



**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

**AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES AOS COMANDOS PARA A PRODUÇÃO
TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS**

ADRIANA BATISTA SILVA

**MONTEIRO – PB
2015**

ADRIANA BATISTA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES AOS COMANDOS PARA A PRODUÇÃO
TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção do grau de licenciada.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Luciana Fernandes Nery

**MONTEIRO – PB
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586c Silva, Adriana Batista
As concepções de escrita subjacentes aos comandos para a
produção textual nos livros didáticos [manuscrito] / Adriana
Batista Silva. - 2015.
43 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e
Exatas, 2015.
"Orientação: Prof. Ma. Luciana Fernandes Nery,
Departamento de Letras".

1. Concepções de escrita. 2. Comandos. 3. Livro didático. 4.
Produção textual I. Título.

21. ed. CDD 371.32

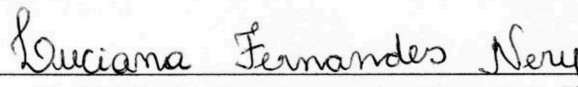
ADRIANA BATISTA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES AOS COMANDOS PARA A PRODUÇÃO
TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) da
Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção do grau de graduada em
Letras.

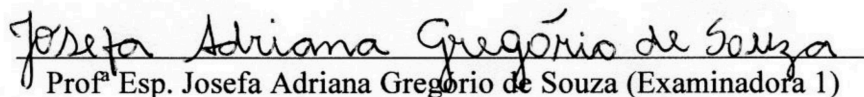
Aprovada em: 02/12/2015

BANCA EXAMINADORA



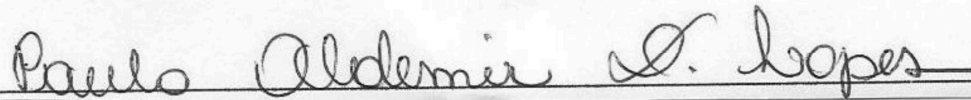
Prof.^a Ms. Luciana Fernandes Nery (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba



Prof.^a Esp. Josefa Adriana Gregório de Souza (Examinadora 1)

Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Ms. Paulo Aldemir Delfino (Examinador 2)

Universidade Estadual da Paraíba

Monteiro- PB

2015

“Sempre chega a hora em que descobrimos que sabíamos muito mais do que antes julgávamos.”

José Saramago

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os responsáveis por meus estudos terem fluído bem e para a conclusão deste trabalho. Sendo assim, gostaria que estas pessoas soubessem a extrema importância e influência que tiveram em minha vida, fazendo parte deste momento da minha história. Portanto, a todos eles agradeço pela realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos, pela sua fidelidade em minha vida, pelo seu amor indivisível nas horas mais difíceis e pela onipresença nas minhas escolhas.

Aos familiares, em especial ao meu porto seguro, a minha mãe, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do meu curso e durante toda minha vida.

Aos meus amigos, em especial a Rozalva Maria e Francisco Solon, pelas palavras de incentivo nas horas difíceis, pelo auxílio nos trabalhos e, principalmente, por estar comigo ao longo desta caminhada, tornando-a mais fácil e agradável.

A todos os colegas do curso com os quais convivi durante todos estes anos, os quais serão inesquecíveis.

Aos professores que estiveram presentes ao longo da caminhada, agradeço pelo simples fato de estarem dispostos a ensinar, principalmente ao professor Marcelo Medeiros, que disponibilizou tantas vezes o seu tempo para me atender nos momentos em que me encontrava tão perdida e por não medir esforços e estar sempre disposto a ajudar.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Luciana Fernandes Nery, por me auxiliar a concluir este trabalho e, sobretudo, por contribuir na minha formação, fazendo com que me tornasse uma profissional melhor, mesmo com o tamanho do trabalho que lhe dei, mas com a paciência advinda de Deus, ajudou-me quando mais precisei. A você, muitas “glórias”.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho visa investigar as concepções de escrita subjacentes aos comandos que são dados nas atividades de escrita nos livros didáticos adotado para o Ensino Fundamental II numa escola municipal da cidade de Congo-Paraíba. Como objetivos específicos, pretendemos a) Observar como são apresentadas as propostas de produção textual no livro didático; b) Verificar os comandos dados para a produção textual e c) Analisar quais as concepções de escrita que estão subjacentes aos comandos dados para a produção textual no livro didático. Nesse contexto, o corpus da nossa pesquisa constitui-se das propostas de escrita apresentadas num livro didático do 9º ano da editora: Teláris, 2012, das autoras Ana Triconi Bernado, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho descritivo- interpretativista e documental, pois foram realizadas análises das atividades no LD (Livro didático) presentes ao longo de três unidades, para, então, observarmos o uso de comandos de produção textual e suas concepções de escrita. Os principais aportes teóricos do nosso trabalho estão baseados nos estudos desenvolvidos por Antunes (2005), Reinaldo (2005), Oliveira (2010) Faraco (1988), Fávero (2005), Geraldi (1993), Rojo (2000), dentre outros. Através do levantamento de dados e da análise realizada, percebemos que o livro didático pode ser utilizado pelo professor como uma ferramenta mediadora na sala de aula, passando a ser um suporte para que o alunado possa desenvolver uma escrita mais eficaz. No entanto, o livro didático, bem como as suas propostas de produção textual, se torna mais interessante e significativo em sala de aula a partir da transposição didática desenvolvida pelos docentes, pois através das propostas de atividades presentes no LD e de suas sugestões de realização pode servir de suporte metodológico, contribuindo para que os sujeitos possivelmente passem a compreender a importância que o material didático oferece. Percebemos que as propostas de escrita no livro didático analisado seguem um padrão, que se faz presente ao longo das atividades levando o aluno a interagir e desenvolver suas atividades seguindo um planejamento, tendo como requisitos a escrita e reescrita do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de escrita. Comandos. Livro didático. Produção textual.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the underlying conceptions of the written language that influences the instructions given in the writing activities in a school book for secondary school used in a local school in the town of Congo, State of Paraíba, Brazil. As specific objectives, we intend to: a) observe how the proposals for text production are presented in this textbook; b) verify the instructions given for the text production, and c) analyze what Writing conceptions that are underlying the instructions for text production in this textbook. In this context, the corpus consists of the proposals for writing presented in a textbook for the ninth grade. It is a qualitative research of documental, descriptive and interpretative nature, as it carried out analyses of the activities proposed in three units of the school book, in order to, find the writing conceptions and the use of instructions for text production. The main theoretical contributions to this work are based on studies developed by Antunes (2005), Faraco (1988), Fávero (2005), Geraldi (1993), Rojo (2000), among others. Through the gathered information and the analyses carried out we perceive that the textbook can be used by the teacher as a mediating tool and a pedagogical support in the classroom, helping the students to develop their written language in a more efficient way. However, the textbook and its proposals for text production become more interesting and significant when the teachers develop a didactic transposition, and thus contribute to the students' comprehension of the importance of what the textbook offers. We perceive that the analyzed proposals for writing exercises in the textbook follow a pattern, a standard that makes the students interact and develop his or her activities in a planned way, requiring the writing and re-writing of the text.

KEY-WORDS: Writing conceptions. Instructions. Textbook. Text production.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Proposta de Produção textual com o Poema Visual-----	28
Imagem 2: Proposta de Produção textual com o Artigo de Opinião-----	30
Imagem 3: Atividade referente a Produção de um Artigo de Opinião-----	31
Imagem 4: Proposta de Produção textual com o gênero miniconto-----	33
Imagem 5: Proposta de Produção textual com o gênero conto-----	35
Imagem 6: Proposta de Produção textual com o gênero conto a partir de uma notícia de jornal-----	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: O ATO DE ESCREVER: DEFINIÇÕES, CONCEPÇÕES, O PAPEL DO PROFESSOR E OS COMANDOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	14
1.1 Em busca de uma definição da escrita	14
1.2 Concepções de escrita	16
1.3 O papel do professor nas atividades de produção textual	19
1.4 Os comandos para a produção textual	22
CAPÍTULO II: AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA IMPLÍCITAS NOS COMANDOS DADOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS	26
2.1 A produção textual no livro didático: foco nos gêneros textuais	26
2.2 Os comandos para a produção textual: o que é proposto no LD	34
2.3 As concepções de escrita subjacentes aos comandos para a produção textual no LD.	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) ainda é visto como uma das ferramentas pedagógicas mais importantes e alvo de várias discussões no âmbito educativo, ocupando assim uma posição de realce no cenário das escolas do nosso país. Em relação ao LD de Língua Portuguesa, quando a questão refere-se ao ensino de produção textual, cria-se uma dicotomia entre os critérios propostos e as práticas efetivadas pela maioria dos professores. Nesse contexto, notamos que a maioria dos livros didáticos tem apresentado inovações ao longo dos anos, reconfigurando-se significativamente e atendendo, de certa forma, ao que vem sendo discutido no âmbito das universidades, principalmente em relação à inserção dos diversos gêneros textuais e trazendo, na maioria das vezes, critérios para se trabalhar o ensino da escrita na sala de aula. Porém, em alguns casos o que é apresentado nos LDs não tem se efetivado nas práticas desenvolvidas por alguns docentes.

Indiscutivelmente, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm apresentado mudanças importantes propondo atividade, que podem fazer com que o aluno seja capaz de refletir e desenvolver as habilidades de escrita. Entretanto, requer dos professores uma visão reflexiva e uma ação mediadora entre o que é proposto e o que deve ser aplicado. Diante disso, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que os critérios utilizados para realização da produção textual são uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento das habilidades de escrita de qualquer discente, pois é através destes que serão desenvolvidas as competências referentes a esta atividade. Diante disso, temos a seguinte questão de pesquisa: que concepções de escrita estão subjacentes aos comandos para a produção textual no livro didático?

A partir do questionamento da nossa pesquisa, temos como objetivo geral investigar as concepções de escrita subjacentes aos comandos para a produção textual num livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, do Projeto Teláris, da editora Ática, 2012, das autoras Ana Triconi Bernado, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, livro este adotado nas escolas da rede municipal do Congo-Paraíba. Temos como objetivos específicos: a) Observar como são apresentadas as propostas de produção textual no livro didático; b) Verificar os comandos dados para a produção textual e c) Analisar quais as concepções de escrita que estão subjacentes aos comandos dados para a produção textual no livro didático.

Selecionamos apenas o livro do 9º ano, por se tratar da série final do ensino fundamental, pois é usado por alunos que irão ingressar no Ensino Médio, e que,

consequentemente, terão que apresentar certo grau de desenvolvimento quanto à produção textual. Portanto, espera-se que as atividades propostas no LD apresentem uma consistência teórico-metodológica que contribuam para o desenvolvimento da escrita dos discentes.

Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma perspectiva descritiva e interpretativa. Ainda segundo os procedimentos de coleta de dados, nossa pesquisa classifica-se como documental, pois para a realização deste trabalho, analisamos um livro didático, conforme já foi mencionado, e as atividades de produção textual nele presentes, como também os critérios estabelecidos para o ensino da escrita. O livro analisado está dividido em quatro unidades, cada uma contendo um total de dois capítulos, chegando ao total de oito assuntos. Os capítulos estão divididos da seguinte maneira: no primeiro momento é apresentado o conteúdo que será trabalhado ao longo do capítulo, continuamente de uma leitura. Após esta atividade é apresentada a interpretação do texto, seguido de um segundo texto. Em seguida, nas atividades de leituras propostas há uma discussão do tema desenvolvido orientando a compreensão do mesmo.

O LD investigado abrange um total de oito atividades de produção textual ao longo de suas quatro unidades, sendo uma por capítulo, totalizando-se duas atividades por unidade. No entanto, na nossa análise selecionamos apenas quatro atividades de produção textual, uma pertencente ao gênero textual poema; a segunda corresponde ao artigo de opinião; a terceira ao miniconto e a última está relacionada ao gênero conto. As propostas de escrita são apresentadas através de uma sequência de pequenos textos descritos ao longo dos capítulos, ou seja, as autoras buscam mostrar antes mesmo da solicitação das atividades, textos relacionados ao gênero textual que será trabalhado, buscando facilitar na hora da produção, uma vez que são descritos exemplos e passos para se realizar um texto conciso na hora da escrita. Sobre os comandos para as produções textuais, as autoras apresentam as condições específicas de como serão desenvolvidas as atividades de escrita, com qual intenção serão trabalhadas, o destinatário e quais alternativas referentes à linguagem deverão ser utilizadas no decorrer da atividade. Diante disso, percebemos que o LD em análise apresenta critérios em relação à escrita que quando desenvolvidos e trabalhados em sala de maneira planejada podem chamar a atenção do aluno para a leitura e a produção de gêneros textuais que façam parte do cotidiano dos alunos. No entanto, faz-se necessário uma abordagem adequada por parte do professor.

Diante do exposto, organizamos este trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “*O ato de escrever: definições, concepções, o papel do professor e os comandos para a produção textual*”, apresentamos inicialmente os conceitos básicos quanto

ao uso da linguagem escrita e as principais concepções. Em seguida, discorreremos sobre o papel do professor nas atividades de produção textual e, por fim, falamos sobre os comandos para as atividades de escrita e a importância de tais comandos para que a produção textual seja satisfatória. No segundo capítulo, com o título “*As concepções de escrita implícitas nos comandos dados para a produção textual nos livros didáticos*”, analisamos as propostas de produção textual do livro didático em análise, observando os comandos para a produção textual e as concepções de escrita subjacentes às atividades no LD.

Portanto, é possível destacar a importância dos comandos de produção textual como contribuição na hora da execução de um texto. Partindo desse pressuposto, podemos refletir sobre o quanto o livro didático pode ajudar ao professor a tornar os alunos leitores, planejadores e produtores de textos. Assim, ao analisarmos as propostas de produção textual e as concepções de escrita nele presentes, acreditamos que são relevantes as sugestões apresentadas nos LDs e que podem auxiliar os alunos no processo de escrita.

1 O ATO DE ESCREVER: DEFINIÇÕES, CONCEPÇÕES, O PAPEL DO PROFESSOR E OS COMANDOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a perspectiva teórica do trabalho. O mesmo traz uma reflexão sobre a escrita, visando nortear o ato de escrever e algumas de suas definições, como também as concepções de escrita e comandos para a produção textual.

1.1 Em busca de uma definição da escrita

Atualmente, em muitas instituições de ensino do nosso país, acontece uma busca em definir “o que é escrever”. Para Faraco (1984, p. 23) “escrever não é apenas um texto para preencher um tanto de linhas.” Desse modo, a escrita para o autor, não é apenas um amontoado de palavras soltas, escrever é ir mais além, é produzir experiência, é trabalhar e desenvolver um conteúdo com coerência, que mesmo podendo ser modificado ao longo do tempo, sirva e esteja pronto para leitura. A prática da escrita vem sendo discutida por muitos estudiosos, pois além de estar presente constantemente no nosso cotidiano, esta exposta com o decorrer do tempo a análises, já que a mesma constitui parte de uma modalidade linguística utilizada e explorada em sala de aula, compreendendo etapas de planejamentos que variam de acordo com a forma e as diferenças presentes no momento e no gênero na qual está inserida.

A escrita vai além do imaginário, do real, portanto, a pessoa que a pratica deve sempre buscar melhorias, pois na sociedade moderna tal atividade tornou-se algo insubstituível mediante as relações sociais. Nesse contexto,

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais que uma tecnologia. Ela se torna um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. (MARSCUSCHI, 2001, p.16)

Desta forma, a partir da citação do autor, podemos descrever a escrita como um bem social indispensável no nosso cotidiano. A importância dessa atividade tornou-se algo determinante quando passa a ser considerada como “status” de desenvolvimento tanto no campo educacional, como também no poder de mudar uma sociedade, tornando-a mais objetiva e relevante, tanto na cultura como na socialização igualitária entre seus indivíduos. A partir dessas considerações, podemos destacar a relevância que a escrita, e o consequente letramento por ela representado, tem para o indivíduo moderno, pois aquele que não domina tal modalidade da língua é tido como “incapaz” e colocado, na maioria das vezes, à margem

da sociedade. Desse modo, não sendo considerado apto para executar de forma satisfatória tal atividade está “condenado” a desempenhar funções menos valorizadas do ponto de vista social, fator que possivelmente irá refletir na sua qualidade de vida.

Segundo Fávero (2005, p.10), “historicamente, a escrita era considerada a verdadeira forma de linguagem e a fala, por ser mais flexível, não constituía objeto de estudo”. Só depois de 1960 é que a linguagem falada deixou de ser considerada uma mera verbalização. Porém, a escrita passa a ser indispensável, pois está presente nos mais simples momentos, como também nas mais árduas necessidades do cotidiano, seja através de uma comunicação diária entre pessoas, através de recados, de bilhetes, de convites para festas, etc. Onde a escrita seja definida ou apresentada socialmente, é necessário uma definição do que pretendemos quanto ao uso dessa prática. Diante disso,

(...) uma concepção de escrita subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor. Nesse sentido, para definir a escrita é preciso entender que ela pode ter como foco a língua, o escritor e/ou a interação (...). Na concepção de escrita que tem como foco a língua, o sujeito deve se quiser escrever bem, apresentar apenas o conhecimento das regras gramaticais de sua língua e o domínio de um bom vocabulário (KOCH e ELIAS, 2009, p. 115).

Diante desta perspectiva, podemos notar que a escrita é definida como uma prática aonde o sujeito faz uso da linguagem, ou seja, o bom escritor irá trabalhar não só essa habilidade, como também irá compartilhar do uso assíduo da leitura, do valor das palavras e conseqüentemente, do vocabulário. De acordo com as autoras supracitadas, a escrita é considerada um ato de expressão do pensamento, em que o sujeito é visto como ser inovador através do uso de uma linguagem baseada em contextos do seu dia-a-dia, bem como o conhecimento das regras que os acompanha através do uso e do domínio da língua presentes no próprio ato da escrita.

Para Chiappini (2000, p. 43), “escrever bem significa ter prestígio, está mais bem capacitado para enfrentar as competições que a vida oferece”. De acordo com a autora, a escrita em determinados casos é refletida e referenciada, com isso, traz consigo um conjunto de regras a serem seguidas. Portanto, é preciso preparar o indivíduo para o uso da escrita, pois tal prática necessita de um planejamento prévio, para que pensamentos sejam organizados e possam refletir na construção de um texto bem organizado. Desse modo, escrever não pode ser visto apenas como uma atividade escolar ou um exercício distante do cotidiano do aluno, mesmo porque a escrita que aprendemos na escola se faz presente também fora dos muros escolares. Portanto, vale ressaltar que tal atividade é uma prática que leva em conta as várias

possibilidades de identificação das modalidades textuais. Não é apenas um objeto escolar, mas um objeto social. Assim, a tarefa de professores é levar o aluno a perceber a importância e o significado do uso da escrita, bem como repassar as várias maneiras de como é introduzida perante toda sociedade, pois a escrita:

[...] é uma atividade de interação, que visa a um destinatário; cooperativa, uma vez que a construção do sentido se dá na cooperação entre dois ou mais sujeitos; contextualizada, porque as escolhas são determinadas pelas circunstâncias da comunicação; necessariamente textual, visto que a comunicação não é feita através de frases ou palavras soltas, mas através de um texto, composto de frases interligadas e interdependentes, coesas e coerentes [...] (ANTUNES, 2005, p. 67-68).

Diante disso, para desenvolver a escrita, o sujeito precisa criar meios que possam examinar tanto no uso da linguagem, como também no aprofundamento de seu vocabulário. Escrever é algo onde necessita de aprimoramento, de práticas a ser desenvolvido, de normas que devem ser utilizadas, uma vez o modo aonde seja trabalhada é fundamental que haja um desenvolvimento e aprimoramento quanto ao uso da língua. Portanto, através da leitura de textos o sujeito pode compartilhar um vocabulário mais diversificado, podendo orientar e melhor preparar para desenvolver atividades de interação com o meio social. Diante do papel da escrita no processo educacional e de suas funções na sociedade é preciso que o professor tenha clara a concepção a ser utilizada a norteará o seu trabalho na sala de aula, aspecto a ser discutido no tópico seguinte.

1.2 Concepções de Escrita

Quando se fala em escrita, várias concepções surgem em nossa mente, dentre estas a que considera o processo de escrita a ser percorrido em sala de aula. É notável a importância da escrita nos dias atuais. Como prática social, cumpre funções que chegam a estabelecer relações sociais entre indivíduos de lugares distintos e de respeito igualitário no meio social, tanto para o sujeito quanto a pratica para aqueles que apenas a observa. A escola, comumente, é o primeiro lugar onde o indivíduo exercita essa prática. No entanto, esta atividade costuma ser vista com resistência, uma vez, onde em muitas situações, a falta de estratégias de ensino adequadas por parte de alguns docentes pode deixar as aulas de produção textual vagas, sem desafio e com pouco valor quanto ao uso desta atividade.

Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, (pois) é no texto que a língua se revela em

sua totalidade”. A produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, onde é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo. Embora a escrita seja algo de extrema importância, e resulte na maioria das escolas, no contexto atual, é a dificuldade dos alunos para a elaboração de textos e exposição de suas ideias através da língua escrita, dado, foi comprovado através da redação do ENEM/2014, na qual inúmeros alunos tiraram nota zero.

Para a sociedade, a escrita permite acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã, porém cabe ao professor desenvolver o uso adequado de estratégias, buscando através da relação teoria-prática facilitar o uso da linguagem escrita do aluno. Escrever se aprende pondo em prática, não é olhando e desejando-a que iremos possuir uma boa escrita ou mesmo ter noções básicas de escrever corretamente com coesão e coerência. Diante disso, Geraldi (1993, p. 135) apresenta duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “para a escola”, pois o aluno produz uma redação para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e interesse pelo letramento onde se está sendo escrito, e a outra denominada “na escola”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno apresenta o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções a serem lidas e transmitidas para a sociedade ou até mesmo no trabalho da reescrita, na qual conseqüentemente não estará sendo desenvolvida apenas para o professor, mas para todo o meio social.

Diante das concepções de escrita a serem desenvolvidas em sala, vale ressaltar, muitas vezes, conteúdos atribuídos por professores e que fujam da realidade educacional vivenciada pelos alunos oferece aquele que vai desenvolver a produção textual um bloqueio, ou seja, uma neutralização por meio de fatos e conceitos a serem escritos. Caso não ocorra um aperfeiçoamento, os conteúdos e as ideias ficarão desconexos e o texto, provavelmente, ficará sem consistência. Para que haja um progresso na escrita é necessário um acontecimento plano de escrita, ou seja, um planejamento constituído em passos a serem implementadas e seguidos em sala de aula, pois quando a escrita é trabalhada e desenvolvida diariamente possibilitará ao aluno compreender a sua importância.

Nesse sentido,

Para que a escrita se constitua como trabalho, é preciso que sejam consideradas também as etapas de produção textual: o planejamento, a execução do texto escrito, a revisão e a reescrita. No planejamento, o aluno levará em conta as atividades prévias de leituras, debates e reflexões, bem

como as condições de produção: finalidade, interlocutor, gênero, lugar de circulação – elementos que orientam etapa da execução da escrita. Na etapa da revisão, realizada pelo próprio autor do texto, pelos pares e/ou pelo professor, o aluno observará se os elementos das condições de produção foram contemplados; se as informações foram suficientemente esclarecidas; se os aspectos relacionados à coesão e coerência foram considerados. Caso falte alguma dessas questões, o aluno reescreverá seu texto, tendo em vista o levantamento feito na revisão. (MENEGASSI, 2010, p. 22)

Para o autor, o uso do planejamento relacionado à produção textual propõe uma reflexão para os professores, acerca de suas práticas pedagógicas e sobre o seu papel na construção do conhecimento, ressaltando que os docentes devem lançar um olhar mais criativo sobre etapas que devam ser seguidas nas atividades propostas em sala. Assim, o planejamento pode facilitar o processo da escrita, apontando para os desafios que permeiam o ensino. Menegassi (2010) ainda faz uma abordagem sobre as práticas de produção textual a serem lançadas e desenvolvidas em sala, de modo que estas estejam intimamente ligadas com a disposição do sujeito em relação ao seu modo de expressão, bem como com suas práticas escritas.

Sabemos que a escrita deve ser desenvolvida gradualmente, levando em consideração os elementos que envolvem todo o processo da produção textual. De acordo com Reinaldo (2005), há duas concepções de escrita: a primeira compreende o texto como produto, e a segunda, como processo. Na primeira concepção, o texto é entendido como um conjunto de elementos que transmitem um conteúdo de forma coerente. Dentro da concepção do texto como processo há uma preocupação em explicar o que acontece durante o momento da produção. A escrita é entendida como uma atividade que envolve várias etapas que são influenciadas por fatores sociais e cognitivos.

Já para Oliveira (2010) há três concepções de escrita: a escrita como produto, a escrita como um processo e a escrita como um processo que leva a um produto. Segundo o autor, na primeira concepção, o professor limita-se a ordenar que os alunos redijam um texto sobre um determinado tema. “Seguindo esta maneira de conceber a produção textual, o professor acaba enfocando a forma, a estrutura tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser escrito pelos alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 110). Na segunda concepção, o professor começa a entender que a escrita se dá através de etapas. Já na terceira concepção, a escrita é um processo que leva a um produto. Para se chegar a um texto pronto, o aluno precisa passar por um processo de escrita que terá como resultado o texto. Nesta concepção, é dada ênfase a elaboração de sequências didáticas propostas por Dolz, Scheneuwly (2004) ao insinuar a produção de um gênero oral ou escrito.

Diante do conteúdo apresentado, podemos perceber que há diferentes formas de conceber a escrita, onde passam a exercer um papel fundamental na hora da produção textual dos alunos. O planejamento e a busca por novas sugestões de escrita devem fazer parte de um processo no qual o professor terá que preparar o alunado para a reescrita, participando ativamente da construção de atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Desse modo, o papel assumido pelo docente é de suma importância nas atividades de produção textual, aspecto que discutiremos a seguir.

1.3 O papel do professor nas atividades de produção textual

Atualmente, o ensino de produção textual na sala de aula vem sofrendo algumas turbulências, especialmente em relação ao comportamento do professor, que tem o papel fundamental de orientar, fazer adaptações necessárias, tornando o tema ou a proposta de produção textual mais interessante, como também mais próxima da realidade do aluno. Comumente, algumas propostas de produção são retiradas de livros didáticos e aplicadas na sala de aula sem uma intervenção precisa por parte do docente, tornando-se uma atividade cansativa, enfadonha, não despertando o interesse dos educandos. Diante disso, percebemos a necessidade de um envolvimento maior, mas para isso faz-se necessário o acompanhamento do professor como orientador em sala de aula.

Em algumas escolas, o ensino de produção textual nada mais é que uma mera atividade de controlar ou até mesmo pressionar os alunos, seguindo como um método de castigo, tornando-se uma atividade sem envolvimento e motivação para quem vai ler. Apesar de ser algo indispensável no cotidiano de uma sala de aula, a escrita, muitas vezes, foge da realidade na qual o aluno está inserido, não pelo o material oferecido pela instituição de ensino, mas por não se trabalhar o que é para ser desenvolvido em sala, gerando assim, um impasse entre conteúdo oferecido no livro didático e o que o professor propõe.

A produção textual realizada em sala de aula deve ser algo trabalhado com informações que venham acrescentar na vida social do aluno. Escrever não é só apenas uma atividade de produzir textos para o professor ler e corrigir. Deve-se redigir para que o leitor consiga assimilar o que está escrito. No entanto, apesar de ser algo que vem sendo bastante discutido, o ensino da produção textual, em muitos casos, vem sendo visto como fracasso dentro do campo educacional. Através dos PCNs (1997) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental podem ressaltar que este fracasso é acarretado pela falta do domínio da leitura, uma vez que esta habilidade é de suma importância para o desenvolvimento da escrita. Além disso, comumente não se trabalha na escola com situações reais de escrita. Desse modo,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel idealizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p.28)

Diante da citação acima, percebemos que ensinar a produzir um texto passa a ser menos complicado quando são recebidas as devidas orientações sobre o que deve ser feito. É importante saber a quem será destinado o texto produzido, qual gênero chama a atenção do aluno, do que eles mais gostam e de que maneira mais interagem. Escrever sabendo para quem deve ser destinado o texto, onde deve ser analisado e com qual objetivo está sendo escrito são algumas das questões que devem ser levantadas em sala. Assim,

Tendo em vista que o desenvolvimento da competência na produção textual é um dos principais objetivos do ensino de português, para que essa competência seja alcançada, é preciso que o aluno tenha não só a oportunidade de escrever constantemente, mas de refletir sobre seus textos, sendo orientado a perceber os desvios e de, após essa reflexão reelaborá-los, com o intuito de torná-los cada vez mais adequados aos objetivos da situação comunicativa. (PEREIRA, 2010, p.181)

Nessa perspectiva, a escrita de textos deve ser vista como um processo em evolução, uma vez que, se uma prática for construída, novas ações irão ser realizadas, seja através de planejamentos, textualização, revisão, etc. Essa construção de atividades de produção textual poderá ser colocada em hábito, a partir de uma coletividade e distribuição de ideias trazidas por aqueles que desejam avançar no processo de produção. No entanto, o ensino de produção textual, para muitos professores, nada mais é que uma atividade avaliativa, transmitida sem fundamentos e sem planejamento. Com isso, os discentes podem não participar satisfatoriamente do que é apresentado nas aulas. Diante desse fato,

O professor, diferentemente do texto, é um interlocutor presente: cabe-lhe levar as teorias às suas práticas pedagógicas. Não lhe cabe, portanto apenas dizer que escrever é reescrever, cabe-lhe também orientar a reescrita do texto e avaliar os resultados desse trabalho, que se encaminha num processo e não se dá num ato prescrito. (FARACO, 2003, p.46).

Segundo a citação, para que o aluno tenha uma noção sobre como será realizada a produção textual, é necessário à orientação do professor como interlocutor determine o que deseja obter como resultado diante do que foi solicitado. O docente, como mediador, precisa determinar o tema, o que deseja que seja escrito, provocando o interesse do aluno, pois quanto mais interessante for, mais significativo será o que for redigido. Quanto à qualidade do texto produzido, vale ressaltar a forma como foi desenvolvido o conteúdo em sala, pois com o apoio pedagógico do professor os discentes se sentirão mais seguros, para expor o que desejam e a reescrita servirá apenas como uma etapa de aprimoramento. É importante ressaltar,

a linguagem escrita deve se constituir como discurso(texto) significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de se focar letras, sons, palavras, estruturas gramaticais ou textuais. (ROJO, 2001, p.173)

Diante dessa afirmação, enfatizamos que a proposta de produção textual é uma atividade que deve possibilitar ao autor percorrer os caminhos singulares e motivadores das práticas sociais, buscando nelas os fios que os tornam mais participativos. Desse modo, o autor da produção pode se inscrever numa atividade enunciativo-discursiva, re-significando a escrita e fazendo uso social da linguagem. Assim, é interessante que o professor separe/dissocie o momento da produção do texto, explicando, tirando dúvidas sobre o que está sendo proposto.

No momento da leitura dos textos dos alunos, o professor poderá detectar os problemas mais comuns e elaborar atividades e exercícios onde forneçam subsídios para o aluno analisar criticamente o seu texto, refletir sobre o que escreveu, a fim de aperfeiçoar as ideias apresentadas. Por se tratar de algo enriquecedor, o professor deve desenvolver técnicas de estudos a partir da correção e escrita, ou seja, a reescrita das produções. A revisão do texto é uma parte indispensável e fundamental no processo de escrita do discente. Por meio de práticas e estratégias discutidas em sala é possível ao aluno se apropriar de habilidades necessárias à auto-correção, ou seja, através da reescrita o discente pode aperfeiçoar suas ideias, como também sua organização. Diante disso,

O segredo é ensinar algumas operações básicas de revisão, como cortar palavras ou trechos excessivos, substituir expressões vagas ou inadequadas, acrescentar elementos para tornar pensamentos mais claros, inverter termos

ou sequências para conferir maior expressividade ou organizar mais claramente as ideias. (MEDEIROS, 2003, p.31)

Segundo a autora, a revisão em sala torna-se mais eficaz quando são apresentados os benefícios para os alunos e ao mesmo tempo evita que se faça apenas uma cópia ao passar o texto a limpo. A partir dessa estratégia, os alunos são capazes de identificar através de leitura da sua própria produção imperfeições presentes ao longo do texto, devendo refletir e buscar soluções cabíveis, observando o excesso de expressões vagas ou o uso de palavras soltas, sem fundamentos. Deve-se buscar uma reorganização das ideias, como deverão ser postas e de que maneira deverão ser reescritas. Para tanto, faz-se necessário uma leitura de textos diversificados, os quais servirão de suporte para a escrita.

Portanto, o ensino de produção textual pode vir a proporcionar ao aluno/ escritor, ferramentas, para que posteriormente o mesmo consiga desenvolver com independência e clareza, sobretudo consciente, criando e inovando na escrita. Desse modo, faz-se necessário que os comandos para a produção textual sejam claros, pois é através desses mecanismos que a produção textual ganhará um papel satisfatório e o aluno saberá quais os caminhos deverão ser percorridos, aspecto que discutiremos no tópico seguinte.

1.4 Os comandos para a produção textual

Os comandos para a produção textual são elementos imprescindíveis, pois as atividades desenvolvidas em sala de aula podem facilitar todo o processo, conduzindo os discentes a desenvolverem as habilidades esperadas. Portanto, cabe ao professor deixar claro os objetivos que espera atingir, pois é através da orientação dada que os alunos poderão organizar as ideias e desenvolver com maior aptidão a escrita de textos coesos e coerentes.

Diante disso,

As reflexões aqui construídas através desse tema se atermem ao eixo produção de texto, mais especificamente ao comando de/ para a produção de texto, questão-estímulo apresentado ao aluno com a finalidade de construir um texto (...). A relevância desse instrumento na formação do docente se justifica pelo fato de ele representar a participação do professor na produção, com elementos pertinentes para a orientação do aluno. (MENEGASSI, 2003, p.172)

Diante desta citação, podemos ver que um dos eixos que devem ser desenvolvidos com mais frequência em sala de aula é o de produção textual. É através desse eixo que o aluno

deve ser sensibilizado para construir textos para a sociedade, buscando desenvolver com clareza os comandos de produção voltados para compreensão do que está sendo escrito. Os comandos, quando usados adequadamente, apresentam grande importância ao longo da escrita, portanto, faz-se importante o acompanhamento do aluno por parte do docente na hora da elaboração e transmissão de conhecimentos na parte escrita. Mesmo que se recorra à reescrita, é necessário que o professor seja um agente participativo a cada passo. Através da consolidação desse papel, existirá um estímulo participativo para a produção textual.

Em relação à prática dos professores, segundo Menegassi (2010, p. 134), “é na construção de comandos para produção de textos, que se ocorre o estímulo de referência, na busca de componentes e condições para desenvolvimento de produção.” Nesta perspectiva, o autor pontua que não se pode esperar de um professor postura adequada na elaboração de comandos quando não lhe foi oferecida uma formação teórico-metodológica satisfatória. É de suma importância que lhes seja apresentada uma formação continuada, para que os docentes possam se sentir mais seguros quando o assunto for trabalhado em sala. Portanto, é importante que haja um acompanhamento pedagógico, pois quando algo não é desenvolvido adequadamente, problemas podem surgir causando, em muitos momentos, bloqueios nos alunos na assimilação dos conteúdos.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados nos PCN, Geraldi (1993) apresenta quatro elementos que são indispensáveis no eixo de produção textual. São elementos de uso necessário para a execução de um bom trabalho de produção de textos escritos, são eles:

- Finalidade;
- Especificidade do gênero;
- Lugares preferenciais de circulação;
- Interlocutor eleito.

A finalidade na produção textual corresponde ao objetivo do texto, ou seja, a ideia central do que se deseja atingir. Geralmente é transmitida pelo professor e determinada pelo indivíduo ou mesmo pela influência do meio social ao qual está inserido, cobrando uma opinião mais clara e objetiva em relação ao que será socializado dentro do conteúdo, o qual está sendo executado em sala de aula, seja oralmente ou de forma escrita. Em determinados momentos, este comando não é transmitido corretamente, pois comumente é o professor que determina a finalidade da produção textual, que, muitas vezes, utiliza como uma forma de avaliação ou então segue o livro didático, esquecendo primeiramente que é por meio dos comandos dados durante a produção textual que o aluno poderá desenvolver as habilidades de

escrita. Deixar claro este comando é de competência do docente e não do livro didático. Portanto, para que seja repassado claramente, é preciso que o professor tenha uma preparação e um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

O segundo elemento está relacionado à especificidade do gênero e passa a surgir após a definição da finalidade. É através desse elemento que o aluno ficará ciente de cada papel importante do texto, onde o mesmo cumpre uma função social e que apresenta determinadas características próprias de cada gênero. Portanto, a delimitação ou não do gênero pelo professor leva, em muitos casos, a construção de redações escolares estas, muitas vezes, tem como função atribuir uma nota. Neste caso, cabe ao professor especificar o gênero que o aluno deverá produzir, pois o discente deverá ver sua produção não apenas como algo sem valor, mas sim como um texto que circulará socialmente e que precisa atender aos requisitos do gênero no qual se materializa.

O terceiro elemento designa ao aluno a observação do gênero textual, a finalidade da produção e também o uso específico da língua, como será produzido, o que será almejado e em que espaço o texto circulará. Desse modo, tendo em mente o lugar de circulação do texto, o aluno saberá que tipo de linguagem deverá ser empregado. O texto que circula numa revista de humor, por exemplo, apresenta uma linguagem totalmente diferente de um texto científico.

O quarto elemento permitirá ao aluno ter uma visão de quem será o seu leitor, para quem ele irá produzir e quais aspectos metodológicos deverão ser usados. A partir desse elemento, o escritor poderá fazer uma imagem, mesmo que seja artificial do possível leitor do seu texto.

Estes elementos passam a ser fundamentais nas atividades de escrita e no cotidiano do aluno. É através destes que o aluno passará a se situar em relação ao contexto de produção, desenvolvendo ideias que serão segmentadas e organizadas, ou seja, a maneira de como deverá manusear as palavras e de como preparar seu texto. A partir dos comandos para a produção de textos, percebemos que uma prática pedagógica quando bem explicitada em sala de aula e que venha a utilizar estes quatro elementos, passam a desenvolver um papel fundamental na hora da escrita, na qual o professor/ orientador passará a ser imprescindível na mediação de saberes para o desenvolvimento do processo de textualização e podendo, ainda, perceber quais os avanços ocorreram ao longo do processo de escrita por parte dos alunos.

É importante ressaltar que quando é solicitada aos alunos a interpretação realizada oralmente sobre algum texto (seja noticiário, jornal, revista, ou textos do livro didático) poderá servir como um suporte para a produção de textos e ainda pode ser de extrema serventia na hora da reescrita. Nesse contexto, Reinaldo (2005):

[...] chama a atenção o caráter informal do comando oral, que pode ser responsável pelo espontaneísmo e dispersão na resolução da tarefa. A ausência de uma orientação que favoreça as representações do aluno produtor acerca dos parâmetros do contexto de produção (gênero, objetivo, destinatário, circulação) e do tema dos textos solicitados tende a acarretar as já conhecidas dificuldades de tomadas de decisão do aluno produtor, em termos de planejamento e gestão do texto. (REINALDO, 2005, p. 173-174)

De acordo com a citação, faz-se necessário que professores façam uma auto-avaliação, para que o aluno desenvolva novas habilidades de planejamento do texto fazendo uma reflexão e inovando no ato da escrita. Portanto, é necessário o uso dos comandos para a produção textual como pontos positivos e indispensáveis para a escrita, seja esta, através de gêneros textuais presentes no material didático ou no cotidiano do discente. No próximo capítulo, passamos a discorrer sobre a importância dos comandos para a produção textual presentes no LD e as concepções de escrita subjacentes a tais comandos.

2 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA IMPLÍCITAS NOS COMANDOS DADOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as atividades de escrita apresentados nos livros didáticos e discorrer sobre a análise que fizemos dos dados de nossa pesquisa. Desse modo, analisamos como as propostas de produção textual são apresentadas no LD em análise, em seguida, quais os comandos dados para a produção textual e, por fim, quais as concepções de escrita subjacentes a tais comandos.

2.1 A produção textual no livro didático: foco nos gêneros textuais

Atualmente, o livro didático vem evoluindo e tem um papel fundamental durante as aulas. Todavia, observamos que ultimamente tem-se usado o LD como recurso prioritário, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, desde que foi criado para auxiliar o professor, muitos são os casos em que tal material é utilizado como único recurso no espaço escolar. Em relação aos critérios relacionados à produção textual, os LDs propõem trabalhar não só a escrita, como também a leitura, apresentando uma diversidade de gêneros textuais que podem desenvolver um papel propício à escrita.

Os critérios relacionados à produção textual apresentados na maioria dos LDs de Língua Portuguesa é algo que vem sendo bastante discutido pelos professores. Em muitos casos, as propostas de escrita deixam a desejar, fugindo da realidade do aluno, uma vez que geralmente os LDs são produzidos, na maioria das vezes, no sudeste e as atividades apresentadas são mais voltadas para o público dessa região e acaba causando para muitos docentes transtornos na hora do planejamento das aulas. Apesar disso, podemos constatar que os livros didáticos foram e são, atualmente, aliados essenciais dos educadores em suas rotinas auxiliando, de certa forma, na evolução do conhecimento. É importante ressaltar que muitos docentes consideram que o livro didático distancia o aluno da realidade, pois apenas trazem trechos de textos descontextualizados fazendo com que o aluno veja tudo fragmentado. Portanto, é preciso enfatizar que o LD é apenas um “auxiliador”, isto é, ajuda o professor na mediação (construção) do conhecimento, e por isso (ainda que nem todos os docentes o utilizem como deveriam) não deve ser a única forma de pesquisa e estudo. Cabe ao docente introduzir outras formas de aprendizado, especialmente no que diz respeito à leitura e produção de textos orais e escritos. Desse modo,

Um livro didático (...) jamais substitui o professor – a quem cabe utilizá-lo da maneira que julgar mais apropriada, adaptando-o a suas necessidades. O professor atento e crítico são capazes de explorar as possibilidades propostas e de escolher, dentro dos conteúdos apresentados pelo livro didático, aquilo que lhe convém, às vezes simplificando a abordagem, outras desdobrando as atividades sugeridas, adaptando-as à realidade de sua escola e de seus alunos. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 4).

Diante dessa afirmação, percebemos que é de suma importância o papel do professor como mediador de conhecimentos. Vale ressaltar que a parceria entre o professor e LD pode proporcionar em sala de aula uma junção de conhecimentos a serem transmitidos, explorando aspectos vivenciados no contexto educacional do discente, proporcionando um avanço na prática escrita, como também na oralidade. Dessa forma, o LD poderá auxiliar na prática pedagógica, não deixando o professor apenas como mero mediador de pensamentos, mas como condutor de atividades a serem trabalhadas e exploradas através do material de apoio oferecido pela escola.

Os professores devem orientar os discentes quanto ao uso do livro didático e o ensino da produção textual, pois, este processo, bem como o da leitura, exige um esforço notório, tanto por parte do aluno como também do docente, pois se não existir a mediação necessária pode ocorrer dificuldades na hora da produção textual, divergindo assim os critérios propostos no LD com as atividades trabalhadas no ambiente escolar. No entanto, percebemos que quando o livro é manuseado satisfatoriamente e com o incentivo norteador do professor, ele passa a apresentar uma série de critérios que facilitam o desenvolvimento das aulas, buscando interagir através de materiais que sirvam como apoio e complemento, já que o mesmo permite e orienta o docente a buscar novas metodologias que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

As atividades de produção textual do LD em observação apoiam-se na teoria dos gêneros textuais ou discursivos. Além disso, apresenta um interesse em explorar outras linguagens, além da verbal, como a pintura, o cartum, a charge, o anúncio publicitário, a poesia, dentre outros. Para o desenvolvimento dessas atividades, o LD trabalha as características do gênero proposto e depois apresenta novos textos, para que por meio da leitura o aluno perceba as características do gênero e possa escrever seu texto.

O livro didático analisado apresenta em cada unidade uma parte destinada à produção de textos com assuntos vivenciados pelos alunos do 9º ano pertencentes ao ensino fundamental, que, normalmente, possuem uma faixa etária entre 13 a 16 anos. Em todas as unidades sempre são abordados temas, como: contos, minicontos, artigo de opinião, dentre

outros que fazem parte do cotidiano do aluno, para que o mesmo possa produzir o gênero solicitado, como por exemplo, poema, notícia, reportagem, quadrinhos, carta, etc.

Diante disso, percebemos que a produção de textos com o foco nos gêneros textuais é imprescindível, pois é através desta concepção que o leitor/ escritor pode aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, o livro didático analisado apresenta algumas estratégias de antecipação, para que o aluno possa mobilizar seus conhecimentos prévios na formulação de hipóteses da leitura e escrita. Além do foco na leitura, existe uma grande variedade de atividades que propõem reflexões sobre o uso da língua que chegam a determinar as práticas a serem desenvolvidas durante as aulas fazendo o discente buscarem, através da produção, novas situações e métodos de escrita, que venham a se fazer presentes em situações, sejam estas formais ou informais no âmbito educacional, como também no social.

Toda parte de produção de textos em cada unidade do livro didático em análise apresenta-se da seguinte forma: no primeiro momento é apresentado o contexto de produção: nesta parte o aluno sabe o que vai escrever, para que e para quem vai escrever, pois são postos ao longo da unidade textos que passarão a fazer parte do foco principal do gênero textual escolhido. Em seguida, dá-se início a parte do planejamento (oficina): o aluno observa dois a três textos presentes na unidade que está estudando e compartilha informações tanto orais como escritas ao longo da compreensão do mesmo. Após trocar ideias com os colegas, uma vez que a coleção sugere, em muitos casos, que o material seja trabalhado em grupo, já se pode a partir disto fazer o levantamento de hipóteses e organizá-las. Logo após, o aluno organiza seu texto por escrito e reflete sobre sua intenção a partir do contexto de produção. Numa oficina de leitura e escrita são sugeridas pequenas apresentações do que foi trabalhado em sala. Com isso são exploradas atividades referentes a marcadores textuais, elementos de coesão textual, recursos expressivos, etc., que vão subsidiar a elaboração do texto.

A etapa de produção textual é destinada à produção do texto efetivamente de forma que atinja o objetivo exposto através das atividades desenvolvidas no decorrer da proposta. Por último, podemos ver a avaliação e apresentação: o aluno avalia o que produziu juntamente com o grupo, revisando seu texto e reescrevendo-o e no final são feitas as apresentações dos textos. Esta sequência mostra ao aluno o modo como produzir seu texto adequadamente, ou seja, um texto coerente e coeso inserido no gênero textual trabalhado. A seguir, apresentamos uma proposta do livro didático analisado.

Poema visual

A escrita criativa de textos pressupõe um exercício de construção que necessita do conhecimento dos recursos da língua, de tempo e de dedicação.

- Leia o texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Ele tem por tema o processo de construção de um texto literário:

Janela sobre a palavra (IV)

Magda Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam a Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.



Utilize a estratégia descrita no texto para alimentar sua imaginação com palavras.

Antes de começar a criação

Em grupos.

1. Com a orientação do professor, combinem a forma de:
 - a) conseguir as palavras que desencadearão o processo de criação:
 - escrever palavras em tiras de papel;
 - recortar de jornais e revistas.
 - b) classificar as palavras selecionadas:
 - como no texto de Galeano: palavras "furiosas", "amantes", "neutras", "tristes", "mágicas";
 - ou de outra forma: palavras "calmas", "engraçadas", "alegres", "científicas", "estranhas", "rudes"...
 - c) reunir as palavras:
 - em caixas coloridas ou em sacos plásticos etiquetados;
 - todas juntas em um único recipiente que sirva para a classe, ou cada grupo reúne as suas em um recipiente próprio.
 - d) partilhar as palavras reunidas do seguinte modo:
 - cada participante joga com a sorte ao retirar a(s) palavra(s) da caixa ou do saco;
 - cada participante escolhe **conscientemente** as palavras para atender as suas intenções quando chegar a sua vez;
 - cada grupo separa as palavras que possam **alimentar sua produção**.
2. Pensem no texto a ser produzido: um poema visual. Para construí-lo, vocês devem associar:
 - linguagem verbal (palavras);
 - linguagem gráfica (fotos, desenhos, formas geométricas, etc).

Lembrem-se de que o desenho deve agregar sentidos ao texto poético e ampliar seus significados.
3. Escolham uma das estratégias para o trabalho em grupo:
 - cada participante apresenta sua sugestão e o grupo decide por uma;
 - um participante começa e os demais colaboram na sequência;
 - as produções são individuais e, depois de lidas em grupo, escolhe-se a melhor;
 - um participante é eleito para registrar o que todos sugerirem e votarem oralmente;
 - Decidam e... mãos à obra.

Depois da criação

4. Releiam o texto produzido. Considerem:
 - a) se é necessário reescrever alguma parte, fazendo escolhas mais adequadas de palavras e construções de frases;
 - b) se a distribuição das palavras no espaço do papel está adequada: título, versos, estrofes;
 - c) se há necessidade de ampliação ou aprimoramento dos efeitos de sentido em relação a:
 - sonoridade: ritmo e melodia obtidos pela combinação de palavras com sons parecidos;
 - múltiplos significados produzidos pelas construções utilizadas e pelo uso de figuras de linguagem;
 - aspecto visual: efeitos produzidos pela distribuição das palavras no papel ou com a forma e tamanho das letras empregadas.
5. Façam uma leitura crítica e a revisão do texto. Apresentem o texto aos colegas.

Imagem 1: Proposta de atividades de Produção textual relacionada ao gênero Poema Visual
Disponível em: Livro Didático Teláris, Editora: Ática, 2012, p.43.

Nesta primeira atividade apresentada pelo LD, no primeiro capítulo, temos a proposta de produção do gênero poema visual iniciando-se através de um texto “Janela sobre a palavra”, do autor Uruguai Eduardo Galiano. Apesar de ser um conteúdo difícil de trabalhar em sala de aula, as autoras do LD, vem proporcionando ao longo do capítulo, atividades relacionadas e que visem traduzir clareza no decorrer do conteúdo. Em primeiro lugar, é sugerida a leitura, na qual o aluno deverá observar as estratégias de criação do texto, para que em seguida, possa ter uma orientação sobre a proposta sugerida pelo LD. Podemos perceber que as autoras buscam uma construção de conhecimentos acerca da interpretação de leitura realizada do texto. Observamos ainda uma preocupação na hora da composição escrita, pois o LD apresenta atividades através de explicações de textos durante todo o capítulo, descrevendo as etapas da construção do texto, com o intuito de facilitar na hora da produção do aluno. É notória também a presença de uma sequência de estratégias, descrevendo passo a passo como as atividades devem ser realizadas, servindo também como ponto de partida e desenvolvimento para o que é proposto.

Neste primeiro capítulo, o poema visual é explorado por meio de atividades, colocando o gênero como eixo norteador da organização didática dos conteúdos e preparando o aluno para escrita. Logo no início da proposta, está explícito que a atividade deverá ser realizada com a orientação do professor. Com isso, o aluno deverá ficar atento para a proposta, observando o uso das palavras mais adequadas para a produção. Em seguida, são apresentadas as especificidades do gênero, conduzindo o discente a associar a linguagem verbal às imagens. Diante das situações expostas na primeira questão (letras a, b, c e d), percebemos uma série de atividades que buscam desenvolver a criatividade do aluno, fazendo indagações que conduzem os discentes a observar os recursos da língua mais adequados para a construção do texto. Com isso, em forma de dinâmica, é possível distinguir a maneira que a atividade passa a ganhar forma, pois com a escolha adequada das palavras, a construção do texto tem início e os alunos passam a ter uma ideia do que devem colocar no papel.

Na etapa seguinte, podemos observar estratégias para produzir o gênero solicitado, especificando os tipos de linguagens que devem ser empregadas. Portanto, é sugerida uma análise do que se foi trabalhado no início da apresentação do material exposto, associando ao texto poético. Na questão 3, há algumas sugestões de como pode ser realizada a produção. Após esta etapa, as autoras alertam para que seja realizado um segundo momento, neste será proposto uma releitura do texto produzido, para que, em seguida, seja diagnosticado, caso necessário, um reajuste ou ampliação do que foi sugerido, ocorrendo a reescrita e posteriormente a apresentação do texto aos colegas.

Diante da proposta de produção textual apresentada no LD em análise, constatamos que as atividades desenvolvidas durante todo o capítulo estão direcionadas para a atividade de escrita que é sugerida ao final do mesmo, ou seja, são apresentados recursos que visam ampliar a estrutura do gênero, como também, buscam estimular o aluno para escrever. Portanto, notamos que a produção textual não ocorre isoladamente, uma vez que todas as atividades desenvolvidas servem como suporte para a escrita.

Para fazermos uma segunda análise, utilizamos a unidade 4, na qual consta a proposta de produção de um artigo de opinião. Vejamos a proposta:



Imagem 2: Proposta de atividades de produção textual referente ao gênero Artigo de Opinião
Disponível em: Livro Didático Teláris, Editora: Ática, 2012, p.232-233.

Diante da atividade, percebemos que as autoras do LD, após a exibição de um artigo de opinião, anteriormente apresentado para a leitura, iniciam uma discussão sobre o tema e a partir desta etapa os estudantes são preparados para um primeiro contato com o gênero através de indagações sobre fatos ocorridos no dia a dia. Em seguida, mostram o artigo de opinião *"Coleira é necessária para alguns"*, no qual são confrontadas opiniões diferentes, buscando facilitar na hora da produção escrita em sala. Na página seguinte do livro didático são

apresentadas aos leitores as informações a respeito das sugestões e características que devem ser utilizadas no processo de escrita do gênero proposto.

Apesar da distância no tempo, a polêmica entre direito à privacidade e controle do outro por meios eletrônicos continua atual.

Em artigo de opinião publicado na revista *Exame Info*, de junho de 2011, intitulado "Eles estão seguindo nossos passos", Dagomir Marquezi aborda o mesmo assunto, agora relacionado ao uso dessa tecnologia não só pelo celular mas também pela internet, em serviços como o *Four Square* e o *Google Latitude*.

Você pode fazer a leitura completa desse artigo de opinião na seção *Outro texto do mesmo gênero*, ao final deste capítulo.

B – Refletindo para posicionar-se sobre o tema/ assunto

1. Com qual das opiniões você concorda mais?
2. Que argumentos o convenceram?
3. Que argumentos você não considera importantes?
4. Quais argumentos você acrescentaria para justificar a opinião escolhida?

C – Esquematisando o texto de opinião

1. Escreva sua opinião sobre o tema/ assunto: **A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos.**
2. Escreva pelo menos dois argumentos que podem sustentar sua opinião, lembrando-se de todos os tipos de argumentos que você pode utilizar: de autoridade, científico, citação de especialistas no assunto, argumento de valorização, argumento com ironia...
3. Decida se será necessário utilizar contra-argumentos para valorizar os seus argumentos. Se necessário, anote-os.
4. Verifique se será conveniente escrever uma introdução ou ancoragem para situar sua posição.

D – Escrevendo o artigo de opinião

1. Siga suas anotações e escreva seu texto, não se esquecendo das partes que organizam um texto argumentativo: introdução ou ancoragem, tese/posição sobre o assunto, argumentos, contra-argumentos, conclusão.
2. Lembre-se de que a conclusão pode retomar/justificar a tese/opinião apresentada.
3. Releia o texto e faça os ajustes necessários antes de passá-lo a limpo e de assiná-lo.

E – Socializando e divulgando opiniões

Aguarde as orientações do professor para:

- juntar-se aos colegas que tiveram opinião parecida com a defendida por você;
- escolher o melhor artigo de cada grupo;
- viabilizar a divulgação dos artigos de opinião eleitos: em um jornal mural, em cópias a serem distribuídas para a comunidade escolar, no site da escola ou da comunidade, ou até em um jornal de bairro ou da cidade.

Imagem 3: Atividade referente a Produção de Texto do gênero Artigo de opinião
Disponível em: Livro Didático Teláris, Editora: Ática, 2012, p.233

Diante da atividade proposta, podemos perceber que antes de serem apresentadas as etapas de produção textual, a unidade 4 prepara o aluno por meio de informações a respeito do gênero que será trabalhado, explicando passo a passo, explicitando o que são argumentos, quando e para que são utilizados, em que momento deve ser aplicado e de que maneira devem ser postos no meio social. Estes procedimentos são importantes para preparar o aluno/escritor para escrever com mais segurança, mostrando o objetivo que se deseja atingir e sua função social. Portanto, observando os critérios de escrita do LD, percebemos que a unidade apresenta várias etapas para orientação da produção textual, exibida da seguinte maneira: proposta; planejamento e elaboração do texto; reescrita e apresentação do texto.

O livro busca explorar de forma detalhada a estrutura do gênero, como ele é trabalhado, de que maneira é enfatizado no dia a dia e, principalmente, a qual público-leitor almeja atingir, quais os argumentos que devem apresentados e como devem ser desenvolvidos perante o meio social. Seguindo a proposta de escrita presente no material, o comando de produção contempla o gênero, conduzindo o escritor ao planejamento da produção, etapa

imprescindível, que não pode ser ignorada. Em seguida, o aluno é orientado a escrever um artigo de opinião, se posicionando em relação “*A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos*”. Logo após a escrita e reescrita do texto, é sugerido que o mesmo deverá circular em lugares que possam atribuir um determinado valor social, tornando significativa a produção textual realizada em sala, tanto pelos discentes como pelos seus professores/ orientadores, demonstrando o valor devido que cabe a produção realizada.

Diante da proposta apresentada, percebemos que a produção textual solicitada no LD segue um planejamento, pois há a escolha de um tema, a ampliação do conhecimento acerca do conteúdo escolhido, a delimitação do assunto e o gênero a ser abordado. No entanto, como em toda coletânea de livros didáticos, algumas apresentam pontos positivos e negativos. Em alguns casos, o LD tem como positivo, a preparação do conteúdo a ser trabalhado em sala, ou seja, as autoras buscam uma compreensão acerca de sugestões de textos presentes no decorrer de cada capítulo, ressaltando a preparação do aluno para hora da escrita. Na etapa do planejamento foi definido o meio em que o texto circulará, ficando a disposição do professor e do grupo, ou seja, é proposto que o texto tenha uma circulação além da sala de aula. Além disso, mesmo sendo um gênero que circula socialmente, faz-se necessário uma orientação acerca do uso da linguagem que será desenvolvida no contexto, adequando-o ao público ao qual o texto se destina.

O artigo de opinião requisitado pelas autoras do livro didático é um gênero textual em que o escritor, através de seus argumentos, se posiciona para criticar ou defender algum tema e, assim, tentar convencer o leitor. Diante disso, percebemos que os textos produzidos em sala pelos discentes são indicados pelo LD para serem discutidos e apresentados tanto na sala de aula como em outras dimensões, em outras palavras, a unidade busca desenvolver uma divulgação do texto de modo que o mesmo não seja trabalhado para ficar restrito à sala de aula e sim deve ser divulgado e usado por todos aqueles que fazem parte do âmbito social.


Portanto, conforme vimos nas duas propostas apresentadas no livro didático em análise há uma sequência de etapas a ser seguidas que podem auxiliar o aluno durante a produção textual. No entanto, cabe ao professor orientar e fazer uso das propostas, buscando desenvolver a prática escrita através do que é indicado no material de apoio pedagógico. Através das descrições presentes ao longo das análises e realizadas anteriormente, é necessário uma leitura atenta sobre os comandos para a produção textual presentes no LD, observando como os mesmos são apresentados no decorrer das atividades analisadas, conforme apresentamos na categoria a seguir.

2.2 Os comandos para a produção textual: o que é proposto no livro didático

O livro didático em análise, através de suas propostas de produção textual, propõe uma articulação entre a leitura e a escrita a partir dos gêneros textuais tanto orais quanto escritos. Diante do que foi explícito anteriormente, o livro organiza-se em temáticas. Na unidade 1, no segundo capítulo, é apresentada uma atividade relacionada ao gênero textual miniconto, buscando desenvolver a exploração do conhecimento de mundo do aluno, direcionando-o para atividades que auxiliem o discente na hora da produção. Através dessa proposta, cabe ao professor como dirigente da sala, explicar como são dados os comandos para produção textual, se necessário, o mesmo pode articular suas propostas de aprendizagem, e por se, criar seus comandos de acordo com o planejamento de sua aula. Uma vez, sem sair da proposta inserida no LD.

Miniconto

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



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

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

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

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

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

69

Imagem 4: Proposta de produção textual referente ao gênero Miniconto
Disponível em: Livro Didático, Editora: Ática, 2012, p.69.

No item “Produção de texto” “Miniconto (I)” há nas questões apresentadas uma retomada dos elementos da narrativa como base para a produção que o aluno terá que realizar na segunda questão presente no LD. A sugestão de produção orienta o aluno para observar a estrutura composicional do gênero, o tipo de linguagem a ser empregado e os elementos da narrativa que farão parte da situação inicial, enredo, tempo, espaço, elementos estes que não

podem ser ignorados nesse gênero e apontam para a ideia de que escrever é um processo, neste intervalo da proposta cabe ao professor buscar outros meios de referências para desenvolver a proposta em uso a sala de aula, onde passará a seguir etapas. Assim, a apresentação dos elementos da narrativa se aproxima do que propõem muitos manuais de escrita, que apresentam os aspectos de cada gênero com o que pode e o que não pode estar presente no texto. Antes da apresentação de tal atividade há uma descrição do gênero. Em seguida, são apresentadas pelas autoras três exemplos de pequenos textos com o objetivo de proporcionar um primeiro contato do aluno com o gênero.

É de suma importância à clareza que devemos buscar em propostas de LD, pois quando visamos desenvolver os comandos para produção de escrita, cabe-nos compreender o papel de cada eixo apresentado nos PCN. Com base nestes pressupostos, este estudo leva em consideração a necessidade do livro didático, ao propor encaminhamentos didáticos com a produção escrita, priorizar 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 Brasil (1997), os quais apontam para os aspectos de inserção do encaminhamento de produção em uma situação de uso da linguagem.

Na segunda parte da proposta, apresentada a seguir, podemos notar de maneira mais detalhada a atividade de produção textual do livro didático.

Conto: ampliando um miniconto

1. Leia o miniconto:

BALA PERDIDA

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...
(Disparos)
... passou tão rápida.

WILSON FREIRE

FREIRE, Wilson. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os menores contos...* op. cit., p. 21

Nesse miniconto, com economia de linguagem o autor conseguiu narrar um história que desafia o leitor a completar o que não está escrito, buscando construir o elementos da narrativa.

2. Leia o quadro sobre o miniconto "Bala perdida":

Elementos da narrativa	O que pode ser inferido
Personagens	Um narrador e uma personagem que vive os fatos (acorda, levanta...).
Tempo	O tempo entre as ações.
Espaço	Doméstico, rua — dentro e fora de casa — ou outro.
Ação/Enredo	Momentos do enredo: situação inicial (acorda, levanta...); clímax (disparo); desfecho (morte da personagem).
Narrador	Narrador em 3ª pessoa ou narrador personagem.

Prof (a), converse com os alunos sobre as referências possíveis com base nas ambiguidades produzidas pelo texto.

Pelo texto, o leitor também pode inferir o contexto histórico-social dos fatos narrados: cotidiano de violência em grandes centros urbanos ou, até mesmo, em pequenas cidades.

3. Agora o desafio é para você, leitor. Com todos os elementos definidos, use sua imaginação:

- amplie a narrativa, reescreva-a e transformando o miniconto em um conto;
- mantenha-se fiel ao enredo;
- defina a posição do narrador;
- se quiser, adicione personagens, além de descrições de suas personalidades e de seus aspectos físicos;
- enriqueça seu texto com escolhas de linguagem que produzam efeitos de sentido.

4. Depois de concluído, leia o seu conto, ouça os que seus colegas produziram e conversem sobre como os elementos semelhantes da narrativa podem resultar em histórias diferentes.

Imagem 5: Proposta de atividade de produção textual referente ao gênero Conto
Disponível em: Livro Didático Teláris, editora: Ática, 2012, p.70.

Nesta segunda proposta é apresentada a ampliação do gênero miniconto, retomando os elementos da estrutura do gênero expostos anteriormente e apresentando outros, ressaltando o tipo de narrador e linguagem utilizada no decorrer do gênero. Esse tipo de encaminhamento do LD em oferecer os elementos da narrativa, mostra uma preocupação em apresentar modelos e sequências que deverão subsidiar o aluno na hora da produção. Através desse ponto, é notável a importância do professor na hora do repasse das observações sugeridas pelas autoras. Observando os comandos dados para a produção textual presentes na atividade, percebemos que a proposta está em consonância com os PCNs, pois apresenta uma finalidade cuja preocupação com a escrita vem desde a primeira parte do exercício, quando as autoras apresentam o que deverá fazer parte da produção escrita dos discentes.

Ainda em relação às atividades de produção do LD, além dos comandos ou propostas de produção de texto são oferecidas informações para o aluno sobre como planejar, avaliar, refazer o próprio texto, se necessário, além de formas de divulgação. Sugestões que vão desde a troca do texto produzido pelo estudante com os colegas de sala, até a sua exposição no mural da escola. Desse modo, é possível que o discente observe a função que esta proposta sugere e que caminhos devem seguir para atingir tal função. Portanto, percebemos que o LD busca atender as necessidades sugeridas pelos PCN, pois os comandos de produção textual

passam a exercer funções propondo ao aluno expor o seu conhecimento de mundo e desenvolvendo elementos que o nortearão na hora da produção textual.

É importante ressaltar que para a circulação e apresentação do gênero, a intervenção do professor é fundamental durante o ato da escrita e também dos desafios que envolvem as atividades de reescrita, pois, podem contar com o desinteresse de grande parte dos alunos. No entanto, quando a proposta é bem apresentada, torna-se mais fácil a assimilação do conteúdo que está sendo conduzido para realização, pois com o auxílio de estratégias que são sugeridos no decorrer das atividades, as autoras do LD passam a disponibilizar conteúdos que focam no cotidiano dos alunos, ou seja, é uma sequência de atividades que pretendem chamar a atenção daqueles que estão presentes no meio social, demonstrando e buscando interesse na desenvoltura durante a escrita.

Desse modo, os comandos de produção textual, apresentados no LD em análise são apresentados de forma clara, mas é necessária uma intervenção do professor. As autoras sempre trabalham seguindo uma linha, abordando os recursos da linguagem, descrevendo a finalidade, especificidade do gênero, lugares de circularão e interlocutor eleito. Portanto, cabe aos discentes, com o auxílio do professor, seguir tais comandos, para que a produção textual seja realizada de forma satisfatória. Para isso, é imprescindível atentar para a concepção de escrita apresentada no LD, aspecto que discutiremos na categoria a seguir.

2.3 As concepções de escritas subjacentes aos comandos para a produção textual no LD

Em relação às concepções de escrita, observamos que as atividades presentes no LD analisado buscam desenvolver tal atividade com fins interacionais, levando em conta os conhecimentos apresentados pelos alunos. Percebemos também que as propostas de produções textuais sugeridas no LD analisado apresentam uma diversidade de gêneros a serem discutidos abrangendo sempre um público-alvo. O LD em si, busca trabalhar a linguagem oral e escrita motivando a produção textual através de gêneros diversos, como: poemas, contos, romances, entrevista, editorial, entre outros, fazendo sempre uma ligação no final de cada capítulo, desenvolvendo a escrita e a leitura como foco principal, sempre com uma ligação entre um gênero e outro.

Através da proposta de produção textual a seguir, percebemos que o LD apresenta etapas a serem seguidas, considerando a evolução do aluno no processo da escrita.

Conto a partir de notícia de jornal


Encadeamento de unidades narrativas

Nesta unidade você leu um texto de Rachel de Queiroz dividido em três unidades narrativas que a autora chamou de **quadros**. Para encadear os quadros e prender a atenção do leitor, a autora empregou frases que criam uma expectativa em relação ao que vai acontecer na sequência do texto. Tomou como ponto de partida fatos de seu cotidiano.

Moacyr Scliar foi autor de contos que tinham por base notícias publicadas em jornal. A respeito desse tipo de criação, ele escreveu:

"[...] atrás de muitas notícias esconde-se uma história pedindo para ser contada."

Leia a seguir o conto "Passe de mágica", de Moacyr Scliar, e, antes, um trecho da notícia que o inspirou. Observe como o autor também emprega frases que separam as unidades narrativas e criam expectativa para a sequência de acontecimentos da história. (Os destaques do texto são nossos.)



Folha de S. Paulo, 8 nov. 2004. Cotidiano, p. C2.

Passe de mágica

Moacyr Scliar

Mágicos fazem congresso para aprender novos truques.

Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de mágica e conferências com ilusionistas internacionais.

Folha de S. Paulo, 3 nov. 2004. Cotidiano.

O congresso ultrapassou as melhores expectativas dos organizadores. Não apenas o número de participantes era muito grande,

como também a qualidade dos truques apresentados por mestres internacionais revelou-se soberba. Além disso, o clima era de amável convivência, mesmo porque ali todos mais ou menos se conheciam. Estavam hospedados em um único hotel e, durante as refeições, o papo fluía animado, todos trocando ideias sobre mágica e ilusionismo.

No terceiro dia apareceu um desconhecido. Era um homem de meia-idade, simpático, elegantemente vestido, falando português com um forte mas indefinido sotaque. Apresentava-se como o Grande Astor e dizia ter sido convidado para apresentar um original número de mágica, exibindo inclusive a cópia do *e-mail* que teria recebido. Ninguém, na comissão organizadora, lembrava-se desse *e-mail*; a verdade, porém, é que os preparativos haviam sido apressados e confusos, e o convite bem poderia ter sido expedido por iniciativa de alguém.

De qualquer modo, seria uma descortesia mandar embora o Grande Astor, que,

además, parecia de fato um experiente ilusionista. Seu número passou a ser aguardado com certa expectativa e foi apresentado no encerramento do congresso. No pequeno palco da sala de espetáculos havia uma vistosa caixa de madeira. O Grande Astor pediu que o colocassem ali, que fechassem a tampa com cadeados e que, depois de 30 segundos, a abrissem. Isso foi feito: não havia ninguém na caixa, claro. Os mágicos aguardaram que o Grande Astor aparecesse para explicar o truque, mas ele tinha mesmo sumido. Número notável, todos reconheciam, mas, ao mesmo tempo, inquietante.

Quando voltaram para o hotel tiveram outra, e desagradável, surpresa. Objetos tinham desaparecido, como por encanto, de todos os apartamentos: celulares, *laptops*, relógios, sem falar em joias e dinheiro. E o gerente estava transtornado: sua mulher, uma bela e sensual morena, também sumira.

Ficou claro por que o Grande Astor não reaparecera para receber o troféu Mandraque, a que fazia jus por ter apresentado o melhor número do evento; ele, por assim dizer, simplificara as coisas, como se constatou ao abrir o armário onde ficava a bela estatueta. Ela tinha sumido. Como por passe de mágica, diriam vocês? Pois é. Como por passe de mágica.

Folha de S. Paulo, 8 nov. 2004. Cotidiano, p. C2.

Em duplas.

Vocês deverão produzir um conto a partir de uma notícia de jornal, tomando o cuidado de encadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor.

1. Seleccionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
2. Discutam sobre qual será o enredo da história.
3. Lembrem-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
4. Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas.
5. Façam um rascunho do texto.
6. Releiam e observem se vocês garantiram a presença de frases que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra.
7. Observem se foram empregados elementos coesivos e se eles contribuíram para o bom encadeamento do texto.
8. Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do professor.
9. Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.

Imagem 6: Proposta de atividades de produção textual, relacionado ao gênero Conto a partir de notícia de jornal

Disponível em: Livro Didático Teláris, Editora: Ática, 2012, p.108-109.

A partir da proposta de atividade de produção textual acima, podemos ver a escrita desenvolvida nesse capítulo como processo, uma vez que a mesma está de acordo com a proposta apresentada por Reinaldo (2005, p.93) em que “o texto como processo tem reunido

contribuições das teorias textuais, cognitivas e mais recentemente sociocognitivas com o objetivo de explicar o que acontece durante o processo de produção”. Diante disso, é possível constatar no decorrer da narrativa, aspectos que visam desenvolver um processo de assimilação de conteúdos e contribuições voltadas para a proposta sugerida no LD.

Um dos focos estudados nessa atividade é a leitura. Podemos identificar esse ato na 1ª questão do exercício, tornando-se como ponto positivo para o gênero estudado, pois é através do processo de leitura que o aluno passará a ter contato com a linguagem exigida no gênero. Desse modo, as questões expostas na atividade são advindas do conhecimento explícito do gênero em foco, destacando, através da unidade em estudo, estratégias que visam facilitar o processo da escrita, atribuindo ao seu processo narrativo, formas de apreender os seus leitores com o uso essencial e diversificado da escrita e da oralidade.

Portanto, percebemos que a proposta de produção textual 4 apresenta atividades prévias, funcionando como ponto de partida para estimular a escrita, dando oportunidade de os alunos expressarem e aprimorarem seus conhecimentos através de leituras expostas no decorrer da proposta. Com isso, podemos observar que as atividades de produção textual presentes no LD em análise consideram a escrita como um processo e é uma ação resultante de um conjunto de decisões, dentre as quais estão a escolha de certos gêneros para a composição do texto, que deve atender a uma determinada situação comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, foi possível constatar que as propostas de atividades de produção textual presentes na LD analisado visam um desenvolvimento aprofundado em relação ao ensino de produção de textos, pois, através do que foi trabalhado, percebemos que as autoras propõem uma sequência de atividades, que conduzem tanto o professor quanto ao aluno a produzir para o meio social, passando assim a incentivar a produção escrita na sala de aula.

Diante da nossa questão de pesquisa: “Que concepções de escrita estão subjacentes aos comandos para a produção textual nos livros didáticos?”, chegamos à conclusão de que o LD utilizado pela escola da rede pública municipal de Congo-PB segue os requisitos sugeridos pelos PCN, pois adota um padrão de escrita norteado através de estratégias elaboradas e explicitadas pelas autoras com base na teoria que considera a escrita como processo. Podemos perceber ao longo das análises que o material didático pesquisado apresenta uma série de propostas de produção textual, sendo estas descritas através do uso dos gêneros textuais e atribuídas através de conceitos e características ao longo de cada unidade, buscando desenvolver o conteúdo programático de forma explícita e coerente. Embora em alguns casos ocorram ainda algumas pequenas falhas, como pouco tempo para o desenvolvimento do gênero, as propostas apresentadas pelo LD demandam um planejamento das etapas da escrita de modo preciso e na determinação das categorias de produção (para que, para quem se escreve, onde e como o texto vai ser lido).

Essa pesquisa, portanto, nos permitiu compreender como o ensino de produção textual e as atividades presentes no LD constituem uma característica importante na hora da escolha do LD e possivelmente na proposta de planejamento pedagógico. Diante disso, com base em nossa pesquisa e discussões abordadas, é necessário ressaltar o quão é importante uma reflexão sobre o material que se pretende adotar para ser utilizado na sala de aula, pois o livro didático deve abranger conteúdos presentes no cotidiano dos alunos e que traga uma teoria condizente com a realidade dos professores e discentes para uma prática educativa, em que o ensino de produção textual seja trabalhado seguindo o que é solicitado nos PCNs e que considere a escrita como processo. Portanto, acreditamos que talvez não encontrássemos tantos alunos rejeitando as aulas de produção textual e que os mesmos passariam a desenvolver uma escrita de forma mais eficaz.

Por fim, esperamos que as reflexões apresentadas no decorrer deste trabalho possam contribuir para que os professores observem mais atentamente as propostas de produção

textual presentes nos livros didáticos e os comandos que são dados, adequando-os sempre que for necessário, para que a escrita na sala de aula se torne um trabalho produtivo e os alunos possam ver nesta atividade uma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e vivenciar novas experiências.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de educação Fundamental.

CHIAPPINI, Ligia (Org). **Aprender e Ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência textual**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, Joao Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. Ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARIA, Wilson de. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo; Ática, 1989.

FÁVERO, L. L. e PASCHOAL, M. S. Z. (org.). 2005. **Linguística Textual: texto eleitura**. São Paulo: EDUC – Ed. da PUC-SP.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino do português. In: _____. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2ª. Ed. Cascavel: Assoeste, 1993.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L.A.2001. **Linguística de Texto: O que é e como se faz**. Recife: UFPE. Série Debates 1 – Recife.
- MEDEIROS, Maria Niete Santos de. **A influência da fala na produção textual escrita de alunos da 3ª série do ensino fundamental**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.
- MENEGASSI, J.R; OHUSCHI, M.C.G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. In: **Atos de pesquisa em educação**. V. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2010.
- _____ 2003. **Professor e escrita: A construção de comandos de produção de textos**. Campinas. UNICAMP, 2003.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Entre Teorias e Práticas: o quê e como ensinar nas aulas de Português**. João Pessoa: Editora Universitária da UEPB, 2010.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola? In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.
- REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a produção do texto. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1999.
- RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. **Português: a arte da palavra**. 9. Ed. São Paulo: AJS, 2009.
- ROJO, R. (org.). 2001. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**, São Paulo: EDUC: Campinas: Mercado de Letras.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2. Ed. São Paulo. Libertad, 1994.