentido é que o material didático configura-se como instrumento para o ensino e não no definidor do que será trabalhado e dos encaminhamentos metodológicos.

As propostas de produções textuais nos livros didáticos, muitas vezes, não se configuram como atividade de interação, não são concebidas como prática social que considera seus interlocutores, a finalidade da comunicação, o suporte para que haja a circulação e não encara o aluno como sujeito-autor que assume um papel social.

Diante da análise dos comandos das propostas de produção textual deste livro didático, percebemos indícios de comandos voltados para os gêneros discursivos vinculados – em maior ou menor grau – a uma perspectiva interacionista e dialógica, porém o enfoque principal está no ensino (com ressaltos) da estrutura do gênero e não em atividades de uso significativo e social da língua. Há equívocos conceituais e um pressuposto muito problemático no que se prevê como exercício de reescrita em sala de aula. Além disso, é evidente uma aproximação do livro com um manual de redação, que, como se sabe, não ensina as pessoas a escreverem, porque a escrita é trabalho de elaboração e reelaboração e não incorporação de dicas sobre o que usar ou evitar. Sendo trabalho, é processo oneroso, exige releitura, reescrita e reflexão.

Portanto, é necessário que o professor busque no livro didático somente um apoio para sua prática pedagógica, estando constantemente avaliando, analisando e unindo seu conhecimento teórico e sua experiência com os gêneros discursivos para melhor preparar e aplicar comandos de propostas de produção textual significativas para o aluno.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORGATO, A. M. T. BERTIN, T. C. H. MARCHEZI, V. L. C. *Português - 6º ano*. Projeto Teláris. São Paulo: Ática, 2012.



EDIÇÃO Nº 07 NOVEMBRO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/09/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/10/2014

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

COSTA-HÜBES, T. da C. *Encaminhamentos de produção de texto na escola: considerações sobre gêneros*. In: Anais do VII SIGET - VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza – CE: UFC, set./2013. ISSN: 1808-7655.

COSTA VAL, M. da G. C. *Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental*. In ROJO, R. & BATISTA, A. A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GERALDI, J. W.(org). *O texto na sala de aula. Leitura e Produção*. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

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

GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993)- *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998.

JESUS, C. A. de. *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. In *Aprender e ensinar com textos*. Chiappini, L. (Org.), São Paulo: Cortez, 1998.

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

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação básica do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.