

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

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 5ª SÉRIE**

SÔNIA VIRGÍNIA MARTINS PEREIRA

**PROFª. DRª. DÓRIS DE ARRUDA CARNEIRO DA CUNHA
(ORIENTADORA)**

RECIFE/DEZEMBRO DE 2004

SÔNIA VIRGÍNIA MARTINS PEREIRA

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 5^a SÉRIE**

**PROF^a. DR^a. DÓRIS DE ARRUDA CARNEIRO DA CUNHA
(ORIENTADORA)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Lingüística.

**Recife
2005**

Pereira, Sônia Virgínia Martins

Propostas de produção de textos em livros didáticos de língua portuguesa da 5ª série / Sônia Virgínia Martins Pereira. – Recife : O Autor, 2005.

183 folhas, xix (anexos).

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Lingüística, 2005.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Lingüística – Lingüística aplicada. 2. Linguagem – Perspectivas sociointeracionistas. 3. Perspectiva bakhtiniana – Livro didático – Língua portuguesa – Produção escrita. 4. Texto escrito – Critérios de avaliação – Publicações didáticas - Avaliação. I. Título.

**81'33
418**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
BC2005-259**

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA *PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 5ª SÉRIE*, DE AUTORIA DE SÔNIA VIRGÍNIA MARTINS PEREIRA ALUNA DESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 09:00 horas do dia 21 de dezembro de 2004, no Centro de Artes e Comunicação. Para julgar a dissertação de mestrado intitulada *Propostas de Produção de Textos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa da 5ª Série*, de autoria de Sônia Virgínia Martins Pereira, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Letras, estavam presentes os membros da comissão examinadora: Profª. Drª. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha (Orientadora), Prof. Dr. Luiz Antonio Marcuschi e Profª. Drª. Maria Inez Matoso Silveira. Sob a presidência da primeira, realizou-se a arguição da candidata. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos à candidata: Sônia Virgínia Martins Pereira *aprovada* pela Profª. Drª Dóris de Arruda Carneiro da Cunha, *aprovada* pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Marcuschi, *aprovada*, pela Profª. Drª. Maria Inez Matoso Silveira. Em seguida, a Profª. Drª. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha proclamou à candidata **Mestre**, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, na área de **Linguística**. E, nada mais havendo a tratar eu, Eraldo José Lins, Secretário do Programa, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife, 21 de dezembro de 2004

Eraldo José Lins
Dóris de Arruda Carneiro da Cunha
Luiz Antonio Marcuschi
Maria Inez Matoso Silveira

RECIFE/DEZEMBRO DE 2004

DEDICATÓRIA

A meu adorável filho Matheus que dá sentido a minha existência.

AGRADECIMENTOS

- À minha orientadora Prof^a. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha que direcionou com competência e dedicação os rumos deste trabalho.
- Aos professores Prof.a. Dra. Maria Inez Matoso Silveira e Dr. Luiz Antônio Marcuschi pela apreciação crítica deste trabalho e pelas contribuições dadas.
- A meu esposo Valdir, a meu filho Matheus e a Michele pela compreensão e pelo apoio durante o período em que cursei o Mestrado.
- À Coordenação, Professores e Funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
1.1 Fundamentos gerais do sócio-interacionismo	17
1.2 A relevância da teoria de Bakhtin para os estudos sócio-interacionistas	23
1.2.1 A linguagem como prática social	28
1.2.2 A interação verbal como ato social	32
1.2.3 Os gêneros do discurso como forma de participação social	38
2. O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	50
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3.1 Indicadores preliminares	60
3.1.1. Questões da pesquisa	60
3.1.2. Hipótese	60
3.1.3. Objeto de análise	61
3.1.4. Critérios de seleção dos livros didáticos	61
3.1.5. Critério de escolha do nível de escolaridade	62
3.1.6. Etapas e procedimentos	62
4. OS CORPORA EM ANÁLISE	
4.1. Análise dos dados a partir da concepção sócio-interacionista de língua e linguagem	64
4.2. Análise do livro <i>Entre Palavras</i> , de Ferreira, 1998	65
4.2.1. Análise descritiva	65
4.2.2. Quadro sinótico	78
4.3. Análise do livro <i>Olhe a Língua</i> , de Garcia & Amoroso, 1999	78
4.3.1. Análise descritiva	78
4.3.2. Quadro sinótico	95
4.4. Análise do livro <i>Leitura do mundo</i> , de Teixeira & Discini, 2000	95
4.4.1. Análise descritiva	95
4.4.2. Quadro sinótico	113
4.5. Análise do livro <i>Português - idéias e linguagens</i> , de Delmanto & Castro, 2001	113
4.5.1. Análise descritiva	113
4.5.2. Quadro sinótico	133
4.6. Análise do livro <i>Português - uma proposta para o letramento</i> , de Soares, 2002	133
4.6.1. Análise descritiva	133
4.6.2. Quadro sinótico	152
4.7. Análise do livro <i>Todos os textos</i> , de Cereja & Magalhães, 2003	152
4.7.1. Análise descritiva	152
4.7.2. Quadro sinótico	170
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
Obras citadas	178
Livros pesquisados	183

ANEXOS

Anexo 1 - Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Ferreira, 1998	I
Anexo 2 - Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Garcia & Amoroso, 1999	IV
Anexo 3 - Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Teixeira & Discini, 2000	VI
Anexo 4 - Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Delmanto & Castro, 2001	X
Anexo 5 - Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Soares, 2002	XII
Anexo 6 - Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Cereja & Magalhães, 2003	XVI

RESUMO

Esta dissertação expõe uma análise da aplicação de alguns princípios sócio-interacionistas que têm norteado as atividades de produção do texto escrito propostas em livros didáticos de língua portuguesa, publicados após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na segunda metade da década de 1990. Como base para a análise, foram estabelecidos critérios ancorados na teoria bakhtiniana, considerados basilares para o estabelecimento de um ensino baseado na linguagem como interação verbal. Os critérios adotados para a análise das propostas de redação foram as *finalidades* a que a atividade escrita se propõe; os *interlocutores* aos quais se dirige o texto produzido; o *tema* que serve como meio para a interação; o *tipo* e o *modo de interação verbal* através dos quais se dá o processo interlocutivo e a *categoria* a que pertence o texto solicitado para a produção, se gênero ou tipo de texto. Os resultados revelam que mesmo sob influência dos postulados sócio-interacionistas, assumidos na apresentação das propostas pedagógicas que integram os manuais do professor, algumas publicações analisadas não são coerentes com a teoria ao aplicarem inadequadamente seus princípios nas propostas de produção do texto escrito, desconsiderando nessas atividades um ou mais fatores essenciais da interação verbal, como o interlocutor e o tema. No entanto, as lacunas encontradas no livro didático nunca devem ser um impedimento para a realização de um trabalho de qualidade em sala de aula. Tendo como postulado que a linguagem escrita é um processo interlocutivo, o professor pode partir para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos usuários da língua que estão em condição de alunos

Palavras-chave: sociointeracionismo, interação verbal, livro didático, produção escrita.

RÉSUMÉ

Ce mémoire expose une analyse de l'application de quelques principes de l'approche socio-interactionnelle Qui étayeht les activités de production de textes écrits dans les manuels scolaires de portugais de première année de collège, publiés après la sortie des *Parâmetros Curriculares Nacionais*, dans la deuxième moitié des années 1990. Les fondements théoriques à partir desquels les catégories d'analyse ont été choisis sont ceux proposés par Bakhtin, considérés comme la base d'un enseignement centré sur une conception de langage comme interaction verbale. Les catégories utilisées pour analyser les propositions des manuels ont été: les *finalités* de l'activité écrite; les *interlocuteurs* auxquels le texte est écrit; *le thème* sans lequel il n'y a pas d'énoncé ni de texte; le *type* et le *moyen d'interaction verbale* à travers lesquels le procès interlocutif se réalise et *la catégorie* à laquelle le texte appartient, genre ou type textuel. Les résultats révèlent que même sous l'influence des postulats socio-interactionnels, choisis et présentés dans la partie adressée au professeur, quelques manuels ne sont pas cohérents avec la théorie dans l'application de ces principes aux propositions de production écrite, étant donné que sont ignorées dans ces activités des catégories essentielles telles l'interlocuteur et le thème. Et pourtant les lacunes rencontrées dans les manuels ne doivent jamais empêcher la réalisation d'un travail bien fait en classe. En partant du postulat que le langage écrit est un procès interlocutif, le professeur peut faire développer des habilités discursives des usagers de la langue Qui sont en condition d'élève.

Mots clés: socio-interactionnisme; interaction verbale; manuels de portugais; production écrite.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da linguagem humana sempre instigou reflexões teóricas em diferentes culturas e sociedades e em todos os períodos históricos. Entretanto, os teóricos da linguagem se dedicaram durante mais de dois milênios, a especulações filosófico-religiosas, à rigidez do sistema lingüístico, em submissão à sua forma e a sua estrutura.

Somente na transição do século XIX para o XX é que o estudo da linguagem adquiriu estatura científica, ao serem lançadas as bases da lingüística moderna, que se constituiu como ciência autônoma, amparada por objeto de estudo específico e por arcabouços teóricos-metodológicos consistentes. No entanto, desde os tempos mais remotos, com Aristóteles, há a preocupação com o funcionamento da linguagem, especialmente com o papel dos usuários, quando na Retórica se buscava a adequação do texto às diferentes platéias e aos diferentes objetivos propostos.

Por isso, os estudos da linguagem traçaram um longo e completo percurso, desde os gramáticos gregos e romanos até as diferentes abordagens pós-estruturalistas. Dentre as propostas teóricas atuais, o sociointeracionismo na linha bakhtiniana é a base dos referenciais teóricos que contribuíram para a formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de vários livros didáticos de língua portuguesa a partir dos anos noventa e de muitos outros trabalhos voltados para o ensino de línguas. Foi, pois, nessa perspectiva que se centralizou este trabalho, por sua indispensável contribuição aos novos direcionamentos dados aos estudos da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é mais do que uma representação do pensamento, ou instrumento de comunicação; entende-se a linguagem como processo de interação do sujeito com o mundo e com os outros. Nesse sentido, linguagem e sociedade são realidades indissociáveis: de um lado, é a linguagem que possibilita ao homem apreender o mundo e posicionar-se criticamente perante os outros. Por outro lado, são as atividades sociais e históricas dos homens que são acompanhadas de linguagem, gerando renovações e alterações. É no espaço social que a linguagem garante a própria existência e significação.

Dentro dessa mesma perspectiva, concebe-se a língua não mais apenas como um sistema, mas como um construto de signos histórico-social que permite ao homem a (re)construção da realidade. Assim, apropriar-se de uma língua significa também aprender seus significados culturais.

É válido assinalar que uma língua não se encontra isolada de outros aspectos da cultura, como valores, normas e atitudes. Pelo contrário, a língua é um todo coerente e o sujeito, imerso nela desde seu nascimento, aprende a captar sutis diferenças no tom de voz, na atitude corporal, nos gestos e em outros elementos não verbais. Por isso, numa visão sociointeracionista de linguagem, sustenta-se a importância de valorizar a pluralidade de linguagens, já que essas são saturadas de valores, ideologias, estereótipos e diferentes visões de mundo.

Nosso particular interesse, porém, concentra-se nos estudos sobre produção textual escrita, que baseados no pensamento de Bakhtin, puderam subsidiar uma reavaliação do ensino de línguas, em especial, o de língua materna. Neste sentido, pareceu-nos importante considerar a contribuição dos estudos da lingüística aplicada sobre o ensino de línguas no Brasil. Assim, uma visão sociointeracionista atendeu à necessidade de aproximar a reflexão sobre a linguagem enquanto fenômeno sociohistórico ao seu funcionamento em situações de interação, com o objetivo atual do ensino de línguas na escola que vise ao favorecimento das habilidades discursivas do educando.

Para Cunha (2002:167), é o conceito de linguagem, concebido como

processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e não mais a *língua*, isolada do contexto em que é produzida, concebida como um sistema de regras estáveis [...] que é adotada atualmente nos PCNs, nos livros didáticos de língua portuguesa bem avaliados no Programa Nacional do Livro Didático e em diferentes domínios da lingüística atua.

São, portanto, grandes os desafios que se apresentam a pesquisadores e professores que entendem a linguagem como atividade social. É desejável, portanto, que, conscientes do trajeto da humanidade, na tentativa de compreender a natureza complexa e múltipla da linguagem verbal, aqueles que atuam direta ou indiretamente como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de línguas, considerem a dimensão que esses conhecimentos sobre a linguagem organizados pela humanidade atingem, para que esse objetivo de um ensino de língua materna como atividade social seja alcançado.

A partir das reflexões feitas acerca da linguagem, nossa proposta foi analisar o modo como a concepção sociointeracionista interferiu e vem interferindo decisivamente no ensino de língua portuguesa através do livro didático, no que diz respeito à produção de textos escritos, e dessa forma contribuir para o redimensionamento do ensino formal da Língua Portuguesa, como língua materna. Tendo em vista esse objetivo global, pretendeu-se:

- Identificar as propostas de produção de texto nos livros selecionados, como atividades de interação, compreendendo o texto escrito como um espaço em que se realiza uma interação verbal à distância, através da qual os sujeitos envolvidos têm objetivos definidos de acordo com a situação sociointeracional manifestada.
- Avaliar a aplicação de princípios das propostas a partir da fundamentação teórica adotada no manual do professor e, de acordo com as condições básicas selecionadas para a produção de um texto.
- Oferecer elementos para a avaliação das propostas de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental.
- Apresentar elementos para a aplicação de princípios do sociointeracionismo na literatura didática de Língua Portuguesa.

Assim, indagamos por que a interlocução escrita não se apresenta de forma útil, real, apoiada na vivência social dos alunos e construída na consciência da funcionalidade da escrita, pelo prazer e pela necessidade de interagir uns com os outros no espaço escolar e fora deste. Afinal, vive-se numa sociedade que redimensiona velozmente os usos do código lingüístico escrito, na tentativa de colocá-lo a serviço da intervenção humana sobre a realidade.

Ainda que seja a escola como um todo a instituição social responsável para desenvolver essa competência, tal responsabilidade é transferida quase que exclusivamente para o livro didático; portanto, recaindo em autores e editoras que sempre tiveram a incumbência - e na cultura educacional brasileira continuarão a ter - de designar o quê e como ensinar ao aluno a fim de que este escreva com competência.

Aproximadamente até a década de 70, o ensino de língua portuguesa feito através do livro didático de português era fundamentado numa concepção estruturalista, behaviorista e outras linhas de pensamento que mostravam a prática educacional de diferentes áreas de ensino daquele período. A variedade lingüística que prevalecia no espaço escolar era a nossa norma dita padrão. Os exercícios de redação eram realizados através de um procedimento único e global, expondo uma falsa idéia de que havia apenas três tipos de textos, estes eram rigorosamente iguais e não apresentavam determinadas particularidades e, por isso, não exigiam aprendizagens específicas. Nisso, se privilegiavam exclusivamente o ensino de técnicas redacionais que levavam o aluno a fixar a estrutura composicional da narração, da descrição e da argumentação de modo a fazer com que aquele se tornasse um bom redator por reproduzir com propriedade aquelas estruturas modelares. Até

recentemente, o ensino de produção de texto era concretizado dessa forma, apesar dos avanços apresentados por alguns livros que procuram aplicar alguns princípios teóricos, dentre os quais o socioconstrutivismo vygotskiano, em suas propostas.

Considerando-se a aplicação desses princípios nas publicações didáticas que visam ao ensino da língua materna, o que se tem produzido nesses materiais, para que ainda se presencie uma certa rejeição por parte dos alunos quanto às atividades de escrita? E, nesse quadro, quais os fatores que mais diretamente responderiam por esse fracasso institucionalizado?

Numerosas proposições provindas de pesquisadores e professores tentam explicar os motivos do desinteresse e da dificuldade quase generalizada dos alunos brasileiros no que se refere aos diferentes usos da escrita. Discute-se, dentre outros fatores, a relação entre leitura e escrita; a posição assentada em pesquisas lingüísticas mais recentes em que a produção de texto no Ensino Fundamental e Médio tem por objetivo formar alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes; a ineficácia do livro didático de português.

No anseio de ajudar a escola a sanar a dificuldade em ensinar a escrever e de encontrar meios adequados que garantam a aprendizagem eficaz dessa escrita, apontam-se os “culpados” do fracasso do ensino da escrita : *o aluno*, pelo seu desinteresse; *o professor*, pelo seu despreparo; *o livro didático*, por sua desqualificação; *o ensino formal* por sua artificialidade; *a tecnologia*, por conduzir os jovens ao comodismo e à passividade, dentre outros fatores (Pinheiro, 1999:12).

Todos esses fatores têm merecido reflexão no meio acadêmico em diferentes domínios, o que aponta a impossibilidade de abarcá-los efetivamente ao mesmo tempo, com o aprofundamento que os temas merecem, no âmbito deste trabalho, apesar de não se poder desconsiderar a estreita relação que eles mantêm entre si.

Nossa proposta limitou-se a focalizar um desses prováveis determinantes, mais especificamente, um viés de um deles, como nosso objeto de pesquisa - a atividade de produção de texto.

A opção por esse aspecto surge do fato de que o livro didático de língua portuguesa sempre esteve como apoio fundamental para o processo de aprendizagem da língua materna em nosso país. E, a depender de cada época, de acordo com a forma como tem sido entendido o processo de aprendizagem e sido aplicadas as concepções sobre língua e linguagem, as políticas públicas definiram, criaram modificaram e delinearam o perfil de

publicação didáticas a serem utilizadas na escola; sendo assim, tais publicações se constituem, em nossa realidade educacional, a única fonte de contato sistemático com o ensino da língua escrita, para grande parte de alunos e professores, especialmente os do setor público.

Considerando-se que a elaboração de um livro didático de português nem sempre é feita de acordo com bases teóricas apontadas - embora a partir da década de 90 muitos livros tenham sido apresentados como embasados nas mais recentes concepções de linguagem - parece-nos produtiva a discussão desse fator, de maneira a contribuir para qualificar ainda mais a literatura didática, pelo menos nesse aspecto. Entendemos que ao se qualificar o livro didático, contribui-se tanto para a formação do aluno quanto para a do professor, que desse modo se vê desafiado a ressignificar suas práticas de linguagem em sala de aula.

No tocante à proposta de produção de texto do livro didático de língua portuguesa, investigamos a coerência entre a base teórica revelada na proposta pedagógica e as atividades de produção de texto sugeridas para o aluno. Nosso objetivo, mais precisamente, foi verificar se as propostas de produção de texto caracterizam-se como atividades de interação, tal como se apresentam nos gêneros textuais produzidos em diferentes instâncias de uso da linguagem escrita.

Dentre os fatores que, supõe-se, contribuem para o pouco interesse do aluno pelo ato de escrever, está o da inadequação das atividades propostas nos livros didáticos, revelada principalmente na inutilidade social do texto a ser produzido. Por que se esmerar em redigir uma carta para o prefeito da cidade, se ela jamais será enviada para ele, ainda que seja uma atitude cidadã as pessoas escreverem cartas, abaixo-assinados, e-mails, fax e outros, cobrando ações para o bem-estar geral? Este e outros numerosos exemplos ilustram o artificialismo da maioria das atividades que tornam o ato de escrever na escola enfadonho e inútil.

Conicionados a uma cultura beletrista, que lhes impõe uma fórmula tradicional de ensino de produção de texto, grande parte dos autores de livros didáticos ignora a dimensão sociointerativa da comunicação verbal e condiciona a finalidade de escrever à aprendizagem das estruturas formais de tipos de textos ou de gêneros textuais, desvinculada de um uso social da língua. Essa cultura beletrista consiste fundamentalmente no trabalho com a “santíssima trindade redacional” - narração, descrição e dissertação.

É certo que a partir da circulação das teorias que propõem mudanças na visão do ensino de línguas, e influenciados por documentos e programas do Ministério da Educação como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, o *Guia do Livro Didático* e o *Programa Nacional do Livro Didático*, grande parte dos autores tentam hoje superar a cultura beletrista estabelecida e elaboram atividades de produção escrita que partem e/ou tentam chegar a uma situação real de sociointeração. Mas ainda assim encontram-se dificuldades, desta feita no que se refere à opção teórica explicitada no manual do professor e a aplicação desta nas atividades de linguagem escrita. Conforme Cunha (2002:12),

não basta eleger a abordagem sócio-construtivista, e atender a alguns princípios e critérios classificatórios do PNLD para mudar a perspectiva de ensino da língua. É necessária sobretudo uma compreensão mais clara da teoria adotada” e acrescenta que só a partir disto se poderá fazer “uma revisão da forma de tratamento de alguns conteúdos, eliminando-se as contradições para que de fato se trabalhe com a linguagem enquanto fenômeno social de interação verbal.

O campo teórico da investigação abrange as Teorias da Enunciação, especialmente a concepção sociointeracionista de Bakhtin, e a Lingüística Aplicada.

A discussão expõe, num primeiro momento, os fundamentos gerais do socio-interacionismo, tópico em que se dá uma visão panorâmica sobre aspectos dessa concepção a partir dos quais se originam as reflexões sobre o funcionamento da linguagem.

Em um segundo momento, o foco está no pano de fundo desta análise, que é a contribuição de Bakhtin para a reconstrução de uma teoria sociointeracionista, vista em três aspectos:

- a) *linguagem como produção social*, que aponta para a dimensão de atividade, de atuação do sujeito sobre a realidade, inclusive sobre a linguagem, vista como ação entre sujeitos direcionados por finalidades específicas, num processo interlocutivo realizado nas práticas sociais em grupos distintos de determinada sociedade e também em momentos históricos distintos. Este tópico apresenta um panorama geral sobre o legado de Bakhtin para uma teoria sociointeracionista, em que as reflexões são feitas a partir das obras *Marxismo e filosofia da Linguagem* (1997)^a, atribuída ao autor, mas subscrita a autoria por Volochinov, *Problemas da Poética de Dostoievski* (1997)^b e *Estética da Criação Verbal* (2000);
- b) *a interação verbal como ato social*, inscrita, aqui, a constituição dessa interação, nas e pelas relações interpessoais; e estas também constituídas pela própria linguagem,

questões especialmente discutidas por Bakhtin (1997), Bronckart (1994), Geraldi (2003):

- c) *os gêneros do discurso como forma de participação social*, visto que é através do gênero que a linguagem se concretiza, e constitui o sujeito um ser social. Essa perspectiva bakhtiniana é debatida por Marcuschi (2000); Dolz & Schneuwly (1998), Geraldi (1993), François (1996), Cunha (2002), entre outros.

Num terceiro momento, percorremos o terreno da Lingüística Aplicada ao apresentarmos as propostas de Dolz & Schneuwly (2004) e colaboradores para o ensino de gêneros orais e escritos; através das quais acreditamos ser viável um encaminhamento metodológico para o ensino de gêneros textuais selecionados pelo projeto da série ou ciclo de cada escola.

Acreditamos que a abordagem teórica descrita acima dê os subsídios necessários para a análise do corpus, composto por aproximadamente 100 propostas de produção de textos, elaboradas pelos autores de 6 livros didáticos de Língua Portuguesa, da 5^a série do Ensino Fundamental.

A seleção desses livros pautou-se, principalmente, pela data da publicação, que compreende livros publicados na década de noventa em especial posteriores à publicação dos PCN's, chegando até o ano de 2003, período, em que se supõe, há o deslocamento do ensino de língua materna centrado na gramática para o ensino centrado no texto. Outro critério adotado foi o da variedade de autores e a comparação de suas propostas para a série que representa uma transição no nível de escolaridade e no modo como se dá o ensino de produção de texto - do lúdico ensino de 1^a a 4^a série para o formal de 5^a a 8^a - neste último período é onde se verifica maior desmotivação pelas atividades de produção de texto, segundo o relato de professores. Também se tem o critério da concepção teórica que fundamenta o livro didático, fator pertinente por estar em relação estreita com o período de publicação dos livros analisados, período este em que se exacerbaram as discussões sobre em que deveria consistir o ensino da Língua Portuguesa, sob uma nova concepção de linguagem.

Os dados foram organizados em um quadro-síntese cujos elementos procuram agregar aspectos que apresentam as condições básicas para se produzir um texto na esfera escolar, sistematizadas com o apoio das reflexões de Geraldi (1993), e reelaboradas por nós, sendo evidenciadas pelos itens *finalidade(s)*, *interlocutor(es)*, *tema(s)*, *forma* ou *tipo*

de interação verbal, modo da interação verbal. Todas as propostas de produção de texto são apresentadas em sínteses seguidas imediatamente da análise de cada livro.

Partimos da hipótese de que as propostas de produção de texto apresentadas nos livros didáticos selecionados, sejam um indicador da perspectiva teórica que orienta sua proposta pedagógica de ensino da língua portuguesa e, particularmente, do texto escrito. Avaliamos se tais propostas se agregam à perspectiva do texto, produzido unicamente como exercício de escrita ou se àquela do texto enquanto atividade discursiva, extensiva a qualquer outro espaço social, em que a interação verbal por meio da linguagem escrita se faça necessária, mas como forma, também, de inserção social.

A análise dos dados foi conduzida, prioritariamente, por parâmetros interpretativos, que se coadunam com a dimensão sociointeracionista dos pressupostos teóricos que dão embasamento à investigação empreendida, o que não excluiu o aspecto quantitativo da pesquisa.

Como expectativa geral do trabalho, espera-se contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, em especial, no que se refere à produção de texto, oferecendo-se elementos para a avaliação das atividades de elaboração de textos dos livros didáticos de português de 5^a série, bem como subsídios para a transposição didática da teoria sociointeracionista para a literatura didática de língua portuguesa em nosso país.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Fundamentos gerais do sociointeracionismo

A perspectiva da linguagem como ação, como interação social, aponta para o campo das correntes lingüísticas voltadas para **as teorias da enunciação**. Neste arcabouço teórico surge uma *lingüística interessada em investigar os atos interlocutivos*, que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas por sujeitos reais em situações também reais, e em determinadas situações discursivas. O que se pretende, então, com os estudos enunciativos, é descrever e explicar o funcionamento da linguagem, bem como a capacidade que o indivíduo tem de interagir em sociedade através de uma determinada língua, que é assumida por esse indivíduo sob numerosas formas e em função de uma série de fatores, os quais não eram considerados em abordagens lingüísticas anteriores.

É importante frisar que também a pragmática propõe uma mudança de foco quanto ao estudo da língua – da língua como fenômeno abstrato para a língua em atividade, em uso. Talvez seja por isso que se costuma dizer que na segunda metade do século XX, a lingüística vive uma revolução com a chamada “guinada pragmática”, (Weedwood, 2002: 143, 144) que coloca em evidência as relações entre signo-usuário-contexto sócio-histórico, para os estudos sobre a linguagem.

As teorias lingüísticas da primeira metade do século XX ignoram questões passíveis de investigação; naquelas correntes seria impraticável se encontrar espaço para as perspectivas de análise em que estão implicados os elementos contextuais para o uso da língua. As novas correntes que surgem a partir da segunda metade do século XX inserem, como dito anteriormente, fatores do contexto sociohistórico na investigação da língua e, conseqüentemente, apresentam concepções divergentes das antecedentes.

Essas novas correntes teóricas estudam o fenômeno da linguagem como ação interativa; entende-se a linguagem como uma atividade interacional, constitutiva dos sujeitos que a praticam, mas também constituída por estes mesmos sujeitos e por esta mesma prática.

Por isso, aceitar a interação como fulcro, como lugar central compreende admitir que todo discurso é *o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados* (Bakhtin/Volochinov;1997: 112), é admitir que todo discurso é fundamentalmente dialógico. Para os pensadores russos, este caráter interacional, dialógico, do discurso se

manifesta em todos os níveis: no nível, sobretudo, do diálogo, em que toda a réplica se articula com o que o interlocutor acaba de dizer e vai dizer; no nível também do discurso aparentemente o mais monológico, o texto escrito, pois este, escreve Bakhtin, *responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura um suporte, etc.*; no nível dos atos lingüísticos, cuja realização é modelada pelo confronto entre a fala e o meio extraverbal e contra a fala do outro; no nível, enfim, da significação da palavra, *produto de interação do locutor e do interlocutor* (Bakhtin/Volochinov, 1997: 113).

Correntes lingüísticas que consideram a linguagem como **ação intersubjetiva**, segundo Koch (1995) apóiam-se, sobretudo, em dois grandes campos – o da teoria dos Atos de Fala e o da Teoria da Enunciação.

A Teoria dos Atos de Fala entende a linguagem como forma de ação, tendo por interesse analisar de que maneira se realizam ações pela língua; daí a máxima dessa teoria, “todo dizer é um fazer”, se tornar a força propulsora para se refletir sobre as numerosas ações humanas que se concretizam pela linguagem. Esta teoria foi alvo de críticas severas devido à sua visão monológica da linguagem; por se preocupar apenas com a ação – destaque para o locutor – e não tratar da interação; e por se voltar para enunciados isolados, examinados fora de situações reais de uso. Deve-se ressaltar que a Teoria dos Atos de Fala originou-se da Filosofia da Linguagem, tendo a Lingüística Pragmática apropriado-se daquela posteriormente.

Para a Teoria da Enunciação, enunciado e enunciação devem ser analisados simultaneamente a fim de se perceber o sentido de determinada interlocução. Isto devido ao fato do enunciado ter seu sentido emanado do contexto de produção, ou seja, da situação de enunciação. Desse modo, deve-se considerar a inicial distinção entre **enunciado e enunciação** para se entender em que esses conceitos se bifurcam e quando eles se reintegram.

Enquanto o enunciado é entendido como manifestação concreta em material lingüístico, em situações de interlocução, a enunciação é vista como o evento único de produção do enunciado. Nisto separam-se os dois conceitos para em seguida se reintegrarem a partir do entendimento de que a enunciação estabelece o propósito do enunciado; ou seja, ela determina o modo pelo qual o enunciado é proferido.

Ressalte-se que alguns estudiosos insistem em estabelecer distinção entre enunciado e enunciação, mas para fins de estudo, pois de um modo geral, na lingüística do discurso,

apenas distingue-se o termo *frase* ou *sentença* como unidade formal do sistema da língua estruturadas sob os princípios da gramática, passível de inúmeras realizações; do termo *enunciado*, que é a manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução.

O estudo sobre a enunciação ocupa espaço privilegiado nas reflexões de Bakhtin, uma vez que este concebe o enunciado como matéria lingüística e como contexto enunciativo (Barros, 1994) e afirma ser o enunciado, entendido dessa forma, o objeto dos estudos da linguagem.

A definição bakhtiniana de enunciado remete à concepção de texto. Considera-se o texto hoje tanto como objeto de significação quanto como objeto de comunicação, como objeto de determinada cultura, cujo(s) o(s) sentido(s) depende(m) do contexto socio-histórico. Nessa concepção de texto ou na idéia de enunciado de Bakhtin, harmonizam-se aspectos externos e internos da linguagem. Neste sentido, o texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.

Ainda sobre a Teoria da Enunciação ou Teorias da Enunciação, se faz necessário destacar que outro conceito fundamental dessas abordagens e em torno do qual os demais se articulam é o de **discurso**; isto é, a linguagem posta em ação e que ocorre necessariamente entre parceiros. (Benveniste, 1966: 253-266). Por isso, algumas observações devem ser feitas sobre o caráter individual e social do discurso. Este problema pode ser visto de dois modos distintos. Alguns lingüistas como Benveniste, Ducrot ou Greimas, segundo Barros (1988), acatam as dicotomias social x individual, lingüístico x retórico, competência x performance, que mesmo não recobrando a posição língua x fala, podem ser a ela referidas. Para Benveniste coexistem no discurso o sistema da língua e as marcas da opção individual de sua realização, o que ele denominou de *subjetividade na língua*. Benveniste postula que a linguagem “*é tão profundamente marcada pela expressão de subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem*” (Benveniste, 1966). No entanto, como explica Orlandi (1987, p. 149) essa subjetividade remete apenas para o locutor em Benveniste que privilegia o falante, ou seja, *a perspectiva pela qual se considera o “eu” e o “outro” dá-se pelo enfoque do “eu”*¹

Essa posição que prioriza a supremacia (para Benveniste, transcendência) do eu sobre o tu (do semiótico sobre o semântico, ainda em Benveniste), só é contestada através

¹ Diz Orlandi (1987) que esta posição não é apenas de Benveniste, mas de todos os estudos enunciativos até a década de 80.

da Retórica, em que o privilégio recai em outro pólo, o do receptor. E é por esta via que se percebe toda manifestação de linguagem; ou seja, pelo domínio do tu.

O segundo modo de abordar a questão do discurso está bem colocado por Robin (1977: 41), que não aceita a liberdade discursiva individual do sujeito

sem inconsciente, sem pertencer a uma classe, sem ideologia, que fala, que se fala”. Afirma a autora que “esta liberdade atribuída ao domínio da fala inscrevia-se numa Filosofia do sujeito neutro, transparente a si próprio (uma Filosofia de antes da descoberta freudiana), e naquela de um sujeito sem determinações sócio-ideológicas (uma Filosofia de antes de Marx) (Robin, 1977: 25).

Ao discorrer sobre a intersubjetividade como a polaridade das pessoas, Benveniste se volta para a possibilidade de se ultrapassar essa divisão, embora sua tentativa não obtenha muito êxito, por limitar-se à superfície do problema.

A lingüística do discurso pode ser considerada como uma tentativa de ruptura de duas barreiras: a que impedia a passagem da frase ao discurso e a que separava a língua da fala, ou melhor, dos fatores sociohistóricos que a envolvem.

Numa tentativa de vencer a primeira barreira, Harris (1969 - apud Barros, 1988: 2) propõe um processo de estruturação global do texto pela integração das frases em unidades maiores. Por outro lado, *abordagens interativas* interessam por vencer a segunda barreira e atribuem ao extralingüístico elementos situacionais indispensáveis à construção do(s) sentido(s) do texto.

Após serem estabelecidas, em linhas gerais, as necessidades e as pretensões de uma Lingüística do discurso, vê-se que ainda não é fácil delimitar o que é próprio da lingüística nesse campo. Constata-se facilmente, quando se examina o discurso, a ancoragem deste fenômeno tanto entre as preocupações da lingüística quanto das demais ciências humanas, conforme aponta Maingueneau (1976: 14), que igualmente sugerem a sua perspectiva sobre o discurso.

Diante de diferentes olhares, em diferentes campos de investigação, faz-se necessário estabelecer um ponto comum às várias definições do termo discurso, bastante polissêmico, segundo Maingueneau. Esse denominador comum pode ser encontrado na referência que diferentes teóricos da linguagem fazem à enunciação ou às condições de produção do discurso. São variadas as colocações a respeito das relações mantidas pelo discurso com seu quadro enunciativo ou com as condições de sua produção. Mesmo assim, são esses dois aspectos – enunciação e condições de produção – que se estabelecem como elemento comum, caracterizador do discurso nas diversas abordagens, como se pode conferir em

Barros (1988), que expõe em linhas gerais o pensamento de alguns estudiosos que teorizaram sobre o discurso e a enunciação

Para Benveniste (1966: 253) é no discurso que a língua, enquanto sistema social, é assumida por uma instância individual, sem entretanto, se diluir em incontáveis falas particulares. O discurso é caracterizado pelo autor, pelas relações que se estabelecem entre indicadores de pessoa, tempo, espaço do enunciado e a instância de sua enunciação.

Na exposição de Barros (op. cit.), podem ser extraídos três pontos fundamentais para a concepção de discurso e sua análise: a relação do discurso com a enunciação e com a situação estabelecida de produção e de recepção; o discurso como lugar, simultaneamente, do social e do individual; a articulação entre narrativa e discurso, isto é, o discurso constituído sobre *estruturas narrativas*² que o sustentam. Ressalte-se que não será discutido neste trabalho este último ponto, sendo apenas considerados os dois primeiros pontos citados neste parágrafo como suporte de análise para o tema proposto.

Em nossa compreensão, as formulações sobre o discurso listadas por Barros, apesar de atenderem a especificidades teóricas, apresentam um ponto convergente - elas apontam para a língua em sua funcionalidade, em sua dimensão interlocutiva e não em sua abstração; além do que também evidenciem aquelas, a relação de interdependência entre discurso e enunciação no que a ocorrência de um necessariamente traz à tona o outro, seja para reforçar as diferenças, seja para evidenciar as semelhanças.

Convém retomar, então, a questão da presença compartilhada do social e do individual no discurso, afirmando-se que tais fatores coexistem intermediados por determinações socioideológicas. Portanto, a articulação do discurso com a formação social não é ocasional ou acessória; ela é necessária por ser o discurso originário das esferas sociais em que o indivíduo está inserido desde o seu nascimento. Assim, percebe-se que, uma vez considerado, em nossas tentativas de ensino de práticas de linguagem relevantes para as práticas sociais dos alunos, o conceito de discurso leva-nos necessariamente a enxergar, sob uma nova luz, numerosos fenômenos enunciativo-discursivos que uma outra abordagem não conseguiria, talvez, explicar.

Dentre os teóricos do discurso, poucos são aqueles que não reconhecem a estreita relação existente entre discurso e enunciado. Os pesquisadores que de alguma forma se voltam para o sentido, se vêem obrigados a considerar elementos da enunciação, sem o que

² As estruturas narrativas, entendidas como suporte sintático-semântico das estruturas discursivas, de qualquer tipo de discurso, são examinados por Barros (1998), no capítulo 1, pp. 7 a 71.

deixarão de lado numerosos aspectos da significação do discurso ou ficarão até mesmo impossibilitados de construí-la.

As teorias sociointeracionistas partindo, pois, do conceito de discurso, mas numa tentativa de redimensioná-lo, procuram o lugar da interação, processo que envolve o eu e o outro na relação. Dentre aquelas teorias encontram-se as perspectivas que se fundamentam em discussões a partir das pesquisas teóricas de Vygotsky, Bakhtin e outros. Essas pesquisas apontam para um trabalho de linguagem em sua dimensão discursiva e têm como objetivo capacitar o aluno para a leitura e a escrita em todos os seus aspectos. Assim há a preocupação de se pesquisar o aspecto comunicacional e funcional da linguagem, desenvolvendo-se trabalhos a respeito da diversidade textual e dos gêneros do discurso.

No centro das mais diversas teorias de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo das últimas décadas, o construtivismo de Piaget e o interacionismo de Vygotsky revolucionaram a concepção de ensino e exerceram influência decisiva, de modo geral, nas teorias psicopedagógicas da atualidade e, de modo particular, em livros didáticos e ações pedagógicas levadas a efeito em sala de aula.

Baseada nos princípios teóricos de Piaget e Vygotsky surgiu o socioconstrutivismo, síntese do construtivismo e do interacionismo, teoria que concebe o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo, em interação com o meio. Essa nova concepção de ensino-aprendizagem passou a ser adotada por grande parte de professores e escolas.

Vygotsky (1989), em sua metodologia de trabalho, revoluciona a prática pedagógica do professor em sala de aula, com alguns princípios fundamentais, sintetizados a seguir:

- o homem, sendo um ser social e histórico, transforma o meio e é por este transformado;
- o professor, ao tornar-se um mediador entre o aluno e o conhecimento sociocultural presente na sociedade, privilegia uma metodologia que favorece a mudança.

Apesar do socioconstrutivismo ser uma teoria desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky e seus seguidores, hoje, traz em si uma convergência das idéias piagetianas e vygotskianas, enfatizando construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural. Essa visão sócio-histórica-cultural coloca em relevo o discurso, instância da linguagem da qual os sujeitos se apropriam no cotidiano social.

Pelo fato de a apropriação da linguagem ser eminentemente social, os sujeitos da linguagem não são abstratos e nem ideais; estão inseridos no social que os envolve, de onde se origina a contradição que os caracteriza. Sobre essa contradição que define o ser social, é pertinente o que assegura Orlandi (1987: 150):

Cada um sendo, ao mesmo tempo, o seu “próprio” e o “complemento” do outro, os interlocutores constituem-se na bipolaridade contraditória daquilo que, por sua vez, constituem: o texto (o discurso) enquanto sua unidade.

Como se percebe, esta posição assumida não privilegia nem o locutor nem o ouvinte, mas sim a instância da interlocução – a interação – que se apresenta como a relação que os constitui.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1997:123 a), interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. A palavra é um ato bifacial: está tão determinada pelo sujeito que a emite como pelo sujeito para quem é destinada. É o produto de uma relação recíproca. Uma palavra se constitui como propriedade tanto do emissor quanto do receptor.

As contribuições teóricas de Bakhtin que são o fundamento de alguns estudos enunciativos, discursivos ou sociointeracionistas, serão o próximo tópico deste capítulo.

1.2 A relevância da teoria de Bakhtin para os estudos sociointeracionistas

Esta parte da pesquisa dedica-se à exposição e análise de dois conceitos fundadores da teoria bakhtiniana – **linguagem e interação verbal** – e da materialização desses conceitos em **gêneros do discurso**, conceitos fundamentais para os propósitos deste estudo.

Este item tem por finalidade analisar o que realmente de inovador, eficaz, produtivo, as concepções lingüísticas pós-estruturais e, especialmente, as de Bakhtin trouxeram para a criação de novos paradigmas para o ensino de língua materna.

Foram as reflexões variadas sobre um dos conceitos da teoria bakhtiniana – o princípio dialógico – que segundo Brait (2001 a) anteciparam e influenciaram os estudos do discurso e do texto³, os quais, também segundo a mesma autora, organizam-se em duas

³ Em posição contrária a de Brait, em seu texto *Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas*. In Estudos enunciativos no Brasil - histórias e perspectivas; Faraco (2001) questiona a inclusão de Bakhtin na categoria de um dos precursores da análise do discurso, pois em sua visão essa designação tem um sentido restrito ao dar a idéia de que o pensamento de um precursor já foi suficientemente diluído e modificado, que só lhe resta o legado histórico. Contrário a isso, Faraco discorre sobre a vitalidade do pensamento de Bakhtin, constatando a sua relevância para os estudos da linguagem ainda hoje. Entretanto, nos apoiamos na organização proposta por Brait sobre os estudos do texto e do discurso em Bakhtin, por uma questão metodológica.

partes: *a primeira*, sobre a concepção de texto (discurso ou enunciado), como objeto das ciências humanas; *a segunda*, sobre o princípio dialógico e seu desenvolvimento em diferentes teorias do discurso e do texto. Esta segunda parte, sobre o princípio dialógico subdivide-se por sua vez, em duas outras: uma sobre o diálogo entre discursos (ou enunciados, no dizer de Bakhtin). Outra sobre as relações dialógicas na linguagem. São as relações dialógicas que determinam as particularidades da construção da linguagem nas obras de Bakhtin.

Por ser excessivamente polissêmico o termo *dialogismo* foi apropriado por correntes teóricas diversas, o que demonstra sua riqueza em ressonâncias filosóficas e teóricas. Entretanto, o que interessa nesse estudo é refletir sobre alguns aspectos do dialogismo para os estudos sobre a linguagem em geral e sua relevância para a teoria sociointeracionista.

Pode-se definir o dialogismo como a relação entre um enunciado e outros enunciados, empregando-se o termo *enunciado* no sentido amplo dado por Bakhtin.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros e refletem-se mutuamente.... o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores (...) refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecimentos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (Bakhtin: 2000:316).

Em nosso entendimento, o grande legado de Bakhtin para uma teoria socio-interacionista da linguagem é a idéia da natureza relacional, dialógica do discurso, idéia esta reiterada em toda sua obra. Vejamos como isto é dito em *Marxismo e Filosofia da linguagem*: “Qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele”(p. 123).

Vê-se nessa afirmação que o dialogismo bakhtiniano incorpora sentidos e significações – daí o seu caráter polissêmico – sem entretanto perder a idéia-núcleo de relação entre o *enunciado* e outros enunciados.

Até mesmo quando se refere ao diálogo voltado para o interlocutor, como exemplo de dialogismo, Bakhtin jamais o reduz ao diálogo verbal. Pois para o autor, todo enunciado, manifestação mais evidente do dialogismo, inclusive o monólogo interior, tem seus *outros*, e só concretiza-se em relação ao contexto de outros enunciados. Nem um eremita, como afirma Bakhtin/Volochinov é proprietário de suas palavras. Como repete em diferentes momentos: *a palavra sempre vem da boca de um outro*, é uma propriedade

compartilhada, como se pode depreender da seguinte afirmativa: “*a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*” (Bakhtin/Volochinov, 1997: 113).

Não é o objetivo deste trabalho se fixar apenas no princípio dialógico – e muito menos esgotá-lo – como a contribuição de Bakhtin para os estudos sociointeracionistas, mas realçar pontos fundamentais para a teoria.

Em seu sentido amplo – e é este que nos interessa – o dialogismo remete às infinitas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas de uma sociedade, todo o conjunto de enunciados comunicativos onde se localiza um determinado enunciado.

Na língua, enquanto código, sistema, não há e nem pode haver relações dialógicas, pois estas não existem entre os elementos do sistema da língua. Como exemplos dessa assertiva, podemos perceber a ausência de dialogicidade entre as palavras no dicionário, entre morfemas, ou entre elementos de um texto num enfoque puramente lingüístico deste. Também não existem entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis; por isso também não existem, logicamente, entre as unidades sintáticas (entre orações, vistas de uma perspectiva rigorosamente lingüística). Daí, nessa visão não poder haver relações dialógicas, tampouco entre os textos. Portanto, qualquer confronto puramente lingüístico ou grupamento de textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles, enquanto enunciados integrais. Por outro lado, entendemos que não podem existir relações dialógicas sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas aquelas não se reduzem a estas. As relações dialógicas têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e “*ganhar autor-criador de tal enunciado cuja posição ele expressa*”, conforme assegura Bakhtin (1997, b). E o autor ainda acrescenta: “*todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador [...] a reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage*” (1997: 184).

Portanto, as relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais, mas o enfoque dialógico é possível até mesmo em partes do enunciado, mesmo numa palavra isolada, desde que ela não seja impessoal, mas o dizer ideológico de um outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no interior do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes. Há a possibilidade também de relações dialógicas entre estilos de linguagem, entre os dialetos sociais, etc.,

desde que entendidos como posições semânticas, de sujeitos sociohistoricamente situados. Daí Bakhtin afirmar que as relações dialógicas são extralingüísticas, mas ao mesmo tempo não poderem ser isoladas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto, pois “*a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam*” (ibidem, 1997).

Grande parte dos estudiosos da teoria bakhtiniana concordam quanto à importância central da noção de *dialogismo* no pensamento de Bakhtin. Essa importância é revelada na ampla utilização do termo dialógico dentro do discurso crítico.

Ao que parece, o próprio Bakhtin (ibidem) autoriza essa impressão de que o *dialogismo* ocupa posição central em sua obra, ao se posicionar assim; “*Por toda parte ouço vozes e as relações dialógicas entre elas*”. E confirma tal posição em *Problemas da poética de Dostoiévski*, ao dizer: “*Ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando termina o diálogo, tudo termina*” (p. 257).

A partir das considerações acerca do dialogismo e das relações dialógicas vistas até aqui, compreende-se então que a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, e se, conforme o seu pensamento, as ciências humanas têm método e objeto dialógicos, conseqüentemente, suas idéias sobre o ser humano e a vida são marcadas pelo princípio do diálogo.

Disso, depreende-se que a alteridade caracteriza o homem, pois o *outro* se torna indispensável para sua concepção; assim, inexiste a possibilidade de se pensar no homem, a não ser dentro das relações de interdependência com o outro. Enfim, para Bakhtin, “*a vida é dialógica por natureza*” (1997, p. 123).

São nessas bases, portanto, que tomam forma e sentido as concepções dialógicas de linguagem e de discurso em que se aporta este trabalho. Nesta pesquisa são colocadas em relevo as duas noções de dialogismo que fundamentam os escritos de Bakhtin; em outro tópico do trabalho procurar-se-á identificar o papel de cada uma delas nos estudos do discurso e do texto.

Para se entender a influência de Bakhtin e de seu círculo em vários campos de investigação, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* os autores abordam a linguagem em diferentes domínios das ciências humanas, tais como a Psicologia Cognitiva, a Etnologia, a Pedagogia das línguas, a Comunicação, a Estilística, a Teoria Literária, além de estabelecer os fundamentos da semiologia moderna. Bakhtin, em suas reflexões sobre as ciências humanas e sobre a linguagem, indica alguns postulados que o fizeram ir além de seu

tempo, mesmo vivendo numa União Soviética onde uma visão dicotômica do mundo instalou-se por longo período. É interessante perceber como o teórico superou essa dicotomia e conseguiu entender o mundo e a ciência em sua pluralidade, percebendo os vários caminhos que os estudos sobre a linguagem enquanto fenômeno social poderiam sugerir para o conhecimento epistemológico.

Sua ousadia na concepção da própria ciência foi a de incluir e colocar o texto como objeto central de toda investigação sobre o homem que fala. Então, foi a partir de uma concepção e perspectiva como essas, que Bakhtin transitou pelas mais diversas tendências e correntes do pensamento e da ciência do século XX, evitando, porém, tanto o dogmatismo quanto o relativismo. Pelo menos é isso o que se pode perceber em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, ao discorrer sobre o conceito de polifonia:

Não vemos qualquer necessidade de dizer especialmente que o enfoque polifônico nada tem em comum com o relativismo (e igualmente com o dogmatismo). Devemos dizer que o relativismo e o dogmatismo excluem igualmente qualquer discussão, todo diálogo autêntico, tornando-o desnecessário (o relativismo) ou impossível (o dogmatismo).

Talvez por isso muitos não compreendam como ele consegue reunir fontes teóricas às vezes divergentes em determinados pontos entre si. Mas em nosso entender, seu mérito está exatamente em transitar sem ressalvas pelo universo do conhecimento sem estabelecer fronteiras, na tentativa de transpor as únicas fronteiras efetivas – as das línguas e das linguagens que se estabelecem em formações culturais específicas.

O que nos parece interessante é a pluridisciplinaridade de Bakhtin; sua visão plural, transdisciplinar das diversas áreas do conhecimento; visão que tem se tornado objetivo a ser perseguido por todos os que se voltam para o campo aplicado da lingüística, no anseio de se ter, pelo menos no ensino, uma percepção menos fragmentada do conhecimento socialmente construído.

É preciso deixar claro, entretanto, que apesar de em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Bakhtin se ramificar por diferentes áreas, ele expõe a necessidade de uma abordagem sociológica da filosofia da linguagem, por tratar-se, principalmente de uma teoria sobre as relações entre linguagem e sociedade, em que o fenômeno da linguagem é visto enquanto efeito das relações sociais humanas.

1.2.1 A linguagem como prática social

Em sua oposição ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato* - as duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico sobre língua e linguagem preconizadas dos anos 20 a 50 - Bakhtin postula que a língua é essencialmente social, cuja existência se concretiza nas necessidades de comunicação. Nisto, porém, o teórico russo não está sozinho, pois Saussure também já entendia a língua daquela forma, embora este rejeitasse as manifestações individuais da língua, a fala, como objeto de estudo. Portanto, são duas visões diferentes do que é fato social.

As tão discutidas dicotomias saussurianas, apesar de sua reconhecida importância para situar a lingüística entre as ciências humanas, para estabelecer seu objeto, limitaram, por outro lado - ou por má interpretação do pensamento do mestre genebrino, ou por necessidade do momento histórico em que se transformavam os estudos da linguagem, ou por razões ideológicas - o campo de possível interesse do lingüista, preocupado em ser objetivo em suas abordagens.

Língua e fala, lingüístico e extralingüístico fizeram da lingüística a ciência da língua: “social, essencial, tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade” (Saussure, 1969); relegando ao extralingüístico a fala, que segundo Saussure, é “acessória e mais ou menos acidental, ato individual de vontade e inteligência” - e suas relações com a “etnologia”, com a “história política”, com “instituições de toda espécie, a Igreja, a escola, etc.”.

Ao contrário dos postulados preconizados por Saussure, Bakhtin valoriza justamente a fala, a **enunciação**, e afirma sua natureza social, não individual. Entendida assim, a fala encontra-se então ligada à situação social imediata e ao meio social mais amplo, que por sua vez estão ligadas às estruturas sociais.

Para Bakhtin, o enunciado (e não a oração) compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua. Por ser de natureza social, é também ideológico; não pode existir fora de um contexto sociohistórico, pois cada indivíduo tem um “horizonte social”. Por isso, Bakhtin/Volochinov centralizam, assim:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da **interação verbal** realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p. 123).

Ou ainda: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”(p. 124).

Constata-se nas citações anteriores que Bakhtin nega veemente qualquer ação individualizada como essência da língua, e que elege como conceito fundamental em seu arcabouço teórico o *dialogismo*, como princípio fundador da linguagem. Por isso, convém ampliar a discussão em torno desse princípio pela sua importância para a formulação da teoria sociointeracionista.

Bakhtin postulava que o monologismo comanda os estudos da linguagem. A esse fato o autor opõe o dialogismo, característica essencial da linguagem e princípio constitutivo desta; sendo o princípio dialógico a condição do sentido do discurso. Ou seja, os sentidos só podem ser construídos a partir de uma relação dialógica fomentada no discurso.

É nesse quadro, portanto, que se delineiam as concepções sociointeracionistas de linguagem que mais de perto nos interessam. Por isso, separamos as duas noções de dialogismo que permeiam os escritos de Bakhtin em que se destaca a importância de cada uma delas nos estudos sobre a linguagem, com base no que propõe Barros (1998), com a seguinte sistematização:

1. O diálogo entre interlocutores

Ao tratar do diálogo entre interlocutores em diferentes estudos, Bakhtin se antecede ao campo das pesquisas que focalizam a interação verbal entre sujeitos e a intersubjetividade. Serão mencionados quatro aspectos da concepção de diálogo entre interlocutores.

- 1.1. A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem.

É nesse aspecto que Bakhtin supera os lingüistas saussurianos, por considerar a linguagem fundamental não só para a comunicação, mas principalmente para a interação entre os interlocutores, e é isto que constitui como elemento fundador da linguagem, pois se volta para o ponto fundamental em Bakhtin - o dialogismo..

- 1.2. A relação entre sujeitos é a geradora do(s) sentido(s) do texto e da significação das palavras.

Para Bakhtin, os sentidos se constroem na produção e interpretação dos textos, que se constituem num encadeamento enunciativo. Daí ser o texto precisamente o lugar das

correlações: construído materialmente com palavras portadoras de significados, organiza essas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido somente é construído na unidade global do texto.

1.3. A intersubjetividade dá origem à subjetividade.

A relação entre os interlocutores além de fundar a linguagem e dar sentido aos textos, é responsável também pela construção dos próprios sujeitos que produzem os textos. Nesse sentido, o sujeito é levado a observar, perceber e descobrir o mundo, refletir sobre ele e interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens.

1.4. A sociabilidade se concretiza em dois tipos de relação: a relação entre sujeitos e a relação dos sujeitos com a sociedade.

Tais relações nada têm a ver com um conceito de sujeito individualista ou subjetivista, o que seria incoerente com relação à idéia bakhtiniana de dialogismo.

Apontados esses quatro aspectos do dialogismo interacional, podem ser vistas as contribuições de Bakhtin aos estudos sociointeracionistas da linguagem como uma antecipação de algumas das conclusões a que chegaram certos estudiosos sobre a comunicação verbal entre seres humanos, diferenciando-se, em muito, das propostas da teoria da informação⁴.

Ainda segundo Barros, contrário à visão unilateral dessa teoria, Bakhtin aponta para a variação lingüística, funcional, discursiva como facetas da pluridiscursividade que, para ele, caracterizam os discursos. Em seus estudos ocupa-se da multiplicidade de vozes, das línguas e dos tipos discursivos. Enfim, considera a linguagem pluridimensional, heterogênea, por ser esta resultado de uma produção social e por estarem refletidas nelas diferenças e desigualdades sociais. Daí a existência de variações que, com maior ou menor prestígio social, transitam em diversos gêneros do discurso. Ao insistir na questão da dinâmica da interação verbal, aponta Barros que Bakhtin introduz o aspecto da *avaliação* na relação entre os interlocutores, pois no seu entender, estes se avaliam e expressam esses valores por diversos meios de conteúdo ou de expressão. Dentre esses meios, o autor elege a entoação como expressão fônica da avaliação social, que também está assentada no que o

⁴ Os estudos da comunicação verbal não partiram da lingüística ou das teorias do discurso, mas tradicionalmente seguiram a Teoria da Informação, que, nos anos 50, exerceu forte influência na lingüística. Ao se pensar na comunicação entre seres humanos e mais especificamente na comunicação verbal, alguns problemas são encontrados nos esquemas herdados da Teoria da Informação. Dentre esses, são citados por Barros (1998), três principais: simplificação excessiva da comunicação lingüística; preferência apenas pelo plano da expressão; caráter extremamente mecanicista

teórico denomina de “horizonte ideológico”, conforme o que ele expõe em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997: 132):

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou **apreciativo**, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado [...]. O nível mais óbvio, que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra, é transmitido através da **entoação expressiva**.(grifos nossos).

Ainda que pouco estudado o fenômeno da entoação expressiva na teoria bakhtiniana, ele também aponta a necessidade que o autor vê de que os estudos sobre a linguagem sejam feitos a partir de uma perspectiva sociológica; depreende-se, então, desse aspecto, a segunda concepção de Bakhtin do diálogo, a de diálogo entre discursos, sobre o que nos debruçaremos a seguir.

2. O diálogo entre discursos

Como analisa Barros, em Bakhtin, o discurso é constituído por no mínimo dois interlocutores, que são sujeitos historicamente situados; não pode ser individual porque sua construção é feita como um diálogo entre discursos ao manter ponto de contato com outros discursos.

Nessa concepção, entende-se que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o outro são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados, e ainda, que o dialogismo define o texto como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos que se completam ou se contrapõem entre si no próprio texto. Nisso, define-se o caráter ideológico dos discursos e recupera-se, no texto, seu estatuto pleno de objeto lingüístico - discursivo, social e histórico.

2.1. O dialogismo constitutivo da linguagem

Barros também mostra que reconhecido o dialogismo do discurso e sua essência ideológica, Bakhtin nem sequer cogita a possibilidade da existência de um caráter monológico e neutro da língua. Para ele a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instauram-se contradições. Ou seja, para Bakhtin, no signo confrontam-se índices de valores contraditórios. Caracterizada desse modo, a linguagem é então dialógica e complexa, pois nela se presentificam historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos

2.2. Dialogismo e polifonia

Embora não seja objetivo deste trabalho tecer reflexões mais aprofundadas sobre o conceito de polifonia, convém realizar com brevidade o exame da relação existente entre dialogismo e polifonia, termos muitas vezes utilizados como sinônimos nos escritos pós-bakhtinianos.

Barros (1998), distingue claramente dialogismo e polifonia, destinando o termo *dialogismo* para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso e reservando *polifonia* para caracterizar, determinados textos em que o dialogismo se deixa ver e em que se percebem muitas vozes; texto-lugar onde os discursos são desvelados, revelados, que deixam perceber como se dá a voz do outro nesse discurso. Assim, os textos polifônicos se opõem aos textos monofônicos que ocultam os diálogos que os constituem.

Ainda que se olhe por esse prisma para os fenômenos da linguagem - que existem textos polifônicos e monofônicos, conforme a variação das estratégias discursivas - mesmo assim o diálogo é condição essencial da linguagem e do discurso.

Entende-se, portanto, que nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos revelam-se; nos textos monofônicos eles se escondem sob a aparência de um discurso único. Portanto, monofonia e polifonia são efeitos de sentido que decorrem de estratégias discursivas, de discursos, que são eminentemente dialógicos.

Para Bakhtin a linguagem só existe se houver sujeitos falantes interagindo. Em síntese: o indivíduo pensa e se exprime para um auditório social bem definido. Portanto, para se observar o fenômeno da linguagem, é preciso situá-la em seu contexto social. É a partir dessa perspectiva que entendemos a faculdade da linguagem como uma produção sociohistórica.

1.2.2. A interação verbal como ato social

Em sua crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, Bakhtin coloca tais perspectivas como obstáculos a uma compreensão totalizante da linguagem. Como superação dialética dessas posições dicotômicas, propôs a *interação verbal*. Para ele, o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições dos sujeitos falantes, mas certamente não podem ignorá-los - por serem os sujeitos agentes dos atos interlocutivos.

Por ser a enunciação de natureza social, para compreendê-la é necessário entender que esta se dá inevitavelmente numa interação. Ao ver o homem como um ser histórico e social e não como um ser biológico abstrato, Bakhtin via-o em sua realidade totalizante e também totalizava a linguagem, enquadrando-a na existência sociohistórica dos homens.

Sua visão de linguagem é numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. Por isso, a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta. Ao aspecto puramente lingüístico da comunicação – necessário, mas insuficiente para a dialogicidade – Bakhtin acrescenta o contextual. Daí a necessidade da criação de uma disciplina, a *metalingüística*, para o estudo do enunciado.

Mikhail Bakhtin adotou uma abordagem ampla sobre a linguagem, declarando que seu objeto não pertencia nem à lingüística estrutural nem à psicologia propriamente dita, mas que se situava em um nível intermediário, no dos mecanismos sociointerativos e, mais amplamente, nos de ***interação verbal***.

Bronckart (1999) assegura que o destaque dado por Bakhtin à interação verbal implica uma centralização “na análise das relações entre o domínio da ação propriamente dita e o domínio das produções de linguagem”. Isto pode ser revelado no conhecido programa metodológico para o estudo da língua, do teórico russo que propõe estudar, sucessivamente:

1. “As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”.
2. “As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal”.
3. “A partir daí, exame das formas da língua em sua interpretação lingüística habitual” (Bakhtin, 1997: 124).

Apesar de alguns estudiosos da lingüística acusarem Bakhtin de não oferecer ferramentas para uma aplicação de sua teoria, percebemos, no programa metodológico exposto, exatamente o caminho para se concretizar o ensino de língua portuguesa como processo de interação verbal. Entendemos que, ao ser sugerida a análise do enunciado em uma atividade interativa, considerando o contexto; ao se verificar como se estruturam diferentes enunciações, e por fim, ao se refletir sobre de que modo o sistema lingüístico é acionado pela necessidade da interação verbal, são oferecidas as bases para a implementação de propostas de ensino e de práticas didáticas e projetos escolares, voltadas

para as práticas de linguagem levadas a efeito em sala de aula também através do livro didático.

Como já visto e muitíssimo enfatizado neste trabalho, o estudo e as reflexões sobre a enunciação, como atividade de interação verbal, ocupa espaço privilegiado nas reflexões de Bakhtin. Ele concebe o enunciado como matéria lingüística e como contexto enunciativo ao afirmar ser este, assim entendido, o objeto dos estudos da linguagem. Sua definição de enunciado concilia abordagens externas e internas da linguagem; com Bakhtin o enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.

Nessa perspectiva, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, ainda que não haja um interlocutor real, este pode ser idealizado como o representante de determinado grupo social com o qual se pretende interagir, haja vista a palavra sempre se dirigir a um interlocutor, pois ela também resulta de uma atividade compartilhada com esse interlocutor. Obviamente que, para Bakhtin, as variações prováveis pelas quais passará a palavra, se referem à estratificação social, como a de grupos específicos, como a família, ou hierarquia social superior ou inferior ao locutor. O importante é entender que não pode haver interlocutor abstrato, pelo fato de que a interação verbal só acontece através do prisma do meio social concreto que nos engloba.

Bakhtin, entretanto, alerta que é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que se pertence. Nisto reside um ponto importante da teoria bakhtiniana – a conjugação da situação imediata e do horizonte espacial na interação verbal, com vistas à concretização da palavra em função do interlocutor, pois “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (Bakhtin/Volochinov: 113).

A idéia de responsividade em Bakhtin não é a de emissor-receptor. Para ele, a atitude responsiva se dá simultaneamente, em que o locutor é um ouvinte de si próprio. Este é um aspecto fundamental no pensador russo, pois sua teoria sobre os gêneros do discurso também se baseia na questão da responsividade, pois para ele os gêneros são responsivos. Ainda em relação ao conceito de responsividade, nos gêneros do discurso, Bakhtin coloca o aspecto da intencionalidade, que seria um possível efeito que se deseja atingir com a utilização de determinado gênero, mas que não é uma atitude individual, e sim coletiva. Então intencionalidade seria o querer dizer do sujeito e a seleção que ele faz de como

fazê-lo. Este sentido não é o mesmo da Pragmática; neste campo teórico a intenção é individual e em Bakhtin é social, por isso é dialógico, supõe o outro. Assim, no pensamento bakhtiniano a intenção, é o querer dizer, é dialógica. A relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos nessa atividade é interpessoal. Nesse quadro, a interação se define como um fenômeno sociocultural e discursivo (no sentido amplo e não apenas no dos textos verbais). Deve-se observar ainda que a relação de interação pode ser de cooperação ou de conflito, o que pressupõe sempre alguma forma de cooperação.

Essa atitude colaborativa apontada remete para dois pilares do pensamento bakhtiniano, já vistos anteriormente – a alteridade, que pressupõe o Outro como essencial, reconhecido pelo “eu”; e a dialogia, pela qual é evidenciada a relação essencial entre o eu e o Outro⁵. É claro que, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos, sejam eles tão somente lingüísticos ou ideológicos. Daí a necessidade de envolvimento, ajuda entre atores sociais para o estabelecimento de qualquer tipo de interação para a construção de sentidos em qualquer ato interlocutivo.

Bakhtin distingue na enunciação *significado* e *sentido*. Para ele, significado refere-se ao significado abstrato, dicionarizado, que é reconhecido pelos lingüistas. O sentido é o significado contextual, que é apresentado em *Marxismo e Filosofia da linguagem* como tema. Entretanto, os autores desse livro consideram indevida tal denominação por confundir-se com tema, empregado para referir-se a assunto ou idéia.

Em seu ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin também disserta sobre significação e sentido e esclarece melhor o que os distingue. Ali, diz que sentença e palavra não têm autor. Só dentro de um enunciado completo podem vir a ser expressão de um posicionamento individual do falante em uma situação concreta de comunicação discursiva. Sendo assim, cada enunciado se caracteriza por seu conteúdo e por seu sentido.

No que se refere ao significado abstrato, há por parte do ouvinte uma compreensão passiva que se limita a decodificar. O sentido, por outro lado, exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e a partir disso prepara uma resposta ao enunciado. Compreender, portanto, não é simplesmente decodificar, mas supõe uma relação de reciprocidade entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos, na

⁵ Geraldi (2003) diz que por esta ótica de Bakhtin, o Outro é reconhecido pelo “eu” como outro que não-eu.

tentativa de se construírem sentidos. Esses pontos explanados podem ser resumidos no que diz Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* (p. 313) sobre a teoria do enunciado.

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual.

Por estar relacionada ao processo de discursividade, a interação está também ligada à construção de sentidos. Bakhtin foi o pioneiro no tratamento da relação entre interação e significação, ao ocupar-se dos já conhecidos tipos de “diálogos”: entre os interlocutores de uma interação verbal; entre os discursos e textos produzidos circulantes em uma sociedade. O pensador russo mostra que os sentidos se constróem na relação interativa e que, conseqüentemente, a intersubjetividade não apenas é condição do funcionamento da linguagem; ou seja, não apenas funda a linguagem, mas também cria a subjetividade, no sentido de que à medida em que há um uso discursivo da língua, há a presentificação do sujeito enquanto ser. É na interlocução que se constróem os interlocutores e os sentidos da interação, que dessa forma, são sempre plurais.

O pensamento bakhtiniano coloca, dessa forma, a interação verbal no centro das relações sociais. Nessa tomada de posição, reside a idéia de que o reconhecimento do sujeito e do sentido são indispensáveis para a constituição de ambos. Ao incorporar-se à enunciação, a alteridade é parte integrante da unidade. Essa incorporação de aspectos externos aos internos através da enunciação, coloca o sujeito falante e sua unicidade numa posição questionável, pois na visão de Bakhtin este sujeito não se configura mais como um autor único e nem sua função é desenvolver um pensamento único, desprovido de intervenções exteriores. Por isso, a concepção bakhtiniana sobre o discurso é o de uma construção híbrida, (in) acabada por vozes que se inter cruzam e por sentidos que conflituam entre si.

Ao focalizar o sujeito nesse quadro, Bakhtin o delineia como aquele que constrói o seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou não, e em função do outro que se constitui em seu interlocutor.

Retomando a questão específica do sentido – embora jamais tenhamos nos afastado dela, pois os sentidos não se constroem alheios aos sujeitos – temos clara idéia de que o ato de interação verbal nos constitui como sujeitos sociais, pois ao gerar significação também nos significamos; sujeito e sentido se configuram simultaneamente e assim se constituem os processos de identificação. Os processos de construção de sentidos são também os processos de constituição dos sujeitos, pois implicam uma relação da língua com a história.

Como observamos na análise de numerosas propostas de produção de texto, quando se propõe ao aluno a produção de um texto oco – sem um sujeito que se presentifica, que opina, que age a partir de uma vivência social – se intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e assim interfere-se na constituição de sua identidade discursiva. Isto, aparentemente, pode não ser algo nocivo, mas no mínimo, faz com que o aluno se sujeite a práticas escolares de escrita inócuas, que apenas reproduzem um discurso institucional pré-estabelecido⁶.

É urgente a necessidade de mudança em determinadas práticas de escrita que ainda insistem em permanecer, de forma geral, nos livros didáticos em nosso contexto educacional; práticas essas que ignoram ser no jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. Sendo assim, ao emergirmos nesse binômio linguagem – história como sujeitos sociais, nos construímos em redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas à determinadas escolhas discursivas nas quais os sentidos realmente fazem sentido. Nisto reside a idéia de que “*a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem*”, pois nos preceitos de Bakhtin, - é pertinente sempre voltar a este ponto - a interação verbal ocupa o centro das relações sociais, por ser impossível que qualquer manifestação em nosso comportamento, seja ela nas mais diversas formas de linguagem, possa ser atribuída a um indivíduo considerado isoladamente.

Ao priorizar a enunciação humana como objeto de estudo, por ser esta o produto da interação entre língua e contexto de enunciação, Bakhtin permite a inclusão do **sujeito** e do **contexto**, que pertencem à **história**, nos estudos da linguagem numa perspectiva socio-histórica, como vimos até aqui. Como essas práticas de linguagem, historicamente

⁶ Orlandi (2001) aponta a existência de uma identidade lingüística escolar como produto da escolaridade. No pensamento da autora, a dinâmica da repetição de saberes discursivos, característica da escola, está relacionada à produção da identidade como “movimento da história”, isto é, como deslocamento de posições do sujeito que se constitui nas/pelas práticas “linguajeiras” escolares. (grifo da autora).

situadas, se revelam nas situações concretas das relações sociais, é sobre o que nos debruçaremos, ao dedicarmos o próximo tópico aos gêneros do discurso.

1.2.3. Os gêneros do discurso como forma de participação social

Para Bakhtin, a linguagem permeia toda a vida social e exerce nela um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Seu conceito de linguagem é de natureza socioideológica, sendo que entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos ou em seus gêneros.

Nessa perspectiva, há um enfoque sobre o discurso, ou seja, sobre a língua em sua integridade concreta e viva e não como objeto específico da lingüística, embora a língua como sistema possua uma abstração legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso, como por exemplo, as partes mínimas que compõem uma palavra; ou seja, numa atividade discursiva oral são utilizados recursos fonéticos, morfológicos, sintáticos, estilísticos e outros que também são de domínio lingüístico. Pode-se designá-los como fenômenos formais da língua que se concretizam em unidades designadas *palavras*, *oração*, *frase* e assim por diante. Porém uma análise da língua como discurso não se revela rigorosamente lingüística, mas metalingüística no sentido de que será submetida a um estudo daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites do sistema. Neste particular, focaliza-se a funcionalidade sociocomunicativa dos gêneros do discurso, considerando-se esses gêneros como eventos comunicativos; assim, portanto, a análise não recairá sobre os traços formais e nem sobre as propriedades lingüísticas da língua.

Como visto, os postulados de Bakhtin acerca do discurso fundamentam uma concepção de gênero no contexto de uma visão voltada para atividades enunciativas em processos interativos. Quanto ao estudo da língua, este deveria dar-se, segundo Bakhtin, a partir da análise das atividades interativas concretizadas em enunciados socio-historicamente situados. É óbvio que esta visão se opõe à reflexão sobre formas abstratas amparadas em palavras e frases que estão submetidas a um conjunto de regras.

Ora, se todas as atividades humanas estão relacionada ao uso da língua, que é efetivada por enunciados, tanto orais quanto escritos, que, no pensamento de Bakhtin, são reais e singulares, produzidos por indivíduos que integram as mais diversas esferas da

atividade humana, a reflexão sobre a língua deve centralizar-se na atividade enunciativa, pois o enunciado é o reflexo das condições e das esferas daquela atividade.

Depreende-se do posicionamento de Bakhtin que há uma estreita relação entre os vários processos históricos que formam os gêneros e as atividades humanas, sejam individuais ou coletivas. Portanto, a relação estabelecida é entre a língua e a vida humana, num entrelaçamento tão indispensável, que até a escolha de um determinado gênero em determinada ação discursiva, jamais será um ato individual, apenas, pois esta escolha estará sob a influência do meio social e se estabelecerá como uma forma de inserção social e de execução de uma ação comunicativa intencional.

Dessa maneira, Bakhtin insiste na relação de interdependência existente entre o domínio da ação e o domínio das produções de linguagem – visto anteriormente em outro tópico – sustentando, mais especificamente, que a variedade das produções verbais é uma consequência da variedade dos tipos de atividades humanas. Segundo ele, os domínios da atividade humana estão sempre ligados à utilização da linguagem; o que gera igualmente, uma variedade no caráter e no modo dessa utilização. Isto, entretanto, não entra em contradição com a unidade nacional de uma língua, pois a

utilização da língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (2000:279).

Nessa linha de pensamento, gênero e enunciado mantêm uma estranha relação na medida em que o enunciado é irrepetível e individual e o gênero é relativamente estável e não individual e sim histórico, quase levando à impessoalidade. É no entremeio dessas duas definições, quase contraditórias, que Bakhtin define gênero do discurso. Assim, pode-se afirmar que os enunciados, como tipos relativamente estáveis e historicamente constituídos são tidos como gêneros do discurso, pois essa noção da relativa estabilidade refere-se ao fato de sua historicidade e não a sua estrutura formal ou funcional.

O problema dos gêneros é, desde Platão e Aristóteles, uma questão bastante importante, haja vista ter sido o termo utilizado pela antiga retórica e pela teoria literária embora com um sentido especificamente literário, para identificar os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático, e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama e outros.

Em Silveira (2002) vê-se que na literatura, essa idéia também influenciou a Estilística que despontou nas primeiras décadas do século XX como uma disciplina de intenção mais ou menos científica, sem o objetivo prático de ministrar conselhos ou normas a quem fala ou escreve. Contudo, esta disciplina não pode ser completamente desligada de estudos sobre a expressão lingüística feitas em séculos anteriores pela Retórica, que se ocupou da linguagem para fins persuasivos e artísticos. Portanto, uma rápida explanação sobre a retórica clássica é interessante neste momento deste estudo, a fim de se ter uma visão de gêneros do discurso em sua abordagem sócio-retórica.

Segundo Martins (1989) pode-se defender a idéia de uma Retórica assistemática, bem anterior a Corax e Tísias, apontados como os primeiros mestres na arte do discurso, no século V a.C., ao se analisar a acentuada valorização da palavra e dos discursos que impregnam as falas dos heróis homéricos.

Como dito anteriormente, foram Corax e Tísias os primeiros a reunir alguns preceitos teóricos do discurso argumentativo no empenho de ajudar os proprietários de terras da Silícia a defenderem seus direitos violados por tiranos. Vê-se neste fato que sempre na história da humanidade, à linguagem foi reservado o papel de mediadora nas mais diversas instâncias das relações humanas.

Atribui-se a um discípulo de Tísias, chamado Górgias (século V-IV a.C.) a introdução da Retórica em Atenas, onde floresceu com os sofistas, ao ser valorizada a destreza verbal e a apresentação convincente dos argumentos. Górgias não manifestava preocupação quanto à veracidade dos fatos, razão porque sua retórica se tornou objeto de críticas; a partir disso, requereu-se da Retórica um papel mais nobre que o da simples persuasão. Esse ideal seria mais tarde defendido por Cícero e Quintiliano e continuado pela Idade Média e pelo Classicismo. Por entender que a Retórica poderia apresentar outras facetas, Platão, em alguns de seus diálogos, a censura pela possibilidade do uso de técnicas persuasivas para fins desonestos e apresenta uma redefinição para a Retórica, defendendo a primazia da sabedoria e da verdade sobre a habilidade verbal. Mas é apenas com Aristóteles que se tem um verdadeiro tratado com ensinamentos sobre a arte do discurso, em sua obra *A Retórica*, escrita possivelmente em 339-338 a.C.

Nisto se percebe que já na antiga retórica há o tratamento dos gêneros em sua atividade discursiva. Diz ainda Martins (1989) que Aristóteles procurou mostrar que a Retórica, não menos que a Lógica, tem sua própria espécie de rigor intelectual. A Retórica é primariamente uma técnica de argumentação, mais do que de ornamentação. Ao tratar do

estilo, afirma ser a clareza, que se alcança pelo emprego de termos apropriados, a sua principal virtude: “*Se o discurso não tornar manifesto o seu objeto, não cumpre a sua missão*”. Ressalta que o orador deve adequar o estilo às diferentes situações, evitando tanto o estilo rasteiro quanto o rebuscado.

A idéia de *gênero*, então, tem acompanhado os estudos da língua e do discurso no Ocidente desde a Antigüidade greco-latina. Hoje, há a preocupação da Linguística Aplicada com a questão dos gêneros do discurso, incorporando-os definitivamente aos estudos textuais e discursivos. Igualmente, presencia-se no âmbito da análise do discurso, tendências influenciadas pelo ressurgimento da Retórica, ou sob a retórica em um novo enfoque, com *a nova retórica*, que agregam novos conceitos aos conceitos já estabelecidos sobre os gêneros.

Segundo Marcuschi (2000), baseadas nessa nova tendência, têm surgido propostas de análise de gêneros que contribuem para o debate sobre esta questão na linguística contemporânea e têm sido um meio de lingüistas aplicados ou teóricos apresentarem uma revisão da visão sobre tipologia textual. Neste particular, pode-se distinguir a posição de alguns autores, da seguinte forma: de um lado, aqueles que tratam de tipologias sob o ponto de vista lingüístico e que chegam a um conjunto básico de tipos de texto, e de outro lado, o posicionamento daqueles que tratam dos gêneros textuais e apresentam classificações de textos na perspectiva sociocomunicativa.

Marcuschi apresenta um outro posicionamento quanto a esse quadro teórico, ao fazer a distinção das tipologias de acordo com suas posturas teórico-metodológicas, as quais são apresentadas a seguir:

- *Tipologias funcionais*, apresentadas por Bühler e Beaugrande;
- *Tipologias formais*, apresentadas por Brinker, Jean Michel Adam, Isenberg, que se restringem basicamente à análise lingüística de tipos textuais como seqüências, sem se referirem a gêneros de maneira mais específica.
- *Tipologias interacionistas*, expostas por Bakhtin e Bronckart, que entendem que os textos têm determinação histórica, social, cognitiva, psicológica e em outras esferas. Estes autores preocupam-se com os eventos textuais e discursivos concretos e distinguem, no geral, entre tipos de discurso e gêneros do discurso (tipos de gêneros); para eles, os gêneros são objetos culturais e não artefatos lingüísticos, pois se constituem numa sociointeração.
- *Tipologias cognitivas*, elaboradas por Van Dijk.

Numa tentativa de aplicação da teoria dos gêneros do discurso ao ensino, o grupo da Universidade de Genebra liderado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier desenvolve há mais ou menos duas décadas pesquisas sobre o ensino de línguas a partir de gêneros. Esses lingüistas, especialmente Schneuwly e Dolz, trabalham com a noção de gêneros do discurso num projeto de transposição didática para o Ensino Fundamental.

Para Schneuwly (1996), o gênero textual é uma ferramenta, isto é, um instrumento que possibilita exercer uma ação lingüística sobre a realidade. Ele entende que o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Neste sentido, a partir da visão de Schneuwly, entendemos que o ensino de línguas deve ter o compromisso de possibilitar aos alunos o uso efetivo dos diferentes discursos que circulam em nossa sociedade, a fim de que o trabalho com a produção de textos na escola apresente-se de maneira menos virtual e mais próximo à realidade social dos educandos - embora saibamos que numa situação escolarizada, às vezes torna-se inevitável um certo artificialismo na condução de uma proposta de escrita de texto, devido à própria esfera da atividade, limitada por conteúdos programáticos, horários, avaliações e outros fatores próprios do âmbito escolar. Entretanto, isto não se constitui num empecilho para que os gêneros do discurso sejam tomados como eixo condutor de todo o trabalho com a linguagem na escola.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros do discurso que socialmente circulam entre nós, além de favorecer a ampliação da competência comunicativa e discursiva dos alunos, aponta-lhes numerosas formas de participação social que certamente eles, como cidadãos, podem ter ao fazer uso da linguagem presentificada nos gêneros do discurso.

Os gêneros estão na sociedade a fornecer material suficientemente diversificado para as práticas de linguagem em sala de aula, pois já existem, não como entidades autônomas, mas como resultado de construções histórica e socialmente situadas, produto de atividades humanas que podem sofrer transformações ao longo do tempo.

O próprio Schneuwly, acerca disso, faz uma indagação instigante: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Ao lançar esta pergunta, o pesquisador explica que nossas ações

discursivas cotidianas estão sempre sob a orientação de um conjunto de fatores que estão presentes no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a interação atinja plenamente seu objetivo. Dolz e Schneuwly (1996), apesar de reconhecerem que qualquer tentativa de sistematização dos gêneros do discurso na escola seja limitada, apresentam uma proposta de agrupamento daqueles com base em critérios como *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem* envolvidas e *tipologias textuais* existentes, abaixo discriminados num quadro-síntese.

PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos Tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada	biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relatos de experiência vivida relatos de viagem diário íntimo testemunho anedota autobiografia curriculum vitae ... notícia	reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado	discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião assinados editorial ensaio
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) resumos de textos artigos enciclopédicos entrevista de especialista texto explicativo tomadas de notas	Resumo de texto expositivo e explicativo Resenha relatório expositivos relato de experiência (científica)
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de uso instruções de montagem receita regulamento	regras de jogo consignas diversas textos prescritivos ...

(Joaquim Dolz e Barnard Schneuwly, 1996 - adaptação de Roxane Rojo, 2004).

Essa proposta de agrupamento pode ser um ponto de partida para que se pense numa progressão curricular, em todos os segmentos do ensino regular, em que o aluno esteja em contato permanente com uma diversidade textual a fim de que os gêneros sejam periodicamente analisados, retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade do grupo, com suas habilidades lingüísticas e discursivas e com a área temática de seu interesse.

Com base nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, os pesquisadores de Genebra postulam que a construção de uma progressão curricular deva considerar a necessidade de um trabalho em espiral, em todos os níveis escolares, com gêneros dos diferentes grupos. A título de exemplo, pode-se propor que numa determinada série os alunos vivenciem uma seqüência didática com um dos gêneros do grupo *narrar*; em seguida, passam a outra seqüência, trabalhando com um gênero do grupo *expor*; depois, passam para outra seqüência, para trabalharem com um gênero do grupo *descrever ações*, e assim por diante. Numa outra etapa, inicia-se novamente o percurso, mas a fim de serem explorados gêneros diferentes dos mesmos grupos; nisso, deve-se levar em consideração, o grau de dificuldade dos gêneros, a faixa etária atingida e as competências/ habilidades⁷ que se pretende desenvolver.

Deve-se ressaltar que em sua tese central, Dolz e Schneuwly orientam-se pela postura bakhtiniana de que “para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros”.

Aportados nos pressupostos de Bakhtin, ao entenderem que os gêneros se encontram sempre ancorados em alguma situação concreta, particularmente os orais⁸, os autores julgam pertinente partir de situações claras para o trabalho com a oralidade. Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, quer seja oral, quer escrito, é recomendável que, no ensino, se parta de uma determinada situação e se identifique alguma atividade a ser desenvolvida para que se dê início a uma comunicação.

⁷ Entenda-se por *competências* as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer; e as *habilidades*, por especificações das competências estruturais em contextos específicos, que decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

⁸ Convém esclarecer que Dolz e Schneuly (1996) ocupam-se em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula e concentram todo esforço para a construção desse objetivo.

É plausível a sugestão de Dolz & Schneuwly para o ensino de línguas, pois nela se vislumbram possibilidades de se tornarem as práticas de linguagem em sala de aula menos artificializadas e mais próximas do contexto geral que os alunos, como atores sociais, estão inseridos.

Retomando a metáfora da ferramenta na abordagem dos gêneros do discurso dos dois lingüistas aplicados, deve-se entendê-la totalmente embasada nas idéias bakhtinianas, ou seja, sem qualquer tendência a se formular uma noção instrumental de língua. Para Dolz e Schneuwly, o gênero “é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas, isto é, apropriar-se de gêneros”.

Então, na linha de Bakhtin, definem o gênero como ferramenta, a partir de três dimensões essenciais:

- a) os *conteúdos* que se negociam no gênero;
- b) a *estrutura comunicativa* própria dos textos pertencentes a um determinado gênero;
- c) as *configurações específicas de unidades lingüísticas* como marca de posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que compõem tal estrutura.

Oportunizar o trabalho com os gêneros na escola a partir da metodologia proposta por Dolz & Schneuwly pode ser bastante frutífero na formação de leitores e escritores competentes, pois nessa ótica, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, que operam como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Desse modo, pode facilitar o trabalho do professor, operar com os gêneros que asseguram um quadro de estratégias para a análise e a produção de textos. Nesse sentido, os gêneros são encarados como as unidades concretas nas quais o ensino deve apoiar-se.

Do que foi visto até aqui sobre os gêneros do discurso e retornando às idéias específicas de Bakhtin - das quais nem sequer saímos - convém apontar os componentes centrais na construção das bases sociointerativas da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, segundo Marcuschi (2000):

- “1. cada esfera de atividade humana elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso*;
2. os gêneros, numa dada esfera de comunicação, caracterizam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional;
3. a variedade de gêneros é infinita e eles são heterogêneos; ‘essa variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade de escopos intencionais daquele que fala ou escreve’”;
4. os gêneros do discurso dividem-se em *gêneros primários* (simples) e *gêneros secundários* (complexos);
5. os gêneros caracterizam-se como tipos de enunciados particulares, concretos, relacionados a diferentes esferas da atividade e da comunicação; este aspecto sugere que os gêneros também são determinados pelo parâmetro da construção dos destinatários;
6. o enunciado é a unidade real da comunicação verbal; a fala só existe na realização concreta dos enunciados de um indivíduo em situação de comunicação; assim, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas numa unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos falantes”.
7. entre estilo e gênero observa-se um vínculo indissolúvel, orgânico, de modo que estilo é estilo de um gênero numa dada esfera da atividade humana. “Quando há estilo há gênero”.

No Brasil, as pesquisas acerca dos gêneros discursivos e sua relação com o ensino de línguas são relativamente recentes – iniciaram-se há pouco mais de uma década – e só a partir da segunda metade da década de 90 com a divulgação dos ***Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental***, em 1996, é que a discussão teórica saiu dos círculos restritos da reflexão acadêmica e chegou aos círculos escolares.

Foi Bakhtin, quem primeiro introduziu na lingüística a palavra ***gêneros*** ampliando o conceito, ao referir-se também aos textos utilizados nas mais diversas situações cotidianas de comunicação.

Mesmo que tenha sido dito e até certo ponto ser trivial tornar a dizê-lo, na tentativa de compreensão sobre o que fundamenta a teoria dos gêneros, é pertinente reforçar que se verifica no pensamento de Bakhtin que as unidades do domínio verbal são chamadas de ***enunciados*** e os tipos relativamente estáveis nos quais esses enunciados se organizam, de ***gêneros do discurso***. Sob um determinado prisma, para Bakhtin, texto, discurso, enunciado e gênero não se equívalem como unidades, mas são produzidos no mesmo nível e igualmente se opõem a fenômenos formais da língua, tais como as unidades denominadas palavra, oração, frase e outras. Neste sentido, gênero é sempre um enunciado que se dá como *unidade do discurso*.

Daí, não é equívoco se dizer que ao assumir uma concepção bakhtiniana de gênero, deve-se inseri-la no contexto de uma visão de discurso voltada para atividades enunciativas em processos interativos. Por isso, para Bakhtin, o estudo da língua deveria dar-se na análise das atividades interativas realizadas pelos enunciados, social e historicamente

situados; embora não se ignore por completo a observação de formas abstratas apresentadas por frases e palavras, ou de um sistema de regras, vistas na ordem metodológica para o estudo da língua proposta pelo autor. Entretanto, o fundamento desse estudo deve ser a sociointeração, isso devido a todas as atividades humanas estarem relacionadas ao uso social da língua, que se efetiva através de enunciados orais ou escritos.

Esses enunciados são “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2000: 279). Portanto, o enunciado é o reflexo das condições e das finalidades dessas esferas. Daí ser interessante retornar sempre ao próprio autor para reforçar a sua idéia de que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (ibidem).

Não é demais lembrar que com essa visão, Bakhtin estabelece uma correspondência íntima entre os vários processos históricos de formação dos gêneros e as atividades humanas individuais ou coletivas, ou seja, entre a linguagem e a vida. Ambas se encontram numa relação tão estreita, que até a opção por determinado gênero numa dada situação não se revelará como um ato individual, mas uma forma de inserção social e decorrente de um projeto sociointerativo intencional.

No livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo *O problema do texto* (2000:329), Bakhtin introduz o termo *texto* (oral e escrito), definido como um “*conjunto coerente de signos*”, que constitui, a seu ver, o dado empírico primeiro de todas as ciências humanas; “*onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento*”, diz o autor.

Como já se viu, segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características “relativamente estáveis”, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros discursivos*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, a *construção* composicional, que seria a estrutura; e o *estilo*, que aponta para usos específicos da língua. O autor observa que quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois se leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação. Geraldi (1993), a partir das proposições de Bakhtin, aponta alguns elementos, que compõem essa interação na linguagem escrita: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade, em que situação de enunciação*. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou

não consciência, acaba por fazer uso do gênero mais apropriado ao contexto. Dessa forma, fazemos uso dos gêneros discursivos que nos foram transmitidos sociohistoricamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

François (1996) traduz esse pensamento dizendo que cada pessoa se caracteriza fundamentalmente, porque “vive, pensa e fala em mundos constantemente diferentes”, daí existirem *campos diferentes de atividades* que se traduzem por *domínios temáticos diferentes*. Portanto, a viabilidade dos gêneros discursivos remete às variações de mundo. Nisto a linguagem multiplica e mistura os mundos. Por isso, não se pode contar nem os gêneros nem os mundos. Corroborando essa idéia, Cunha (2002; p. 169) assegura que sendo inesgotáveis a quantidade e a diversidade de gêneros orais e escritos, não se faz possível listá-los “pois há sempre novos gêneros sendo criados e outros caindo em desuso em função de diferentes atividades humanas ao longo da história”. Desse quadro, então, depreende-se que, as necessidades surgidas a partir de uma atividade de linguagem, a opção por um gênero de discurso é uma escolha determinada em função da interação verbal e da sua peculiaridade. Mas isso não se constitui como um grande esforço cognitivo, pois para Bakhtin, os gêneros facilitam consideravelmente as trocas verbais dos interlocutores. A citação que segue ratifica nossa assertiva:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo [...]. Se não existissem os gêneros e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 2000: 302).

Na atividade de falar ou escrever, ouvir ou ler um texto, toda pessoa já tem uma idéia antecipada do texto em sua estrutura global exatamente pelo conhecimento prévio que o indivíduo possui do arquétipo dos gêneros discursivos de que ele faz ou fez uso em suas diversas relações de linguagem. Por conta desse conhecimento acumulado, é facilmente reconhecido por qualquer pessoa o gênero em que se localiza determinado texto.

No plano do ensino–aprendizagem de produção de texto, tais considerações equivalem a dizer que o conhecimento e o domínio de diferentes gêneros discursivos, por parte do aluno, não apenas o preparam para possíveis práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Os conhecimentos que os indivíduos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria existência são em grande parte determinados pelos gêneros discursivos a que estão expostos, que produzem e que absorvem. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a produção cultural de um país, num sentido global, é caracterizada pela coletânea dos gêneros do discurso elaborados e utilizados pelos seus cidadãos. Em consequência dessa realidade, a investigação e o ensino sistemáticos dos diversos textos em uso – produzidos por qual(is) e para qual(is) sujeito(s), com que propósito(s), como, em que contexto(s), subsidiado por que ideologia – são essenciais para a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem; e igualmente dentre esses profissionais, aqueles que se dispõem à elaboração de livros didáticos de língua portuguesa em nosso país.

A pesquisa e o ensino que se estruturam em estudos de gêneros discursivos poderão estimular o estudo da língua materna a se transformar em contextos de interatividade verbal em que se façam presentes as mais diversas maneiras de manifestações discursivas orais e escritas. Práticas pedagógicas assim delineadas poderão auxiliar os alunos a perceberem-se como sujeitos históricos; a refletirem sob que condições socioculturais se encontram; a entenderem como os textos que circulam socialmente funcionam ao conduzir a cultura atual e ao reconstituir culturas passadas.

É importante também destacar as oportunidades que a área de estudo dos gêneros discursivos oferece para que a pesquisa e a prática pedagógica ultrapassem os limites das regularidades típicas dos gêneros, permitindo explorar regularidades nas esferas sociais onde os gêneros se estabelecem.

No atual quadro socioeducacional brasileiro – tão favorável a mudanças de paradigmas – uma abordagem calcada em estudar sobre os gêneros do discurso deverá proporcionar importantes avanços tanto em termos de ensino como de pesquisa sobre os usos atuais da linguagem. O *saber prático* e o *saber teórico*⁹ sobre a linguagem gerado a partir de tal abordagem poderá dar oportunidades a professores e estudantes a terem uma formação mais relevante para o exercício da cidadania, do que os referenciais anteriores para o ensino da língua portuguesa.

⁹ Os termos *saber prático* e *saber teórico* em relação à linguagem foram utilizados em RANGEL, E. O. (1988). *Progressão curricular combina com gênero?* In. Caderno de resumos do 8º INPLA.

2. O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.

É inegável que no atual panorama do ensino de língua materna no Brasil, existe uma relativa homogeneidade quanto à aceitação dos fundamentos filosóficos em que supostamente se deve pautar o ensino formal da língua portuguesa. Esse contexto só fez-se a partir da tomada de posição dos órgãos oficiais gerenciadores do sistema educacional do país, em que o modelo teórico sociointeracionista subsidia os referenciais teóricos para o ensino da língua e da linguagem, motivando professores e escolas a considerar o texto como eixo do ensino a fim de se desenvolver as habilidades discursivas dos alunos em suas práticas de linguagem dentro e fora do espaço escolar. Muitos avanços se verificaram e têm contribuído para sedimentar, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, um novo perfil desse ensino na escolarização brasileira. Os novos paradigmas surgidos desde então convergem, inevitavelmente, para o que se denominou gêneros textuais, que têm seus postulados na teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin. Sendo a noção bakhtiniana de gêneros a chave para se entender que as relações humanas são necessariamente mediadas por esses eventos discursivos que se constituem em gêneros, passou-se a buscar na realidade escolar brasileira um ideário curricular que contemple o ensino de gêneros textuais, como forma de qualificar o aluno para o domínio de práticas discursivas e o uso efetivo das diferentes modalidades da linguagem verbal em contextos não escolares.

Entretanto, como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), embora esteja presente a idéia do ensino de línguas implementado por gêneros orais e escritos, este ensino ainda não atende por completo a algumas exigências que fazem da expressão oral e escrita o centro do trabalho com linguagem na escola. Basta para isso se fazer uma simples pesquisa exploratória em livros didáticos de língua portuguesa da alfabetização ao 3º ano de Ensino Médio para se constatar a opção declarada dos autores pelo trabalho com a língua mediado por diferentes gêneros textuais. Se esses autores/livros conseguem ter êxito nessa tentativa, questiona-se. E é exatamente nesse questionamento que se torna válida a análise dos autores citados quando pontuam alguns aspectos que não têm sido atendidos, tornando as tentativas de ensino por gêneros ineficazes, por este ensino carecer de determinados elementos de ordem conceitual e metodológica que assegurem sua eficácia e

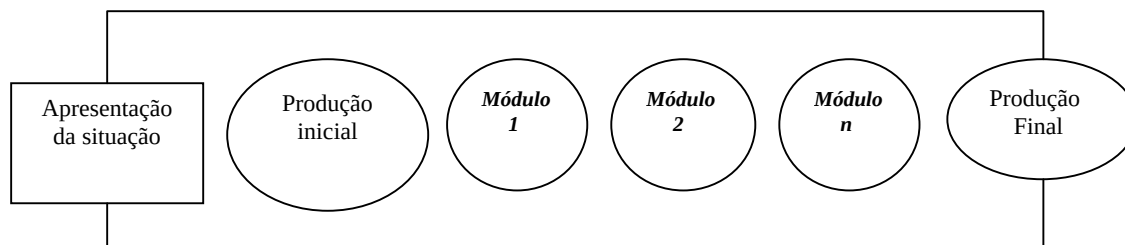
sua viabilidade para uma didática de línguas. Os aspectos apontados pelos autores são assim sintetizados:

- a) O ensino por gêneros textuais deve ser feito norteado por um procedimento metodológico que contemple simultaneamente semelhanças e diferenças nos encaminhamentos dados ao estudo de cada gênero em particular;
- b) A escolaridade obrigatória, no caso específico do Brasil, a Educação Básica deve ser toda ela abarcada pela concepção de ensino de gêneros assumida;
- c) O foco central do ensino por gêneros deve ser imprescindivelmente os elementos que asseguram a textualidade dos textos orais e escritos;
- d) A grade curricular deve subsidiar o aluno com textos referenciais na modalidade escrita e oral, para que eles tenham um suporte para suas produções individuais;
- e) O ensino deve dar-se por módulos, o que o tornará diferenciado de uma série/ciclo para outra(o);
- f) Os gêneros textuais estudados devem estimular a criação de projetos didáticos pela classe.

A partir do que postulam como as exigências para a aplicação do ensino de gêneros na escola, os pesquisadores propõem a implementação de um procedimento didático, denominado por eles de *seqüência didática*, que tem por finalidade organizar as atividades escolares com relação ao ensino de línguas, sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. As seqüências didáticas apresentam características determinantes que sinalizam como o ensino deve funcionar:

A primeira característica é que numa seqüência didática elege-se um único gênero para ser trabalhado. Esse gênero será estudado no que diz respeito às “diferenças e regularidades dos diversos textos circulantes na sociedade, baseado nas condições específicas em que são produzidos”. Além disso, essa característica traz a idéia de se lançar aos alunos desafios com relação à dimensão discursiva da linguagem, pois necessariamente se deverá ensinar gêneros que se apresentam fora do domínio do aluno, ou aqueles que eles dominam precariamente, os que eles têm pouco acesso espontâneo e sobre os gêneros públicos. Assim, uma seqüência didática possibilitará ao aluno o livre acesso a práticas de linguagem que não fazem parte de seu repertório corriqueiro ou que são difíceis para o seu domínio. Portanto, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004) distancia-se da idéia de se ensinar apenas o que o aluno já sabe em termos de linguagem.

Como segunda característica deve-se entender que as seqüências didáticas apresentam uma estrutura-base que especifica as etapas em que se dá o processo da produção textual, sendo essas etapas representadas no seguinte esquema:



(Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004:58)

- A *apresentação da situação* refere-se à exposição da proposta em si. Esta parte constitui-se num degrau importante para o estudo dos gêneros, pois na concepção que temos de que as práticas de linguagem na escola devam ter por base a dimensão socio-interativa da língua, é imprescindível que se oportunizem em sala de aula situações didáticas que sejam mediadoras de um processo de interação verbal, ainda que estas situações sejam fictícias - em geral, situações simuladas são determinadas pelas próprias demandas da instituição escolar. As situações apresentadas poderiam funcionar como problematização inicial para a partir daí surgirem situações-problema que direcionassem as etapas posteriores da seqüência didática. Dessa maneira, o projeto de comunicação estaria se realizando desde sua etapa inicial sob um enfoque dialógico.

Esta etapa prepara o aluno para a produção inicial que é a primeira tentativa de produção do gênero a ser estudado nos módulos. É na apresentação da situação que os alunos devem construir uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada e para facilitar esse processo, a seqüência didática deve distinguir dois momentos:

- a. Apresentação de um problema de comunicação bem definido, em que conste o projeto coletivo de produção de determinado gênero (oral ou escrito) e que explicita claramente a situação de comunicação na qual os alunos devem operar. Para isso, este momento deve especificar: o gênero textual a ser trabalhado, os interlocutores visados, a forma de produção e os participantes desta.
- b. Preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos para que os alunos percebam a relevância dos conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. É importante frisar que esses conteúdos são relativos ao gênero escolhido e devem estar focados no cerne do que esse gênero apresenta como estrutura estável.

- A *produção inicial* é o momento em que os alunos devem expor as representações que têm sobre a proposta, apresentando oralmente ou por escrito seus conhecimentos acerca do gênero e da atividade a ser desenvolvida em decorrência deste. Ainda que os alunos não dominem todas as características do gênero visado, esta primeira produção é indispensável como forma do professor avaliar capacidades e potencialidades de que os alunos dispõem e aquelas habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino do gênero. A intervenção didática se dará nesse ponto, com o professor mapeando caminhos, escolhendo estratégias que facilitarão a aprendizagem do aluno no processo em que ele se envolverá.

Dizem os autores que “a *produção inicial* tem um papel importante central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores” (Dolz Noverraz & Schneuwly, 2004: 102), mesmo que essa produção não seja completa, pois nela define-se o que se precisa trabalhar para que o aluno aproprie-se dos recursos de linguagem que caracterizam o gênero, como também se envolver num procedimento de avaliação formativa que perpassará as diferentes etapas da sequência.

- O trabalho por *módulos* volta-se para os problemas detectados na produção inicial, dando aos alunos os recursos didáticos para que aqueles sejam sanados. É um trabalho gradual que deverá atender em separado os diversos elementos que se apresentam como problemáticos para o domínio de um gênero. Os módulos mostram que o trabalho com as sequências didáticas vai do complexo para o simples; ou seja, tem início na produção inicial e chega aos módulos, retornando em seguida para o complexo, que é a produção final.

Dolz, Noverraz & Schneuwly(p. 104) apontam três questões para se proceder no encaminhamento de decomposição dos problemas que se apresentam:

a) *Trabalhar problemas de níveis diferentes*, que inevitavelmente surgem no processo de produção de textos orais e escritos de forma simultânea, mas considerando-se as suas especificidades. Com base na psicologia da linguagem, os autores distinguem quatro principais níveis na produção textual:

1. *Representação da situação de comunicação*: ajudar o aluno a planejar sua produção tendo em mente os elementos essenciais para a construção dela: o destinatário do texto, a finalidade deste, a sua posição de autor ou locutor, o gênero visado.

2. *Elaboração dos conteúdos*: deve-se orientar os alunos a conhecer e a utilizar técnicas de busca, elaboração ou criação de conteúdos, as quais podem variar em função dos gêneros.
 3. *Planejamento do texto*: a estruturação do texto pelo aluno deve ser feita a partir da finalidade ou do destinatário visado.
 4. *Realização do texto*: os alunos serão orientados a selecionar os recursos de linguagem mais eficazes para a composição de seu texto (vocabulário adequado à situação, variação dos tempos verbais em função do plano do texto, utilização de organizadores textuais que estruturam o texto ou que introduzam argumentos).
- b) *Variar as atividades e exercícios* para enriquecimento do trabalho e para que o aluno tenha acesso por diferentes modos às noções e aos instrumentos com os quais está lidando. Os autores distinguem três grandes categorias de atividades e de exercícios:
1. *As atividades de observação e de análise de textos*, que devem colocar em evidência alguns aspectos do funcionamento de determinado texto para uma aprendizagem eficaz da expressão oral e escrita.
 2. *As tarefas simplificadas de produção de textos*, as quais devem permitir aos alunos destacar certos problemas de linguagem que ele deve administrar simultaneamente conforme os níveis de produção.
 3. *A elaboração de uma linguagem comum* a fim de se ter parâmetros para uma avaliação criteriosa e precisa dos textos produzidos.
- c) *Capitalizar as aquisições* sintetizando numa lista-resumo os conhecimentos técnicos adquiridos sobre os gêneros nos módulos.
- *A produção final* dá ao aluno a possibilidade dele aplicar os conhecimentos que foram construídos separadamente nos módulos. Possibilita também ao professor a realização de uma avaliação somativa, porque com essa produção este poderá:
1. Investir nas aprendizagens do aluno, ao indicar-lhes os objetivos da produção textual e permitir-lhe o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Também a síntese da produção final funciona para o aluno como instrumento regulador e controlador de sua performance como produtor de texto, no decorrer da revisão e da reescrita deste; permite-lhe igualmente avaliar os avanços obtidos no campo trabalhado.

2. Avaliar de forma somativa, escolhendo como instrumento da avaliação a lista de constatações feita durante a seqüência ou elegendo um outro que se enquadre no projeto desta, devendo qualquer forma de aferição basear-se nos critérios avaliativos, pautar-se pelos elementos trabalhados em classe para se evitar julgamentos subjetivos que muitas vezes são incompreendidos pelos alunos, embora se deva preservar sempre uma parte subjetiva. A avaliação somativa pressupõe a observação das aprendizagens efetuadas bem como o redimensionamento do trabalho efetuado em diferentes linhas.

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade lingüística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objeto de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em seqüências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Sendo as propostas de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) sobre agrupamento de gêneros/progressão curricular através das seqüências didáticas, que mais de perto nos interessam neste trabalho, por, em nosso entender, apresentarem alternativas viáveis de aplicação dos princípios sociointeracionistas em todos os níveis de escolaridade, colocamos em relevo também alguns fundamentos desse aspecto da teoria.

Para os autores, os agrupamentos feitos delimitam os conjuntos de gêneros suscetíveis de serem trabalhados para se atingir as finalidades gerais do ensino e favorecem ao aluno o domínio de bens culturais gerais para a produção textual. Assim, a escolha de certos gêneros dentro dos agrupamentos é feita a partir de uma progressão por ciclo ou série.

Como os autores entendem que a aprendizagem da expressão oral ou escrita não deve ter um procedimento único, propõem um ensino adaptado para cada gênero trabalhado para o alcance de aprendizagens específicas quanto a esses gêneros, ainda que esses gêneros sejam agrupados a partir de certas regularidades lingüísticas e de transferências possíveis: os agrupamentos propostos baseiam-se, portanto, em três critérios indispensáveis para a construção de progressões, sendo estes critérios assim discriminados:

1. O atendimento às grandes finalidades sociais do ensino;
2. A retomada dos tipos de textos da tipologia tradicional, de forma não-canônica;

3. A homogeneidade possível das capacidades de linguagem referentes aos gêneros agrupados.

Esses critérios podem ser vistos nos agrupamentos que constituem o seguinte quadro o qual traz nova composição gráfica do quadro apresentado nas páginas 43 e 44.

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Este quadro foi tirado do artigo “Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento”, de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly, 2004, p. 121

A progressão através dos ciclos/séries é definida tanto pelas pesquisas em psicologia sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem quanto pelas pesquisas em

didáticas que focalizam a situação e o currículo escolar; sendo que o foco central na aprendizagem em situação escolar supõe:

- avaliação das habilidades prévias dos alunos;
- escolha de objetivos prioritários que busquem aquisições por parte do aluno, as quais ele ainda não dispõe;
- etapas-limite, obstáculos e conflitos que intervêm na aprendizagem que devem ser vencidos;
- aspectos didáticos, dispositivos e condições que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem;
- meios de redução de ajuda externa que oportunizem ao aluno a autonomia na realização de tarefas análogas.

Por fim, os autores sintetizam os princípios de progressão nos seguintes pontos:

1. A progressão organiza-se em torno de agrupamentos de gêneros, em que um mesmo gênero é trabalhado em diferentes ciclos/séries, com aumento do grau de dificuldade, ou diferentes gêneros de um mesmo agrupamento são estudados, a partir das possibilidades de ensino que proporcionam. Para os autores é possível elaborar uma progressão em cada um dos cinco agrupamentos de gêneros propostos no quadro visto anteriormente.
2. A progressão em *espiral* aperfeiçoa o domínio de um mesmo gênero em diferentes níveis, o que rende ao ensino a diversidade textual a cada nível. Assim, a variação de um nível para outro se dará em torno dos objetivos específicos a serem alcançados relativos a cada gênero.
3. O fato de os gêneros serem tratados de acordo com os ciclos/série revela o pensamento de que o aluno só desenvolve sua expressão oral ou escrita se houver a aprendizagem de como fazê-la. Por isso, há o ensino-aprendizagem de diferentes gêneros “*iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios*” (p. 124). As seqüências didáticas indicam a adequação de que gênero ensinar no início ou no final de cada ciclo ou série.
4. A aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo, para que se assegure o domínio dos principais gêneros no Ensino Fundamental, haja vista

que o processo para a aprendizagem destes é complexo e longo. Dessa forma, os autores propõem a antecipação no estudo de alguns gêneros em etapas anteriores e a imprescindível retomada destes em etapas posteriores.

5. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade, com objetivos graduados em diferentes etapas do Ensino Fundamental. A retomada de alguns objetivos pressupõe que estes sejam redimensionados; ou seja, trabalhados sob uma nova perspectiva.

O quadro a seguir é um exemplo de organização curricular possível que considera os diferentes níveis de complexidade:

**SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA:
DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQÜÊNCIAS**

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1 ^a - 2 ^a	3 ^a - 4 ^a	5 ^a - 6 ^a	7 ^a - 8 ^a - 9 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhosos o 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê do conto 2. A narrativa da aventura	1. A paródia do conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica.
RELATAR	1. O relato de experiência vivida (apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário	1. As regras de jogo	//////////////////////////////////// //////////////////////////////////// //////////////////////////////////// ////////////////////////////////////
//////////////////////////////////// //////////////////////////////////// ////	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004: p. 126

Como orientação metodológica, os autores dizem ser do professor a responsabilidade das escolhas a serem feitas quanto ao tempo e ao percurso das atividades que integram as seqüências didáticas, em diferentes níveis, sendo estabelecidas por alguns critérios:

1. Escolha de seqüências dentre as que estão propostas para cada ciclo ou série, direcionadas por alguns parâmetros:

- acatar a diversidade das capacidades de linguagem;
- eleger seqüências pertencentes a agrupamentos de gêneros diferentes;
- efetuar a escolha em função dos objetivos do programa curricular de cada ciclo/série e do grau de dificuldade para a faixa-etária;
- considerar a motivação que um gênero pode gerar nos alunos.

2. Escolha dos módulos ou das atividades a serem efetivados numa seqüência, considerando-se:

- as dificuldades dos alunos na realização das atividades propostas;
- os problemas que poderão surgir na implantação das seqüências;
- A falta de motivação por parte dos alunos por algumas atividades.

Embora a proposta de seqüências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly tenha por base o ensino de francês, entendemos que ela se constitui num procedimento metodológico viável para o ensino da língua portuguesa no contexto da realidade escolar brasileira, por apresentar a possibilidade de implementação de processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais que, ao mesmo tempo em que atende às exigências curriculares, procura em todas as suas etapas, ensinar unidades do discurso mais que a língua em seu sistema. Assim, percebe-se que a noção de linguagem como processo de sociointeração sob uma perspectiva dialógica pode ser aplicada mesmo na cultura escolar de um país que ainda caminha - apesar dos avanços inconstatáveis - para a renovação do ensino da língua materna.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Indicadores Preliminares

O fato que instigou a realização deste estudo originou-se das incertezas reveladas por professores diante das transformações pelas quais passaram as publicações didáticas no Brasil, a partir de sucessivos modelos teóricos e de linhas de pesquisa – que vão da lingüística estrutural à análise do discurso, passando pelo gerativismo, pela lingüística de texto e pela teoria dos gêneros discursivos, entre outros – que influenciaram/influenciam o ensino da língua materna.

Considerando-se que o ensino de português centraliza-se, sobretudo, no livro didático, a pesquisa realizada concentrou-se nas propostas de produção de texto apresentadas por autores de livro didáticos de língua portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental, ciclo da escolarização básica que se caracteriza por ser o início de uma nova etapa naquela esfera de ensino – as séries finais do Ensino Fundamental; em que se espera que o aluno já tenha desenvolvido as habilidades elementares da produção escrita trabalhadas nas séries iniciais.

3.1.1 Questões da pesquisa

Que fator(es) contribui(em) para que as atividades de produção de texto no âmbito escolar sejam desmotivante para o aluno? O livro didático de Língua Portuguesa tem oferecido subsídios para que as propostas de produção escritas na escola apresentem-se fundamentalmente como atividades sociointerativas?

3.1.2 Hipótese

Levanta-se a hipótese de que as atividades de produção de texto propostas pelos livros didáticos de português, ainda que sob influência, a partir de 1990, dos pressupostos da teoria da comunicação e da pragmática, desconsideram a produção escrita como atividade de interação verbal.

A segunda hipótese que instigou a realização deste estudo é a de que as propostas de atividades de produção do texto escrito dos livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª

série, em sua maioria, não contribuem efetivamente para estimular o aluno para a necessidade ou desejo de interagir com seus pares através do texto escrito, pelo fato de elas não sugerirem realmente atos de interação verbal, tal como se constituem os textos que circulam em outras esferas da sociedade.

3.1.3 Objeto de análise

O corpus de análise desta pesquisa concentra-se nas propostas de produção de texto escrito, apresentadas por 6 livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao ensino da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo eles:

- 1.3.1 *Entre palavras*, Ferreira, 1998
- 1.3.2 *Olhe a língua!*, Garcia & Amoroso, 1999
- 1.3.3 *Leitura do mundo*, Teixeira & Discini, 2000
- 1.3.4 *Português - idéias e linguagem*, Delmanto & Castro, 2001
- 1.3.5 *Português - uma proposta para o letramento*, Soares, 2002
- 1.3.6 *Todos os textos*, Cereja & Magalhães, 2003

3.1.4 Critérios de seleção dos livros didáticos

Os critérios que, em particular, nortearam a escolha dos livros anteriormente citados, foram os seguintes:

1.4.1. O período de publicação dos livros, que compreende a segunda metade da década de noventa por completo e o início de 2000, sendo tal período efervescente em termos de publicações didáticas surgidas, as quais supostamente devem revelar concepções voltadas para a perspectiva sociointerativa da linguagem;

1.4.2. a diversificação de autores, que revela o interesse econômico e comercial de editoras em busca de espaço no lucrativo mercado brasileiro, no que se refere a publicações didáticas.

1.4.3 A indicação de alguns desses livros pelo guia de livros didáticos do MEC, que a partir da segunda metade da década de noventa, passou a influenciar extremamente a adoção dos livros didáticos na escola brasileira como organizadores das atividades desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa.

3.1.5. Critérios de escolha do nível de escolaridade

A 5ª série do Ensino Fundamental é uma etapa da escolaridade que marca a transição para um novo ciclo de aprendizagem no ensino formal de português, ciclo que apresenta um desinteresse crescente pela produção do texto escrito, por parte do aluno, como asseguram pais e professores. Neste quadro, avalia-se a contribuição das seqüências temáticas desenvolvidas pelos livros didáticos para a motivação dos alunos desta etapa escolar pelo trabalho com a produção do texto escrito.

3.1.6. Etapas e procedimentos

Numa etapa inicial deste trabalho, delimitado o aspecto a ser investigado, procuramos analisá-lo quanto à sua relevância para o cenário atual do ensino da língua portuguesa na escola brasileira.

Apesar de numerosas as pesquisas que focalizam a produção de textos no ensino da língua materna, ainda se constata junto a estudiosos e professores brasileiros, as dificuldades e a desmotivação que os estudantes sentem para produzir textos escritos em todo o seu percurso escolar.

Sabe-se que o objetivo do trabalho com a produção de texto no Ensino Fundamental e Médio é a formação de alunos-escritores competentes que sejam capazes de construir textos coerentes, coesos e eficazes quanto a seus propósitos. Ademais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do 3 e 4 ciclos, que introduzem as diretrizes sobre o ensino da língua portuguesa, consideram que

ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” [...], pois “nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão- como dizer. (pp. 75 e 76)

É evidente, entretanto, que produzir textos eficientes não é tarefa das mais fáceis para o aluno. Além desse fato, há outras dificuldades para se chegar a esse objetivo. Uma delas se deve a que, freqüentemente, a escola não tem proporcionado situações reais de interlocução, momentos em que se exijam práticas funcionais de leitura e de escrita. Outra, ao fato de algumas escolas oferecerem, ainda hoje, um ensino de produção de textos, voltado para o professor; ou seja, o aluno escreve para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita, sem nenhum vínculo com a função social da escrita.

Entretanto, grande número de estudiosos e professores, independentemente da realidade dos fatos do ensino de produção de textos no Brasil, tem contribuído com análises produtivas do problema e com procedimentos didáticos coerentes com os atuais paradigmas teóricos sobre o ensino de língua. Contudo, essas contribuições não atingiram efetivamente o universo escolar brasileiro em sua totalidade, ou pelo menos não tiveram a repercussão necessária nesse universo, por conta da ineficiência na aplicação dos princípios teóricos às práticas da linguagem escrita.

Os dados apresentados, aliados a experiências pessoais no Ensino Fundamental e Médio e a de colegas nos diferentes segmentos da educação básica tanto na rede pública como na rede privada, que ratificam a existência e a extensão do problema, confirmaram a sua relevância para os estudos contemporâneos da lingüística aplicada.

Coletados os dados, nos concentramos em analisá-los na tentativa de testar a validade de nossa hipótese. Fizemos o levantamento também de alguns dados apresentados nos livros pesquisados, na tentativa de perceber a adesão ou não de seus autores, de forma explícita ou implícita, à concepção de língua e de linguagem considerada, neste trabalho, como aquela mais adequada para nortear os processos de ensino e aprendizagem de línguas, em seu fundamento.

4. OS CORPORA EM ANÁLISE

4.1. Análise dos dados fundamentada na concepção sociointeracionista de língua e linguagem.

Faz-se necessário neste tópico esclarecer o que cada item componente do quadro-síntese significa como indicador de uma condição de produção de textos, antes de se enveredar para a análise propriamente dita das propostas.

Tomamos por base as categorias elencadas por Geraldi (1993), quanto às condições da situação de produção de um texto para assentarmos esta investigação, por entendermos que o referido lingüista situa os seus estudos numa concepção bakhtiniana de língua e de linguagem. Portanto, o item *finalidades* relaciona-se ao motivo, razão que tem uma pessoa para dizer o que tem a dizer; *interlocutor*, refere-se ao outro para quem se está produzindo o texto, com quem se pretende interagir através do texto escrito; *tema*, relaciona-se ao assunto a tratar, ou mais especificamente, ao que se tem a dizer sobre o assunto; *forma ou tipo de interação verbal*, indaga sobre a situação concreta em que poderá ocorrer a interação prevista; e, finalmente, o *modo de interação verbal*, diz respeito às estratégias discursivas e aos recursos lingüísticos adequados e relevantes para se realizar a interação pretendida. Essas categorias listadas foram organizadas no quadro-síntese ao qual posteriormente acrescentamos mais dois dados (*página e gênero textual ou tipos de texto*) a fim de facilitar a análise dos livros, no que diz respeito a cada proposta de produção de texto em particular.

Temos consciência de que não são apenas esses aspectos que caracterizam as condições da situação de produção de um processo interativo verbal escrito, mas entendemos que são básicos para tornar este processo, na medida do possível, tal como ocorre nas situações cotidianas e para projetá-lo em situações planejadas, como ocorre nos processos formais de ensino e de aprendizagem de línguas.

Esclarecemos também, que, para facilitar a leitura deste trabalho, optamos por apresentar o quadro-síntese relativo a cada livro com os sete itens já explanados como anexos, elaborando porém quadros sinóticos em que destacamos apenas os aspectos que consideramos essenciais para a concretização de uma interação verbal escrita: *finalidades*, *interlocutores* e *tema*. Acreditamos que dessa forma o leitor terá uma visão panorâmica do livro analisado, o que facilitará a compreensão geral da análise descritiva feita de cada

livro; sendo assim, reserva-se ao quadro-síntese a especificidade dos outros aspectos da análise esclarecidos anteriormente.

4.2 Análise do livro *Entre palavras*, de Ferreira, 1998

São apresentados a seguir sobre este livro, a análise descritiva e o quadro sinótico, ficando como *anexo 1* o *quadro-síntese* que se refere a ele.

4.2.1. Análise descritiva

Ferreira (1998) apresenta em seu livro 19 propostas de produção de texto, localizadas, todas elas, após as atividades, quando existentes, de *ouvir e falar* a partir de um texto que consta apenas do livro do professor; as atividades permanentes de *leitura do texto* que inicia a unidade temática e as atividades de *ver e/ou debater* o tema do texto inicial através de textos com linguagem não-verbal. As propostas antecedem ao estudo de *aspectos gramaticais* e as atividades de *aprender mais*, que consistem em leitura complementar sobre o eixo temático da unidade e/ou pesquisa sobre o tema. Cada unidade do livro, portanto, compõe-se de seis partes, mas apenas três delas constantes em todas as unidades. Estas são denominadas pelo autor de *atividades nucleares*, sendo elas: ler, escrever e gramática; e as outras, são denominadas por ele, de *atividades alternantes*; ouvir e falar.

Há uma integração dessas partes, apenas no que se refere à recorrência do tema do texto-fonte da unidade; nos demais aspectos, elas se encontram desconectadas, pois dependem do objetivo que se pretende alcançar, que tanto pode ser a apreensão de conceitos puramente lingüísticos, o conhecimento de estruturas formais do tipo de texto ou gênero textual a ser produzido, entre outros.

As propostas de produção de texto deste livro preenchem parcialmente os itens do quadro, pois a maioria delas deixa explícito, apenas, *as finalidades*, os *temas* e o modo da *interação verbal* do texto a ser escrito pelo aluno, sem a preocupação de fazer com que este texto se dirija a alguém (interlocutor), numa situação de interação (forma de interação). Pode-se perceber isto, não somente no enunciado de cada proposta, mas também no Manual do Professor, em determinadas partes e nas orientações específicas para cada unidade temática.

Alguns posicionamentos do autor, ao apresentar sua proposta de ensino da língua materna, podem confirmar ou não os dados analisados. Assim, é que entendemos que Ferreira, na exposição de sua proposta pedagógica, oscila entre assumir uma concepção mais abrangente de linguagem, propostas pelos novos paradigmas que se apresentam no campo do ensino formal de português no Brasil e a tradição formalista do ensino do sistema abstrato da língua, que terminam por comprometer a visão de trabalho de produção do texto escrito, em sua função social.

A seguir são apresentados alguns trechos do livro do professor que revelam essa postura oscilante do autor:

“*Aprimorar a competência do aluno na leitura, na fala e na escrita é, evidentemente, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa. No entanto, deve-se levar em consideração que a sala de aula é também um espaço privilegiado para o debate de inúmeras outras questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual do educando e a ampliação de sua visão de mundo.*

Assim... são propostas atividades que, por um lado, visam ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno e, por outro, objetivam contribuir para sua formação cultural, social e ética, no sentido de apurar-lhe o senso de responsabilidade pessoal e coletiva, indispensável à formação de sua consciência de cidadania.” (Manual do Professor, p.3) (grifos nossos).

Existe uma certa coerência, bem explícita, por Ferreira entre o projeto do livro didático e sua proposta pedagógica, pois o que se percebe na análise dos dados, é que o aprimoramento da “competência do aluno” a que se referiu o autor, centraliza-se no exercício constante da escrita de textos dentro de uma rigorosidade estrutural, como se esta fosse a chave para o desenvolvimento de habilidades discursivas orais e escritas e favorecesse a ampliação da visão de mundo do aluno. Assim, o autor apresenta suas atividades, voltadas apenas para a produção de textos narrativos, descritivos e cartas, em sua maioria; e ocasionalmente, para a elaboração de anúncios, entrevistas e folhetos.

Ainda com relação à posição flutuante do autor quanto às concepções de linguagem e à incoerência em aplicar princípios de teorias mais atualizadas em suas propostas de produção de textos escritos, pode-se elencar alguns pontos de reflexão sobre esses aspectos:

No que se refere a seus *objetivos gerais* para o trabalho com a produção de textos, o autor estabelece como metas prioritárias (Manual do Professor, p.11):

- a. “*Dotar o aluno de habilidade de produzir trabalhos escritos cuja estrutura e organização (ordenação de idéias, clareza, coerência, coesão, etc.) permitam considerá-los realmente como textos*”.

Neste trecho, ratifica-se o que já foi dito anteriormente acerca do privilégio do ensino das estruturas formais de um texto como meio de se favorecer a competência lingüística dos alunos, o que se constitui num equívoco, pois não há a garantia de que, ao se aprender a estruturar adequadamente um texto, aprende-se a fazê-lo com clareza e eficácia. Além disso, esta idéia de texto, evidencia uma concepção de língua como código, como instrumento de comunicação, em que o texto é visto como produto da codificação de um emissor que deverá ser decodificado pelo receptor, bastando para este o conhecimento do código, e no caso específico, da estrutura do texto, já que por esta perspectiva, através de uma simples codificação um texto apresenta-se totalmente explícito. Assim, entendemos que o autor do livro revela uma concepção estruturalista de língua e linguagem, pois concordamos com Koch (2003; p. 16), para quem “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”.

- b. *“Habilitá-lo a adequar o tipo de texto e a linguagem ao(s) seu(s) leitor(es)-destinatário(s) e à finalidade a que se destina o texto produzido”.*

Embora o autor tenha por meta adequar o texto produzido a destinatários específicos, apenas em seis propostas são delineados os interlocutores, sendo que em cinco delas esses interlocutores são *imaginários* - ou seja - compõem apenas um quadro de simulação em que a escrita funciona como meio de aprendizagem das estruturas textuais, portanto, ineficientes para uma tentativa de interação entre sujeitos reais -; e em uma o interlocutor é real, mas restrito ao âmbito escolar - os colegas de classe, que nessa proposta, deverão fazer o papel de “platéia” para a apresentação de trabalho feito com adultos; nessa proposta, a menção ao interlocutor se dá apenas nas orientações metodológicas para o professor, embora nessas mesmas orientações não se sugira um momento sequer de reflexão ou de debate sobre as opiniões coletadas das pessoas. Apesar de ser conhecida a impossibilidade de se ter na escola sempre interlocutores reais, a não ser os que estão restritos ao próprio espaço escolar, faz-se necessário que propostas como esta de Ferreira, que ultrapassam os limites da sala de aula, sejam mais e melhores exploradas através de estratégias didáticas que fomentem as reflexões e discussões entre os alunos e professores, a fim de que as finalidades sociais dessas produções sejam alcançadas através da participação ativa dos sujeitos envolvidos nelas.

É importante observar que a indicação de leitores-destinatários é feita pelo autor no Manual do Professor (p. 12), mas unicamente como *socialização dos trabalhos*, ou seja, ao

ler para seus colegas os textos que produziu e ao ouvir os que seus colegas produziram, “o aluno passa a ter referenciais concretos para avaliar a sua própria produção (...) pode, enfim, confrontar seu texto e seu processo de criação com os demais colegas.”. O autor recomenda, portanto, que “o professor utilize de forma sistemática a socialização dos textos como uma das estratégias para o desenvolvimento da capacidade de produção textual do aluno”. Nesse caso, a dimensão sociointerativa entre produtor e receptor não ocorre no contexto de produção de texto, em que deveria haver a necessidade ou o desejo de se dizer algo a alguém numa situação real, mas sim numa etapa posterior, desvinculada do processo de produção do texto escrito, embora vinculada aos objetivos do autor de utilizá-la como estratégia metodológica.

c. “Apurar o senso crítico do aluno, em relação ao seu processo de produção, de forma que ele se predisponha a reformular seus textos, objetivando torná-los mais satisfatórios e eficazes, tendo em vista a finalidade a que se destinam”.

Na análise do livro, pudemos perceber que esse objetivo realmente é a base da maioria das atividades propostas. Não porque o autor proponha aos alunos práticas de produção de textos escritos em que eles se vejam como atores sociais que utilizam o sistema abstrato da língua como meio de expressão de posicionamentos críticos sobre os mais variados temas, adequando esses escritos ao contexto de produção, em suas particularidades. Mas sim porque as finalidades explicitadas para a produção de texto são voltadas para um objetivo maior, que é o do domínio de esquemas modelares de textos típicos do âmbito escolar, especialmente a narração e a descrição. Daí o autor insistir na sugestão de atividades que atendem àquela finalidade. Portanto, o *senso crítico* a que se refere a citação, volta-se unicamente para a avaliação do texto em seu estágio final, em que serão vistos aspectos como *adequação ao tema; organização da estrutura textual* (mudança de parágrafos, sequenciação de idéias, coesão, clareza, etc.); *pertinência* das idéias, das informações, dos argumentos; *avanços* observáveis em relação a textos anteriores ou em relação a uma versão anterior do texto que está sendo avaliado.

Apesar de nesse objetivo estar exposta a idéia de avaliação e refacção dos textos produzidos, a *avaliação* é nada mais que a simples correção do texto, que consiste em um conjunto de procedimentos através dos quais o professor identifica e aponta possibilidades de aperfeiçoamento nas produções textuais, em seu aspecto formal; a *refacção* diz respeito às orientações dadas pelo professor ao aluno para que este reelabore o seu texto, “em dois

planos que se inter-relacionam: o discursivo e o lingüístico”, segundo o autor (Manual do Professor, p. 13). Entretanto, nas atividades apresentadas, o foco recai somente no plano lingüístico - haja vista alguns aspectos já discutidos anteriormente -, ficando o aspecto discursivo relegado a segundo ou a nenhum plano; a menos que para o autor, rever a organização de uma estrutura textual, ajude ao aluno a desenvolver sua competência discursiva.

d. *“Conscientizá-lo de que a habilidade de escrever textos eficazes tem uma importância inquestionável para sua plena inserção na vida social e, futuramente, profissional”.*

Embora legítimo, o objetivo em destaque, ao ser analisado à luz das propostas apresentadas, revela a inconsistência de uma tentativa equivocada de se aplicar princípios teóricos de uma concepção de linguagem mais abrangente, mas não inteiramente assumida no ensino formal da língua materna. Afinal, escrever textos eficazes a partir do treinamento da estrutura dos tipos textuais, não leva nenhum aluno a conscientizar-se da importância da produção escrita como instrumentos de inclusão nas práticas sociais mais letradas, nem para pensar numa futura profissionalização.

e. *“Levá-lo a produzir textos nos quais ele se reconheça como autor”.*

Aparentemente, este objetivo não apresenta nenhum equívoco, pois afinal, todos os que se ocupam do ensino formal da língua-pátria não anseiam exatamente isto, no que se refere à produção escrita?! Entretanto, o problema encontra-se no que subjaz ao objetivo, quando confrontado com as finalidades das atividades propostas, que deveriam prezar pelo favorecimento de um dizer em que o aluno reconheça sua autoria na construção de textos que serão recebidos pelos seus pares - colegas, professores, pais, amigos fora da escola e outros. E não somente avaliados pelo professor, que até reconhecerá uma certa “autoria”, mas limitada à regras formais, a padrões únicos de escrita; ou seja, a uma escrita que não se constitui num ato de linguagem.

Antunes (2003: 26) ao discorrer sobre as práticas da linguagem escrita na escola, aponta para a ainda persistente *“prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”*, por ser fruto de um equívoco histórico de que ensinar a redigir é ensinar certas convenções estruturais da língua.

Pode-se perceber este equívoco nas atividades sugeridas pelo autor do livro, que, apesar de bem intencionado no que se refere à autoria do aluno, não consegue materializar

tal intenção com propostas em que o ato interlocutivo dirija-se para alguém historicamente situado, numa interação verdadeira, e que por isso mesmo volta-se para o aluno-locutor, que inevitavelmente se reconhecerá como autor. Em nosso entender, as propostas que não perdem de vista a função social do texto a ser produzido e que por isso mesmo focalizam a recepção desse texto, privilegiam a sociointeração e fazem com que o aluno se reconheça como um sujeito-autor por este assim entender a finalidade daquela produção.

Retomando o que já foi dito sobre o preenchimento parcial dos itens do quadro-síntese, especificaremos neste ponto cada aspecto analisado do quadro com relação a este livro:

Os dados preenchidos na coluna *Finalidades*, que se referem aos objetivos projetados para as atividades de produção de texto, estão voltados para a ampliação e/ou extrapolação de idéias do texto-base da unidade temática; mas entenda-se esta ampliação/extrapolação como uma forma de mostrar que a base da produção escrita do aluno é o texto, não importando se o que está sendo pedido é fruto de uma situação fictícia, simulada. Afinal, que sentido faz escrever um anúncio sobre um camelo desaparecido (p. 20 e 21)? Que implicações sociais traz esta situação artificializada para o desenvolvimento de uma competência de escrita do aluno que lhe sirva como ferramenta de participação social? De certa forma, o problema não estaria na simulação - inevitável em certas situações de sala de aula -, mas na proposta temática que poderia voltar-se para o desaparecimento de um animal doméstico (cachorro, gato, papagaio ou outro animal mais de acordo com a realidade brasileira) ou de um objeto qualquer. Entretanto, a proposta deveria proporcionar que a criação do texto fosse feita a partir de dados da situação enunciativa: Para que público-alvo? O do bairro? O da escola? O do clube? A depender do que havia sido perdido.

Este exemplo de proposta nos serviu para ilustrar outras iguais a ela que podem ser lidas no quadro-síntese e que mostram a inabilidade do autor em apresentar atividades que estimulem os alunos a quererem escrever, por vislumbrarem uma finalidade mais funcional para o seu texto escrito.

Em síntese, as propostas do livro sugerem o atendimento a finalidades específicas do meio social escolar.

O item *Interlocutores*, que deveria remeter ao(s) leitor(es) do texto produzido, neste livro encontra-se totalmente ignorado, pois na grande maioria das propostas eles não existem ou são fictícios sendo classificados no quadro-síntese, 8 como inexistentes e 9

como imaginários apenas em 1 atividade (p.148) o autor especifica os leitores - os colegas de classe - , mas no Manual do Professor; e outra, da página 235 do livro que o autor estabelece como *pessoas*, o que nos autoriza a dizer que comprovadamente suas propostas de produção de texto não atendem ao caráter interlocutivo do ato de escrever, haja vista, não serem delineados os sujeitos para os quais se escreve. Não existindo os sujeitos com os quais se pretende interagir, elas tornam-se mero treinamento de estruturas lingüísticas e textuais; e isto, em geral, só é feito no espaço escolar.

Sem saber para quem escreve ou escrever para um ser fictício, ainda que o aluno disponha de parâmetros dados pelo livro didático para adequar seu texto a uma situação específica, ele não pode ajustar seu discurso a princípios de um sociointeração, como *o que dizer, o quanto dizer e como fazer*, por meio dos quais chega-se a uma interlocução, porque ela provavelmente não seja concretizada, a menos que o professor proponha pelo menos a leitura do texto para a classe.

Ao desconsiderar a importância do interlocutor para a produção do texto, o autor revela que o único interlocutor real das produções do aluno é o professor e este ainda em seu papel de avaliador do texto, em seus tipos e algumas vezes em seus gêneros. Mas não é isso o que se pretende com as novas abordagens sobre o ensino de português; se a escrita é um exercício da faculdade da linguagem, e embora os interlocutores com os quais interagimos através dela raramente estejam presentes à circunstância da produção, é imprescindível que este sujeito exista e que seja considerado nas diferentes etapas da elaboração do texto. Assim, no caso da escola, o professor seria mais um interlocutor a ser visado, dentre tantos outros que compõem o quadro de uma sala de aula.

Ao concentrar o papel de interlocutor no professor como avaliador dos textos e a avaliação destes em suas estruturas formais, vê-se um problema subjacente a isso, que é a visão do texto como homogêneo, em que os textos são todos constituídos de um único tipo, ou seja, ou narrativo, ou descritivo, ou dissertativo, ou narrativo-descritivo. Quanto a isso, pode-se buscar alguns esclarecimentos em Bakhtin em seu ensaio *O problema do texto* para quem “*qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios aos signos [...]*” e ainda acrescenta que “*não há textos puros, nem poderia haver*” (*Estética da Criação Verbal*; p. 331). Portanto, um livro que busca seguir uma perspectiva enunciativa no ensino da língua materna, não pode considerar o texto como uma homogeneidade de estruturas porque ela não existe quando nos reportamos para os gêneros textuais, pois estes, como enunciados

concretos que circulam socialmente, são heterogêneos, ou seja, constituídos de diferentes tipologias textuais ou de diferentes seqüências. Com relação a este aspecto é pertinente o que afirma Bronckart (1999; p. 246) sobre o estatuto dos planos de texto que diz: *“Situando-nos agora no nível global do **texto pertencente a um quadro**, convém lembrar, inicialmente, que este pode ser composto de um só tipo de discurso, mas que, freqüentemente, é constituído de vários tipos de discurso encaixados”*. (grifo do autor). Ressalte-se que para Bronckart os diferentes tipos de discurso são a narração, o relato interativo, o discurso interativo e o discurso teórico, formas como ele descreve a arquitetura interna dos textos. As outras formas são os tipos diferentes de seqüências que entram na composição de um texto; ou seja, a sua infra-estrutura geral. E, ratificando o seu posicionamento, o autor confirma que *“O **plano geral** de um texto pode assumir formas extremamente variáveis. Primeiramente, porque depende do **gênero** ao qual o texto pertence e porque os gêneros, teoricamente, são em número ilimitado”* (p. 249).

Dando prosseguimento às questões do quadro, a coluna *Temas* refere-se ao assunto que serve apenas como pretexto para a produção do texto escrito. Visto que é proposital a ligação entre o texto que abre a unidade temática e a proposta de produção de texto, Ferreira estabelece os objetivos a serem perseguidos com as atividades de leitura (p.5 do Manual do Professor) e diz que “buscam-se esses objetivos através do trabalho com textos que fazem parte do universo de interesse do aluno e/ou que propõem a discussão de temas com os quais ele tem ou virá a ter contato, seja individualmente, seja como participante da vida coletiva familiar ou social” (p.6).

Ora, se é este o propósito, então o problema está na metodologia adotada para implementá-lo, pois apenas eleger temas interessantes, sem no entanto trabalhá-los de maneira aprofundada através de propostas que possibilitem a ação do aluno como autor real, que analisa, critica, opina, sugere, enfim, se presentifica como sujeito, não proporciona a mínima chance ao aluno, através de seus textos escritos, de participar ativamente da vida social.

Além do mais, que interesse pode ser despertado em pré-adolescentes simular um episódio em que se entrevista um super-herói (p. 45) ou uma situação de perda de um camelo, se os temas geradores dessas propostas não forem trabalhados em diferentes perspectivas, que resultem numa ação interdisciplinar, buscando-se essa interdisciplinaridade através de diferentes gêneros que focalizem aspectos sociais, científicos, instrucionais, dentre outros aspectos dos temas elencados. Estas suas propostas

evidenciam que alguns textos que servem como suporte para o tema do texto a ser escrito pelo aluno são apenas pretextos para uma prática *linguajeira* escolarizada, como diz Orlandi (2001) já citada neste trabalho. Há a desconsideração do tema central tratado no texto “O camelo extraviado”, no qual seu autor - Mark Twain - não pretendeu apenas contar um fato sobre um camelo desaparecido; uma das finalidades desse acontecimento representado é refletir sobre a capacidade de observação das pessoas. Entretanto, Ferreira, apesar de dar subsídios para se discutir este aspecto do tema, na parte de *Estudo do texto*, com perguntas como “O que esse homem quis dizer com ‘A maioria das pessoas tem olhos que não lhes servem de nada’?” (p.16), não utiliza dessa abordagem para a construção de sua proposta para o aluno, e limita-se a focalizar o fato do desaparecimento de um camelo, o que deixa a proposta desinteressante e ineficaz.

Portanto, a questão não se daria apenas em se escolher temas interessantes para o aluno - é difícil precisar o que é de interesse de alunos dessa faixa-etária, em geral - mas sim tornar qualquer tema interessante, ao se propor atividades *funcionalmente diversificadas* (Antunes, 2003) para se explorar os temas.

Como já visto anteriormente, não há a preocupação de Ferreira em oferecer oportunidades para que o dizer do aluno produtor de texto dirija-se para uma audiência estabelecida numa interação. Primeiro, porque não é dada a oportunidade de se estabelecer nenhum tipo de interação para a escrita desse texto, momento em que se faça necessária a utilização de um texto escrito, como instrumento de inserção social; segundo, porque as situações propostas são artificiais demais, o que dispensa a *presença de interlocutores reais*. O primeiro aspecto aponta para o item do quadro-síntese *forma ou tipo de interação verbal*, sobre o qual nos ocuparemos nesta parte do trabalho.

Grande parte das propostas - 17 das 19 constantes do livro - não tem delineada nenhuma forma de interação entre produtores e receptores dos textos, que seria aquele momento de reflexão, discussão, pelo menos entre os alunos, sobre o texto redigido. Nessas propostas, a única forma de “interação” é através da avaliação feita pelo professor, que se deterá a corrigir convenções lingüísticas.

O autor do livro até sugere um momento de *Socialização dos trabalhos*, mas este é posterior também a avaliação do professor. Desse modo, não se pode pensar em interação verbal nessas propostas, pois elas não atendem às exigências mínimas das situações de enunciar, que uma prática de linguagem requer. Por este viés, o nosso uso da escrita deve ser uma atividade interativa de manifestação verbal, de algo que se pretende compartilhar

com outras pessoas, para que se consiga interagir com elas. Entretanto, esta dimensão da linguagem não é contemplada nas propostas de produção de texto do livro, embora ao estabelecer pelo menos interlocutores imaginários, Ferreira delineie um outro tipo de interação, desta feita voltada para o campo fictício.

Pinheiro (1999) assegura que a depender do(s) objetivo(s) a ser(em) perseguido(s) na interação verbal, do(s) interlocutor(es) visado(s) e do momento em que se dará a interação, seleciona-se o que dizer do tema a ser explorado e organizam-se as formas discursivas, textual e lingüística para dizer o que se pretende dizer. A esse último ponto a autora denomina de *formas do dizer*, que neste trabalho está denominado de *modo de interação verbal*.

Esses modos, no livro de Ferreira, são orientados, na maioria das propostas de produção de texto, primeiramente pela retomada do texto inicial da unidade temática, criando-se a partir daí uma situação artificializada, para que o aluno tenha um motivo para escrever sobre o tema. Em seguida, geralmente é sugerido o roteiro no qual se encontram as orientações para a estruturação formal do texto escrito e o emprego adequado dos recursos textuais e lingüísticos apropriados para cada tipo ou gênero de texto.

Percebe-se que esta última parte constitui-se na mais importante para o autor, pois este apresenta detalhadamente no Manual do Professor, como o aluno deve ser orientado para o atendimento eficaz da atividade proposta, além de todas elas terem o roteiro ou orientações gerais no próprio livro do aluno. A seguir, é apresentada como exemplo, a atividade 1 da unidade temática 2, e seu roteiro que está sob o título de Parâmetros de Avaliação da Produção Textual (p. 22, Manual do Professor) - *Transformação da tirinha do super-herói em narrativa verbal*:

- “Presença/ausência dos elementos básicos do texto narrativo (quem? O quê? Onde? Como? Quando? Por quê?).
- Manutenção do foco narrativo (1ª pessoa ou 3ª pessoa) ao longo do texto.
- Descritivização das personagens, conforme orienta a proposta.
- Preservação e expressividade da sequência narrativa.
- Preservação do sentido geral das falas das personagens.
- Emprego adequado dos verbos de elocução (dizer, perguntar, responder, etc.).
- Título (presença e expressividade).
- Mudanças oportunas de parágrafo.
- Aspectos gramaticais*(dois-pontos e travessão no discurso direto, ortografia, casos mais simples de concordância verbal e nominal, etc.).
- Aspectos estéticos (letra legível, ausência de borrões, etc.).

No que se refere aos aspectos gramaticais, a **avaliação/auto-avaliação** e a **refacção** deverão centrar-se nas ocorrências mais genéricas e em outras já discutidas em atividades anteriores.

Como se vê, nesses critérios de avaliação do texto, não consta absolutamente nenhum item sobre as situações de enunciação e nem sobre os gêneros textuais. Isto leva a crer que o autor ou desconhece as perspectivas elegem estes aspectos como fundamentais para a produção do texto escrito, ou entende que focalizando apenas o modo composicional do texto pode contribuir para a formação do aluno como um produtor de textos eficaz.

Por fim, a respeito dos tipos de texto e dos gêneros textuais eleitos pelo autor para compor o programa do livro didático, vê-se que se mantém uma tradição escolar neste livro ao se privilegiar os tipos de texto que fazem parte de qualquer currículo de língua portuguesa - a narração e a descrição - embora o autor tente diversificar a base de suas propostas, incluindo gêneros textuais como a carta, o bilhete, o anúncio, o texto de opinião, o texto persuasivo e a entrevista.

Entretanto, essa tentativa de trabalhar com gêneros textuais é fracassada, pois nas propostas em que aqueles gêneros apontados acima são o foco da produção do aluno, a atividade se atem à apreensão ou demonstração de aprendizagem da forma como esses textos se apresentam, não como eventos comunicativos, mas como eventos puramente lingüísticos. Assim, ao demonstrar tamanha preocupação com a forma, sem cogitar sequer uma certa variabilidade nela, o autor ignora a pedra fundamental da teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin, que aponta para a relativa estabilidade daqueles.

Neste particular, serve como ilustração, o explícito objetivo de apresentar o gênero carta como tendo uma única forma, à qual até a variação dos modos de linguagem utilizados (mais formal, menos formal ou informal) estão subjugados àquela. Vejamos isto sendo dito, pela voz do próprio autor, nas três atividades propostas por ele, em que o aluno deverá redigir uma carta.

1ª proposta (Carta para seu Irineu) - p. 83 - unidade 4

“Escreva uma carta a seu Irineu, com a seguinte seqüência:

1. Na primeira linha da página, indique o nome de sua cidade e a data.
2. Pule uma linha e coloque a expressão **senhor Irineu**.
3. Pule mais uma linha e escreva a carta, dividindo-a nas seguintes partes:

1ª parte: Apresente-se a ele (diga quem você é, o que faz, etc.).

2ª parte: Conte a ele sobre a instituição que você conhece (onde fica, como é o dia-a-dia dos moradores, suas dificuldades, etc.).

3ª parte: Peça-lhe que doe o dinheiro para essa instituição. Procure **argumentar**, isto é, convencê-lo de que a doação irá ajudar muito.

4. Termine a carta com uma expressão de agradecimento, como: Obrigado(a).

5. Pule duas ou três linhas e coloque seu nome.” (Os grifos são do autor)

A excessiva preocupação com a forma, faz com que o autor limite de tal maneira a ação lingüística do aluno, que este deve de ver quase que impossibilitado de “argumentar”, como pede a atividade. E como fazê-lo, se até o espaço gráfico é determinado? Que ponto(s) de vista expor, se a proposta delimita demais os aspectos a serem abordados?

A 2ª proposta (Carta para Clarissa) - p. 104 unidade 5 - fecha ainda mais o cerco de uma ação mais espontânea do aluno no ato de escrever, ao apresentar o seguinte roteiro:

Seqüência	Conteúdo
1	Nome de sua cidade e data (depois desse parágrafo, deixe uma linha em branco)
2	Abertura da carta (Ex.: Clarissa,) (deixe outra linha em branco)
3	Escreva um parágrafo para iniciar a carta (Ex.: Li o seu texto e resolvi escrever a você para ...).
4	Faça outro parágrafo, falando sobre você (nome, quantos anos tem, onde mora, como é sua família, etc.).
5	Fale sobre o seu dia-a-dia (o que faz e o que mais gosta de fazer); sobre seus amigos (quem são, de quais você mais gosta e por quê), etc.
6	Diga se você concorda com as opiniões dela (Clarissa) ou discorda e por quê.
7	Na sua opinião, o que é “aproveitar a vida”?
8	Faça um parágrafo para encerrar a carta (Ex.: Bem, Clarissa, era isso o que eu tinha para lhe dizer. Um abraço.).
9	No final, coloque seu nome.

Estas orientações estão interligadas às da atividade anterior e têm por objetivo retomá-las, ampliando-as, conforme sugere o autor:

“Essa proposta de produção, em continuidade à da unidade anterior...”

*“Dessa forma, os parâmetros para a avaliação podem ser basicamente os mesmos apresentados na **unidade 4**, observando-se apenas que a linguagem deverá ser mais informal, já que o destinatário é jovem (Clarissa tem dezesseis anos)”* (p. 25, Manual do Professor).

A terceira proposta de elaboração de carta (p. 147), aparentemente, não cerceia tanto a produção do aluno, ao sugerir que ele

“Imagine que o lugar representado no quadro de Edmond Verstraeten realmente exista e que você tenha ido passear lá.

Escreva uma carta para um(a) amigo(a) dizendo-lhe como é o local. Procure transmitir a ele(a) bastante entusiasmo e encantamento em relação ao lugar.

Descreva a paisagem, fale das cores, dos sons, dos cheiros e de como você se sentiu lá.

*Lembre-se de que uma carta tem uma estrutura (forma) que deve ser obedecida. Se necessário, reveja a atividade **escrever** da Unidade 4.”*

A aparente “liberdade de expressão” para o aluno, mostrada na proposta, não passa de um engodo, pois o objetivo implícito do autor, é, na verdade, que o aluno redija um texto descritivo a partir do quadro de Edmond Verstraeten; portanto, que descreva a paisagem. Tanto é assim, que Ferreira propõe ao aluno que exponha suas sensações visuais, olfativas e sonoras ao escrever sobre o lugar. Este é um dos elementos básicos para redigir-se uma descrição. Portanto, a “carta” serve apenas como meio de exercitar o texto descritivo: mesmo assim, o autor, fiel a sua prática de ensinar a estrutura formal dos textos, para justificar o gênero escolhido para a produção de texto nesta proposta, lembra ao aluno que “uma carta tem uma estrutura (forma) que deve ser obedecida”.

Essa idéia é corroborada no Manual do professor (p. 28), no quadro apresentado para o professor basear sua avaliação do texto produzido pelo aluno.

Com base na análise aqui desenvolvida, pode-se afirmar que as atividades de produção de texto propostas por Mauro Ferreira, em seu livro *Entre Palavras*, caracterizam-se predominantemente como tarefas que visam ao treinamento de estruturas formais de tipos de textos e de gêneros textuais, bem como ao emprego de recursos lingüísticos. Não há, em nenhuma proposta um motivo real, plausível para escrever algo socialmente relevante, e assim buscar-se a dimensão sociointerativa da língua.

O projeto do livro didático apresentado está em desacordo com algumas posturas sociointeracionistas - ainda que escassas - do autor reveladas na exposição de sua proposta pedagógica. Assim, Ferreira dá indícios de assumir uma perspectiva interlocutiva da linguagem, mas inadequadamente aplicada à suas propostas de produção de texto.

4.2.2 Quadro sinótico

Aspectos gerais destacados

FINALIDADES	INTERLOCUTORES	TEMA
Escrever anúncio de jornal	Imaginários	Animais
Escrever bilhete	Imaginários	Animais
Transformar tira em narrativa	Inexistentes	Super-heróis
Realizar entrevista	Imaginários	Super-heróis
Escrever história	Inexistentes	Felicidade X dinheiro
Escrever carta	Imaginários	Atitudes
Escrever carta	Imaginários	Auto-avaliação
Modificar fatos de um texto	Inexistentes	Vida nova
Escrever texto humorístico	Inexistentes	Conto de fadas
Escrever carta	Imaginários	Lugares inesquecíveis
Anotar respostas	Colegas de classe	Lugares inesquecíveis
Descrever personagens	Inexistentes	Poluição
Narrar fato	Inexistentes	Aventuras
Escrever anúncio de jornal	Imaginários	Aventuras
Descrever e analisar a turma	Inexistentes	Escola
Narrar história	Inexistentes	Coleta e reciclagem de lixo
Elaborar folheto	Indefinidos	Coleta e reciclagem de lixo
Escrever texto narrativo - descritivo	Imaginários	Plantas

4.3 Análise do livro *Olhe a língua!*, de Garcia e Amoroso, 1999

A análise descritiva e o quadro sinótico sobre este livro serão apresentados neste tópico e o *quadro-síntese* também referente a ele será apresentado como *anexo 2*.

4.3.1 Análise descritiva

Garcia & Amoroso (1999) apresentam em seu livro 10 propostas de produção de texto, distribuídas após o trabalho desenvolvido em algumas seções anteriores. Esse tipo de organização garante alguma sistematicidade para a dinâmica do livro, entretanto, para evitar uma possível rigidez e até uma certa monotonia na apresentação das atividades, as autoras optam por não colocar as seções sempre na mesma ordem. Além disso, embora cada seção tenha sua especificidade e focalize, preferencialmente um tipo de trabalho com a língua - leitura, produção de texto, conhecimentos lingüísticos, etc. - freqüentemente essa divisão não é estanque. Por exemplo, o tópico gramatical pode derivar diretamente do texto inicial de leitura ou a produção escrita pode aparecer vinculada à reflexão lingüística feita anteriormente.

O tipo de trabalho que se desenvolve em cada seção também nem sempre é o mesmo para todas as unidades. Como exemplo, temos o fato de que nem todos os textos trazem um trabalho com vocabulário. Segundo as autoras, isto se dá, porque elas pretendem evitar “*a existência de exercícios desnecessários e mecânicos*” (Manual do Professor p. 14). O mesmo princípio se aplica às demais atividades. Também, há ainda um bom número de textos que não são explorados sistematicamente, mas são apresentados para fechar uma reflexão ou para que o aluno apenas desfrute da leitura.

Nota-se que a escolha de textos procurou proporcionar ao aluno um trabalho com uma certa variedade de registros, gêneros, linguagens, tamanhos, temas, estruturação, níveis de compreensão, interesse, etc.; numa diversidade proposital para se evitar, segundo as autoras “*que o universo de leitura do jovem se restrinja às obras da literatura definida como infanto-juvenil*” (Manual do Professor, p. 14).

Este fato merece um destaque especial, pelo posicionamento ambíguo de Garcia & Amoroso, que, em primeiro plano, asseguram que sua coleção (considerando-se os outros livros das demais séries) deverá “*proporcionar ao aluno um contato com a **maior variedade** possível de registros e gêneros...*”.(Manual do Professor, p. 14) (grifos nossos). E em segundo plano, dizem que um dos principais desafios de sua obra “*é dar início ao trabalho de formação de leitores/escritores de textos literários*”; prosseguindo com comentário em nota sobre o fato, acrescentam: “*Se formos nos dedicar a trabalhar na escola somente os gêneros de discurso que circulam socialmente, onde o aluno poderá ter contato com a literatura, que, a não ser na escola, circula cada vez menos?*” (Manual do Professor, p. 15)

Esse posicionamento oscilante das autoras, ao mesmo tempo que mostra ser falsa a idéia de que há “*a maior variedade possível de registros e gêneros*”, no livro (dos 33 textos utilizados no livro como suporte ou não para as propostas de produção do texto escrito, 26 consideramos textos literários e apenas 7 são de outros gêneros: verbete, texto científico, não-verbal e outros), revela também o privilégio dado por Garcia & Amoroso ao texto literário, o que aliás elas deixam explícito nas orientações para o professor. Por isso constituir-se numa preocupação constante das autoras, e ser o foco principal da produção do texto escrito nas atividades “*a formação de leitores/escritores de textos literários*”.

Parece-nos muito claro que, para as autoras, os textos literários ainda são entendidos como fórmulas e formas fixas que devem ser aceitas e praticadas, idéia que remonta ao Renascimento (Silveira, 2002) e que não admite outros gêneros textuais como modelares; é

o que se pode depreender desta afirmação constante do manual do professor, p. 15, que apresenta alguns elementos que sustentam essa idéia:

“... há momentos em que optamos por mostrar ao aluno o que há de singular, de particular e único em um texto literário específico ou em um autor em especial”.

Há, também, um grande equívoco por parte das autoras ao afirmarem que os textos literários circulam na sociedade *cada vez menos*, pois, apesar de não termos dados estatísticos que comprovem o contrário, pela própria experiência como leitora/consumidora de livros de literatura e também baseadas no que diferentes mídias apresentam sobre o mercado editorial brasileiro com relação à literatura clássica e à contemporânea e à realização de bienais, feiras, projetos e outros meios de se promover a literatura na sociedade, a escola não se constitui no único local em que a literatura será conhecida pelo aluno. O problema está na forma idealizada como as autoras percebem o texto literário, sem considerar que desde o Romantismo os gêneros literários começam a perder a rigidez das formas e fórmulas, admitindo-se a mistura de gêneros. Portanto, as atividades de produção de texto propostas ao aluno estão subjugadas à maneira como a literatura é tratada neste livro. Ao mesmo tempo em que as autoras afirmam que *“se busca contemplar a variedade de gêneros do discurso”* elas endossam a superioridade do texto literário dizendo que

a literatura é privilegiada e apresentada como um ato único, singular de discurso; o locutor do texto literário como sendo de um tipo especial; o literário, como possibilidade de integrar diversos gêneros num todo que é mais do que a soma das partes. Esse tratamento distinto da literatura justifica-se porque, enquanto tipo particular de escrita, ela permite a realização da experiência estética do leitor. (Manual do Professor, p. 12) Grifo das autoras.

É lógico que o texto literário tem a sua especificidade e é necessário trabalhar-se com ele para a promoção de habilidades discursivas do aluno em vários domínios do texto escrito; assim também numerosos outros gêneros textuais podem promover o desenvolvimento daquelas habilidades, ao se refletir sobre suas peculiaridades. Portanto, faz-se necessária uma reavaliação na postura teórica das autoras quanto ao tratamento privilegiadíssimo dado à literatura, o que inevitavelmente incidiu nas sugestões dadas ao aluno para a produção de seu texto escrito.

Enfim, seria injusto afirmar que Garcia & Amoroso mostram incoerência entre o projeto e sua proposta pedagógica, porque, a bem da verdade, elas apresentam uma visão muito restrita da linguagem, apesar de demonstrarem rompantes de uma visão mais moderna, mais abrangente, ao declararem que adotam no livro a concepção “formulada nos

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ou PCNs, 3º e 4º ciclos (...) onde linguagem é entendida como *‘ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história’* enquanto o termo *língua* designa o *‘sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística’*”. (Manual do Professor, p. 10), o que, em grande parte das propostas não é considerado.

Se se quer uma incoerência das autoras, esta se daria em proclamar que é adotado o conceito de linguagem acima citado como fundamento das aulas de português, pois ao longo do livro do aluno e do Manual do Professor esse fundamento é esquecido, cedendo lugar para a visão limitada de linguagem que realmente assumem, ao privilegiarem no ensino aspectos formais dos textos. Por outro lado, são totalmente coerentes com essa postura, tanto na opção teórica quanto no material didático apresentado ao aluno no que diz respeito à construção do texto escrito, pois este se restringe ao ensino-aprendizagem do conteúdo formal dos textos, não abordando os gêneros na dimensão sociohistórica; ou seja, como produzidos em determinadas esferas das atividades humanas espaço-temporalmente situados.

O trecho que segue, retirado do Manual do Professor, p. 13, é bem explícito quanto à verdadeira postura pedagógica das autoras:

Logo, pode-se dizer que as orientações oficiais (referem-se aos PCNs) receberam aqui uma **interpretação** particular, não só porque as crenças, práticas e pressupostos das autoras entraram em jogo, mas principalmente porque optamos por levar em conta uma certa tradição escolar, isto é, as práticas que caracterizaram desde sempre o ensino de língua portuguesa na escola e a própria formação dos professores que utilizarão o material.

Merece destaque a preocupação das autoras com a formação dos professores que utilizam os livros didáticos e que não foram, em sua grande maioria, preparados teoricamente para compreender as propostas dos PCNs, nem as conseqüências metodológicas para o ensino de línguas a partir de mudança de concepção de linguagem e língua.

Entretanto a opção declarada de Garcia & Amoroso em considerar a tradição escolar, aponta para a fórmula tradicional de ensino de redação - já vista em outra parte deste trabalho - e de outros aspectos que compõem a grade curricular do ensino formal de língua portuguesa no Brasil. Essa visão desconsidera que aquelas práticas que sempre caracterizaram o ensino da língua materna na escola não se mostraram eficientes por centralizarem-se no ensino de gramática como fim em si mesmo, em detrimento das

práticas de leitura e de escrita. Nessa tradição escolar, a gramática normativa torna-se através das justificativas de alunos, de pais e até mesmo de professores, sinônimo de estudar a língua portuguesa: estudar português é igual a estudar gramática; por conseguinte, escrever bem é pressuposto de quem domina a gramática.

Essa tradição que por tanto tempo ocupou e tem ocupado um lugar de destaque no ensino, reveste-se de poderes absolutos, e termina por subjugar a livre expressão de cada sujeito. Por isso, é preciso que os professores avaliem a coerência entre o discurso das autoras e sua concepção de linguagem, uma vez que o panorama atual do ensino de língua portuguesa e o próprio conceito de linguagem que dá suporte aos novos paradigmas para o ensino não admitem mais o ensino apenas da descrição lingüística, que, aliás, tradicionalmente, sempre prevaleceu na escola.

Outro ponto em que se pode refletir a partir da última citação das autoras, mais ainda sob o enfoque da tradição escolar considerada por elas, é o que se refere à formação dos professores.

Com efeito, no campo educacional, raramente existem pressões sociais que incitem à mudança. Pelo contrário, quando a prática de sala de aula se afasta da tradição escolar, ela é questionada. E, nesse contexto, aparece a figura do professor, que, independentemente de sua formação acadêmica, se vê obrigado a reproduzir exatamente o que se vem fazendo de geração em geração. Essa pressão sobre o professor vem de diferentes fontes e dentre elas, encontra-se o livro didático de português, que apesar de avanços significativos alcançados em diferentes aspectos, ainda não conseguiu desvincular-se de uma concepção ainda muito reducionista sobre a linguagem e seu ensino formal.

Este fenômeno da tradição escolar - que mereceria ser estudado a partir de uma perspectiva sociológica - se expressa muito claramente no caso da produção escrita: qualquer estratégia de trabalho que se afaste do conhecido ensino da trilogia narração-descrição-dissertação, que não respeite a seqüência estabelecida, em que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas à determinada faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservadas às séries finais - tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio - gera grande inquietação em grande parte do professorado, o que por algumas vezes se transforma em resistência declarada.

Nesse caso, novos paradigmas preocupam pelo simples fato de serem novos - não interessa averiguar se estão bem fundamentados ou não - ; o “velho” tranquiliza somente por já ser conhecido, independentemente do suporte científico e teórico que possa ter. Uma

das conseqüências desta situação é que não se gera a necessidade de se avançar no campo didático quanto ao ensino da língua, embora experiências isoladas em alguns locais do Brasil assinalem para mudanças significativas nesse quadro.

Parece essencial, então, ter a consciência de que a educação é também objeto da ciência, de que se produzem cotidianamente conhecimentos os quais, se ingressarem na escola, permitirão melhorar substancialmente o ensino da língua materna. Ademais, é necessário se fazerem conhecer quais as práticas escolares que deveriam ser revistas a fim de se adequarem aos conhecimentos que hoje se tem sobre o ensino e aprendizagem da produção escrita, assim como mostrar a ineficácia de métodos e procedimentos tradicionais que se apresentam tão “tranquilizadores” para os professores e levar a público as vantagens de estratégias didáticas que realmente contribuem para a formação de usuários autônomos da língua escrita.

As autoras precisam reconsiderar a opção feita, pois assumir uma postura apenas porque esta caracterizou “*desde sempre o ensino de língua portuguesa na escola*” resultou em propostas de produção de texto artificiais que certamente jamais estimularão os alunos a produzirem textos.

Ao se analisar os aspectos gerais apresentados pelo livro didático, no que diz respeito às suas propostas de produção de texto, à luz do quadro-síntese elaborado como instrumento de coleta de dados; os dados preenchidos na coluna *Finalidades*, que apontam para os objetivos projetados por Garcia & Amoroso baseiam-se em princípios gerais apontados pelas autoras, para o ensino da produção de texto escrito, referentes à seção *Escreva e Reescreva*.

Em seu comentário sobre o objetivo desta seção, as autoras dizem que nela há orientações para que o aluno produza um texto escrito, que freqüentemente retoma o trabalho desenvolvido em algumas das seções anteriores.

Mas, apenas ocasionalmente isto ocorre, pois em nossa análise sobre o livro verificamos que, por diversas vezes, não há uma retomada de temas trabalhados, por exemplo, no texto inicial da unidade; mas sim existe uma certa contextualização forçada a partir de textos alheios ao tema do texto de abertura, com a finalidade exclusiva de se abordar tópicos gramaticais, lingüísticos e, por vezes, discursivos, com opções de trabalho que procuram contemplar tanto categorias fundamentais da chamada gramática tradicional como fenômenos semânticos e enunciativos-discursivos.

As autoras defendem dois princípios fundamentais para a produção de textos, apresentados nas Orientações ao Professor, p. 15:

Primeiro, os textos escritos pelo aluno devem, na maioria, ser lidos e comentados pelo professor e pelos colegas. Há várias propostas de produção que trazem o interlocutor especificado (por exemplo, escrever um conto para crianças). Nesses casos, o texto deve ser comentado em função do leitor, das características e do objetivo do texto solicitado. Há também propostas de produção de textos que se destinam aos próprios colegas de classe, que se tornam, então, interlocutores autênticos daquele que escreve.

Quanto à concretização desse princípio pode-se destacar a questão da interação entre escritor e interlocutores, que será vista mais aprofundadamente quando dos comentários sobre o segundo item do quadro-síntese. Porém, deve-se ressaltar o fato de que a suposta interação proposta pelas autoras, dá-se apenas no nível de avaliação estrutural do texto produzido, momento em que professor e colegas de classe comentam se o texto do aluno adequa-se a princípios lingüísticos, gramaticais e discursivos. É o que se pode verificar nas seguintes propostas, das quais foram retirados trechos:

Proposta 1, p. 14 *“Escreva verbetes para a palavra **lápiz**, **cansaço**, **casamento** e **futebol**. Trabalhe, primeiramente, sozinho, tentando redigir um rascunho para cada definição. Depois, com seus colegas, releiam os verbetes e discutam as vantagens e as desvantagens de cada formulação, tentando chegar à melhor definição para cada um. Lembre-se de que é muito raro alguém escrever um bom texto da primeira vez”*

Proposta 4, p. 57 *“Depois da primeira redação, releia o texto e vá aperfeiçoando-o, arrume o que está confuso e reduza as informações e detalhes óbvios ou desnecessários. Ao final, peça para um colega ler, dar sua opinião e apontar trechos que poderiam ser reescritos”*

O segundo princípio para as atividades de produção de texto, as autoras apresentam assim:

“Com base nesses comentários, realiza-se o segundo tipo de trabalho, que é a reescritura dos textos. Para isso, é importante que você crie esse hábito com os alunos desde o início do ano”.

Deveremos analisar também este tópico - a reescritura dos textos - em outro item do quadro-síntese mais especificamente a coluna Forma ou tipo de interação verbal, que explora esse aspecto. Entretanto, é importante dizer neste momento, que este aspecto é colocado de forma sistemática para o aluno, que para criar um hábito de reescrever seus textos, depende da disposição do professor em optar pela refacção de textos como uma estratégia metodológica. É certo que em grande parte das propostas Garcia & Amoroso

estimulam o aluno a compartilhar com o professor ou com os colegas o texto produzido, mas isto se constitui numa ação isolada que não produz um efeito satisfatório, por ser fruto de uma estratégia de refacção que visa apenas à reconsideração de aspecto da superfície formal do texto.

O item *Interlocutores*, que remete aos leitores/ouvintes do texto produzido é definido no Manual do Professor - já visto anteriormente - como princípio fundamental, para as atividades de produção do texto escrito, no livro, segundo as autoras. Entretanto, nas propostas apresentadas, não se verifica ser este princípio aplicado com clareza e muito menos como ato primordial do ato de escrever, que pressupõe um caráter interlocutivo, pois ainda que várias propostas tragam o interlocutor especificado, estas não se traduzem como atos de interação, nos moldes como se apresenta uma atividade de interação social, como se pode ver, em especial, neste trecho da proposta 6, pp. 87, 88:

Imagine que o professor de ciências tenha pedido a você a realização de uma pesquisa para conhecer mais a fundo um assunto muito curioso: os sonhos [...]. em seguida, escreva o texto, que será lido e comentado pelos colegas, na sala de aula.

Embora se saiba que nem sempre é possível se escrever na escola como se escreve em situações sociais reais na vida, deve-se proporcionar aos alunos atividades que se aproximem o máximo da realidade a fim de que os textos produzidos por eles sejam significativos e socialmente relevantes. Mas esta dimensão não é explorada na proposta citada, limitando-se as autoras em sugerir que os alunos simulem uma situação como pretexto para a pesquisa.

É perceptível a preocupação das autoras em criar condições para que a expressão escrita do aluno caracterize-se como uso da linguagem escrita em situação real de comunicação, com interlocutores definidos. Mas considerando-se as possibilidades que um tema como **sonhos** apresenta, de fazer com que os interlocutores interajam com o autor, discutindo idéias, sugerindo ações para a pesquisa, enfim, participando do processo de elaboração do texto, fica muito restrita a participação dos colegas em apenas ler e tecer comentários, certamente sobre aspectos lingüísticos - que é objetivo ora explícito, ora implícito das propostas - sobre o texto construído.

Seria interessante que as propostas das autoras estimulassem os alunos a explorar o texto produzido em busca de efeitos que produz no leitor/ouvinte. Assim, torna-se consciente para o aluno que a forma influi na maneira do autor produzir um texto, sem a necessidade de se fazer com que os alunos analisem apenas aspectos gramaticais. Dessa forma, analisa-se o texto como um elemento aberto, em que interlocutores (leitor e autor)

são partes constitutivas do discurso e, portanto, ambos vão determinar a escolha do vocabulário, da estrutura do tipo de apresentação; enfim, das marcas lingüísticas que compõem o texto.

Um ato interlocutivo real faz com que leitor e texto se encontrem e se transformem. Desloca-se a leitura feita pelos colegas de classe, para um trabalho com as emoções, únicas em cada texto e em cada leitor. Assim, apresentam-se várias possibilidades de leitura, de acordo com a interação leitor/texto.

Dando prosseguimento aos aspectos selecionados no quadro, o item *Tema* refere-se ao assunto que estabelece a interação entre o autor e o leitor do texto. Visto que a relação entre o texto inicial de cada unidade temática e a proposta de produção de texto não se dá por completo, pois em algumas atividades o que dá suporte à produção do aluno é um texto alheio ao tema do texto de abertura ou unidade em si, as autoras estabelecem seções onde se trabalham questões do tema e de outros aspectos de textos lidos, ficando tais seções assim distribuídas:

- a. **Texto** - É o texto que inicia a unidade, o qual as autoras aconselham ser lidos sempre, a primeira vez pelo professor e em voz alta, a fim de que já se trabalhe a questão da adequada e expressiva entonação de leitura, que, segundo Garcia & Amoroso, é essencial para se garantir a compreensão por parte do aluno.
- b. **A partir do texto** - Atividade de estudo do texto inicial em que as autoras almejam propiciar ao aluno a chance de reconstrução dos sentidos do texto e levá-lo a observar, sistematicamente, os recursos expressivos utilizados pelo autor, assim como as especificidades relativas do gênero textual em questão.
- c. **Sobre a linguagem** - Trabalho com um texto que desenvolve o tema específico do volume - no caso da 5ª série, *variação lingüística* - ou explora mais detidamente peculiaridades do texto literário, ou ainda serve de pretexto para a abordagem de conceitos gramaticais.
- d. **Mais texto** - Seção em que se apresenta outro texto de leitura, que favorece a discussão de um dos temas transversais nos PCNs do 3º e 4º ciclos; ou se articula, seja pela temática, seja pelas questões lingüísticas que coloca em jogo, com uma das demais seções.

Apesar de pretendem articular a temática sugerida para o volume com todas as seções, os capítulos e procedimentos didáticos sugeridos para as atividades de produção do

texto escrito, as autoras não alcançam seus objetivos, pois a obra revela exatamente o oposto, com textos e atividades que não mantêm entre si nenhuma relação ou sequer com o tema apresentado por Garcia & Amoroso para a 5ª série, que é o da variação lingüística. Por algumas vezes as autoras conseguem tangenciar este tema, mas só através do trabalho de reflexão sobre a linguagem apresentada por alguns textos, sistematizada em comentários lingüísticos que se voltam para aspectos gramaticais e enunciativo-discursivos.

É pertinente apresentar a proposta de produção de texto no. 5 (pp. 66 e 67) como exemplo do que foi dito acima, em que as autoras abordam o tema da variação lingüística, começando assim:

A língua escrita também se modifica com o tempo, embora essas transformações ocorram mais lentamente do que na fala.
Observe a seguir, um texto com grafia original, publicado no jornal **O Estado de São Paulo** do dia 9 de fevereiro de 1930.

A REUNIÃO PUGILISTICA DE HONTEM NO CASSINO ANTARCTICA

O torneio pugilístico teve hontem numerosa e selecta assistencia, facto não muito comum desde alguns mezes, devido principalmente à impropriedade do antigo pavilhão que, acanhado, pouco conforto offerecia. [...] A luta principal entre Heredia e Pires era ansiosamente esperada pelos admiradores do desporte do murro. A luta inicia-se com bons golpes de Pires. Heredia depois consegue collocar dois bons soccos, attingindo o rosto do adversário. Pires actua no segundo assalto com muita aggressividade, mantendo Heredia quasi completamente dominado. No início do quarto assalto, Pires com um optimo corte acima faz Heredia vergar. Era o fim. Heredia cahira estendido no tablado sem sentidos. Pires vencera por nocaute o intelligente Heredia.
O Estado de S. Paulo, 9 de fevereiro de 1930.

Em seguida, Garcia & Amoroso apresentam uma atividade para o aluno, propondo o seguinte para o trabalho com o texto lido: “*Reescreva o texto, atualizando a grafia das palavras e trocando as que lhe pareçam antigas. Se necessário, consulte um dicionário*”.

Primeiramente, deve-se destacar que, apesar da proposta estar relacionada ao tema que percorre todo o livro, ela não se encontra totalmente articulada com a temática do texto inicial da unidade, *Viagem à Terra Brasil*, de Jean de Léry, que descreve a natureza brasileira e os tipos de árvores encontrados aqui nos primeiros anos da colonização portuguesa; e nem ao texto *Antigamente*, de Carlos Drummond de Andrade, crônica que registra o modo de se expressar das pessoas de uma determinada época. Há apenas uma discreta articulação dos textos ao tema, pois o primeiro texto é histórico, necessitando que sua grafia seja atualizada e o segundo é um comentário de Drummond sobre a variação temporal. Percebe-se nesse caso que o problema está na atividade mal proposta; o que faz parecer que a tarefa está deslocada. Ainda assim, comprova-se a preferência das autoras por trabalhar com elementos lingüísticos como se eles fossem suficientes para a formação

de bons produtores de textos, pois as atividades geradas a partir daqueles textos estão reduzidas à abordagens de certas convenções lingüísticas. É tão assim, que até uma segunda atividade contida na mesma proposta 5, revela a limitação de algumas perspectivas discursivas que poderiam ser acionadas, se não estivessem tão engessadas por certas convenções. Vejamos:

Agora você vai fazer uma entrevista para tentar descobrir algumas curiosidades sobre o que as pessoas pensam das palavras e da língua. Das questões abaixo, escolha as cinco que achar mais divertidas para perguntar a algumas pessoas. Procure variar bastante: adulto, criança, pessoas idosa, professor, colega, mãe, irmão, empregada, porteiro, vizinho etc.. seu professor dará instruções sobre o modo como apresentar a entrevista para seus colegas.

- 1^a) Acontece algumas vezes de você ter dificuldade para falar o que quer? Dê exemplo.
- 2^a) Você acha que existem pessoas que falam de um jeito estranho ou engraçado? Explique como.
- 3^a) Você já reparou se existe alguma coisa que você diz de um jeito e as pessoas dizem de outro? O quê, por exemplo?
- 4^a) Você acha que existem algumas coisas que deveriam ser chamadas por outro nome? Dê exemplos.
- 5^a) Dê exemplo de palavras que você não sabe bem o que significam.
- 6^a) Já aconteceu de você passar muito tempo achando que uma palavra queria dizer uma coisa e, na verdade, queria dizer outra? Exemplifique.
- 7^a) Cite palavras das quais você gosta especialmente ou acha muito bonitas. Procure explicar por quê.
- 8^a) Dê exemplos de palavras que você acha esquisitas, feias ou antipáticas. Procure justificar.

Embora as questões 2 e 3, estejam inseridas no tema da variação lingüística, elas não provocam no aluno a vontade de discutir outras perspectivas dessa variação, como por exemplo, o preconceito, a discriminação, as chacotas que sofrem “*pessoas que falam de um jeito estranho ou engraçado*” (questão 2); ou os sotaques, os regionalismos inerentes a qualquer língua (aspectos implícitos na questão 3); tais questões se não forem favorecidas por uma metodologia dinâmica do professor, que pode extrapolá-las, ampliando o espaço de discussão iniciado por elas, trabalhando a temática em diferentes perspectivas, serão vistas pelo aluno apenas como mais uma atividade a ser cumprida para a escola. Sendo

assim, que interesse pode gerar em pré-adolescentes o monótono trabalho de entrevistar pessoas para saber o que elas pensam sobre as palavras e a língua?

Já as questões 1, 4, 5, 6, 7 e 8, não apontam exclusivamente para a temática proposta; elas podem ser aplicadas a vários outros temas que não se restrinjam à variação histórica, social, regional, situacional, etc.. Qual a razão, então, de as autoras não abordarem pelo menos, o assunto do texto inicial e do outro texto de apoio? Verifica-se que, mais uma vez, o texto serve de pretexto para que o aluno seja direcionado para o estudo da língua, no nível do léxico, mas sem garantir uma reflexão sobre ele e seu papel na composição do discurso.

Os dados que preenchem a coluna *Forma ou tipo de interação verbal* estão relacionados às diferentes maneiras que as autoras apresentam para que a etapa da comunicação e interação que está submetida às etapas da preparação para a elaboração do texto e do texto já devidamente produzido, cumpra a sua função social. Embora tenha sido verificado que algumas situações de interação propostas, quando existem, estão voltadas, basicamente, para o âmbito escolar. É certo que em determinadas propostas Garcia & Amoroso indicam situações sociais mais reais, sugerindo pesquisas e entrevistas com grupos sociais fora do ambiente escolar, mas se encontram em número reduzidíssimo, tendo supremacia as situações escolarizadas.

As autoras revelam uma preocupação constante com a atividade de reescritura do texto como forma de socialização do texto produzido com a classe. Esta socialização está destinada à leitura do texto pelos colegas, que devem agir como leitores-avaliadores e à avaliação feita pelo professor, que neste caso deve apontar para o aluno formas mais elaboradas para a composição do texto, uso de construções mais complexas ou, às vezes, mais simples e precisas. As autoras sugerem que a reescritura do texto, como forma de socialização, pode ser uma atividade coletiva.

Em sua tentativa de provar ao professor que a atividade de refacção de textos é fundamental para a adequação, o aprimoramento do texto elaborado, as autoras dizem que

O trabalho de reescritura é muito importante, pois é com ele, de fato, que se ensina a escrever. Se você tiver uma classe grande, selecione alguns textos e faça correção coletiva, trabalhando com xerox ou transparências; e, na medida do possível 'socialize' a correção.

Todos podem dar sugestões, propor soluções de redação, trocas de palavras, etc. ter um dicionário sempre a mão só vai ajudar. (Orientações ao Professor, p. 42).

Como se percebe, a forma de socialização proposta através da reescritura dos textos não oferece oportunidade para que o aluno se aproprie da escrita em sua função social aproximando-o do uso adequado em situações reais de produção.

Seria produtivo que numa próxima edição deste livro Garcia & Amoroso reformulassem o seu conceito de reescritura, a fim de que o professor, destinatário das orientações feitas pelas autoras não fosse induzido a ações inadequadas na implementação dessa importante etapa de produção do texto. É importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados e crie o hábito de reescrevê-lo para adequá-lo à finalidade do gênero textual trabalhado.

As autoras têm razão quando entendem que na reescritura do texto, o professor age sobre o texto do aluno com o objetivo de interferir basicamente no conteúdo, visando clarear e complementar idéias, dar coerência e coesão, etc. A ação do professor consiste em fazer intervenções, isto é, fazer perguntas, sugerir substituições, cortes e/ou inserções de novos parágrafos.

É possível fazer a refacção de um texto coletivamente, como propõem as autoras. Nesse caso, o professor seleciona uma escrita bem significativa e ele mesmo faz as intervenções por escrito, discute cada intervenção com a classe e levanta as possibilidades de transformação. Mas em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das interações para que os próprios alunos possam ler, analisar e criticar o texto dos colegas e sugiram mudanças, questionem trechos obscuros, etc. O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo a esse público. Em seguida, os alunos reescrevem o texto, fazendo as modificações necessárias.

Contudo, a reescrita é uma atividade preferencialmente individual uma vez que cada aluno tem o seu estilo, o seu jeito próprio de criar e concatenar idéias. Por isso, as respostas às intervenções acabam sendo pessoais, diferentes de aluno para aluno.

Um outro trecho do Manual do Professor, p. 47, pode evidenciar a postura das autoras quanto ao ensino da produção de texto:

Procure criar um clima de 'laboratório de textos' em classe, incentivando os alunos a escreverem e dar opiniões e sugestões aos colegas. Se for avaliar a produção, leve em conta, principalmente, os elementos trabalhados nesta lição: a adequação do texto em função do público, a paragrafação e a maneira como a voz do narrador aparece no texto.

Verifica-se nesse trecho que, para as autoras, um trabalho de linguagem deve levar em consideração que comunicar e interagir por escrito pode e deve ser ensinado

sistematicamente, isto é, pode-se fazer uma seqüência de atividades com o objetivo de se ensinar uma prática de linguagem. Nisto têm razão, pois à escola cabe formalizar determinados aspectos do uso da linguagem para que os alunos possam atuar socialmente, utilizando-se dos diferentes gêneros que estão presentes na sociedade letrada em que vivem.

Entretanto, questiona-se o direcionamento a essa atividade de reescritura que privilegia a avaliação da correção lingüística, em que se vê a preocupação central em apenas o aluno adequar os elementos estruturais do texto, o léxico, a segmentação, a aplicação gramatical e até a diagramação, reservando-se muito pouco para a análise no nível da textualidade. Além disso, as autoras passam a idéia da homogeneidade dos textos, como se todos apresentassem a mesma estrutura narrativa, para se avaliar em qualquer um deles a voz do narrador.

Quanto ao *Modo da interação verbal*, este se dá de maneira bastante diversificada, principalmente no que se diz respeito às atividades introdutórias que funcionam como preparação do aluno para a produção do texto solicitado.

Assim, não há um rigor na condução dessas atividades introdutórias, pois tanto elas podem ser uma remissão ao tema do texto inicial, propondo-se a partir daí, uma situação simulada em que o aluno tenha um pretexto para escrever sobre o tema - destaque-se que esta atividade de remissão ao texto inicial só ocorre em duas propostas: na proposta 2, pp. 35 e 36; e na proposta 7, pp. 113 e 115; sendo que as demais retomadas a texto, quando existem, remetem a textos de diferentes seções; ou a leitura de um texto que servirá de base para a proposta; ou ainda uma simples conversa informal sobre a atividade proposta.

Destaque-se que na proposta 4, pp. 56 e 57, que sugere a criação de uma fábula pelo aluno, não existe atividade introdutória específica para esse fim registrada nem no livro do aluno e nem no do professor que funcione como motivação para a produção escrita. É certo que os textos da unidade temática 4 são do gênero textual fábula; sendo um deles um texto informativo *Fábulas*, pp. 48 e 49; e duas fábulas *A raposa e as uvas*, p. 50 e *A corrida da tartaruga*, p. 53. Desse modo, a motivação para a construção do texto estaria implícita, ou seja, na leitura e atividades desenvolvidas com esses textos. Eis o trecho inicial da proposta:

Crie uma fábula com três parágrafos. Se você conhecer algum provérbio, pode escolher um para funcionar como moral de sua história. Imagine uma situação entre animais ou entre objetos inanimados. A fábula que você vai criar destina-se ao público infantil. Leve em conta o seu leitor para fazer a escolha das palavras e para tomar decisões quanto ao tamanho, o tipo de linguagem e o modo de contar a história. Depois da

primeira redação, releia o texto e vá aperfeiçoando-o. Arrume o que está confuso e reduza as informações e detalhes óbvios ou desnecessários. Ao final, peça para um colega ler, dar sua opinião e apontar trechos que poderiam ser reescritos.

Outro modo como se estabelece a interação verbal é através das atividades de sistematização, que via de regra, se constituem em orientações gerais sobre o texto a ser produzido, tanto ao que se refere ao aspecto da forma quanto ao conteúdo do mesmo. Algumas dessas orientações são bem detalhadas e longas, como a proposta 1, pp. 23 e 24; outras são breves, mas bastante objetivas, como a proposta 2, p. 35; outras são brevíssimas e não oferecem quase subsídios para a produção do aluno, como a proposta 7, p. 103, transcrita abaixo: “*Escreva uma peça teatral curta usando como modelo **O aluno que comia caca de nariz**. Você pode trabalhar com as mesmas personagens ou criar outras. Imagine um novo conflito*”.

Nessa proposta, a única referência dada ao aluno é o texto de teatro *O aluno que comia caca de nariz*. Nesse caso, não se pode exigir nem esperar muito dele, pois certamente ele será induzido pelo “modelo” e talvez não acrescentará algo muito diferente em sua produção. Então, é válido sugerir ao aluno escrever um texto com um grau de dificuldade acima da formação alcançada por um aluno de 5ª série? Com que finalidade? Talvez, pelo que assumem as próprias autoras em sua proposta pedagógica, e já visto acima, esta atividade sirva como uma *porta de entrada para a reflexão do que é a constituição do literário, como um autor faz suas escolhas, os frágeis limites entre história e ficção, a verossimilhança e muitas outras questões*. Mas como o aluno pode atingir a esses níveis de reflexão, se não lhes são dadas as mínimas orientações de como alcançá-los?

Kaufmam & Rodriguez (1995), afirmam o seguinte sobre a leitura e o trabalho com o texto literário na escola:

O texto literário permite o desenvolvimento de todas as virtualidades da linguagem, que é o espaço da liberdade da linguagem liberada das restrições das normas, pode permitir-nos ‘ler para nada’, para não fazer nada depois da leitura, apenas deixar-nos levar pela imaginação; mas, também, pode nos permitir analisar os mecanismos empregados pelo autor para produzir beleza, tentar recriar esses mecanismos em novas criações, desentranhar os símbolos que estruturam a mensagem, jogar com a musicalidade das palavras liberadas de sua função designativa...

Pode-se afirmar que a leitura do texto literário pressupõe duas experiências distintas: primeiramente, a fruição que a leitura proporciona. Nesse sentido, é importante o estímulo da leitura por parte do professor, seja organizando momentos de leitura silenciosa e

individual, seja conversando, discutindo, analisando os textos apresentados no livro didático, seja orientando os alunos na seleção de textos literários. Em segundo lugar, há a experiência, que está intimamente relacionada com o conhecimento construído a partir da leitura dos textos e do trabalho posterior realizado com eles. Esse processo realiza-se com a mediação do professor, que promove a análise, incentiva a crítica e a discussão. É o professor que leva o aluno a compreender, no caso da peça teatral, a importância dos elementos estruturais do enredo; da constituição dos personagens; dos recursos empregados para produzir determinados efeitos. A adequada condução desse processo no livro didático pode contribuir para o desempenho do professor.

Quando os alunos integram ambas as experiências, eles estão em condições de produzir seus próprios textos literários, já que não dispõem tão somente da imaginação e da intuição - e no caso da atividade proposta por Garcia & Amoroso, de um modelo a ser seguido - mas também podem colocar em prática as estratégias e os recursos próprios desse gênero textual para escrever.

E, ainda como atividades sistematizadoras, algumas propostas do livro contam com o auxílio de um roteiro de perguntas, quando o texto a ser produzido é organizado através de entrevistas ou pesquisas fora do reduto escolar (o que pode ser constatado nas propostas: 2, p. 35; 5, pp. 66 e 67; 6, pp. 87 e 88); ou ainda um roteiro de procedimentos a serem levados em conta pelo aluno para a composição de seu texto (visto nas propostas: 3, p. 47; 6, pp. 87 e 88; 9, p. 121; 10, pp. 137 e 138). Algumas propostas são compostas somente de comentários sobre a estrutura do texto eleito para a produção e outras misturam roteiro de perguntas e de procedimentos, além de exposição sobre questões referentes ao texto literário.

A proposta 9, p. 121, ilustra bem uma parte deste último modo de interação proporcionado pelas autoras:

Quando alguém vai escrever uma história, tem que escolher de que **ponto de vista** ela será narrada. O ponto de vista é a posição que o narrador escolhe para narrar. Por exemplo, uma discussão de família pode ser contada do ponto de vista de qualquer um de seus participantes: o pai, o filho, a mãe, etc.. Cada um contará a sua versão. Reescreva a história do texto **O meu guri** de outro ponto de vista. Imagine que o repórter entrevistasse, dessa vez, o filho. Como ele contaria sua própria história? Ao escrever use a primeira pessoa do singular.

O que se percebe no modo com que as autoras apresentam estas propostas para o aluno é que, ao mesmo tempo em que procuram dar uma certa autonomia para o aluno a fim de que ele encontre o melhor caminho para a elaboração de seu texto, elas induzem

demais as ações desse aluno em certas atividades, na tentativa de introduzi-lo, antes de tudo, no conhecimento e produção do texto literário - aspecto já discutido no decorrer desta análise. E mesmo a dita “autonomia”, não é bem sucedida; pois no momento em que mais precisa de elementos estruturais ou de um motivo para a produção de seu texto, o aluno não encontra suporte na proposta apresentada. Além do que, o “dizer” que está sendo solicitado ao aluno a ser construído através da linguagem escrita, não tem razão de ser, por não estar dentro de um contexto sociohistórico, a partir de um projeto de interação social, pressuposto essencial para que o dizer de um sujeito se dirija para um outro sujeito numa determinada situação de interação.

A partir da análise desenvolvida, pode-se afirmar que as propostas de produção de texto projetadas por Ana Luiza Marcondes Garcia & Maria Betânia Amoroso, em sua obra *Olhe a Língua!*, estão em grande parte, voltadas para o cumprimento de atividades próprias do espaço escolar, atividades estas que, por tradição, compõem a grade curricular do ensino formal de produção de textos na escola brasileira. As próprias autoras assumem esta posição, assegurando que sua opção foi a de “*privilegiar a conquista, por parte do aluno, da habilidade lingüística associada ao **padrão da língua** escrita [...], tratando com distinção o maior número possível de aspectos e mecanismos que envolvem a produção e a leitura de textos escritos, inclusive a **proficiência na norma padrão**, nas situações em que ela se faz socialmente necessárias*” (grifos nossos).

Portanto, devido ao objetivo perseguido pelas autoras visto na citação acima, as atividades estabelecidas para a produção do texto escrito são situações artificializadas que estão sob o domínio de uma visão reducionista de língua e linguagem e não se caracterizam como atos interlocutivos, ainda que, em sua proposta pedagógica, Garcia & Amoroso coloquem-se favoráveis a uma perspectiva sociointeracionista de linguagem.

4.3.2 Quadro sinótico

Aspectos gerais destacados

FINALIDADES	INTERLOCUTORES	TEMA
Escrever verbetes	Colegas de classe	Sem especificação
Pesquisar sobre o latim	Colegas de classe	Língua latina
Criar história	Colegas de classe	Sem especificação
Criar fábulas	Público infantil/ colegas de classe	Sem especificação
Realizar entrevista	Pessoas fora do ambiente escolar/ Colegas de classe	Língua
Realizar pesquisa	Colegas de classe	Sonhos
Escrever peça teatral	Indefinido	Sem especificação
Continuar uma história	Inexistente	Sem especificação
Reescrever história em 1ª pessoa	Inexistente	Crianças
Escrever hino	Indefinido	Sem especificação

4.4. Análise do livro *Leitura do mundo*, de Teixeira e Discini, 2000

Este tópico expõe a análise descritiva e o quadro sinótico sobre o livro citado, ficando como *anexo 3* o *quadro-síntese* que se refere a ele.

4.4.1 Análise descritiva

Teixeira e Discini (2000) trazem em seu livro, 23 propostas de produção de texto, que se encontram localizadas, em geral, após as atividades com a oralidade, o trabalho de leitura e estudo do texto 1 da unidade temática - cada unidade apresenta no mínimo dois textos -, e do trabalho com a gramática; essas propostas encontram-se antes ou depois de atividades como leitura dos textos 2 e do texto 3 (quando há o texto 3); comparação dos textos, extrapolação do tema e ortografia.

O livro está organizado em unidades temáticas, que, segundo as autoras, desenvolvem temas relacionados ao cotidiano (p. 3; Manual do Professor). Cada unidade é dividida em seções, sendo algumas fixas e outras ocasionais. Não há uma sequência uniforme para as seções, que obedecem, entretanto, à coerência interna da unidade, a partir de seu tema. De modo geral, as seções são estas: Texto; Leitura do texto; Hora de falar; Gramática; Leitura do mundo; Hora de escrever. Em geral, estas partes se integram umas nas outras, de acordo com o objetivo mais geral que a unidade pretende alcançar. Em se tratando, particularmente, da proposta de produção de texto, esta mantém vínculos com os

textos que compõem a unidade, embora em algumas das propostas o tema aponte para uma outra direção, que extrapola, ou mesmo se afasta do tema inicial.

As propostas de produção de texto deste livro não preenchem todos os itens do quadro-síntese - *finalidades; interlocutores; temas; forma ou tipo da interação verbal; modo da interação verbal* -, o que pode ser comprovado no enunciado de cada proposta, embora no Manual do Professor, na descrição de sua proposta pedagógica, as autoras apontem para o atendimento à aqueles aspectos essenciais para a construção de um texto.

Algumas informações das próprias autoras, em diferentes espaços do livro, revelam a opção por uma abordagem interlocutiva do uso da língua; é o que evoca esse trecho, retirado do Manual do Professor, p. 13:

A atividade de produção de texto deve considerar não só a diversidade de códigos e de gêneros textuais, mas também a situação de interlocução. Escrever para quem? Escrever por quê? São questões fundamentais para que o aluno encontre sentido na atividade de produzir textos.

Como deverá ficar evidente no decorrer desta análise, não há uma harmonia entre as propostas de produção de texto de Teixeira & Discini e a proposta pedagógica que se baseia numa concepção ampla de língua e de linguagem.

Inicialmente, nos voltaremos para um “dizer” das autoras que entendemos ser uma postura teórica oscilante, por carecer de critérios mais específicos. A partir da exposição do sugestivo título do livro - *Leitura do Mundo* -, em sua apresentação, no Manual do Professor, p. 3, Teixeira & Discini dizem que o livro persegue dois objetivos principais: “*levar o aluno a ler e a produzir textos e levá-lo a refletir sobre as possibilidades de leitura que o mundo considerado como um texto oferece*” (grifos nossos).

Bem intencionadas em sua tentativa de fazer com que o ensino formal da língua portuguesa ultrapasse os limites tradicionalmente estabelecidos, dos conceitos e definições fechados e unilaterais, as autoras incorrem no erro de tornarem vazia demais a concepção de texto, desprovendo-a de alicerces mais sólidos, para fins de estudos. É provável que esta postura teórica se deva à formação das autoras, pois ambas são doutoras em Lingüística e Semiótica. Entretanto, até sob uma perspectiva semiótica, a abrangência do conceito de texto assumido por elas é flutuante demais. Senão, veja-se o que assegura Barros (1988), ao apresentar os fundamentos semióticos da *Teoria do Discurso*, em que discorre sobre o texto e problemas de expressão que apesar de antiga, apoiada em Hjelmslev, pode ajudar num certo sentido a esclarecer o problema que estamos levantando:

O texto resulta da junção do plano do conteúdo, construído no percurso gerativo, com o plano da expressão e pode ser considerado a instância profunda lingüística, a partir da qual são geradas as estruturas lingüísticas de superfície.

Como se pode ver por essa perspectiva, o texto é antes de tudo uma instância lingüística. Embora existam diversas outras definições de texto, inclusive a de Bakhtin que se opõe à citada, para quem o texto é visto como o próprio espaço de interação (Bakhtin, 2000), o que pretendemos é enfocar as implicações didáticas resultantes de um ensino que compreende o texto apenas sob uma visão filosófica. Está bem explícito no livro que as autoras baseiam-se nas teorias sobre leitura em que Paulo Freire (1983) e outros autores consideram que se lê o mundo antes do texto. Ainda que consideremos sob um determinado prisma a perspectiva de Teixeira & Discini, uma vez que atribuímos sentido também ao que não é lingüístico, verbal, a partir de outras semiologias, é importante para a formação do aluno e do professor que sejam estabelecidos outros critérios para a definição do texto.

Deve-se ainda, se verificar o que, mais modernamente, se tem dito sobre o texto. Desta feita, optamos em nos aliar a Beaugrande (1997), que assim expressa seu entendimento sobre este termo, segundo Koch (2003; p. 9): “*evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais*”. Entendemos com isso, que outras instâncias devem ser consideradas ao se conceituar o texto. Até em Bakhtin, para quem, necessariamente, o texto é um evento dialógico, de interação entre sujeitos, embora esteja implícita também a idéia de que o mundo é um texto, ela não se limita a isso, e aponta para outras direções necessárias para a compreensão do fenômeno.

Em determinada parte de sua proposta pedagógica, as autoras parecem direcionar sua atenção para o texto, como gênero textual, quando dizem no Manual do Professor, p. 4 que consideram o texto como um todo organizado de sentido, que se manifesta sob diferentes formas de expressão. Mas em seguida, ratificam o conceito de texto assumido, revelando que:

Consideramos ainda que um texto pode ser construído a partir do olhar de um leitor que confira a determinado aspecto da realidade organização interna e capacidade de produzir sentido. Dessa maneira, a sala de aula, a praça do bairro e o amanhecer na beira do mar podem ser lidos como texto.

Embora esse conceito não apresente algo nocivo para a inserção do aluno no estudo formal da língua materna, ele evidencia uma falta de objetividade. Às vezes a objetividade é necessária para a formação desse aluno como leitor e produtor de textos, pois lhe faltarão

subsídios essenciais que o farão distinguir, por exemplo os elementos componentes de um texto verbal, de um não-verbal (ou visual), com suas estruturas e peculiaridades bem assinaladas pelas próprias autoras no Manual do Professor, como veremos em seguida.

Teixeira & Discini estabelecem os limites entre textos verbais e textos não-verbais. Primeiramente apresentando as formas oral (na seção Hora de falar) e escrita da linguagem verbal, com propostas por textos escritos em prosa ou em poesia que figuram em todas as unidades, com destaque especial para o texto literário, que, segundo as autoras, é privilegiado no livro, *“não só pelo que representa de aproveitamento dos recursos da língua, mas também, pelas possibilidades novas e surpreendentes que abre em termos de observação e compreensão do mundo, das tradições, da cultura”*. (Manual do Professor, p. 7).

Considerando a variedade de fontes de informação de que dispõe o homem contemporâneo, as autoras trazem para o livro - apesar de que em pequena quantidade - textos jornalísticos obtidos em jornais, revistas e também em páginas da Internet. Pretendem que o aluno reconheça nesses textos importantes fontes de informação, indispensáveis para a formação de indivíduos mais conscientes e bem mais preparados para os embates da vida social. Ao mesmo tempo, a leitura desses textos jornalísticos é apresentada no livro de maneira crítica, de modo a levar a perceber a imparcialidade e objetividade que devem estar presentes nesse gênero textual, como efeitos de sentido construídos por meio de determinados recursos, os quais também podem ser usados pelos alunos na produção de seus textos. Assim, a seleção de dados, a escolha de adjetivos, a inserção de depoimentos, tudo isso contribui para que o texto jornalístico se defina ideologicamente e busque enquadrar seu leitor em uma determinada formação ideológica.

Esses procedimentos listados acima as autoras buscam implementar em suas propostas de produção de textos, entretanto não são bem sucedidas em seu projeto, pois suas atividades carecem de alguns elementos essenciais para a produção de um texto, especialmente aqueles que listamos no quadro-síntese, os quais veremos pormenorizadamente adiante, na análise deste livro.

Como suporte para a produção de textos, as autoras selecionaram, ainda, textos para as unidades temáticas que reproduzem os diferentes usos da língua, considerando as variedades temporais, geográficas e sociais. Assim, o aluno lê, por exemplo, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes e constata que a língua muda no decorrer do tempo. Lê Guimarães Rosa e Ivan Ângelo e observa, por meio de determinadas escolhas lexicais,

características do português das diversas regiões do país. Lê um texto de jornal e compara com a fala popular, para perceber variações sociais.

Para ir além das diferenças entre os textos verbais, Teixeira & Discini procuraram destacar a própria variação de meios de expressão, com a exploração de textos não-verbais, como pinturas, desenhos, charges, quadrinhos, fotografias. Levaram em conta, para a variedade da seleção, que o livro didático não é só um instrumento privilegiado de acesso do aluno ao mundo dos textos escritos, mas também um dos primeiros veículos a oferecer-lhe a possibilidade de aprender a ler outras semiologias, incluindo-se nelas, a linguagem visual. Daí trazermos à tona a inadequação do conceito de texto defendido pelas autoras, pois o aluno precisa de critérios para atender à especificidade que a leitura de um texto não-verbal exige, como asseguram as próprias escritoras, na página 8, do Manual do Professor:

Cercados de cartazes, meios eletrônicos, outdoors, apelos visuais fortíssimos, nem sempre estamos equipados para perceber, por meio de uma **leitura específica**, os apelos e as possibilidades de sentido oferecidas pelos textos visuais. (Grifos nossos).

Dessa perspectiva, que induz para a apresentação no livro de estratégias didáticas particulares para a leitura, o estudo e a produção de textos verbais e visuais vêm em segundo plano de análise, como se apresentam as especificidades para o trabalho de produção e recepção de textos visuais.

Sabe-se que a leitura e a produção de textos visuais requerem uma observação específica de certos arranjos formais, como combinação de cores, distribuição de forma no espaço, jogos de linhas e volumes. Assim, o trabalho com histórias em quadrinhos, por exemplo, tanto para leitura e estudo do texto, como visto no livro do aluno, nas páginas 15 e 103; quanto para a produção de texto nesse gênero, propostas das páginas 108 e 109, extrapola a mera exploração dos balões de fala, para chegar ao desenho. Não se limita, portanto, a questões que solicitam do aluno “impressões” a respeito de emoções ou estados de alma dos personagens, do estilo (o personagem parece triste; parece zangado; está assustado, etc.), mas avança para comentários e sugestões de composições textuais que consideram os contrastes do plano da expressão. Com isso, não se deseja simplesmente, saber se um personagem parece triste, mas sim identificar os recursos de expressão que criam a idéia de tristeza.

As autoras oferecem subsídios para o aluno e para o professor para o trabalho com os recursos de expressão (veja-se as páginas 104 e 105 do livro do aluno, como um roteiro de

perguntas rico e diversificado que analisam sob diferentes ângulos esse aspecto; e as orientações do Manual do Professor, que esclarecem vários aspectos do plano de expressão). É explicado para o professor, por exemplo, que os traços ascendentes criam idéia de elevação de ânimo. Traços descendentes acentuam a idéia de abatimento; sendo que isto pode ser notado no traço curvo descendente da boca de personagens zangados ou tristes e no traço curvo ascendente, indicando riso e alegria.

Para a leitura de pinturas, Teixeira & Discini selecionaram algumas reproduções de artistas brasileiros, preferencialmente, embora alguns grandes nomes da pintura universal, como Matisse, também apareçam. Sobre estas atividades é pertinente ressaltar que elas também funcionam como pré-requisitos para o trabalho de produção do texto, com, inclusive, algumas propostas de atividades solicitando textos não-verbais e/ou verbais com o auxílio de não-verbais.

As leituras de pinturas propostas no livro têm, inicialmente, um caráter mais direto, induzindo a respostas, exatamente para ensinar o aluno a observar os arranjos formais que criam determinados efeitos de sentido.

É bom destacar o que as autoras listam como critérios para uma leitura específica de um texto visual, na página 9 do Manual do Professor, que fragiliza o conceito oscilante de texto assumido por elas. Para a dupla, ao se ler um texto visual é preciso considerar, basicamente:

- *as combinações de formas.*
- *as combinações de cores.*
- *a organização do espaço.*

De forma geral, os textos que são trabalhados como fundamentos das propostas de produção de texto anteriores ou posteriores a estas procuram oferecer um painel das diversidades lingüísticas e dos usos lingüísticos nas práticas de linguagem, considerando que o aluno deve tornar-se um falante e um escritor capaz de adequar-se às diferentes situações de interlocução e de produção de texto. Embora essa tentativa se torne infrutífera, pela inabilidade das autoras na aplicação dos pressupostos teóricos implícitos e explícitos da proposta pedagógica nas atividades de produção de texto, o que veremos a seguir na análise dos itens do quadro-síntese proposto nesta pesquisa.

Como o fizemos anteriormente, iniciaremos pelos dados da coluna *Finalidades*, que expõe os objetivos projetados por Teixeira & Discini para as propostas de produção de

texto, estando aquelas fundamentalmente baseadas neste pressuposto explícito pelas autoras: *“Pretende-se que o aluno se torne um leitor e um produtor de texto consciente, capaz de compreender e utilizar os recursos que criam efeitos de sentidos nos textos”*. (Manual do Professor, p. 5)

Por conta disso, algumas noções são constantemente trabalhadas, porque se referem a categorias do discurso fundamentais para a leitura e a escritura de um texto. A seguir, serão apresentados as categorias de análise propostas pelas autoras para as atividades conjugadas de leitura e produção de textos, que não serão, no entanto, transcritos integralmente por serem muito extensas; estarão transcritas apenas trechos que as expliquem:

Oposições fundamentais - As oposições fundamentais do tipo natureza versus (vs.) cultura, liberdade vs. opressão, interioridade vs. exterioridade, estão na base de construção do sentido de um texto (...).

Transformações da narrativa - narrativa implica mudança de estado. No desenvolvimento de um texto há um estado inicial e um estado final de algo ou de alguém (...). a noção de transformação se expande para a idéia de mudança no tempo e às vezes no espaço (...).

Valores - Os valores são as coisas abstratas em que acreditamos, os conceitos que dão sentido às ações do homem no mundo. Um conjunto de valores aponta para uma ideologia, uma visão de mundo (...)

Enunciador - Enunciador é aquele que enuncia, que produz enunciados. Um texto é produzido por um enunciador para um enunciatário. Entre os dois, estabelece-se uma ligação, e todo texto, em sua produção, considera esses dois pólos(...).

Narrador - O enunciador num texto de tipo narrativo, projeta no discurso a figura de um narrador, de alguém que conta a história, narra as complicações (...).

Receptor - O locutor é também uma projeção do enunciador. Numa situação de fala, de interlocução, o locutor fala e o interlocutor responde (...).

Tema e figura - Tema e figura são categorias semânticas do discurso. Por meio de temas, reflete-se sobre o mundo, define-se, opina-se (...).

Expressão e conteúdo - A expressão é o arranjo material de um conteúdo, a forma de manifestar, por meio de uma linguagem, idéias, conceitos, histórias (...).

Efeito de sentido - A linguagem não é transparente, isto é, não existem etiquetas coladas às coisas, não existe um sentido previamente atribuído às palavras. Tudo o que se fala adquire sentido nas relações que se criam no discurso (...). o sentido se constrói como uma rede de significados (...).

Essas categorias de análise são colocadas pelas autoras com o objetivo de auxiliar, orientar o professor em seu trabalho de desenvolvimento de habilidades discursivas no aluno; o que é plausível neste livro, pois este apresenta fundamentos teóricos consistentes para uma prática consistente e produtiva do professor.

Entretanto, Teixeira & Discini apegam-se à tipologia tradicional que classifica os texto em descritivos, narrativos e dissertativos. Sabe-se, porém, que tais tipos de texto quase nunca aparecem em estado absoluto, ou seja, é mais comum encontrar textos com passagens descritivas e narrativas, ou narrativas e dissertativas, ou narrativas, descritivas e dissertativas, etc. Um texto, portanto, será predominantemente de um tipo ou de outro. Isto,

no entanto; não é considerado pelas autoras quando solicitam do aluno a elaboração de alguns desses tipos de texto, como pode ser verificado na página 154, do livro do aluno, na tentativa de fazer com que os alunos produzam textos puramente narrativos *ou* descritivos *ou* dissertativos:

Faça a história fantástica de um menino, ou a história de um menino fantástico. Comece com “era uma vez ...”. Em seguida, diga de quem se trata. Use, se quiser, adjuntos adverbiais de lugar e de intensidade. Continue a história, narrando agora o que ele pensava, sentia, fazia e dizia para os outros. Depois, marque um momento do tempo... Neste momento, uma grande transformação aconteceu. O quê? Quais as reações do menino? E dos outros que o cercavam, e que estavam na dimensão da realidade? Finalmente, um desfecho: feliz ou infeliz? Para quem?

É certo que para uma observação mais formal é importante que o aluno saiba trabalhar com os três tipos de texto, não só para perceber os diferentes efeitos de sentido que produzem, mas também para tornar-se um leitor e um escritor mais maduro, capaz de identificar os procedimentos discursivos que, na produção de texto, podem criar tais efeitos. Mas isso não implica dizer que os objetivos do ensino formal da produção de texto deva tão somente atender a finalidades específicas do meio social escolar, priorizando a narração, a descrição e a dissertação.

Como síntese das finalidades que Teixeira & Discini deixam entrever em seu livro, pode-se apresentar o que elas compreendem como fundamentos para uma atividade de produção de um texto escrito. Dizem as autoras que esse tipo de atividade mobiliza:

a. *Trabalho* - Para as autoras, trabalhar a linguagem escrita “é rasurar e rascunhar, reescrever e voltar a escrever”. O que não deixa de ser verdadeiro, pois o aluno sempre deve ter em mente que um texto pede muitas versões até que o próprio autor o considere pronto. Só que a idéia de autoria não é cultivada nas atividades que propõem ao aluno, pois as finalidades destas têm como alvo o cumprimento de uma grade curricular. Tratar o aluno como autor - e aqui o conceito de autoria tem uma dimensão social - é um bom começo para que ele sinta a importância do ato de produzir textos e perceba o volume de trabalho que a escrita impõe.

b. *Informalidade* - Este aspecto refere-se à motivação para escrever, que surge da necessidade de auto-expressão. Mas, para que isso ocorra, o aluno precisa sentir-se à vontade na atividade sugerida; seja tendo algo realmente necessário para escrever, seja criando uma razão para que a escrita se faça necessária. Atividades mais lúdicas no livro podem atingir a essas finalidades, de descontrair os alunos e contribuir para a produção de bons textos.

c. *Formalidade* - Formalidade para as autoras significa atenção a determinadas exigências de adequação dos textos produzidos a gêneros e a tipos de textos específicos. Por isso, elas insistem em encaminhamentos para que o aluno escreva, independentemente de este ter ou não uma finalidade plausível para escrever. Na verdade, o aluno precisa aprender a organizar seu texto de modo que possíveis leitores entendam. Precisa saber, segundo Teixeira e Discini, que não é gratuita ou casual a diferença entre um bilhete e um requerimento, entre uma descrição e uma narração, entre um conto e uma poesia. Precisa saber, também que há coerções das situações de produção dos textos, que caracterizam os tipos e principalmente, os gêneros textuais. Essa base teórica, principalmente com relação aos tipos de textos, as autoras oferecem consistente e fartamente ao aluno, embora para isso, deixem à revelia a dimensão sociointerativa da linguagem escrita, propondo atividades de produção de texto para nada e para ninguém.

O que surpreende é que há outros procedimentos, mais coerentes com a visão ampla da linguagem subjacente ao livro didático - a discussão em grupo de um assunto que mereça um registro escrito; a produção coletiva de um texto de interesse comum; a observação de recursos usados nos textos lidos; e outras atividades - que podem oferecer subsídios para os alunos perceberem as regras na elaboração de um texto. Assim, não há necessidade de oferecer modelos prontos, mas desenvolver o domínio de procedimentos que favoreçam a coerência e a coesão textuais, a clareza e a correção, a utilização de recursos estilísticos e outros recursos que caracterizam a adequada formatação de um texto.

d. *Prazer* - As autoras se apropriam das contribuições de diversas correntes de estudo do texto e do discurso para oferecerem opções de encaminhamento mais prazeroso da produção textual. Mas ao mesmo tempo em que procuram resgatar o prazer de escrever, por meio de propostas que privilegiem a vivência do aluno, como na atividade da página 20, ou que o estimulem a manifestar-se através de outras linguagens, como nas propostas de elaboração de histórias em quadrinhos, Teixeira & Discini supervalorizam a produção de textos literários, revelando que somente estes contêm os elementos necessários que podem dar o prazer de escrever.

Por fim, ainda sobre o item Finalidades, é fundamental frisar que alguns objetivos expostos no Manual do Professor não se coadunam com as finalidades reais das propostas, verificadas no quadro-síntese.

Os dados disponíveis na coluna *Interlocutores*, comprova que grande parte das atividades apresentadas (9 no total) não estabelece sequer um indicativo de possíveis

destinatários dos textos produzidos, apesar de as autoras afirmarem que uma atividade de produção de texto deva considerar a situação de interlocução (p. 13, Manual do Professor), tanto, que em algumas poucas atividades colocam a frase “Escrever: para quê? para quem?”, embora até mesmo nestas atividades desconsiderem que um texto tenha por pressuposto básico o dirigir-se a um sujeito.

Como fechamento de todo o processo interativo que as autoras asseguram implementar em seu livro, processo no qual o aluno lê muito, discute, exercita e cria (tal como estabelecido nas seções que compõem a obra), momento em que, supostamente, o aluno se posicionará como autor, projetará seu mundo interior, seu imaginário, ele sofre uma certa decepção no final desse processo, ao escrever um texto que, no máximo, será lido pelo professor e por alguns colegas mais próximos.

Ao produzir um texto, qualquer profissional considera os seguintes aspectos: qual o gênero que a situação social indica? o que dizer; para que dizer; para quem dizer; como dizer; onde dizer; quando dizer; em que tom dizer. São as condições de produção do texto escrito. É preciso que o livro didático favoreça o preenchimento dessas condições quando da produção de um texto pelo aluno. Assim, a idéia de autoria será cultivada, como pretendem Teixeira & Discini. Por esta visão, seria interessante o aluno saber que um escritor antes de publicar um livro submete-o a vários leitores: leitores críticos, revisores, equipe editorial. Por isso, seu texto está sujeito à apreciação desses profissionais que analisam, fazem adequações, ajustam, revisam. Só depois desse longo processo, a versão final do texto é publicada. Em determinados momentos, com o auxílio do livro didático, por que não produzir essas situações em classe? Formar equipes de leitores, dividir tarefas, estabelecer funções? Enfim, estabelecer reais situações de interlocução.

Neste momento da análise sobre o item *Interlocutores*, seria interessante estabelecer claramente a diferença entre interlocutor indefinido e interlocutor inexistente, pois em algumas propostas é assim que se comprova estarem especificadas algumas situações sugeridas.

Optou-se por designar como *locutor indefinido* aquele leitor do texto, não delineado, não especificado objetivamente pelas autoras, como por exemplo, na proposta das páginas 127 e 128 em que não se especifica faixa etária, grupo social, ou seja, sequer um único indicativo sobre o destinatário do texto, como se pode comprovar em trechos da proposta: “Você vai escrever a história da vida de um menino trabalhador, para alertar o leitor

sobre: a dor humana ou a coragem humana? (...). essa história, ainda, vai dar **ao leitor** o testemunho da maldade humana? Ou da bondade? (...) (grifo nosso).

Quanto ao *leitor inexistente*, trata-se da especificação dada àquelas atividades em que realmente não há nenhum tipo de referência a interlocutores reais ou imaginários, como é o caso da proposta transcrita a seguir, retirada das páginas 87 e 88:

(...) Essa é a descrição de uma procissão da semana santa em Pindorama, que fica no estado de São Paulo. Continue a descrever a cidade de Pindorama, falando de outros aspectos. Observe as fotos e descreva a vida que elas mostram e escondem. Mantenha o mesmo jeito de escrever, descrevendo com saudades como era a cidade. Dê um ponto final a seu texto, com uma seqüência dissertativa, que mostre seu ponto de vista sobre o que descreveu.

Se o propósito de um livro didático, como um projeto educacional, é ampliar as potencialidades de o aluno atuar como cidadão, como um ser histórico, numa sociedade que exige competências variadas deste sujeito, e se a linguagem funciona como mediadora nessa realidade, requer-se que esse projeto educacional ofereça ao aluno oportunidades de interagir desde cedo com interlocutores específicos dentro do âmbito escolar, como maneira de contribuir com a formação integral desse aluno. E como atendimento de uma necessidade mais específica do ensino de língua materna, possibilitar ao aluno interagir, escrevendo, para atender às diferentes funções da língua escrita, em situações reais, tanto quanto possível, e não apenas em situações simuladas.

Dando continuidade à análise dos elementos do quadro-síntese, focalizaremos o *Tema* ou temas sugeridos nas atividades de produção textual, que se referem aos assuntos intermediadores da interação entre o aluno produtor do texto e o seu interlocutor.

Nas unidades temáticas organizadas pelas autoras, são desenvolvidos temas relacionados aos problemas do cotidiano. Isso é feito por meio de textos de leitura e de estudo adequados ao repertório adolescente, os quais não só possibilitam o reconhecimento de um mundo familiar, mas também instigam à leitura desafiadora e desestabilizante, já que pretende-se despertar a curiosidade do aluno e promover o questionamento de valores e verdades prontas para que ele aprenda a fazer a sua própria *leitura do mundo*, como sugere o título da obra. Como a atividade de produção de texto está interligada ao tema desenvolvido na unidade, entendemos como imprescindível verificar quais os critérios que levaram as autoras a elegerem um determinado tema para a produção do texto do aluno.

Os temas “*apontam para diferentes gêneros do discurso*”, dizem as autoras, na apresentação do livro para o professor. Esse é um dos critérios apontados por elas para o trabalho com este ou aquele tema. Entretanto, esses diferentes gêneros do discurso

referem-se à utilização da tipologia tradicional que destaca narração, descrição e dissertação como principais alvos para a formação do aluno como produtor de textos, estando esta classificação tipológica ligada fortemente à literatura. Embora as autoras não admitam explicitamente a opção pelo texto literário como modelo para a produção textual, grande parte das propostas pretendeu fazer com que o aluno domine estruturas modelares dos tipos de texto já mencionados.

Já que os temas que emergem dos textos lidos remetem a variadas situações de produção, demonstrando as muitas possibilidades de construção do sentido, por que não estimular o aluno a apresentar-se como locutor participante de situações de interlocução que levem à reflexão sobre os mais variados temas, através de propostas diversificadas de produção de textos voltadas para o trabalho com gêneros textuais? Dessa forma, o aluno poderá também aprender a refletir de modo consciente sobre a língua, analisando os efeitos de sentido que os dispositivos gramaticais oferecem nas situações de leitura e de produção de textos, sem necessariamente dedicar atividades ao exame exaustivo de estruturas lingüísticas. Ressalte-se que o livro apresenta certa variedade de propostas, mas todas voltadas para treinar os tipos de textos. A proposta do quesito 2, da página 98 ilustra muito bem uma atividade nos moldes daqueles em que o aluno deve escrever com o objetivo evidente de treinar certas convenções lingüísticas:

Eles (falaram, exclamaram, gritaram, sussurraram) que eu (destoava, envergonhava, nunca ia ser ninguém na vida).

Faça três rápidos diálogos, entre **eles** e **você** mesmo. Junte os verbos de sua escolha a outros, que devem apresentar suas respostas. Use dois-pontos e travessão.

Você estará criando textos em discurso direto. Para tanto, no trecho citado:

- elimine o **que**;
- altere o tempo verbal: de pretérito imperfeito, para presente do indicativo;
- mude o pronome: de **eu** para **você**.

Quem são *eles* com quem o *eu* dialogará? Além de não apresentar nenhum tema relevante para a produção textual do aluno, a proposta sugere que o aluno escreva para si mesmo - embora o gênero proposto para a atividade não seja um diário íntimo ou uma livre expressão como forma catártica do *eu* manifestar-se - num incentivo à criação de um *discurso autista*¹⁰ que não satisfaz nem ao primeiro emissor desse discurso, visto que tal

¹⁰ Estou denominando aqui como *discurso autista* àquele em que o sujeito desconsidera a linguagem como fator histórico e social e não vê a importância da interação que se dá pela linguagem, num processo dialógico; nisto, este discurso torna-se alheio à realidade exterior e fixa-se numa criação mental. No que se refere ao espaço escolar e no que tange especificamente à produção textual escrita, aquele discurso não leva o aluno a refletir sobre pontos básicos deste processo, considerando que *ele é o autor; o texto dele se destina a alguém; ele escreve com uma finalidade; ele desenvolve um tema que intermedeia um processo de interação; ele está envolvido com formas e modos específicos em que se apresenta cada processo interativo.*

discurso presta-se somente para o aluno aprender a utilizar estruturas do sistema abstrato da língua.

Outro aspecto importante a destacar neste item sobre os temas desenvolvidos é o que se refere à diferença entre os temas especificados pelas autoras em cada unidade e os que conseguimos listar em nossa investigação, quando estes temas se encontram pulverizados nas atividades específicas de produção textual.

O que se pretende mostrar é que na maioria absoluta das propostas não há concordância entre o que Teixeira & Discini asseguram ser o tema da produção textual e sobre o que realmente é solicitado para o aluno escrever. Este fato pode ser melhor verificado e visualizado no quadro-comparativo que segue, utilizado para esse fim específico:

Quadro comparativo sobre os temas propostos

Proposta	Unidade	Página	Tema da Unidade	Tema da proposta de produção de texto
1	1	16	Família	Revolta
2	1	20	Família	Observação
3	2	36	Bichos	Bichos
4	2	36	Bichos	Bichos
5	3	39	Lembranças	Indefinido
6	3	50	Lembranças	Lembranças
7	3	51	Lembranças	Moda
8	4	65	Sonhos e emoções	Indefinido
9	5	87 e 88	Cidades	Cidades
10	5	88	Cidades	Descaso com a cidade
11	6	98	Diferenças	Indefinido
12	6	108 e 109	Diferenças	Indefinido
13	6	109	Diferenças	Indefinido
14	6	109	Diferenças	Indefinido
15	6	109	Diferenças	Indefinido
16	6	109	diferenças	Indefinido
17	7	127 e 128	Trabalho	Trabalho infantil
18	7	128	Trabalho	Trabalho infantil
19	8	134	Televisão	Fantasia
20	8	142 e 143	Televisão	Televisão
21	9	154	Conflitos	Indefinido
22	9	161	Conflitos	Indefinido
23	9	166	Conflitos	Indefinido

O que também se constata nesse quadro é que um número bastante expressivo de propostas, 11 no total, encontra-se numa situação de indefinição de tema, o que significa

O processo de produção textual, portanto, determina a tarefa a ser desenvolvida pelo aluno e apresenta um possível interlocutor para o texto dele, levando-o a perceber que o ato de escrever não é um ato “anti-social”, voltado para o próprio sujeito; pelo contrário, ele busca exatamente a construção desse sujeito com seus pares, através da linguagem.

dizer que o aluno não sabe sobre que assunto escreverá, a não ser se se entender as atividades como mera apreensão e fixação de superestruturas esquemáticas de diferentes textos, suas características composicionais e o estilo de cada tipo e gênero textual a ser redigido. Mas ainda assim o aluno ficará sem um eixo temático em que baseie sua produção. Nisto, comprova-se mais uma vez que o discurso escrito, que o aluno é estimulado a construir, suprime sua dimensão sociológica e superdimensiona a metalinguagem, o que faz com que o discurso produzido pelo sujeito-autor retorne para si próprio vazio e sem efeito.

Dando continuidade à análise dos elementos que compõem o quadro-síntese, a partir dos dados referentes ao item *Forma ou tipo de interação verbal*, verifica-se, primeiramente, que 8 propostas de produção de texto não apresentam sequer um indício de qualquer tipo de interação, mesmo que seja de forma simulada, irreal, indicada especificamente para o aluno em seu livro, embora no Manual do Professor algumas dessas propostas sejam seguidas de estratégias didáticas, como produção coletiva de textos; formulação de perguntas para o grupo-classe, leitura para a turma e outros procedimentos que funcionam como formas de interação verbal. Entretanto, compreendemos como imprescindível expor para o aluno, principalmente - ele será o autor do texto - todas as condições da situação de produção do seu escrito, incluindo-se nestas as diferentes formas em que a interação verbal deverá ocorrer. É claro que o professor, também como participante dessa interação, pode e deve implementar uma metodologia particular que favoreça o processo sociointerativo em cada atividade de produção escrita sugerida.

Visto que o uso escrito da língua deve ser uma competência construída cotidianamente, cada vez mais é necessário que se desenvolvam certas habilidades nos alunos em situações interativas formais e informais, tendo em vista o valor que a palavra escrita tem em nossa sociedade. Por isso, é preciso oferecer a esses alunos oportunidades de interação verbal nas mais variadas situações, pois na formação escolar atual se projeta como indispensável um indivíduo consciente de sua situação de sujeito em constante diálogo com o mundo.

Muitas das práticas de produção de texto propostas no livro seriam mais produtivas se encaminhadas sob um projeto global de interação, que tivesse pontos de apoio em cada seção da unidade temática, o que permitiria situações efetivas de interlocução.

Certamente que um aluno estimulado a expressar-se sobre as suas próprias experiências, ao perceber que pode causar interesse nos outros, que seus relatos se

aproximam da vivência dos colegas, que sua opinião é compartilhada, torna-se mais capaz de “ler o mundo”, refletir e escrever sobre este. Adquirindo hábitos de comportamento nas situações de interação verbal, o aluno se confirma como participante e agente transformador da História, além de estar pronto para enfrentar várias outras situações que as práticas de linguagem na sociedade exigem.

Algumas atividades zelam por integrar o ato de produção textual a uma ação interativa, que no entanto volta-se unicamente para atividades posteriores à produção do texto sendo, em geral, leituras feitas pelos colegas de classe. Outros poucos meios de interação também são apresentados pelas autoras a fim de tornar mais diversificado o projeto global de produção de texto, como enviar o texto produzido para a Câmara Municipal da cidade, enviar para um jornal; também há a sugestão de um trabalho reflexivo a partir da indagação “*Escrever: por quê? para quê? para quem?*”, embora em apenas duas propostas essa sugestão se encontre presente.

Nessas atividades que supostamente servem para estabelecer algum tipo de interação, vê-se a tentativa das autoras em fazer com que o momento da escritura de um texto na escola tenha como centro o uso e a funcionalidade da linguagem, o que inevitavelmente desembocará em situações mais interativas no espaço escolar, mas nem sempre as autoras conseguem, pois elas, em diversas atividades, optam pelo ensino/aprendizagem da escrita com textos “*escolarizados*”, para situações específicas, como o aprendizado de um conjunto de regras que, supostamente, seja importante para o aluno dominar a fim de elaborar adequadamente seus textos. Ainda que as autoras não considerem a seção *Hora de falar* como pré-requisito para a *Hora de escrever*, momento da produção do texto, aquela funciona como motivação para a atividade de produção textual e também como espaço de interação para estabelecimento das condições de produção do texto a ser construído. Assim, a organização oral de debates na *Hora de escrever* pode firmar mecanismos de argumentação no texto escrito; narrativas orais produzidas em grupo podem oferecer situações de conflito e desfecho interessantes como roteiros para narração; a observação de fatos ou pinturas pode sugerir focos de interesse para descrições escritas. Logicamente que outras possibilidades de interação verbal extrapolam o simples trabalho com os tipos de textos exemplificados - que aliás foram utilizados como exemplo porque o livro fixa-se demasiadamente nessa tipologia tradicional -, sendo mais relevante socialmente o trabalho com a diversidade de gêneros do discurso.

Esse atrelamento das atividades de produção escrita com a oralidade não visa somente a abrir um espaço de conversa na aula. As conversas informais e descompromissadas, aliás, não precisam do espaço da aula para acontecer. Trata-se de, a partir de uma proposta de interação verbal, criar situações, reguladas por normas comunicacionais. Respeito à palavra do outro, espera do turno de fala, utilização de formas de polidez nas situações de interlocução, naturalidade para ouvir e fazer críticas, são alguns dos hábitos que a escola deve desenvolver a fim de trabalhar ampla e efetivamente com a linguagem em sua dimensão sociointerativa. Trata-se de, a partir da valorização do dizer (falar/escrever) do aluno, ajudá-lo a construir o seu modo de olhar o mundo, o seu modo de estar e ser no mundo, o que não pode deixar de ser intermediado pela linguagem.

A análise do último tópico do quadro-síntese, o item *Modo de interação verbal* mostra que não há uma seqüência uniforme no trabalho de produção de texto, o que poderia tornar monótona e previsível a atividade. As autoras procuraram variar bastante as atividades que apresentam, sugerem, introduzem a proposta, ora expondo um texto para leitura, ora com uma seqüência de perguntas, ora fazendo a exposição acerca de conceito(s) que, envolvem um conteúdo e outros procedimentos que estimulam o aluno para a produção. Ressalte-se, porém, que quatro propostas não concentram nenhuma atividade introdutória tornando-as desestimulantes para o aluno, por não ter a oportunidade de interagir com seus pares antes de produzir seu texto. Trazemos como ilustração desse fato, a proposta da página 166, da qual foi retirado o trecho inicial: “*Crie um conto em que você é o narrador. Primeiro pense bastante. Imagine o que quer contar e como quer contar*”. [...].

É muito provável que o aluno demonstre pouco interesse pela atividade, primeiramente pelo modo como ela foi colocada para ele; além, claro, do grau de dificuldade que um texto desses representa para qualquer pessoa, inclusive para um escritor consagrado, e muito mais ainda para um pré-adolescente de 5^a série. O papel do professor será fundamental nessa e em outras atividades que não dispõem de elementos para uma interação verbal claramente estabelecida para a produção do aluno. Com efeito, a validade de uma proposta de produção de texto nesses moldes e a aceitabilidade desta por parte do aluno dependerão da postura do professor, constituindo-se como gerador e mediador da interação dos alunos entre si, o meio social e o objeto de conhecimento.

Além das atividades interlocutórias listadas que funcionam como ponte para uma interação verbal efetiva, essas atividades servem para sistematização e exposição de

conceitos referentes aos tipos ou gêneros de textos que o aluno deve produzir, visando à construção de uma cadeia conceitual que facilite o papel do aluno como produtor de determinado gênero textual ou tipo de texto.

Sabe-se que o conceito é a unidade fundamental do conhecimento e que só a partir dos conceitos é que se torna possível definir, raciocinar, argumentar, como tanto as autoras desejam que o aluno faça no seu texto escrito. Entretanto, deve-se ter como pressuposto que a verdadeira produção dos conceitos, ou processo de abstração, em hipótese alguma deve prescindir da interação tanto com o objeto de conhecimento quanto com o meio social circundante, exigindo-se, portanto, com isso, a exploração de atividades que privilegiem diferentes modos de interação. Assim, todas as contribuições surgidas em sala de aula devem ser aproveitadas, discutidas, retomadas durante uma unidade temática, em diferentes momentos e graus de interação verbal, de modo que o aluno se sinta amplamente integrado à proposta de trabalho.

Essa integração suscita não só o interesse pelas atividades de produção de texto, mas também a avaliação contínua dessa produção; através do aproveitamento e análise das contribuições dos alunos pode-se perceber o desenvolvimento de habilidades discursivas que o trabalho com produção de textos escritos deve ajudar. Isso pode funcionar como amostras de possibilidades para o redirecionamento do trabalho, em que as atividades podem ser repensadas a partir da avaliação da classe e, evidentemente, a partir da participação do professor na condução desse jogo interativo que se manifesta em sala de aula.

As atividades de sistematização, assim por nós denominadas, voltam-se exclusivamente para as orientações gerais acerca do texto a ser produzido; ou seja, elas fecham a seção *Hora de escrever* em si mesma, o que não é o ideal defendido pelas autoras que têm como um de seus objetivos, conforme consta no Manual do Professor, integrar aquela seção às demais, mas principalmente a seção *Leitura do mundo*, que destina-se a abrir os conteúdos curriculares para além do ambiente escolar: relacionar textos lidos e escritos pelos alunos com experiências pessoais; discutir valores; comparar textos. A proposta torna-se válida, se, por meio da seção *Leitura do mundo*, o aluno tenha a possibilidade de ampliar o seu horizonte de expectativas com relação ao texto que produziu, numa verdadeira interação verbal com a classe, o que certamente o ajudará a tecer a rede de sentidos que a unidade temática potencializa.

Com o agrupamento dessas duas unidades e das anteriores a elas, pode-se desenvolver e enriquecer a seção de produção de textos com discussões em grupos, debates com a participação da classe inteira, projetos de pesquisa - como os que as autoras sugerem como atividades alternativas no Manual do Professor - que sugerem a mobilização da escola, atividades interdisciplinares e outras que as diferentes realidades das escolas brasileiras podem comportar.

Durante o desenvolvimento dessas atividades, formulada com base nos fundamentos sociointerativos da linguagem, o professor tem momentos privilegiados para avaliar a apropriação do conhecimento pelos alunos sobre o texto escrito e também suas próprias estratégias de ensino, bem como aquelas propostas pelo livro. Essa profusão de possibilidades, não só didáticas, fazem com que o texto escrito pelo aluno requeira, imprescindivelmente, uma interação verbal para ter razão de existir.

No cômputo geral da análise desenvolvida em torno do livro *Leitura do mundo*, de Lúcia Teixeira e Norma Discini, verificou-se que as propostas de produção de texto apresentadas caracterizam-se, em geral, como atividades voltadas para o atendimento dos conteúdos curriculares da instituição escolar, que prepara o aluno para escrever narrações, descrições, dissertações. Nessas atividades, o aluno é treinado para produzir textos modeladores com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem distante da realidade social que o circunda, o que o leva a escrever sem expressividade, a negar-se como sujeito-autor.

Com esse quadro, verifica-se com clareza que Teixeira & Discini, apesar de optarem explicitamente por uma concepção de linguagem sociointeracionista, engessam as múltiplas possibilidades que esta perspectiva oferece para o ensino formal da língua portuguesa, em atividades que não favorecem momentos de interação verbal, o que não se coaduna com a postura assumida na proposta pedagógica do livro.

4.4.2 Quadro sinótico

Aspectos gerais destacados

FINALIDADES	INTERLOCUTORES	TEMA
Escrever texto em prosa ou em verso	Inexistentes	Revolta
Escrever observação feita	Colega de classe	Observação
Redigir fábula	Inexistentes	Bichos
Criar poesia concreta	Inexistentes	Bichos
Redigir parágrafo	Inexistentes	Sem especificação
Escrever autobiografia	Inexistentes	Lembranças
Criar texto publicitário	Inexistentes	Moda
Escrever poesia	Indefinidos	Sem especificação
Continuar descrição de texto	Inexistentes	Cidade
Redigir texto de opinião	Indefinidos	Cidade
Escrever diálogos	Inexistentes	Sem especificação
Resumir conto de fadas	Indefinidos	Sem especificação
Parodiar conto de fadas	Indefinidos	Sem especificação
Construir história com personagens de conto de fadas	Indefinidos	Sem especificação
Transformar conto de fadas em história em quadrinhos	Indefinidos	Sem especificação
Elaborar história em quadrinhos	Indefinidos	Sem especificação
Narrar história	Indefinidos	Trabalho infantil
Escrever dissertação	Indefinidos	Trabalho infantil
Escrever narrativa	Indefinidos	Fantasia
Escrever dissertação	Indefinidos	Televisão
Escrever história	Inexistentes	Sem especificação
Criar narração dialogada	Inexistentes	Sem especificação
Escrever conto com narração em 1ª pessoa	Inexistentes	Sem especificação

4.5 Análise do livro *Português - idéias e linguagens*, de Delmanto & Castro, 2001

Assim como nas demais análises feitas sobre os livros, esta parte do trabalho apresenta a análise descritiva e o quadro sinótico do livro em destaque, ficando como *anexo 4 o quadro-síntese* que também se refere àquele.

4.5.1. Análise descritiva

Delmanto e Castro (2001) apresentam em seu livro 11 propostas de produção de texto, inseridas em 12 unidades temáticas, estruturadas da seguinte forma: *Abertura*, que consta de imagem; seção *Primeiras palavras*; *texto 1*, que segundo as autoras é o texto principal; *Entendimento do texto*, que conjuga as seções *Compreensão do vocabulário*, *As*

idéias do texto, Análise e interpretação do texto e Estudo do vocabulário; texto 2; Conversando sobre o texto, que faz um estudo sobre o texto 3, quando há e estudo dos textos 1 e 2; *Pensando e criando a partir dos textos* que, em geral, são questões colocadas para a discussão e reflexão em grupo sobre o tema da unidade; *Usando outras linguagens*, em algumas unidades; *Produção de texto*, que apresenta a proposta de escritura de um texto, seguida, em algumas unidades, de revisão do texto, roteiro para avaliar a produção de um colega e auto-avaliação; *Estudo da língua*, que se volta para o trabalho com conteúdos gramaticais e questões de escrita; *Leia mais*, onde se incluem textos que privilegiam o prazer de ler, sem compromisso pedagógico; *Divirta-se*, em que são apresentados textos humorísticos, verbais, e não-verbais; *Aprenda brincando*, em algumas unidades, que inclui atividades lúdicas relacionadas a um conteúdo estudado. O detalhamento do significado e da proposta de cada uma dessas seções, incluindo sugestões de como trabalhá-las, encontra-se no Manual do Professor, que assim constitui-se num material substancial no qual o professor pode apoiar-se para entender e implementar a proposta pedagógica do livro.

Diferentes concepções de ensino determinam diferentes compreensões do que seja o trabalho com a língua portuguesa, através do livro didático. Por isso, interessa-nos saber, primeiramente que concepção de linguagem norteia a proposta desenvolvida na obra. Para esse ponto de análise, transcreveremos alguns trechos do Manual do Professor, nos quais as autoras deixam explícita a sua adesão à perspectiva sociointeracionista da linguagem:

“A coleção Português - Idéias e Linguagens foi elaborada e reformulada tendo como pressuposto que a linguagem não é um simples conteúdo escolar, mas uma atividade humana, histórica e social. Portanto, seu estudo deve contribuir, de alguma forma, para auxiliar a solução de pequenos problemas cotidianos e propiciar o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade” (p. 3).

No dizer das autoras, a obra:

“Deseja contribuir para formar um aluno que não seja mero repetidor de conceitos, mas, alguém que **reflita** sobre a linguagem para poder compreendê-la e **utilizá-la apropriadamente** à situação e à finalidade que tem em mente, sabendo expressar e analisar diferentes pontos de vista; (p. 4)

Considera que o aluno traz para a escola a língua que aprendeu no convívio com o grupo social do qual faz parte. Portanto, não se trata de substituir a variedade que domina por outra, mas de aumentar os recursos de que já dispõe para que possa usar adequadamente a maior escala possível de potencialidades de seu idioma. Isso implica a **aquisição de novas habilidades de uso da língua**, especificamente o domínio da norma culta e variedade da escrita; (p. 4)

Vê a **linguagem como forma e processo de interação.**”

Numa visão bem geral do livro, verifica-se que Dalmanto & Castro procuraram adequar seu projeto didático aos grandes debates que surgiram na década de 90 no cenário de ensino de língua materna e às contribuições trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como aos subsídios fornecidos pelo PNLD do MEC. Assim, com o objetivo de tornar o ensino mais significativo para o aluno, as autoras buscaram incorporar um trabalho sistematizado com outras linguagens que fazem parte do cotidiano social através do auxílio de uma diversidade de textos que visam também à intertextualidade, estudando e relacionando textos de diferentes tipos e gêneros, tanto verbais quanto não-verbais. Assim, são estudados textos que apresentam motivações variadas de leitura - ler por prazer, para descobrir informações, para fazer algo, alimentar e estimular o imaginário, localizar partes de um raciocínio, justificar uma inferência, verificar a validade de uma hipótese, localizar dados para a solução de um problema, ou, simplesmente, ler por diversão, como em muitas unidades em que há a seção alternativa *Divirta-se* onde podem ser lidos quadrinhos, cartuns, anedotas e textos humorísticos que, também relacionados ao tema, estudam-no de uma maneira bem-humorada.

Um dos grandes méritos das autoras é que não distanciam leitura e escrita - práticas complementares fortemente relacionadas - o que faz com que providenciem algumas atividades de análise de texto que não sejam meros exercícios mecânicos de reconstituição do texto ou do vocabulário, mas que efetivamente forneçam ao aluno oportunidade de pensar, discutir, opinar e posicionar-se diante das idéias e das situações apresentadas, como forma de desenvolver nele determinadas habilidades que lhe podem ser muito úteis em sua tarefa de produzir textos. Daí, associar leitura e produção de texto faz com que nas seções da unidade retome-se o gênero ou tipo de texto estudado quando da análise e interpretação do texto e se sistematize pontos que deverão ser aproveitados pelo aluno num segundo momento, em que deverá realizar sua produção aproveitando elementos das discussões anteriormente propostas a respeito do tema e da estrutura de texto estudada.

Consideramos que ser um usuário competente da língua, além de ser uma das condições para uma efetiva participação social, oferece ao indivíduo oportunidades de conquista de novas habilidades que lhe permitam aperfeiçoar sua capacidade de comunicação e melhor interpretar a realidade e a si mesmo. Por isso, entendemos que a finalidade do ensino da língua portuguesa é, prioritariamente, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais ou escritos, à medida que estes auxiliem o educando a ler o mundo em que vive, a analisar o que se diz e se pensa sobre o mundo e a

expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação. Entretanto, ainda é um desafio operacionalizar a atividade didática, a partir de uma nova concepção de linguagem.

Assim como procuraram preservar o espaço do aluno no livro, sugerindo que ele se posicione e apresente sua opinião sobre um texto, por exemplo, e sobre determinadas situações que lhe são mostradas, as autoras também se preocupam em mostrar ao professor que ele é quem deve encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, a partir de uma experiência particular. Pelo menos é o que se pode depreender deste trecho, retirado do Manual do Professor, p. 3.

Gostaríamos que você, colega professor, não visse nossa proposta como algo acabado uma receita pronta a ser seguida à risca mas se lembrasse de que, mesmo adotando um livro didático, VOCÊ É O AUTOR DE SEU PROJETO PEDAGÓGICO. (grifo das autoras)

Ainda que ofereçam muitas sugestões de encaminhamento das atividades propostas, textos e atividades de enriquecimento - fundamental como suporte para o professor - as autoras alertam ser imprescindível o professor personalizar o projeto apresentado e adaptá-lo a seus interesses e às condições específicas de suas classes. E, ajudam o professor a compreender que as propostas de um livro didático visam apenas a oferecer-lhe elementos para facilitar a enriquecer a sua tarefa, cabendo a ele encontrar os meios adequados para conduzi-la, o que pode resultar num trabalho mais produtivo e adequado à sua realidade e à de seus alunos. Nesse processo compartilhado com o professor, Delmanto & Castro apresentam no Manual a concepção de ensino que norteia a proposta apresentada, a estrutura da obra e a proposta metodológica, considerações e sugestões sobre a avaliação; sugestão de bibliografia para atualização e enriquecimento das aulas, quadros com o conteúdo desenvolvido em toda a coleção e, depois, em cada volume, na parte específica de cada série; objetivos das atividades propostas nas diferentes seções, sugestões de trabalho com cada série, sugestões de atividades complementares e/ou de aprofundamento do conteúdo visto nas unidades.

Admitindo como base teórica a concepção sociointeracionista de linguagem, torna-se imperativo para as autoras proporcionar ao aluno condições e atividades que lhe permitam construir permanentemente seu aprendizado formal sobre língua e linguagem em um processo de interação social. Neste caso, alguns princípios se impõem para que um projeto didático nessa perspectiva se concretize. Estes princípios, fundamentados teoricamente no primeiro capítulo desta investigação, são os que se encontram arrolados no quadro-síntese,

a partir do qual procedemos a análise das obras anteriores a esta. E, igualmente sob os enfoques dados por este quadro, passaremos a analisar aspectos específicos do livro de Delmanto & Castro.

No que diz respeito aos objetivos verificados para cada produção de texto, o item *Finalidades*, que aponta para a especificação de cada objetivo traçado, revela que todas as propostas de produção de texto estão relacionadas ao tema da unidade, às discussões realizadas nas seções anteriores - para que o aluno tenha muito o que dizer - e aos conceitos com os quais entrou em contato quando da teoria apresentada no início da seção - para não ficar perdido quanto ao “como fazer”.

Desse modo, antes de ser solicitada ao aluno a produção de uma história em quadrinhos, ele tem uma explanação teórica sobre as características desse gênero textual, que, por sua vez, já foi analisado num dos textos da unidade. Tem também muitos subsídios relativos ao conteúdo a ser abordado, fornecido também pelas atividades realizadas nas seções anteriores. Esses subsídios embora não sejam os elementos de uma narrativa, são assim considerados pelas autoras, sendo eles exercícios orais e escritos sobre conteúdos gramaticais, ortográficos e estilísticos que serão solicitados na produção textual do aluno, como por exemplo, a proposta que solicita dele criar uma personagem bem interessante que deverá relatar algo interessante que lhe tenha acontecido em função de seu nome (p. 53). Essa proposta vem antecedida pelo estudo dos elementos da narrativa e da importância dos nomes das personagens numa narração, além do estudo de uma tira e de um texto literário que exploram o mesmo conteúdo temático.

As autoras tentam oferecer aos alunos muitas e diferentes oportunidades de desenvolver habilidades lingüísticas básicas de falar e ouvir, ler e escrever, num contexto de reflexões e de análise que tenta enfatizar o universo de emoções, conhecimentos e satisfação pessoal que tais atividades podem proporcionar. Para isso, assumem como princípios norteadores de seu projeto didático o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos, p. 20:

aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Disto entende-se que as propostas de leitura e escrita devem ter como objetivo levar o aluno à *compreensão ativa* e não à simples decodificação. Então, a razão fundamental do ensino de língua materna deve ser tornar cada aluno capaz de interpretar diferentes textos

que circulam socialmente e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações de interação. Dessa forma, o ponto de partida e o de chegada de todo trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa deve ser o uso da linguagem. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que produzir um texto requer a realização e articulação de tarefas diversas, como planejar o texto em função dos objetivos colocados, do interlocutor visado, das especificidades do gênero e/ou do suporte; escrever articulando conhecimentos lingüísticos - gramaticais, de pontuação, paragrafação e outros tipos de convenções; revisar o texto levando em conta os fatores de textualidade-coerência, coesão, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade.

Há a tentativa por parte das autoras de fazer com que realmente o ensino de língua materna preconizado pelos PCNs seja concretizado em seu livro, mas escolhas feitas por elas quanto aos textos sugeridos (em geral, tipos) para a produção e as finalidades dessa produção, não são condizentes com a proposta. Comprova-se esse fato, com a exposição dos objetivos formulados para cada unidade em particular, que constam do Manual do Professor:

Unidade 1 - Esta unidade trata da origem e alcance da comunicação. As autoras pretendem oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre as diferentes formas de se comunicar com o outro (por meio de gestos, palavras, desenhos, sons, etc.), sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem humana e sobre problemas que podem surgir numa situação comunicativa. Então, propõem como produção de texto oral Exposição de resultado de pesquisa, e têm por objetivos específicos para essa produção, levar o aluno a:

- “motivar-se, despertando o interesse em realizar pesquisa a respeito da origem e evolução das línguas;
- perceber a importância de planejar a fala pública em função das exigências da situação e dos objetivos pretendidos”(p. 16).

A produção de texto solicitada e os objetivos delineados para ela parecem-nos condizentes com a opção teórica das autoras, com o tema e o objetivo geral da unidade. Ressalte-se, entretanto, que esta proposta não se encontra no quadro-síntese relativo aos dados coletados do livro por se tratar de uma atividade oral e nosso foco de investigação ser o texto escrito.

Unidade 2 - O objetivo principal desta unidade é abrir espaços para a discussão sobre a discriminação lingüística. Para isso, as autoras selecionaram uma série de atividades que, ao apontar a grandiosidade e a diversidade de variações lingüísticas - temporais, geográficas, sociais, situacionais - levem o aluno a perceber que a língua portuguesa é composta de muitas variedades e que determinados modos de falar e escrever, embora não

adequados a determinadas circunstâncias, são perfeitamente apropriados em outras. Para isso, na produção de texto, propõem a elaboração de uma história em quadrinhos, para a qual, entretanto, traçam objetivos totalmente alheios aos aspectos tematizados na unidade, pois pretendem apenas fazer o aluno:

- *“conhecer recursos característicos da linguagem dos quadrinhos;*
- *desenvolver argumentos por meio de quadrinhos;*
- *habituar-se a auto-avaliar sua produção.”* (p. 18)

Unidade 3 - O tema desta unidade gira em torno dos nomes que são atribuídos a pessoas e a personagens. Então, as autoras aproveitam para introduzir o trabalho com substantivos e apresentam como atividades de produção de texto a criação de pequenos poemas e, para elas, também como produção textual, estudo sobre elementos da narrativa e sobre a importância do nome das personagens. Vê-se, portanto, numa mesma unidade, o trabalho com dois gêneros: poema e prosa ficcional, o que não consideramos ideal num ensino preocupado em fornecer ao aluno aprofundamento em determinados gêneros como instrumento de inserção social e não como acúmulo de conteúdos curriculares. Embora não deixem explícito, mas visando principalmente ao estudo citado, pretendem levar o aluno a:

- *“expressar-se usando linguagem poética;*
- *conhecer elementos da narrativa para construir textos bem elaborados e coerentes;*
- *acostumar-se a revisar sua produção.”*(p. 20)

Unidade 4 - O trabalho a partir das fábulas, nesta unidade, pretende fazer com que o aluno repense a sua conduta e a dos outros, ao questionar as causas que levam alguns a agirem de determinada forma e outros não. As discussões propostas deverão acontecer, pois, no âmbito da Ética, da reflexão dos valores e normas que regem a sociedade humana. Logicamente que as autoras propõem como atividade de produção de texto a criação de uma fábula, mas não para ampliar a discussão sobre o tema da Ética, que poderia fazer com que os alunos reavaliassem sua conduta, seus princípios, enfim, seu comportamento social; mas especificamente para leva-los a;

- *“conhecer a superestrutura da fábula;*
- *perceber características da sequência dominante (narrativa) no interior do gênero enfocado;*
- *produzir texto utilizando a caracterização vista.”* (p. 21)

Unidade 5 - Nesta unidade as autoras dão lugar à fantasia, à imaginação, falando de seres encantados e dotados de poderes mágicos. Para isso, apresentam histórias em que o mundo real aparece lado a lado com o mundo da fantasia. Daí, apresentam como produção de texto o estudo da narrativa, mais especificamente, do enredo, a fim de possibilitar ao aluno;

- *“conhecer categorias que compõem a estrutura narrativa de um texto;*
- *produzir texto narrativo apropriando-se das características estudadas.”* (p.23).

Estes objetivos estabelecidos para a unidade complementam os objetivos da unidade anterior em relação ao estudo do tipo narrativo.

Unidade 6 - A unidade aborda o tema da amizade, do companheirismo e o seu reverso, a solidão, gerada pela ausência dos amigos. Sem aproveitar o tema na sua amplitude social e emocional, o que poderia dar oportunidade para que os alunos, ao interagirem uns com os outros, revelassem seus anseios, decepções, suas alegrias, esperanças, a atividade de produção de texto prossegue no estudo da narrativa, desta vez fixando-se nas personagens, na tentativa de fazer com que o aluno venha a:

- *“refletir sobre a importância de bem caracterizar uma personagem;*
- *utilizar diferentes aspectos para caracterizar uma personagem;*
- *construir personagens multifacetados e interessantes;*
- *produzir história coerente com as personagens criadas.”* (p. 24)

Esta unidade igualmente retoma as anteriores, mas focalizando a narrativa ficcional em que as seqüências narrativas dos romances, contos, histórias são entremeadas por descrições dos personagens.

Unidade 7 - As autoras propõem nesta unidade a discussão sobre as relações familiares, mas limitam-se a sugerir na produção do texto, a utilização correta da fala das personagens no discurso direto e a fala das personagens nos quadrinhos. Por isso, pretendem levar o aluno a:

- *“saber como transcrever fala de personagens por meio de discurso direto;*
- *reconhecer recursos utilizados nos quadrinhos para produzir fala de personagens;*
- *acostumar-se a avaliar sua própria produção.”*(p. 25)

Aqui se dá continuidade ao trabalho iniciado na unidade anterior, mas agora acrescentadas e focalizadas as seqüências dialogais.

Unidade 8 - Esta unidade tematiza o medo. Embora este se constitua num ótimo tema para se praticar e estudar os fenômenos da linguagem com os alunos e a levá-los a se posicionar como sujeitos, a produção de texto sugerida é o estudo do discurso direto e do discurso indireto, para fazer com que o aluno venha a:

- *“conhecer convenções utilizadas para transcrever falas de personagens por meio do discurso direto e indireto;*
- *produzir texto narrativo empregando discurso direto.”* (p. 27)

Nesta unidade dá-se prosseguimento ao estudo das seqüências dialogais.

Unidade 9 - As autoras procuram desenvolver uma temática puramente social nesta unidade, a da criança abandonada, e trazem para isso, como proposta, o estudo sobre a descrição no texto narrativo a fim de que o aluno consiga:

- *“perceber a importância de elementos visuais, olfativos, sonoros, táteis... numa descrição;*
- *preocupar-se com a coerência entre descrição e ação da personagem;*
- *produzir texto narrativo com presença de elementos descritivos.”* (p. 29)

Também nesta unidade é retomado o estudo com as seqüências narrativas enriquecidas com a utilização de recursos descritivos.

Unidade 10 - Nesta unidade as autoras mostram como um mesmo assunto pode ser visto de diferentes ângulos. No caso, o tema é a relação entre o homem e o meio ambiente abordado por meio de um texto informativo e um texto literário, o que as leva a apresentar como proposta de produção de texto a elaboração de um texto literário ou a de um texto informativo, para que o aluno possa:

- *“perceber diferenças entre texto informativo e literário;*
- *produzir textos retomando a discussão realizada na unidade.”* (p. 29)

Unidade 11 - A unidade fala de aventura e apresenta como proposta de produção de texto a importância do ponto de vista na narração e na descrição. Por isso, as autoras pretendem levar o aluno a:

- *“perceber que o ponto de vista é essencial para a compreensão das idéias do texto e do recorte realizado;*
- *exercitar a percepção do ponto de vista que orientou a concepção de textos narrativos e descritivos;*
- *produzir texto do ponto de vista de uma dada personagem.”* (p. 30)

Unidade 12 - Nesta última unidade as autoras trabalham predominantemente a poesia, no que diz respeito a diversos aspectos como som, forma, palavra e melodia. Então sua proposta de produção de texto é a criação de um poema e pretendem oferecer ao aluno a oportunidade de:

- “saber declamar poemas;
- *produzir poemas relacionando forma e conteúdo.*” (p. 31)

Após esse apanhado geral sobre cada unidade no que diz respeito aos objetivos delineados por Delmanto & Castro para as propostas de produção de texto, percebe-se que estas se voltam para o ensino/aprendizagem dos tipos textuais e não para os gêneros, o que seria mais coerente com a teoria sociointeracionista de linguagem enquanto atividade interativa, histórica, dialógica.

Entretanto, é importante reconhecer que o trabalho com as diferentes seqüências que compõem os textos solicitados para a produção do aluno discriminadas nas unidades, nas quais predomina a narrativa, é necessário e fundamental para a formação escolar do aluno.

O item referente aos *Interlocutores*, não atende às exigências da fundamentação teórica, pois três propostas apresentam-se sem a citação de interlocutores, ou seja, o aluno escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar; duas não definem o perfil do interlocutor, o que deixa o aluno sem parâmetros para adequar seu texto ao perfil de seus destinatários; e a maioria, seis no total, apesar de sugerir concretamente os pares do produtor do texto para que ocorra a interlocução, acomoda-se ao espaço escolar.

Entretanto, é importante que o aluno antes de produzir seu texto, tenha bem claro qual é seu objetivo enquanto produtor e quem é seu interlocutor naquele momento, para que possa adequar os recursos expressivos, o nível de linguagem e outros fatores a esse leitor.

Uma das maneiras que as autoras sugerem para a geração de interlocutores reais para os textos produzidos é que o professor solicite que “*as produções dos alunos sejam lidas pelo colegas*”. Esta atividade adquire características de avaliação, pois o aluno-leitor, de certo modo dará um parecer avaliativo do texto do colega. Primeiramente, as autoras sugerem que em alguns momentos os interlocutores leiam os textos, só com o intuito de conhecerem o que os outros produziram; em outros, pedindo que os leitores apresentem comentários, façam correções, sugiram modificações, questionem formulações e apontem incoerências e incorreções. O texto avaliado, posteriormente, deverá ser reescrito pelo autor, que incorporará as sugestões feitas, se pertinentes. As autoras também recomendam

que se não for possível a leitura para a classe toda, que esta se faça em pequenos grupos ou em duplas, pois entendem que é preciso que seja dada ao aluno a oportunidade de se fazer ouvir e de ter seu trabalho comentado.

Em nosso entender, mesmo sendo plausível a maneira com que as autoras estabelecem ou sugerem os interlocutores para o texto produzido, elas apontam diferentes categorias de interlocutores como iguais na ordem de importância ou na relevância que têm para a situação de produção. É preciso que Delmanto & Castro estabeleçam parâmetros e distingam o fato de: 1. O aluno ter um interlocutor para quem seu texto se destinará; 2. O aluno ter um interlocutor para ler o texto e o ajudar com comentários, correções, sugestões, etc. Essa distinção torna-se essencial, quando o aluno, apropriando-se dela, estabelece parâmetros para a sua produção textual, tendo seu interlocutor como medida.

Reconhecemos esses procedimentos como fundamentais, na medida em que possibilitam reflexão sobre a organização do texto, permitem um trabalho de reescrita mais consciente e propiciam vários interlocutores para o texto produzido, embora restrito à classe. Realizando essas atividades sistematicamente, o produtor de textos, então, poderá perceber que suas falhas textuais não são notadas apenas pelo professor, mas também atrapalham a compreensão de qualquer eventual leitor. Essa forma de trabalho dá maior significação ao ato de escrever e configura-se numa alternativa ao professor que tem pouca disponibilidade de tempo, transformando-o em apenas um dos possíveis avaliadores dos textos produzidos pelos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao definir seus critérios de avaliação, o professor de língua portuguesa deve observar, no caso particular da produção textual escrita, se os alunos:

- a. conseguem produzir textos escritos adequados às finalidades, às especificidades do gênero e ao interlocutor visado, de forma coerente e coesa;
- b. redigem empregando recursos próprios do padrão escrito, relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos;
- c. escrevem sabendo utilizar os padrões de escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas;
- d. revisam os próprios textos, incorporando sugestões feitas e reescrevendo-os quantas vezes forem necessárias para aprimorá-los.

Como se vê, a idéia de julgamento que historicamente sempre envolveu a prática de avaliação de textos, cede lugar para a idéia de redimensionamento da prática pedagógica, em que os resultados das avaliações, além de servirem como elemento de reflexão sobre a prática educativa do professor, devem ser vistos como instrumentos que possibilitam ao aluno tomar consciência não só de suas dificuldades, como também de seus avanços e possibilidades como produtor de textos.

O que se deve colocar como prioritário nas atividades de avaliação dos textos - momento em que o texto produzido encontra destinatários reais que, na interação com o produtor do texto, dará significado(s) ao escrito - é a interlocução, mesmo que seja simulada. Privilegiando-a, até o fato de se pedir para o aluno ler seu texto para a classe ou entregá-lo a um colega para que este avalie em que medida foram atingidos os objetivos propostos, ou ainda quando se pede ao grupo que relacione o melhor texto para apresentar aos demais, a avaliação está sendo feita do ponto de vista da interação, isto é, analisa-se se o interlocutor e a finalidade do texto foram alcançados. Nisso, fica claramente estabelecido que a razão de ser das propostas de uso da escrita é a interlocução e não a produção de textos para serem apenas corrigidos.

O segundo item do quadro-síntese, referente aos *Temas* trabalhados na produção textual e que se materializam como os assuntos por meio dos quais a interlocução ocorre, recebem no livro de Delmanto & Castro um tratamento especial a fim de se contextualizar e de se harmonizar todo o trabalho desenvolvido para o ensino e aprendizado formal da língua materna. Por isso, o livro é organizado em unidades temáticas constituídas por um conjunto de textos de diferentes gêneros, mas priorizando os tipos de texto, sobre um mesmo tema. O objetivo desse procedimento didático é mostrar ao aluno que um mesmo tema pode ser focado e desenvolvido de diferentes formas, dependendo da finalidade do produtor e do leitor e da situação de enunciação que condicionam o gênero. Daí as autoras procurarem selecionar temas próximos à realidade da faixa-etária dos alunos, presentes em diferentes tipos de linguagens - jornalística, literária, informativa, publicitária, não-verbal - e de gêneros - contos, crônicas, poemas, letras de música, romances.

Além do critério de agrupamento por afinidade temática, as autoras selecionaram textos interessantes e instigantes para a faixa-etária visada, no sentido de estimular os alunos a refletirem sobre questões essenciais para o ser humano. Além disso, textos produzidos com diferentes finalidades: informar, convencer, criticar, seduzir, emocionar,

instruir, opinar e presentes em diferentes portadores (livros, jornais, revistas, folhetos ...) que apresentassem diferentes níveis de linguagem: formal, coloquial, informal.

Sabendo que tanto um nível de complexidade muito elevado de um tema quanto um muito baixo desmotivam o aluno, Delmanto & Castro procuraram selecionar questões reflexivas para debates que mesclassem diferentes graus de dificuldade: algumas são bastante simples, o que faz com que nenhum aluno fique sem responder - a não ser aqueles que se recusam a participar de discussões por timidez ou qualquer outro motivo; outras mais complexas, para garantir situações desafiadoras que propiciem crescimento. Porém, o ajuste final deve ser do professor, que poderá eliminar questões consideradas desnecessárias para a sua turma, acrescentar novas propostas e exercer seu papel de mediador sempre que uma tarefa exigir seu acompanhamento e ajuda.

É pertinente ressaltar que nesta questão do tema, embora as autoras revelem uma consciência sobre a importância de se formalizar o ensino de português através de temas geradores de contextos para o trabalho com diferentes aspectos da língua, na concretização da proposta de produção de texto os temas aparecem bastante difusos; tanto que na maioria absoluta das atividades classificamos o item como indefinido. No total, são nove propostas com esta classificação. Isto deixa claro que falta para as autoras definir melhor as prioridades de sua proposta de produção de texto, pois em geral, nessas propostas, elas privilegiaram tanto o aspecto formal do texto a ser produzido que relegaram a segundo plano um campo tão frutífero para a interlocução - a eleição de um eixo temático que intermediasse a interação verbal.

Destaque-se que as autoras asseguram, como já visto anteriormente, estarem todas as seções da unidade norteadas por um só eixo temático, mas isto não foi constatado na análise dos temas da produção de textos, como se pode verificar através do quadro comparativo que segue:

Quadro comparativo sobre os temas propostos

Proposta	unidade	página	tema da unidade	tema da proposta de produção de texto
1	1	20, 21	Poder e alcance da comunicação	Indefinido (produção de texto oral)
2	2	37, 38, 39	Variedades linguísticas	Indefinido
3	3	52, 53, 54	Nomes	Nomes
4	4	75, 76	Ensinamentos (fábulas)	Indefinido
5	5	100, 101, 102	Entes encantados	Indefinido
6	6	117, 118, 119	Amigos	Indefinido
7	7	136, 137, 138	Relações familiares	Indefinido
8	8	154, 155, 156, 157, 158	Medos	Indefinidos
9	9	175, 176	Vivendo na rua	Indefinido
10	10	193, 194, 195	Diferentes olhares	Ecologia
11	11	261, 217	Aventura	Indefinido
12	12	230, 231	Som e forma (poema)	Indefinido

Em torno, ainda, dos temas apresentados no livro, é muito frutífero o trabalho sugerido pelas autoras sobre os temas transversais, orientando e apresentando maneiras para o professor trabalhar com a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos necessários para as práticas de produção de texto. É coerente esta postura com a perspectiva teórica assumida, pois não basta ensinar os conteúdos de língua materna: é necessário fazê-lo associando-os às demais áreas do conhecimento e às questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se deparam em seu dia-a-dia. É necessário promover o diálogo interdisciplinar, se se quiser que o aluno supere a visão fragmentada da realidade e construa o conhecimento orientado pela visão do todo. É necessário transformar a sala de aula num espaço no qual se tematizem e se discutam as problemáticas sociais atuais e urgentes, as relações interpessoais e os valores que as norteiam.

Para isso, orientadas pelo que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais p. 40, quando afirmam que “*não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem*”, as autoras selecionaram temas, textos e atividades que permitem ao aluno pensar suas condutas e a dos outros. Mas, além das atividades sugeridas no Manual do Professor, seria importante que o professor aproveitasse todas as oportunidades para estabelecer relações com questões relativas aos temas transversais sugeridos nos PCNs.

No que se refere ao item do quadro-síntese *Forma ou tipo de interação verbal*, o livro não apresenta diversificação das atividades que funcionam como uma pré-etapa da proposta de produção de texto. Em geral, há a sugestão de produção de textos em grupo ou dupla e também há sempre a orientação para o aluno de que ele trocará seu texto com

algum colega que verificará aspectos do texto trabalhados e de que maneira eles foram empregados, se adequadamente ou inadequadamente. Existe uma outra atividade que sai desse modelo de trabalho em grupo/avaliação do texto, como a encenação de um diálogo ou declamação de poemas para a classe, o que faz com que a elaboração do texto seja mais significativa para o aluno. Há, entretanto, uma proposta (pp. 216, 217) sem nenhuma indicação de atividade preparatória para a produção de texto e, portanto sem o momento para discussão de idéias entre os alunos, o que é muito proveitoso para o ensino.

É importantíssimo realizar atividades interativas para despertar e fomentar o interesse dos alunos pela produção escrita. Essas atividades seriam o espaço indicado para o professor:

- explorar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema a ser solicitado no momento da produção textual;
- estimular a prática da oralidade em situações concretas de interação que permitam socializar idéias e experiências;
- levar o aluno a desenvolver habilidades como comparar recursos da linguagem verbal e não-verbal; discutir pontos de vista, posicionando-se diante do tema e dos colegas; fazer inferências; levantar e comprovar hipóteses; argumentar oralmente, fundamentando os juízos expressos; ouvir o outro, respeitando a experiência e a visão de mundo de cada um.

Um dos momentos bem proveitosos do livro de Delmanto & Castro e que apontam para uma atividade de interação verbal nos moldes dos pontos elencados anteriormente, são as questões reflexivas levantadas em algumas atividades da seção *Pensando e criticando a partir dos textos*. Esta situação interativa tem por objetivo levar o aluno a ouvir com atenção, trabalhar mentalmente o que ouve, respeitar a opinião alheia e adquirir segurança na defesa de seus pontos de vista. Para conseguir atingir a esses objetivos, segundo as autoras, o aluno deverá:

- a. *“Refletir sobre aspectos dos dois textos anteriormente trabalhados na unidade, relacionando-os a seu cotidiano, a experiências vividas e a leituras feitas”;*
- b. *“Relatar essas experiências aos colegas”,*
- c. *“Apresentar e analisar argumentos, inferências e posicionamentos do autor e dos colegas”.*

Todos esses objetivos podem se tornar atividades viáveis a serem feitas em sala de aula com a compreensão, tanto por parte do aluno quanto do professor de que uma

atividade de produção de texto pressupõe uma situação interativa que pode influenciar decisivamente na construção do texto.

Além das propostas de discussão - realizadas em pequenos grupos que, depois apresentarão suas conclusões aos colegas - as autoras também oferecem sugestões de relatos orais de histórias conhecidas e/ou produzidas pelos alunos, de entrevistas e de pesquisas, cujo resultado deverá ser apresentado oralmente à classe. Isso também mostra a preocupação delas de realmente providenciar um momento voltado para a interação verbal como forma de preparação para o texto escrito.

Para que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna tenha resultados satisfatórios, é preciso que efetivamente seja instaurado em sala de aula um clima de cooperação e interação entre todos. Assim, alunos com habilidades diferentes poderão estar se ajudando mutuamente, confrontando suas hipóteses, trocando informações, avaliando o seu desempenho. Dessa maneira, aprenderão a trabalhar em equipe, a resolver problemas e a superar dificuldades. Essa seria a melhor forma de criar no indivíduo a capacidade de realizar tarefas com autonomia, isto é, com independência moral e intelectual.

Nas interações em grupo - atividades em que mais Delmanto & Castro se apóiam - os alunos adquirem o respeito pela voz do outro, passam a ouvir críticas e delas tirar melhor proveito, a reconsiderar seus pontos de vista, a pensar na melhor maneira de obter sucesso em conjunto. Essa é uma forma de trabalhar a diversidade, fomentando assim um espírito de tolerância, tão necessário para a convivência pacífica em sociedade. Além do mais, práticas dessa natureza possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico. Mas, tudo depende do professor, de como ele concebe a linguagem, o ensino, etc.

Para as atividades que exijam o agrupamento dos alunos, a melhor maneira de proceder deve ser avaliada pelo professor, que tem no livro boas sugestões. Formar grupos heterogêneos pode ser bastante útil, pois permite que cada um contribua com o que sabe, e assim todos aprendam uns com os outros.

É preciso, também, que o professor esteja sempre atento para interferir no trabalho em grupo quando se fizer necessário. Os alunos possuem potencial para realizar as tarefas propostas sozinhos, principalmente porque em geral, o livro oferece as orientações necessárias para a concretização da proposta, porém é preciso também que sejam orientados a fim de que alcancem capacidade real de proceder dessa maneira e percebem que o professor é mais um no processo de interação verbal que se instala para a produção do texto, mas com papel social diferente dos demais.

Um outro aspecto bastante relevante refere-se ao fato do professor aceitar o ponto de vista do aluno nos debates que são uma preparação para a escrita. A voz do aluno sendo ouvida e respeitada nas diversas situações de discussão, reflexão que o livro apresenta para a dinâmica da sala de aula, certamente resultará numa voz presente no texto que o aluno produzir particularizando, imprimindo sua marca no discurso escrito.

A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre pessoas. Daí ela também compreender etapas distintas e integradas de realização; uma etapa anterior à produção do texto, uma etapa de produção propriamente dita e uma etapa posterior à produção. A primeira etapa seria a realização dessas atividades de conversas, debates, reflexão sobre o tema a ser desenvolvido no texto escrito, momento em que o aluno é constantemente convidado a compartilhar suas idéias e ouvir as idéias dos colegas com atenção para analisá-las, apresentando outras interpretações e/ou enriquecendo as idéias surgidas. A segunda etapa da escrita corresponde à tarefa de registrar o que foi pensado, instigado, burilado, discutido, quando o produtor do texto vai seguir o que foi planejado no momento anterior para ter mais subsídios quanto ao que dizer. Daí a importância desse primeiro momento de interação verbal, pois ele dá suporte para que o aluno tenha um conteúdo a desenvolver. As autoras deveriam dispensar uma atenção mais cuidadosa para esse momento, pois as propostas apresentadas por elas carecem desse momento de planejamento cooperativo, embora sugiram muitas atividades que se voltam para essa etapa, através de trabalhos em grupos e/ou em duplas. A terceira etapa da produção da escrita estaria reservada para o momento de avaliação, de reescritura do texto, o que está já colocado no livro, ao incluir sugestões de roteiros de leitura e de avaliação das produções do aluno, de forma que lhe sejam oferecidos subsídios para que ele, percebendo em que medida se aproxima ou se distancia da proposta realizada, possa refazer seu texto de forma mais eficiente e eficaz, embora em geral as autoras limitem essa avaliação a aspectos formais. Essas três etapas juntas, portanto, formam a idéia de interação verbal que deve estar presente em qualquer atividade de produção de texto.

Esse enfoque na interação verbal deve perpassar todo o ensino de língua portuguesa como um princípio pedagógico. Qualquer produção científica é fruto de um trabalho coletivo. O processo de aprendizagem é dialógico, especialmente no ensino da língua. Aliás, saber interagir em grupo é uma exigência fundamental em qualquer atividade humana. O conceito de interatividade aplica-se à relação do aluno com o meio ambiente, com as pessoas e com os instrumentos de trabalho. Na interação verbal se fortalece a

autonomia e a aprendizagem de procedimentos e atitudes sadias como cooperação, respeito, responsabilidade, segurança, independência intelectual e outros aspectos que favorecem a constituição do cidadão.

Dando prosseguimento à análise, chegamos ao último critério, *Modo da interação verbal*, que focaliza as atividades implementadas na etapa de produção propriamente dita (vista no item anterior), que se agrupam em atividades introdutórias e atividades de sistematização.

Nas atividades introdutórias, que poderiam funcionar como motivação para a produção do texto escrito, as autoras dão preferência ao estudo de conteúdos gramaticais considerados por elas fundamentais para o aprendizado do aluno como produtor de textos, pois no seu entendimento é imprescindível que ele consiga perceber a gramática como um instrumento por meio do qual poderá adquirir um domínio cada vez maior das inúmeras possibilidades que a língua lhe oferece. E que saiba que a teoria gramatical, por si só, não traz nenhum tipo de aperfeiçoamento, mas pode ajudá-lo a sistematizar ocorrências úteis na organização dos dados lingüísticos, facilitando a estruturação desses dados sempre que deles precisar. Apesar de apresentarem esse pensamento, as autoras propõem uma exaustiva e intensa atividade ditas “produção de texto”, que se atêm exclusivamente ao discurso direto e ao indireto, observando apenas aspectos lingüísticos e tipográficos específicos desse conteúdo. Esse assunto é trabalhado desde a página 136 até a 158.

Nessas atividades chamadas introdutórias, também são estudados os aspectos que estruturam os textos a serem produzidos pelo aluno, como a descrição pedida na página 175, que é antecedida pelo estudo de como se apresenta uma descrição no texto narrativo. Abaixo, foram transcritos trechos do estudo que se encontra nas páginas 173, 174 e 175 do livro do aluno:

“[...] Quando descrevemos uma personagem, podemos destacar:

- **traços físicos**, ou seja, qualidades exteriores. É o caso da cor da pele, dos olhos e dos cabelos; altura, traje etc.: cabelos eriçados, magriça, olhos assustadores ...
- **traços psicológicos**, isto é, qualidades interiores, tais como atitudes, modos de ser e de agir etc.: agressiva, rude demais, fome de carinho ...

Na descrição, freqüentemente aparecem **adjetivos**, palavras que realçam as qualidades, as características daquilo que se deseja descrever: a voz **estridente**, ar **patético**, hálito **azedo**, **esguia**, imagem **triste** ...

A **comparação** também é um recurso importante nas descrições: ‘Tinha a pele queimada como a dos homens que trabalham na roça, sob o sol’. ‘Nenhuma [...] vem se encolhendo como cachorrinho novo aceitando agrado, como vira-lata sem dono e sem nome, recebendo migalhas de qualquer um’.

Quando for caracterizar personagens e espaços, você pode abordar aspectos:

- **visuais**: cabelos eriçados, magriça, olhos assustadores, unhas sujas, cabelos sem brilho;
- **olfativos**: cheiro ruim, hálito azedo;

- **sonoros:** voz estridente;
- **táteis:** pele áspera.”

O outro grupo de atividades que apresenta como as autoras proporcionam momentos para a interação verbal, são as atividades de sistematização, que oferecem as orientações gerais, às vezes breve, às vezes detalhada, do modo como o aluno deverá proceder para a produção de seu texto, bem como o momento de avaliação do texto pelo colega de classe; há também um roteiro para auto-avaliação do produtor do texto. Este roteiro começa com a avaliação de elementos formais do texto, e passa para o tipo textual, ou seja, coerente com a proposta de descrição, mas com a atividade questionável, como pode ser constatado no exemplo que segue da página 217, da unidade temática 11:

Auto-avaliação

Revise seu texto e depois mostre-o a um colega para que dê suas impressões. Considere os pontos mencionados:

- A letra está legível?
- Dividiu o texto em parágrafos? Indicou o início de cada um por meio de espaçamento em relação à margem?
- Usou letra maiúscula no início das frases? Não se esqueceu dos pontos finais?
- Conservou a 1ª pessoa do início ao final do texto?
- As descrições estão bem detalhadas? Estão adequadas a um ser que se depara com o novo, com o desconhecido?
- Descreveu lugares e pessoas? Teceu comentários?
- O final está interessante, adequado ao desenvolvimento?
- Lembrou-se do título?

Se for necessário, melhore os pontos problemáticos. Verifique a ortografia e a acentuação.

Embora existam muitas propostas de produção de texto em outros momentos do livro (*Produção de texto oral, Usando outras linguagens, Refletindo ...*), na seção propriamente dita de produção textual a qual as autoras denominam ora como proposta de redação, ora como proposta de produção de texto - embora não estabeleçam diferenças e semelhanças entre as duas denominações nem no Manual do Professor - as atividades aparecem de forma sistematizadas, com tópicos que visam a instrumentalizar o aluno a produzir textos bem fundamentados e coerentes.

No aspecto da estrutura formal do texto, as autoras ainda se mostram muito presas à conhecida tradição de usar os momentos de produção escrita para que o aluno conheça categorias que compõem a estrutura dos textos e produza seu texto apropriando-se das características estudadas, o que se pode constatar em todas as propostas. Assim, essa postura metodológica entra em desacordo com a postura sociointeracionista assumida por Delmanto & Castro quanto ao ensino de português.

Nessas atividades de sistematização o trabalho com a oralidade também está presente em diversos momentos, na forma de declamação de poesias, leituras dramatizadas, interpretação de textos verbais e não-verbais, bem como outros tipos de atividades que se voltam para aquele fim.

Em todas essas propostas, tanto nas atividades introdutórias quanto nas de sistematização, as autoras consideraram a necessidade de se promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, procurando ressaltar semelhanças e diferenças entre elas. Sempre que necessário, fornecem orientação para a produção dos textos orais e sugestões para planejar a fala pública utilizando a linguagem escrita.

Ressaltamos também como um dos modos de interação verbal sugerido pelas autoras, o trabalho muito bem fundamentado e organizado sobre outras semiologias presentes no livro, para que o aluno tenha embasamento suficiente em diversos aspectos da(s) linguagem(ns) humana(s), a fim de produzir o seu texto escrito sem ignorar tais aspectos tão presentes na sociedade atual. Estamos nos reportando à seção *Usando outras linguagens*, presente na maioria das unidades do livro e que apresenta proposta de produção de texto que utilizam a linguagem dos cartuns, dos quadrinhos, dos meios de comunicação, da propaganda e outras.

É fundamental que se traga para o livro didático essas outras linguagens, pois se elas existem no dia-a-dia fora da escola, na fala dos alunos, nas conversações dos professores, se circulam nas casas e nos espaços freqüentados por crianças e jovens, por que não as incluir nas atividades de análise e produção de textos dos livros didáticos de Português?

Em todas essas “outras linguagens”, aparece de forma marcante a não-verbal, na leitura de linhas, traços, cores, sinais gráficos, formas, volumes, massas, movimentos ... É na interação leitor-texto que esses elementos independentes passam a fazer parte de um conjunto significativo. Sendo assim, a leitura do não-verbal deve ser entendida como uma atividade didática capaz de desenvolver habilidades fundamentais para as práticas de linguagem verbal. Daí o trabalho com aquela ser tão importante para as práticas de produção do texto escrito na escola e especialmente para este livro que já traz em seu título essa idéia embutida.

Da análise aqui desenvolvida sobre cada ponto elencado no quadro-síntese e igualmente do projeto geral do livro, pode-se afirmar que as propostas de produção de texto projetadas por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro em seu livro *Português - idéias e linguagens* não atendem adequadamente a determinados princípios da concepção

sociointeracionista de linguagem, apesar do projeto pedagógico da obra, de uma forma global, apresentar-se coerente com a postura teórica detalhada no Manual do Professor.

É evidente que neste livro, as seções se articulam em torno de um contexto temático único em cada unidade; que as autoras inserem novas perspectivas para o ensino formal de antigos conteúdos da língua portuguesa; que não se furtam de utilizar diferentes semiologias na composição geral de sua obra; que inovam em alguns pontos no ensino de língua materna através do livro didático, mas ainda assim não abandonam as influências teóricas que sofreram, nas atividades de produção do texto escrito. Isto certamente se deve às exigências de uma grade curricular.

4.5.2 Quadro sinótico

Aspectos gerais destacados

FINALIDADES	INTERLOCUTORES	TEMA
Produzir história em quadrinhos	Indefinidos	Sem especificação
Criar nomes para personagens	Colegas de classe	Nomes
Escrever fábula	Inexistentes	Sem especificação
Narrar ações	Colegas de classe	Sem especificação
Escrever cenas com personagens	Colegas de classe	Sem especificação
Escrever a história de uma tira	Colegas de classe	Sem especificação
Escrever história a partir de tira	Inexistentes	Sem especificação
Escrever parágrafo	Colegas de classe	Sem especificação
escrever história	Colegas de classe	Sem especificação
Produzir um texto escolhendo tipo ou gênero textual	Colegas de classe	Ecologia
Escrever narrativa	Indefinidos	Sem especificação
Escrever poema	Inexistentes	Sem especificação

4.6. análise do livro *Português - uma proposta para o letramento*, de Soares, 2002

Também com relação a este livro, este tópico se destinará a expor a análise descritiva e o quadro sinótico relacionados à obra estudada, designando-se como *anexo 5 o quadro-síntese* referente a ela.

4.6.1 Análise descritiva

Soares (2002) apresenta em seu livro quatorze propostas de produção de texto, localizadas, uma a uma, após o texto que abre cada capítulo inserido na unidade temática. Os textos iniciais dos capítulos vêm precedidos, geralmente, de um momento de

preparação para leitura e de leitura silenciosa, ou oral em alguns casos, daqueles textos. O trabalho posterior à leitura do texto inicial fica por conta da interpretação oral e ou escrita, atividades com a linguagem oral e com o vocabulário, além da reflexão sobre a língua. Há uma variação muito grande com relação a essas três últimas atividades, podendo estas constarem ou não do projeto geral de cada capítulo. Quanto às propostas de produção de texto, estas se localizam depois do trabalho com o texto principal, mas variando o posicionamento em relação a algumas seções, podendo vir antes ou depois destas.

As unidades temáticas do livro compõem-se de seis áreas, assim distribuídas: *Leitura* (preparação para a leitura, leitura oral, leitura silenciosa, interpretação oral, interpretação escrita, sugestões de leitura), *Leitura oral*, *Leitura silenciosa*, *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *Sugestões de leitura*. Segundo a autora, essas áreas são estabelecidas para fins exclusivamente metodológicos, pois visam apenas à organização didática do processo de ensino da língua portuguesa, conforme ela mesma afirma na página 11 do Manual do Professor: “*A separação das atividades em áreas, nos livros da coleção, deve, pois, ser considerada como apenas uma estratégia de organização didática do processo de ensino aprendizagem*”.

E de fato ocorre assim no livro, pois as seções se integram de tal forma que umas se incluem nas outras, de acordo com o objetivo global que se pretende alcançar, embora neste se revele especificações daquele objetivo. No que se refere, em particular, à proposta de produção de texto, esta se vincula integralmente ao texto inicial e às atividades sugeridas na seção linguagem oral que visam à exposição e ampliação das idéias desenvolvidas no texto escrito, numa atividade de interação oral. Portanto, cada proposta de produção textual pode ser entendida como projetos de interlocução que estão adequadamente harmonizados com todas as demais seções que compõem as unidades temáticas.

As propostas de produção de texto do livro atendem à grande maioria dos itens do quadro-síntese - Finalidades, Interlocutores, Temas, Forma ou tipo de interação verbal, Modo de interação verbal - tendo a autora a preocupação de explicitar os fundamentos em que se baseará a produção do texto escrito, não apenas para o aluno, no enunciado de cada proposta, mas também para o professor, na pormenorização de sua coleção como um todo e em espaços particulares no livro, ao apresentar orientações e sugestões página a página ao longo daquele. É muito proveitosa essa postura de Soares, pois proporciona que a

interação autora-professor ocorra no mesmo momento em que as atividades de ensino e de aprendizagem são propostas.

Dois aspectos importantes a destacar no livro pela importância de que se revestem é, primeiramente, o fato da apresentação dos textos em seu suporte original, diferenciando-os de sua apresentação no livro didático. Quanto a isso, Soares lembra que um texto ao ser transportado para o livro didático perderá algumas características gráficas, pois passará de um suporte para outro. Assim, para a autora

ler diretamente o livro, o jornal, a revista, o cartaz publicitário, etc. é relacionar-se em cada caso, com um objeto gráfico-cultural completamente diferente do objeto 'livro-didático': são portadores de texto com finalidades diferentes, aspecto material diferentes, diagramação e ilustrações diferentes. (Manual do Professor, p. 10)

Apesar da opção de priorizar textos de diferentes gêneros como eixo do ensino da língua e, portanto, como elemento central do livro didático resulte em algumas transformações gráficas inevitáveis, a diagramação do livro de Soares procura respeitar e preservar, na medida do possível, as características essenciais de apresentação gráfica do texto em seu suporte original. Isto serve igualmente para textos de literatura, como o poema "Escova de dente", de Luís Camargo (p.255) em que é preservada a forma de apresentação gráfica e a ilustração original do texto pois esta se integra de tal forma ao poema que se fosse eliminada ou substituída significaria distorcer os sentidos pretendidos pelos produtores do texto - escritor e ilustrador. Outros textos apresentados no livro também recebem um tratamento diferenciado, a exemplo, os textos de jornal nos quais tenta-se conservar a natureza desse portador apresentando-se a cópia reduzida da seção do jornal de que é tirado o texto; também os textos publicitários são apresentados em reprodução fiel do suporte original.

O segundo aspecto em destaque é a bibliografia destinada para o aluno e para o professor. As sugestões de leitura para o aluno são apresentadas ao final de cada unidade temática e todos os livros indicados estão relacionados com o tema abordado. A autora preocupa-se em fornecer uma sinopse de cada livro ao professor, para que este, talvez, incentive a leitura deles pelos alunos. Para o professor, ao longo de seu Manual é sugerida uma bibliografia básica específica para cada tópico ou área apresentados, e uma complementação bibliográfica com referências bibliográficas sobre o ensino formal da língua portuguesa de forma geral, e com obras específicas sobre o processo de alfabetização. Soares aponta dois critérios que nortearam as indicações bibliográficas, além da qualidade e relevância dos textos: o primeiro critério é a indicação apenas de livros e

artigos em português, o segundo, é a indicação de textos em circulação no mercado editorial brasileiro, a fim de que o professor possa ter fácil acesso a eles.

Com relação à perspectiva que norteia a sua concepção de linguagem, Soares assume explicitamente a adoção de uma perspectiva interlocutiva sociointerativa do uso da língua. É o que se pode constatar no Manual do Professor, pp. 5 e 6:

Considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo ainda as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução. É a atividade lingüística assim entendida que se chama *discurso*, atividade que se materializa, pois, em *práticas discursivas* constituídas segundo as *condições de produção do discurso*. (grifos da autora)

A autora confirma sua concepção teórica sobre a linguagem na p. 18 do Manual do Professor, ao revelar o tratamento dado à produção de texto, em seus objetivos gerais.

*“Escrever é comunicar-se, é interagir; comunica-se, interage quem tem o **que** dizer, a quem dizer, e um **objetivo** que pretende alcançar através da interlocução.”* (grifos da autora)

Assim, a autora mostra coerência entre a concepção assumida e sua proposta pedagógica, que compreende uma perspectiva ampla de língua e linguagem, pois suas propostas mantêm um vínculo social entre o aluno produtor do texto e seus leitores reais, que são em geral, o professor, colegas de classe e da escola como um todo, familiares.

Um conceito importante para o livro de Soares é o de letramento; tanto, que o nome da obra já inclui esse termo: *uma proposta para o letramento*. A autora, ao colocar o letramento como fundamento e como finalidade do ensino de português, assim o conceitua: *“Letramento é o **estado** ou a **condição** de quem **não só** sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”*. (grifos da autora) (Manual do Professor, p. 5).

Estabelecendo a diferença entre *letramento* e *alfabetização* a autora diz que alfabetizar-se é adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler) e ressalta que não basta adquirir essa tecnologia, é preciso apropriar-se da escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Assim, nessa perspectiva, não basta ser alfabetizado, é preciso

atingir o letramento. E esta condição de letramento o livro procura desenvolver no aluno ao tentar implementar em todas as áreas de ensino da língua portuguesa, incluindo-se a produção de texto, atividades que proporcionem alcançar aquela condição, embora essas atividades não aprofundem o estudo dos gêneros - especialmente - solicitado para a produção.

Como o conceito de letramento pressupõe a concepção de língua como discurso, esse conceito confirma a concepção de língua e linguagem que orienta as propostas de produção de texto e do livro como um todo, o que já foi exposto anteriormente.

Ao assumir a concepção de língua como discurso e pretendendo que o letramento seja o foco do ensino da língua materna, o ensino é desenvolvido no livro, conforme o que está posto na página 6, do Manual do Professor

pela proposta de práticas discursivas, materializadas em textos orais (fala) ou escritos (escrita) de diferentes tipos e gêneros, dependendo das condições de produção do texto: **quem** fala ou escreve; **o que** fala ou escreve; **para quem** fala ou escreve; **para que** fala ou escreve - com que objetivo; **quando** e **onde** fala ou escreve - em que situação temporal, espacial, social, cultural. (grifos da autora)

Um fato a se discutir no livro de Soares é a noção de gênero textual, tanto das orientações gerais para o professor, quanto nas orientações específicas de cada proposta de produção de texto. Este aspecto não está colocado de maneira clara para o professor, visto que Soares, ao tratar dele na proposta pedagógica do livro, o faz sem apresentar fundamentos teóricos sobre gêneros textuais ou discursivos, fornecendo somente os motivos por que na seleção dos textos para leitura e para as atividades de produção de textos foram sugeridos determinados gêneros textuais. Já nas diretrizes próprias de cada produção textual, a autora deixa confusa a idéia de gênero de texto, como se pode constatar na proposta da página 64 do livro do professor, na parte com letras azuis, que se destina à orientação para este:

“Gênero do texto: *Descritivo (com possibilidade de o aluno optar por texto narrativo)*”.

Embora Soares jamais se volte para a trilogia narração-descrição-dissertação como gêneros textuais e não faça dessa trilogia a base de suas propostas de produção de texto, inclusive por que sua linha teórica impulsiona um trabalho voltado para os gêneros, por serem estes os que circulam socialmente, a autora não esclarece a razão de dar à escrita narrativa, descritiva e dissertativa a denominação de gêneros textuais. Além da página

citada anteriormente, as páginas 101, 135, 153, 240 e 262 também apresentam o tipo de problema verificado.

Numa tentativa de compreensão sobre a maneira como é colocada por Soares a questão dos gêneros textuais, procuramos analisar a posição teórica da autora à luz do que propõem Dolz & Schneuwly (1996) sobre o trabalho com gêneros no ensino de língua, o que já foi visto anteriormente, no capítulo 1 desta investigação.

Apesar de reconhecerem as limitações de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Dolz & Schneuwly propõem agrupá-los com base em critérios como *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem* envolvidas e *tipologias textuais* existentes. Esse agrupamento constitui-se num ponto de partida para que os professores pensem numa progressão curricular ao longo dos oito anos em que o aluno passa pelo Ensino Fundamental e, se possível, igualmente nos três anos do Ensino Médio. Essa progressão curricular se daria a partir da utilização de uma diversidade de gêneros que seriam estudados em seus agrupamentos em todos os ciclos de escolaridade. Os autores sugerem três tipos de agrupamentos - que podem ser vistos no quadro das páginas 43 e 44 do primeiro capítulo. O que nos interessa nesse ponto de análise é o que classifica os gêneros pelos seus aspectos tipológicos, sendo eles: gêneros do grupo *narrar*, gêneros do grupo *relatar*, gêneros do grupo *argumentar*, gêneros do grupo *expor*, gênero do grupo *descrever ações*, porque supomos que Soares utiliza-se desse critério tipológico para denominar as atividades de escritor já mencionadas anteriormente como narrativas, descritivas e dissertativas, embora ela não cite os autores na bibliografia utilizada. Se assim acontece, falta à autora ampliar e fundamentar com mais consistência, a visão apresentada sobre a teoria dos gêneros a fim de facilitar para o professor a compreensão das bases gerais dessa teoria tão importante para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Ao se analisar os itens listados no quadro-síntese, os dados preenchidos na coluna *Finalidades*, no livro de Soares, são indicados como *objetivos gerais*, já listados anteriormente e *objetivos específicos* das atividades de produção de texto indicados nos comentários inseridos nas páginas em que as atividades aparecem. Porém, a autora elege alguns como principais objetivos específicos, que são os seguintes:

- produzir textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero do texto, objetivos da produção do texto, interlocutores visados;
- utilizar recursos discursivos e lingüísticos que dêem ao texto, de acordo com seu gênero e seus objetivos, *organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, clareza, concisão*;
- utilizar recursos gráficos que orientem adequadamente a leitura e a interpretação do interlocutor. (p. 18)(grifos da autora)

Especialmente no que se refere ao primeiro objetivo específico exposto, verifica-se na obra, integralmente, que a autora, na tentativa de auxiliar o aluno a tornar-se um produtor de textos que considera a dimensão sociointerativa de seus escritos, deixa bem explícitos para eles elementos que compõem as *condições da situação de produção*; seja descrevendo passo-a-passo a atividade proposta, seja lançando questões reflexivas sobre experiências pessoais, seja levantando discussões sobre os assuntos abordados e outros procedimentos didáticos que facilitam a produção do aluno. E, também orienta integralmente o professor, fornecendo-lhes os caminhos didáticos-metodológicos que o ajudem a intermediar adequadamente o processo de produção textual.

As finalidades ou objetivos propostos encontram-se em total harmonia com as atividades estabelecidas, que assim não funcionam apenas como atividades para fins escolares, mas revestem-se de um caráter sociointerativo e conseguem fazer com que o aluno escreva porque tem *algo a dizer a alguém* sociohistoricamente situado, numa situação de interlocução específica. Enfim, os objetivos traçados por Soares em cada proposta em particular, ultrapassam as fronteiras curriculares, embora também, não deixem de atendê-las. Alguns desses objetivos expõem claramente o posicionamento da autora que, atendendo às finalidades escolares, propõe atividades apresentando-as como integrantes de um processo de interação que, certamente culminará em finalidades sociais. Assim, a autora mostra que é possível propor no livro didático a produção de textos que correspondem aos usos sociais da escrita, sobrepondo as finalidades sociais da produção às finalidades tipicamente escolares. Os objetivos de algumas propostas, citadas abaixo, retiradas das orientações específicas para o professor que constam do livro do aluno, comprovam o que foi dito:

Objetivo da produção do texto: Apresentar os textos em painel. (p. 31)

Objetivo da produção do texto: Fazer um cartaz com informações sobre poluição sonora em geral e na escola, e com instruções sobre como evitá-la. (p. 179)

Objetivo da produção do texto: Ler o texto para colegas, na atividade de Linguagem Oral, como base para discussão da questão proposta. (p. 240)

Embora nesses objetivos não esteja definido que gênero textual solicita-se para o aluno escrever, mas que se encontra especificado em outra parte das páginas citadas, os suportes que a autora sugere para a exposição dos textos no primeiro e no segundo objetivos dão oportunidade para que os textos produzidos cumpram o seu papel social no encontro com seus destinatários. Também o ato de ler a produção para os colegas (visto no terceiro objetivo) proporciona esse encontro.

Outras finalidades mais gerais para o ensino de língua portuguesa propostas pela autora igualmente englobam os dois eixos já descritos para a produção textual no livro: o do atendimento da necessidade do ensino, da sistematização de conteúdo curriculares e do atendimento de uma necessidade social que o texto escrito demanda. Essas finalidades, ou objetivos, no dizer de Soares, se encontram na página 6 do Manual do Professor. Foram retiradas aquelas que se voltam especificamente para a produção do texto escrito:

Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:

- motivação e objetivo para *ler* textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 - motivação e objetivo para *produzir* textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.
- Desenvolver as habilidades de *produzir e ouvir textos orais e escritos* de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito. (grifos da autora)

O item *Interlocutore*, que remete aos possíveis leitores do texto produzido, em Soares tem um tratamento especial, pois ela define e especifica os leitores de cada uma das propostas, especificando também os momentos em que poderá ser este ou aquele leitor. Logicamente que esta especificação não é impositiva, ficando a critério do professor e dos alunos ampliarem ou limitarem as sugestões feitas. O que fica evidente nesse tratamento dado ao interlocutor é que a autora define com clareza o caráter interlocutivo do ato de escrever.

Sendo esses os objetivos, a prática de uso da escrita, nesta coleção, diferencia-se nitidamente dos tradicionais exercícios de ‘redação escolar’, atividade artificial em que o aluno escreve sobre um tema proposto - *o que* escrever lhe é imposto; escreve sem ter claro *para quem* escreve - ou escreve para ‘ninguém’, ou escreve apenas para o professor (que, muitas vezes, só lê para os ameaçadores fins de correção e nota); escreve, enfim, sem saber *para que*, com que objetivo (a não ser cumprir uma tarefa escolar).

Após a produção do texto, são sempre indicadas atividades de socialização do texto produzido, *momento em que o texto cumpre seu objetivo, isto é, chega a seu interlocutor (...)* (p. 20). Grifos da autora.

É evidente a preocupação de Soares em oferecer oportunidades para que a expressão escrita caracterize-se, realmente, como um ato de interlocução. Por isso, nos comentários inseridos no livro do professor, nas páginas em que aparecem as atividades de produção de texto, os interlocutores do texto produzido, em cada atividade são indicados. Mas, em geral, os interlocutores são sempre o professor e os colegas. A autora poderia simular outras situações sociais ou enfatizar que o cartaz sugerido nas páginas 179 e 180 sobre poluição sonora poderia ser direcionado para os demais alunos da escola, pois em sua

maioria, nas escolas há muito barulho. Assim, os cartazes produzidos seriam efetivamente afixados e socializados.

Ainda que, os interlocutores indicados sejam do âmbito escolar, há propostas em que atividades anteriores à produção textual possibilitam a interação com interlocutores de outras esferas sociais, os quais podem contribuir grandemente para o conteúdo do texto a ser produzido. A primeira proposta de produção de texto do livro, na página 11, encaixa-se nesse perfil, como se pode constatar em trechos retirados dela:

Será que os adultos com quem você convive acham que você é, ao mesmo tempo, ainda pequeno e já muito grande? [...]
 Você vai entrevistar alguns adultos - seus pais, parentes, vizinhos, professores - para descobrir as respostas que eles dão a essas perguntas.
 Depois, você vai comparar as respostas que obteve com respostas obtidas por seus colegas. [...]
 Anote as respostas que os adultos derem: você vai precisar dessas anotações para as atividades em grupo.

Desse modo, Soares, mesmo reconhecendo que determinadas práticas de produção de texto na escola esbarram, às vezes, num inevitável artificialismo inerente a certas situações didáticas, afasta-se o máximo possível dessas situações artificializadas e propõe atividades de produção de textos escritos em situações reais, em que a presença de interlocutores também reais constróem, junto com outros, os sentidos do texto escrito e assim tornam necessária a elaboração deste.

Em continuidade à análise dos dados fornecidos pela coleta realizada através do quadro-síntese, a coluna *Temas* oferece o campo para estudo dos assuntos escolhidos pela autora para que a interação entre o aluno produtor do texto e o seu leitor seja processada.

Como o livro está organizado em unidades temáticas, cada uma dessas unidades é constituída de um agrupamento de textos de diferentes gêneros que abordam um mesmo tema, mas trabalhados pela autora sob diferentes pontos de vista. Nesse caso o que se pretende é que fique bastante claro para o aluno que um mesmo tema pode ser abordado por diferentes gêneros. Então a autora utiliza uma variedade de textos, seguindo os critérios elaborados por ela (Manual do Professor, p. 9), os quais serão transcritos à medida que for sendo exemplificada a diversidade textual existente no livro.

a. O critério da finalidade - “*textos com diferentes finalidades*”

Para atender a esse fim, a autora apresenta, por exemplo, uma reportagem de jornal em cópia reduzida (p. 14), com o objetivo de tentar preservar a natureza do portador do texto - o jornal -; ou ainda sugere a leitura de um poema (pp. 40, 41), para assim preparar o

aluno para a recepção do texto poético, além de levá-lo a relacionar o texto com o título e o tema da unidade que está sendo trabalhada, através de estratégias didáticas que vão desde a análise da capa de um livro portador do texto a ser lido a fim de serem feitas antecipações de leitura que evidenciem o conteúdo temático do texto e da unidade, até à exposição/socialização dos textos produzidos.

b. O critério da organização e da estruturação - [textos com] “diferentes formas de organização e estruturação”.

Ao apresentar textos com diferentes estruturas formais e gráficas, a exemplo da entrevista da página 25, Soares pretende discutir o conceito de diagramação, mostrando através da exposição de uma folha de jornal em tamanho reduzido, a distribuição, nas páginas, de textos, ilustrações, fotos, legendas, o número de colunas, com a finalidade de despertar os alunos para características gráficas de texto de jornal e desenvolver habilidades de prever, com base nelas, o conteúdo da matéria. Outros textos bastante interessantes para adequar-se a esse critério eleito pela autora são os poemas concretos das páginas 255 e 258 que mostram a disposição das palavras e das sílabas que também funcionam como um desenho daquilo que o poema diz. Nisto, chama-se a atenção do aluno para o caráter visual dos poemas, pois a representação gráfica é fundamental para sua compreensão.

c. O critério do estilo - [textos com] “diferentes estilos”.

A autora não define estilo, o que dificulta o entendimento do que esse conceito significa para ela, por ser ele próprio bastante polissêmico.

Então, estilo, a nosso ver, não diz respeito a estilo literário, embora a autora também faça uso de textos literários: poemas, histórias, crônicas, etc. que abordam os assuntos tematizados nas unidades. Seria, então a maneira peculiar com que cada autor elaborou o seu texto, com que cada texto se apresenta para o leitor. Há essa diversidade no livro, tanto que se pode encontrar nele um cartaz informativo, anúncios publicitários, poemas concretos, textos científicos, histórias em quadrinhos, tiras, charges e outros.

Segundo a autora, os temas das unidades buscam, em primeiro lugar, atender interesses de alunos pré-adolescentes e adolescentes e, em segundo lugar, propiciar oportunidades a esses alunos para que discutam e reflitam sobre questões do mundo atual, com o objetivo de contribuir para a formação pessoal e social do jovem.

Os temas escolhidos como foco das unidades, realmente facilitam o alcance dos objetivos propostos, pois assuntos como identidade, família, som, comunicação visual - que são os que encabeçam o trabalho com as quatro unidades, respectivamente, despertam o interesse de alunos da faixa-etária atingida pelo livro e ajudam a elaborar alguns conceitos fundamentais para a sua vida, através do trabalho reflexivo desenvolvido pelo livro didático. Dessa forma, os textos que subsidiam o desenvolvimento dos temas, decorrem de dois critérios gerais, considerados importantíssimos pela autora, podendo ser estes lidos na página 9, do Manual do Professor:

- Os textos foram escolhidos segundo os temas das unidades definidas para cada livro;
- os textos são de diferentes tipos e gêneros, e abordam o tema sob diferentes pontos de vista.

De fato, cada texto presente no livro é mais um componente de um eixo temático proposto em cada unidade, que propicia discussões geradas pelo trabalho com os temas sob diferentes enfoques, tal como se verifica na primeira unidade, por exemplo, que tem como tema “*Quem é que sou?*”. Nesta unidade, além da variedade de gêneros textuais oferecida para introduzir o aluno no tema ou nos subtemas deste, há também a versatilidade de perspectivas com que o tema é desenvolvido. Vejamos como isto ocorre.

O primeiro texto que se encontra no primeiro capítulo da unidade é o poema *Grande ou pequeno?*, de Pedro Bandeira. Através do poema, o aluno é levado a tomar consciência das características e dificuldades da pré-adolescência. Este texto leva a refletir sobre a transição entre “ser ainda pequeno” “já ser grande” sob o ponto de vista de um personagem que é criança ou pré-adolescente.

O texto inicial da segunda unidade é uma reportagem de jornal que vem sob o título de “Quem são eles?” As atividades de preparação para a leitura e de interpretação oral visam a relacionar a reportagem com o poema anterior e desenvolver as habilidades de prever o conteúdo de uma reportagem, a partir de sua apresentação gráfica, do título, do livro e das fotos. Um novo enfoque é dado ao tema quando quem fala sobre a pré-adolescência é uma pessoa adulta, mas que apresenta opiniões de meninos e meninas reais que também estão “espremidos entre a infância e a adolescência”.

O texto que abre o terceiro capítulo, “*Bye-bye, bonecas e carrinhos*”, uma entrevista realizada com um grupo de meninos e meninas que estão na puberdade, retoma e reforça as discussões sobre o texto anterior e permite aprofundar os conhecimentos sobre a puberdade numa perspectiva biológica, impulsionando a um trabalho interdisciplinar com a área de

Ciências e com o tema transversal Orientação Sexual. Assim, o aluno terá mais uma visão sobre a pré-adolescência, desta feita pelo viés da Biologia.

Uma história em quadrinhos publicada no Globinho, suplemento infantil do jornal *O Globo* é o quarto texto da unidade e o texto inicial do capítulo quatro. Com estes quadrinhos, “*Gente como a gente*” (p. 35), Soares retoma o tema desenvolvido nos textos anteriores, das mudanças de comportamento na passagem da infância para a adolescência, para relacioná-lo com o tema do novo texto, que dá continuidade à reflexão, agora tematizando o comportamento de crianças ou adolescentes comparando-o com o de adultos. A idéia é levar os alunos a recordar que nos textos anteriores foram enfatizadas as mudanças de comportamento na passagem da infância para a adolescência, caracterizando-se o período da pré-adolescência e a discutir a pergunta, lançada antes da história em quadrinhos: “*Haverá diferenças entre o comportamento de pré-adolescentes e o comportamento de adultos?*” levando o aluno a prever que a história deve dar uma resposta a essa pergunta.

O poema “*Meus oito anos*”, de Cassimiro de Abreu (pp. 40 e 41) é o texto inicial do quinto capítulo da unidade 1, cuja finalidade é relacionar o texto com o título e o tema desta unidade bem como preparar o aluno para a recepção do poema, inserindo-os num clima de lembrança da infância. Além disso, a citação do clássico poema de Cassimiro de Abreu pretende levar os alunos a conhecer versos que estão incorporados à cultura escolar das gerações mais velhas e a comparar com versos atuais a maneira de viver a infância em épocas distintas. Para esse trabalho de comparação entre textos, Soares utiliza o poema “*Infância*”, de Lalau, a fim de que o aluno analise, opinando sobre o tema, a forma como a infância é retratada em cada momento.

O sexto e último texto principal da unidade que abre o capítulo 6 é um anúncio publicitário do chocolate Mania, da Garoto. Numa preparação para o estudo do anúncio, o aluno é levado a observar e discutir com o professor e os colegas imagens de anúncios publicitários diversos, desenhados e componentes de uma montagem, que deverá ser analisada por todos. Nessa discussão, o aluno é levado a entender o que é um anúncio publicitário e a conhecer os recursos utilizados por este gênero textual para persuadir as pessoas a comprar determinado produto. E, neste caso particular, observa-se que estratégias são utilizadas para despertar em crianças, pré-adolescentes, adolescentes, o desejo do consumo. Para orientar os alunos em relação às estratégias de leitura de anúncios publicitários, Soares propõe que se discuta a presença de frases, da marca, os diferentes

tipos de letras utilizados, os desenhos, a função das cores, a distribuição dos elementos (a diagramação do anúncio), e que o professor chame a atenção para o veículo em que foi publicado o anúncio: uma revista destinada a crianças e pré-adolescentes (Veja KID +, revista da Abril Jovem, destinada a um público entre 6 a 12 anos, como a própria revista declarou, na campanha de lançamento em 1998).

Como se verifica na exposição breve dos textos que compõem a unidade 1, um mesmo tema é amplamente abordado sob diferentes ângulos, a partir de diferentes gêneros textuais, num projeto global que possibilita ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades nas esferas cognitiva e socioafetiva. Em nenhum momento o trabalho com o tema da unidade torna-se desinteressante ou exaustivo, pois há sempre uma nova “roupagem” sendo dada ao assunto, que se pulveriza em vários outros assuntos sobre o mesmo tema.

É pertinente destacar que em Soares as propostas de produção de texto estão totalmente integradas ao eixo temático que perpassa cada unidade, como se pode constatar na síntese das propostas de seu livro, com apenas duas atividades classificadas por nós como *tema indefinido*, as quais encontram-se nas páginas 31 a 33; 101 e 102. Estas atividades, porém, só foram classificadas assim porque não se pode prever o tema escolhido pelo aluno para a sua produção textual, haja vista o livro apresentar várias opções de temas a serem selecionados, embora sejam todos eles sub-temas do tema geral da unidade.

Em sua proposta pedagógica, é notória a preocupação de Soares em criar condições para que o texto escrito pelo aluno dirija-se a alguém, que interaja com e que responda de alguma maneira ao que foi dito. Por isso, a autora apresenta situações de interação verbal antes e depois do texto produzido. Essas situações interativas preenchem, entre outras, o item *Forma ou tipo da interação verbal*, aspecto imprescindível para a concretização das atividades de produção de texto neste livro. É considerado tão importante este aspecto que dentre os objetivos gerais para o ensino formal de português exposto no livro, a autora estabelece estes:

Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seus sentidos.

Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem - diversidade na natureza das interações orais e na maior ou

menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos. (Manual do Professor, p. 7)

A autora julga tão necessário oferecer situações reais de interação ao aluno, que em todas as propostas há orientações para que o texto solicitado seja fruto de um processo interativo em que a leitura de um texto, a interpretação deste, o trabalho com a linguagem oral e com o vocabulário, a interpretação escrita e até mesmo o momento de reflexão sobre a língua sejam etapas daquele processo, que tem como mais um de seus elementos a construção escrita de um texto. Para que isto ocorra, não faltam sugestões de pesquisas, entrevistas, debates e outras estratégias que possam ser realizadas em grupo ou duplas, nas quais o professor também assume o papel de parceiro dos alunos, seja opinando ou ouvindo opiniões, orientando ou sendo orientado na formação de um grupo, criticando ou ouvindo críticas sobre determinada atividade e outras atitudes construtivas para o processo.

Outras formas de interação verbal apresentadas pela autora são a avaliação e a exposição do texto produzido, momentos em que este texto chega a seus interlocutores. Para a etapa da avaliação, Soares estabelece três perspectivas sob as quais os textos produzidos pelos alunos podem ser avaliados:

1. A perspectiva da qualidade da interação discursiva que o texto promove

Soares refere-se aqui ao atendimento de itens fundamentais para a produção de um texto com finalidade, interlocutores, interação e a adequação da variedade lingüística e do registro (Manual do Professor, pp. 20, 21);

Considerados os objetivos das atividades de Produção de texto, a avaliação mais relevante do texto produzido é aquela que se faz sob a perspectiva da interação discursiva suscitada por ele: o objetivo e o interlocutor que geraram o texto foram atingidos? O texto suscita, realmente, um processo de interlocução, de interação? A variedade lingüística e o registro utilizado são adequados à situação de interlocução?

2. A perspectiva do nível de textualidade

A textualidade refere-se à estruturação adequada do texto, levando-se em consideração alguns elementos imprescindíveis para a composição dos diversos gêneros textuais solicitados, que facilitam o trabalho do leitor e atingem as finalidades estabelecidas para a produção.

O texto produzido pelo aluno precisa também ser avaliado sob a perspectiva de suas características propriamente textuais, isto é: organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, clareza, concisão, seleção adequada do léxico, utilização de recursos gráficos que orientem a leitura e a interpretação do interlocutor, tudo isso em função do gênero e dos objetivos do texto.

3. *A perspectiva da utilização dos padrões da escrita.*

Neste nível de avaliação a autora sugere que sejam consideradas as convenções ortográficas e morfo sintáticas, que, segundo ela, seriam atribuições de outras áreas da língua portuguesa trabalhadas pelo livro.

A avaliação do texto produzido pelos alunos sob essa perspectiva não é objetivo específico das atividades de Produção de Texto, mas sim de atividades de oralidade - escrita e de reflexão sobre a Língua. Entretanto, é a produção de textos que permite o desenvolvimento das habilidades de seleção e utilização do padrão ortográfico e morfo sintático adequado ao gênero, à variedade linguística e ao registro, escolhidos em função das condições de produção e da situação. (Manual do Professor, p. 20)

As três perspectivas apontadas mostram que a avaliação do texto não se dá tão somente pelo aspecto da textualidade e dos padrões de escrita, mas principalmente pela análise da interação verbal estabelecida através de mecanismos discursivos que caracterizam uma situação interlocutiva. Entretanto, a autora ressalta a importância das outras duas perspectivas de análise, pois o domínio de aspectos da textualidade e das convenções de escrita também devem ser evidenciados por um bom produtor de textos.

A etapa de interação prevista pelo livro é a da exposição do texto produzido, em geral, em painéis, murais, e outros espaços que compõem a sala de aula e a escola. Na grande maioria das propostas, este momento encontra-se reservado para o final de todo o processo de interação, mas que não se esgota na simples fixação do texto num local determinado; esta etapa também serve para que os alunos ampliem as discussões sobre o tema trabalhado e façam as comparações entre alguns resultados obtidos.

É evidente que a maioria absoluta dos textos escritos que circula fora do espaço escolar jamais terá chance de promover uma interação tão estreita entre o autor e seu(s) interlocutor(es). Os próprios autores de livros didáticos, por exemplo, que têm por objetivo contribuir para a formação do aluno, raramente têm contato com seus interlocutores mais prováveis - alunos e professores -; nem sempre escritores premiados têm a oportunidade de interagir oralmente com seus leitores (alguns fazem questão de negar-se a isso). Mas é provável que sejam promovidos por editoras, palestras, seminários, simpósios, etc. de escritores com seus leitores com o intuito de divulgar um livro ou o nome do próprio escritor, mas isso não é um procedimento freqüente na sociedade. Assim, os escritores interagem só com uma pequena fatia do público visado. Entretanto, é comum e faz-se até impositivamente necessário que todos os produtores de texto citados tenham o auxílio de leitores próximos - revisores, digitadores, editores, etc. e assim contribuam com avaliações que podem servir para revisão do texto produzido.

De qualquer forma, se a nova visão que se tem atualmente sobre o ensino do texto escrito é de que o uso dessa linguagem deva servir para ampliar as oportunidades de interação entre autor e interlocutor para além dos usos reais possíveis na escola, é oportuno criar situações em que a interação entre produtor e leitor seja de fato mediada pelo texto, tal como supostamente ocorre neste livro, em que a autora assegura ser a unidade de ensino da língua portuguesa o texto, pois para ela

A interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. Por isso um ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação lingüística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas tem de ter como unidade básica o texto. Assim, nesta coleção todas as atividades giram em torno do texto, oral ou escrito. (Manual do Professor, p. 8).

A exploração de textos diversificados é uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento de habilidades discursivas, do uso funcional da linguagem, da leitura e da reflexão sobre o ser no mundo.

A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor é diferente daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam, por exemplo. Nessa última situação, estão presentes muitos aspectos, além das palavras: gesticulação, expressão facial, entonação da voz, repetições, perguntas que dão significados à fala.

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para responder as possíveis questões e objeções do leitor. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, aplica um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou ainda tornando-o mais claro e mais exato. Embora esta visão não tenha sido discutida por não ser o foco dessa investigação, é pertinente destacar que dentro dela o texto é visto como um script para o leitor construir os sentidos na interação, a partir dos conhecimentos partilhados.

Assim, duas pessoas lendo o mesmo texto podem entendê-lo de formas diferentes por que seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um, são diferentes. Daí a importância do produtor de textos adequá-los não apenas a um interlocutor específico - mesmo porque, em geral, na sociedade, não se tem um perfil totalmente delineado desse interlocutor quando se escreve - mas de um modo geral a diferentes possíveis leitores, que poderão interagir com o autor a partir dos fundamentos adequadamente organizados que o texto oferece e dos conhecimentos trazidos pelo próprio leitor.

Considerando o aluno como usuário da escrita, estabelece-se como um dos principais objetivos da produção de textos na escola a valorização da interação verbal em atividades que tornam possível o atendimento de demandas sociais específicas de cada gênero.

As práticas de linguagem são aquisições acumuladas pelos grupos sociais na história da humanidade. Através de mediações interativas, os significados sociais da escrita são reconstruídos. Cabe à escola, portanto, como mediadora do ensino formal da língua materna, possibilitar ao aluno atividades que, mesmo tendo por objetivo a sistematização de algum conhecimento sobre a linguagem escrita, possam ajudá-lo a se colocar como autor de textos escritos e que esses textos tenham uma função social. Passemos a análise do *Modo da interação verbal*, do quadro-síntese:

Assim como os demais livros analisados nesta investigação, foram classificadas as atividades no livro de Soares que visam à interação verbal, em dois blocos: *atividades introdutórias* e *atividades de sistematização*.

No que diz respeito às atividades introdutórias, a autora apresenta uma certa variedade, mas têm algumas que são nucleares, pois aparecem na maioria das propostas, como as reflexões lançadas sempre após a apresentação de uma questão relativa ao tema que está sendo trabalhado na unidade. Além disso, outros modos de introduzir uma situação interativa são apresentados, na maioria das proposições, primeiramente pela remissão ao tema da unidade através de comentários sobre os textos que abrem os capítulos, propondo-se a partir disso, uma situação em que o aluno tenha um motivo para dizer algo a alguém sobre o tema.

Imediatamente após essas atividades introdutórias, segue-se, comumente, um roteiro com orientações gerais sobre o texto a ser escrito, na maioria das vezes pormenorizadamente, mas em outras, de forma muito breve. Como o livro sugere muitas atividades anteriores à produção do texto propriamente dito, em grupo, sempre há um roteiro para orientar como os alunos devem proceder nesse tipo de trabalho. Há também roteiro para as atividades de linguagem oral que servem para a exposição oral do texto produzido. As orientações para organização do texto escrito voltam-se integralmente para a “adequação discursiva”, já vista anteriormente, a qual o aluno deve considerar na composição de seu texto.

É importante também para esse momento de sistematização de fundamentos que devem compor a elaboração do texto, o processo de avaliação da produção escrita. Este processo a autora aponta como uma etapa privilegiada para análise da instância discursiva,

que deve ser feita, segundo ela, no decorrer da interação verbal através do trabalho com o texto produzido. A proposta da página 47, serve de exemplo para a verificação do modo como se dá no livro a avaliação do texto escrito:

Reúna-se com um colega:
 Você lê o poema dele, ele lê o seu poema.
 Você dá opiniões sobre o poema de seu colega, sugere correções, substituição de uma palavra por outra ... Observe se seu colega conseguiu rimar versos, ou ajude-o a conseguir rimas.
 O colega faz o mesmo com o seu poema.
 Em seguida, reescreva seu poema com as correções e sugestões de seu colega numa folha de papel - ilustre, se quiser. Lembre-se: seu poema vai ser exposto num painel!
 [...]

Verifica-se que Soares prevê e inclui a avaliação sob a perspectiva da qualidade da interação discursiva nas próprias atividades de produção de texto, no momento em que um aluno lê e discute o texto de um outro, no momento em que os alunos corrigem, sugerem, substituem trechos, palavras ou outros elementos do trecho de um colega, no momento em que a classe ouve a leitura de um texto produzido e o analisa e o compara com outros, no momento em que um grupo de alunos seleciona o melhor ou mais adequado texto do grupo para ser lido para a classe ou ser exposto num mural, enfim, em todas as situações criadas pelas atividades sugeridas, *“a avaliação do texto escrito como instância discursiva estará sendo feita exatamente onde e quando deve ser feita: no transcorrer do próprio processo de interação pela mediação do texto escrito”* (Manual do Professor, p. 21)

No que se refere à avaliação sob a perspectiva do nível de textualidade e sob a perspectiva da utilização dos padrões de escrita, a autora ressalta que nem sempre é necessário que o professor avalie individualmente todos os textos - o que seria impraticável, pois em geral, os professores trabalham com muitas turmas e com grande número de alunos nelas - e sugere outras alternativas de avaliação dos textos que apresentam melhores vantagens, principalmente porque associam a avaliação à aprendizagem. Neste caso, alunos e professores são tratados como interlocutores e avaliadores dos textos. As alternativas sugeridas são:

- A revisão e reescritura do texto pelo próprio aluno sob orientação do professor;
- Leitura e avaliação do texto por duplas de alunos em que cada um assume o papel de avaliador do texto do colega, indicando dificuldades de compreensão, sugerindo correções, alterações, substituições que lapidem o texto.

- Seleção, pelo professor, de textos produzidos que ofereçam oportunidade de análise de aspectos textuais, ortográficos e morfossintáticos significativos, discussão com os alunos sobre os aspectos selecionados e reelaboração coletiva dos textos.

Todas as etapas de avaliação do texto sugeridas pela autora encontram-se inseridas de fato nas propostas de produção de texto do livro. Todas elas são modos de interação verbal que Soares utiliza no processo de ensino e aprendizagem das práticas da linguagem escrita.

Após a análise, pormenorizada, sob diferentes ângulos, das propostas de produção de texto apresentadas por Soares, em seu livro *Português - uma proposta para o letramento*, pode-se afirmar que essas propostas caracterizam-se como atividades sociointerativas, pois todas elas apresentam os elementos essenciais para uma atividade de interação verbal - listadas no quadro-síntese.

Todas as propostas sugeridas pela autora explicitam um motivo real para se escrever algo e pressupõem um diálogo entre o produtor do texto e seus possíveis interlocutores, em uma situação interativa intermediada pelo texto escrito. Essa prática didática está completamente coerente com a vertente teórica assumida pela autora e com a exposição pormenorizada de sua proposta pedagógica, o que revela por parte de Soares, consistência teórica sobre os princípios sociointeracionistas, e conseqüentemente coerência entre a teoria e a proposta pedagógica evidenciada nas atividades escritas sugeridas para as práticas de produção textual.

4.6.2. Quadro sinótico

Aspectos gerais destacados

FINALIDADES	INTERLOCUTORES	TEMA
Anotar respostas de entrevistas	Colegas de grupo, professor e classe	Identidade
Redigir matéria jornalística	Colegas de classe e professor	Sem especificação
Escrever poema	Colegas de classe e professor	Infância
Escrever auto-análise	Colegas de classe e/ou professor	Família
Anotar frases	Colegas do grupo, professor, classe em geral	Família
Escrever crônica	Colegas do grupo, professor, colegas de classe	Família
Escrever livro de histórias	Colegas de classe, professor, colegas da escola, família	Sem especificação
Escrever sobre temas pessoais	Colegas de classe e/ou o professor	Família
Elaborar descrição	Colegas de classe, professor	Sons
Elaborar cartaz	Professor, colegas de classe, colegas da escola	Poluição sonora
Escrever poema	Colegas de classe e/ ou professor	Sons das palavras
Anotar dados observados	Colegas de grupo, colegas de classe, professor	Comunicação visual
Escrever em códigos	Colega de dupla, colegas de classe	Sistema de escrita
Escrever dissertação	Colegas de grupo	Tecnologias
Escrever poema ou texto em prosa	Professor, colegas de classe	Comunicação visual

4.7 Análise do livro *Todos os textos*, de Cereja e Magalhães, 2003

São apresentados neste tópico a análise descritiva e o quadro sinótico sobre o livro em destaque, ficando o *quadro-síntese* referente a ele como *anexo 6*.

4.7.1 Análise descritiva

O livro de Cereja & Magalhães é composto por 23 propostas de produção de texto distribuídas em quatro unidades temáticas sendo que cada unidade é composta por quatro capítulos. As unidades são organizadas a partir de um agrupamento de gêneros textuais, ou seja, há uma categorização de gêneros baseada na progressão curricular proposta por Dolz & Schneuwly (1996) para serem implementados os projetos didáticos em que são utilizados diversos gêneros das categorias *narrar*, *relatar*, *expor* e *argumentar*. Esse trabalho com os gêneros, organiza-se em torno de um tema aglutinador.

Como este é o único livro dos seis analisados que se dedica exclusivamente à produção de texto, e tem como subtítulo, *Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*; convém, então averiguar cada uma das seções da obra a fim de que se

entenda o projeto pedagógico numa visão global, antes se apresentando o formato do livro dividido por unidade e posteriormente seguindo-se à análise das seções que o compõem.

Unidade 1 - Alô! Tem alguém aí? • Gêneros - cartão-postal, carta pessoal e e-mail.
Unidade 2 - No caminho da fantasia • Gêneros - conto maravilhoso e fábula.
Unidade 3 - Quadrinhos em ação. • Gêneros - história em quadrinhos.
Unidade 4 - Leitura: Liberdade • Gêneros - <i>texto explicativo</i> , <i>texto expositivo</i> ¹¹ , texto de opinião.

Os capítulos são organizados em torno de gêneros de ampla circulação social e são estruturados com três seções: *O gênero em foco*, *Agora é a sua vez* e *Para escrever com adequação/expressividade/coerência e coesão*.

A seção que dá início a cada unidade não tem um nome específico, mas funciona como abertura e geralmente contém uma imagem artística: fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens, e um texto curto que se refere à imagem de abertura e ao gênero que é o tema da unidade. Nessa abertura, encontra-se uma subseção intitulada *Fique ligado! Pesquise!*, em que são sugeridas atividades em classe ou extraclasse que consistem em pesquisar, ler, assistir filmes, ouvir músicas, navegar pela Internet, etc. com a finalidade de ampliar o conhecimento prévio do aluno a respeito do gênero ou do tema a ser explorado. Na outra subseção, *Fique ligado! Escreva!*, é proposta uma atividade de produção textual, em que o aluno deverá explorar seu conhecimento sobre o gênero e, se possível, sobre o tema que será abordado na unidade. Também é apresentado na abertura o projeto a ser desenvolvido no último capítulo da unidade; *Oficina de criação*, para que os alunos, sob a orientação do professor, comecem a se organizar e a reunir material a fim de que o projeto realize-se da melhor forma.

A seção *Oficina de criação* tem por finalidade retomar e aprofundar sob diferentes enfoques e linguagens o gênero e o tema trabalhados na unidade. Trabalha os conteúdos numa forma lúdica e procura desenvolver outras formas de expressão do aluno para ampliar suas habilidades de produtor de textos. Nesta seção é apresentada pormenorizadamente, a proposta de realização de um projeto, composto de um conjunto de

¹¹ Ressalte-se que os autores apresentam o *cartaz* como o gênero a ser estudado, mas por entendermos que aquele é um suporte para o gênero, classificamos os gêneros apresentados pelo cartaz nesses grupos.

atividades que diversificam as formas de abordagem dos gêneros trabalhados na unidade e, ao mesmo tempo, oferecem ao aluno a oportunidade de operar certos conteúdos de forma mais criativa e atingir novos interlocutores. São sugeridas novas produções de texto, com vistas à realização de uma mostra, à montagem de um livro, uma revista, à criação de um varal de poesias, à realização de exposições, etc. Esta seção é importante para a unidade, pois ela abre espaços para novas estratégias de ensino e também porque faz uma síntese dos conteúdos trabalhados. Segundo os autores, ela

dá sentido à produção textual, já que os projetos canalizam a produção dos textos escritos durante o período, criando situações concretas de recepção. [...] além disso, os projetos não deixam de ser também um bom instrumento de avaliação, uma vez que permitem verificar até que ponto os conteúdos desenvolvidos no bimestre se transformaram em aprendizagem efetiva. (Manual do Professor, p. 3)

A seção *O gênero em foco* volta-se para o estudo, a definição teórica dos gêneros partindo da observação de um texto representativo de determinado gênero, em que são consideradas suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional e ao estilo. Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: locutor, interlocutor, finalidade do texto, esfera de circulação do texto.

Agora é a sua vez é a seção voltada para a produção textual do aluno, desenvolvida através de uma ou mais propostas que permitem e visam à aplicação dos aspectos teóricos estudados sobre o gênero/tema da unidade. Nesta seção, os autores procuram unir o prazer e a necessidade de escrever às técnicas de produção de linguagem, oferecendo ao aluno orientações sobre como planejar o seu texto, como avaliá-lo e reescrevê-lo, embora esta última etapa de reescrita do texto não seja sistematizada pelos autores, ficando a critério do professor realizá-la ou não. Quanto às orientações para a produção de textos, os autores chamam a atenção para a necessidade de o aluno apresentar em seus textos os aspectos da textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, conectividade e outros. É bom destacar que Cereja & Magalhães demonstram grande preocupação com esses aspectos, pois além desses enfoques nesta seção, existe uma em que tais aspectos são tratados especificamente, a seção *Para escrever com adequação/expressividade/coerência e coesão* sobre a qual nos deteremos a seguir.

O nome desta seção varia de acordo com a natureza do objeto estudado, pois aborda assuntos diversos. Quando trata de assuntos como variação e adequação lingüística, gíria, formalidade e informalidade, oralidade e linguagem escrita, vocabulário, denomina-se *Para escrever com adequação*. Ao tratar de aspectos expressivos da língua como discurso direto e discurso indireto, o uso de elementos descritivos, o ponto de vista do narrador,

chama-se *Para escrever com expressividade*. Quando trata de aspectos da textualidade como coesão e coerência, entre outros, denomina-se *Para escrever com coerência e coesão*. Outros fatores além desses não são discutidos.

Um elemento que acrescenta dinamismo aos capítulos, mas que não se constitui numa seção como as demais, são os *boxes*, textos paralelos que se interrelacionam com o texto-base e que são encontrados em qualquer uma das seções fundamentais. O papel dos *boxes* é, essencialmente, ampliar o assunto tratado e estabelecer relações entre eles e a realidade do aluno. Assim, destacam certas curiosidades relacionadas ao assunto do texto ou da unidade; estabelecem relações entre o texto estudado e certas obras da literatura, do cinema, da música e de outras áreas. Os textos-boxes são curtos, normalmente coloridos e acompanhados de imagens e por isso mesmo dinamizam e atualizam os temas tratados; são textos característicos da Internet que dispensam uma leitura linear da página em que se encontram.

Cereja & Magalhães explicitam claramente suas opções teóricas nas quais baseiam seu livro didático, principalmente com relação à concepção de língua e linguagem e a metodologia viabilizada pelo estudo de gêneros textuais através de projetos.

No que diz respeito à corrente lingüística a que aderem em sua concepção de língua, os autores assim expressam-se:

Embora esta obra se volte para o trabalho de produção textual, pensamos que o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua - a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. (Manual do Professor, p. 2).

Percebe-se que há uma sobreposição de concepções nesta assertiva - a língua como instrumento de comunicação e como interação social, embora os autores voltem-se realmente para a língua em sua dimensão dialógica. Assim, não evidenciam ao longo da obra a razão de conceberem a língua como instrumento de comunicação. A menos que entendam a metáfora de Dolz & Schneuwly(1996) citados no manual do professor - que sugere os gêneros textuais como instrumentos de inserção social, como instrumento de comunicação.

Para atingir a esse objetivo, os autores estabelecem um encaminhamento metodológico em que sempre partem da leitura, que em seguida servirá para estudo e interpretação e observação de uma estrutura (modo composicional), além de servir como fundamento para a produção textual do aluno. Segue-se a esse encaminhamento, o estudo de algum aspecto lingüístico e/ou discursivo, que, a nosso ver, não se harmoniza

totalmente com o projeto do capítulo, pois, em geral, parte de uma necessidade de estudo criada pelos autores e não necessariamente que tenha surgido da análise da organização discursiva de algum texto lido. Esses estudos estão contidos na seção *Para escrever com adequação/expressividade/coerência e coesão*, já analisada anteriormente.

Com relação à opção do trabalho através de gêneros textuais e projetos, os autores apresentam os fundamentos desses dois focos do ensino detalhadamente no Manual do Professor, de onde foram retirados alguns trechos essenciais para a compreensão da proposta pedagógica:

[...] uma proposta de produção textual que se apoia, em grande parte, na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e, em parte, na lingüística textual”. [...] (p. 2)
 “Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever *todos os tipos de textos* (p. 8) (grifos dos autores)

Há nesse propósito citado apenas uma incorreção lingüística, pois os autores não utilizam o termo *tipos* para designar os *gêneros* como deixa entender a citação. Eles separam rigorosamente um do outro, como pôde ser percebido em várias partes do livro.

O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de ‘professor de redação’ profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social (p. 8)

Para apresentar ao professor a teoria dos gêneros textuais em seus princípios gerais, os autores fazem uma exposição clara sobre esses princípios com exemplificações de como eles foram aplicados nas atividades de produção de textos. Além disso, para ampliar o conhecimento do professor acerca da proposta de ensino-aprendizagem através de gêneros, há no manual e no final do livro uma bibliografia básica, que segundo os autores, também lhes serviu de referência e apoio teórico para as várias idéias que nortearam o projeto geral da obra.

Quanto à importância da inclusão de projetos no livro, os trechos que seguem resumem mais esta opção pedagógica dos autores:

As propostas de projetos dizem respeito a situações concretas de produção e de recepção de textos. Seu desenvolvimento pode acontecer no período de uma semana a um ano letivo e envolver várias disciplinas. [...]
 O importante nessa prática são as exigências de valor pedagógico que ela envolve [...]
 Além da interlocução prevista pelos projetos, a produção de textos oferece outras possibilidades de interação [...] (Manual do Professor, p. 10)

Consideramos que o termo projeto refere-se a um empreendimento único - no sentido de que depende do grupo de alunos: seus interesses, motivações, conhecimentos prévios -

não repetitivo, com início e fim bem determinados e formalmente organizado, assim como apresentam Cereja & Magalhães. Uma característica marcante dos projetos consiste na produção de um objeto (ou vários) ou de uma ação por parte dos alunos. Deve-se portanto,, informá-los desde o início, das expectativas que se tem em relação ao desenvolvimento do conjunto de atividades que serão propostas a fim de que a meta da produção coletiva seja alcançada. Além disso, a produção deve ter um destino social real que precisa ser conhecido pelos alunos. Assim, entendemos que os autores conduzem adequadamente o trabalho com a produção textual em projetos, pois atendem àqueles princípios imprescindíveis para a concretização de um projeto didático.

Um projeto é constituído por atividades significativas que são encadeadas de acordo com uma dupla orientação: os objetivos didáticos traçados pelo professor e também a produção esperada. Desde o seu lançamento, um projeto deve contar com o comprometimento dos alunos. Daí entendermos como fundamental o fato de Cereja & Magalhães apresentarem logo no início de cada unidade o projeto a ser desenvolvido para que alunos e professores se interessem e se comprometam com ele. Por isso, tanto o professor quanto o projeto em si devem ser capazes de convidar os alunos à participação ativa, deixando espaço para que ofereça sugestões particulares sobre como realizar o que é proposto e que explicitem seu questionamento individual em relação ao objeto de estudo, permitindo que auxiliem na tomada de decisões sobre a concretização da produção.

Como forma de abalizar a análise do livro, especialmente no que se refere à opção dos autores em trabalhar com os gêneros através de projetos didáticos, buscamos apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais para concluir a questão considerando o que aquele documento diz a esse respeito. A citação que segue encontra-se na página 87 dos PCNs do 3º e 4º ciclos:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo partilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que têm necessariamente destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração, têm a vantagem adicional de permitir que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir, e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados[...] em função do plano inicial.

Os projetos propostos por Cereja & Magalhães ancoram-se em dois princípios extraídos da citação anterior: primeiro, eles têm um *objetivo compartilhado*, que poderíamos chamar de um macro objetivo, feito no trabalho com os gêneros textuais em

projetos, e outros *objetivos particularizados* por unidades que pretendem contribuir para os objetivos globais. São os objetivos específicos do projeto de cada uma das quatro unidades, que serão expostos integralmente a seguir, retirados do Manual do Professor:

I. *Unidade* - o projeto didático desta unidade tem por objetivo “levar os alunos a participar do projeto **A correspondência** por meio da produção de textos informativos sobre o tema e da exposição de materiais relacionados a ele” (p. 12) e trabalha com os gêneros textuais cartão-postal, carta pessoal e e-mail.

II. *Unidade* - Os gêneros textuais trabalhados são o conto maravilhoso e a fábula, sobre os quais orbita o projeto didático que tem por finalidade “levar os alunos a participar do projeto **Histórias que ficam**, por meio da produção de um livro a partir de textos que criaram no período e da exposição de livros e vídeos relacionados aos contos maravilhosos e às fábulas” (p. 13).

III. *Unidade* - Ao trabalhar a história em quadrinhos como único gênero textual da unidade, os autores, logicamente têm por objetivo “levar os alunos a participar do projeto **De quadrinho em quadrinho** por meio da produção de uma revista de histórias em quadrinhos a partir das histórias que criaram no período e da exposição de revistas, cartazes e outros materiais relacionados ao gênero” (p. 13).

IV. *Unidade* - A última unidade do livro trabalha gêneros textuais apresentados em cartazes e texto de opinião e tem por objetivo quanto ao projeto “levar os alunos a participar do projeto **Livros para toda a vida** por meio da produção de textos e exposição de revistas, cartazes e outros materiais relacionados ao gênero” (p. 14). O título e os gêneros trabalhados na unidade apontam para o incentivo dado pelos autores para que os alunos vejam a leitura como importante para suas vidas.

O outro princípio ancorado nos Parâmetros Curriculares Nacionais é o da *flexibilidade do tempo*, pois os autores, ainda que sugiram um cronograma de aulas a serem utilizadas na realização do projeto de cada unidade temática, ressaltam a importância de se adaptar o cronograma às condições de cada escola e de cada turma em particular. Como em geral as unidades duram cerca de dois meses, os projetos podem ser considerados de curta duração.

E como fechamento deste ponto, apresentamos uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que traduzem da melhor forma a importância de se trabalhar com projetos:

Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas

como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor. São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois, etc. (p. 87)

Passemos à análise dos critérios do quadro-síntese. No item *Finalidades*, que diz respeito aos objetivos projetados para as propostas de produção de texto, neste livro são apresentados no Manual do Professor à medida que os autores apresentam o plano de curso separado por unidades. A essas finalidades, os autores denominam de objetivos específicos. Como esses objetivos compõem o projeto proposto para a unidade e, numa visão mais globalizante, influem decisivamente nas atividades de produção de texto, faremos um paralelo entre os objetivos apresentados no livro e as finalidades descritas na síntese das propostas de Cereja & Magalhães, fazendo a análise unidade por unidade.

Unidade 1:

- *“Motivar o aluno para os gêneros a serem trabalhados na unidade.*
- *Refletir sobre a comunicação e os meios de comunicação de que o homem dispõe para se comunicar.*
- *Conhecer, observar e produzir cartão-postal, carta pessoal e e-mail, levando em conta as características desses gêneros e as condições da situação de produção.*
- *Conceituar variedade lingüística.*
- *Observar e empregar certos aspectos da língua de uso relacionados às variedades lingüísticas.”* (Manual do Professor, p. 12).

Ao se comparar esses objetivos expostos com as finalidades estabelecidas no quadro-síntese, verifica-se que aqueles se harmonizam integralmente com as finalidades das cinco propostas que constituem a unidade (primeira, segunda e terceira), especialmente os três primeiros objetivos que se voltam para a produção do texto, sendo destinados os dois últimos para o ensino de alguns conteúdos lingüísticos, embora os autores tentem integrá-los à proposta para a produção textual do aluno.

Unidade 2:

- *Motivar o aluno para os gêneros a serem trabalhados na unidade.*
- *Conhecer, observar, produzir e recriar o conto maravilhoso e a fábula, de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção.*
- *Desenvolver habilidades de expressão oral contando um conto maravilhoso.*
- *Utilizar a descrição para enriquecer expressivamente os textos produzidos.*

- *Utilizar o diálogo para reproduzir expressivamente e diretamente as falas das personagens nos textos produzidos. (p. 13).*

Observa-se que nessa unidade os autores têm a nítida preocupação com a compreensão por parte do aluno do modo composicional ou estrutura, dos gêneros trabalhados. É certo que mesmo com esses objetivos voltados para este fim, a atenção é voltada para a situação interacional em que o texto é produzido, o que revela a coerência dos autores com a visão enunciativa da linguagem. Mas o último objetivo listado evidencia a preocupação com convenções lingüísticas, às vezes nem tão necessárias a composição de um texto. É bom ressaltar que esses objetivos se referem às finalidades da quarta e da quinta propostas do quadro-síntese.

Unidade 3:

- *Motivar o aluno para o gênero a ser trabalhado na unidade.*
- *Conhecer, observar, produzir e recriar histórias em quadrinhos, de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção.*
- *Reconhecer o ponto de vista do narrador e empregá-lo com propriedade nos textos produzidos.*
- *Ampliar o vocabulário por meio de exercícios e aplicar as palavras apreendidas nos textos produzidos. (p. 13)*

Esses objetivos estão ligados à sexta, sétima, oitava e nona propostas apresentadas no quadro-síntese, os quais encontram-se com as finalidades estabelecidas para atender àqueles objetivos traçados pelos autores, que nada mais são do que enfoque no ensino de elementos estruturais do gênero trabalhado. Embora os autores em todas as unidades reforcem a idéia de que se deva considerar as condições da situação de produção, sendo que este fato também aponta para finalidades reais para o texto produzido, às vezes determinadas propostas deste livro em geral visam apenas ao ensino-aprendizagem dos aspectos formais de um texto.

Unidade 4:

- *Motivar o aluno para os gêneros a serem trabalhados na unidade.*
- *Conhecer, observar e produzir cartazes e textos de opinião de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção.*
- *Levar o aluno a apropriar-se de conceitos básicos de textualidade, como coerência e coesão textuais” (p. 14)*

Os objetivos desta unidade, que abrangem a décima, décima primeira e décima segunda propostas elencadas no quadro-síntese estão apenas em parte harmonizados com as finalidades verificadas para a produção textual, pois estas se voltam para o trabalho com os textos visando a um ato interlocutivo em que a linguagem escrita é utilizada em sua

função social, como por exemplo, quando se solicita que os alunos produzam um cartaz destacando o valor do livro e da leitura para a comunidade escolar (pp. 120, 121). Já os objetivos traçados pelos autores para esta unidade dizem respeito, mais uma vez, à discussão dos aspectos composicionais dos textos solicitados para a produção.

Verifica-se que, em geral, os autores ainda estão arraigados ao modo composicional e ao estilo dos textos, apesar de inovarem no ensino de produção textual em língua portuguesa, ao trazerem os gêneros textuais através de projetos didáticos para a produção escrita do aluno. É bem verdade que esses projetos sempre estão voltados para uma finalidade sociointerativa, o que faz com que o texto escrito pelo aluno não seja apenas um pretexto para o ensino de convenções lingüísticas.

Destaque-se que os objetivos dos projetos - Oficinas de Criação - não constam no quadro-síntese por tratarem-se de uma junção das propostas de produção de texto e por já constarem da análise do livro, em momentos anteriores.

No critério *Interlocutores*, é definido com clareza o caráter interlocutivo do ato de escrever, no Manual do Professor, quando os autores tratam dos fundamentos teóricos e práticos dos projetos sugeridos para a produção textual, em especial neste trecho sobre o interlocutor:

O aluno produz textos para um determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor real, que exige um texto coerente, coeso e interessante. Por ter em vista o leitor/interlocutor, o aluno se conscientiza da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo a certa variedade lingüística, ao gênero e à situação. (p. 10)

Observa-se o interesse dos autores em criar condições para que a expressão escrita do aluno caracterize-se, realmente, como um ato de interlocução quando oferecem subsídios para que a escrita seja feita da maneira mais adequada possível, observando-se alguns elementos fundamentais para se garantir a clareza e a posterior compreensão do texto. Nisso, os autores baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam: “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.” (p. 65)

O fato de o aluno escrever seu texto para um único leitor - o professor - é uma prática altamente desmotivadora e desincentivadora do ato de escrever, que aliás não cabe mais na atualidade do ensino de língua em nosso país. Neste livro didático, orientado pelos princípios sociointeracionistas, existe a constante preocupação em fazer com que o aluno tenha a oportunidade de produzir textos para serem lidos não só pelo professor, mas também por outros leitores: colegas, funcionários da escola, parentes e amigos. Por isso,

dezenove das vinte e três propostas apresentadas indicam os interlocutores reais dos textos produzidos. Apenas em três propostas não são indicados os interlocutores, sendo que em todas elas - páginas 83 e 84; 95, 96, 97 e 98 - o propósito da produção textual é levar o aluno a demonstrar que aprendeu alguns conceitos básicos de linguagem não-verbal, onomatopéias e interjeições, por isso, supõe-se, é que os autores do livro não se preocupam em delinear os interlocutores dessas produções, embora haja a definição do gênero (história em quadrinho), pois o projeto da unidade trabalha com ele. Uma outra proposta, a da página 24, apresenta o perfil do interlocutor a partir de personagens do poema de Roseana Murray sobre o planeta azul, orientando o aluno a imaginar-se um dos personagens citados no texto. Os autores sugerem que após a produção, os alunos afixem seus textos no mural da classe para que os colegas os leiam. Esta sugestão, apesar de indicar uma interlocução, não pode ser contabilizada como uma proposta com interlocutores reais, pois não há garantia de que os alunos atenderão àquela sugestão feita.

Se se quiser considerar que as quatro propostas classificadas como tendo interlocutores *indefinidos* e *imaginários* estão dentro de um contexto pedagógico em que *mostras* e *exposições* são indicadas ao final de cada unidade como culminância dos projetos didáticos, então, supostamente aquelas propostas terão interlocutores reais que farão dos textos escritos atos de interlocução. Os projetos propostos visam criar condições, as mais próximas possível da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores; ou seja, em geral um escritor escreve romances para publicá-los em livros; um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las num jornal. Da mesma forma, com os projetos, ainda que através de situações simuladas, os alunos vêem sentido na produção textual: produzem textos para publicar um livro na escola ou uma revista, para influenciar o comportamento das pessoas, para persuadir outras e outras finalidades socialmente estabelecidas.

Na produção de textos o aluno deve ter clareza de que escrevemos para que nossos textos sejam lidos por alguém, escrevemos sobre algo e com um determinado propósito, ou seja, escrevemos para que assim possamos estabelecer uma forma de interação. Para isso, é importante que tudo o que o aluno produza seja de alguma forma veiculado na escola e, se possível, também fora dela. Pode-se organizar diferentes atividades que sirvam de meio para a divulgação dos textos produzidos na sala. É a certeza de um interlocutor real que será o horizonte do aluno em suas produções. Será a imagem desse interlocutor que determinará, em última instância, a forma de registro - se poesia, se prosa, se texto

informativo ou de qualquer outro gênero; o tipo de linguagem ou registro - mais formal ou mais informal; enfim, a totalidade do texto. Para isso, pode-se propor no livro didático e independentemente dele, situações diversas que propiciem o uso dos diferentes registros, explorando-se a disposição que os alunos têm para envolver-se em atividades interessantes e desafiadoras, tais quais as sugeridas por Cereja & Magalhães, que compõem os projetos do livro.

Independentemente da instituição escolar, o aluno traz uma enorme bagagem de conhecimentos prévios, úteis e imprescindíveis às suas leituras do universo escolar, seja as do ambiente físico e social, seja as dos escritos presentes nesse ambiente. Cabe à escola ampliar tais conhecimentos, fazendo uso de recursos que auxiliem na aquisição de estratégias e habilidades que o torne um escritor eficiente dos diversos textos que freqüentam o meio social, possibilitando, principalmente um uso não-escolar deles.

Fazendo-se uma remissão ao último trecho citado dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entendemos que um produtor de textos competente deve adequar o seu dizer à situação de comunicação, interação, pois a produção de um texto eficiente e eficaz deve levar em conta o que se diz (o tema), para quem se diz (o tipo de leitor a quem se destina), e também escolher o gênero textual mais apropriado a seu(s) objetivo(s): carta pessoal, cartaz, cartão-postal, etc. Além disso, esse mesmo produtor de textos deve ter a capacidade de olhar o próprio texto e refletir criticamente a seu respeito para verificar se está claro, “” objetivo, completo e conciso.

A formação de bons produtores de textos é uma das funções da escola; portanto, a escola deve destacar a relevância do ensino da língua através da produção textual, a fim de que o aluno aprenda que o texto presta-se sempre à finalidade de comunicação e de interação do sujeito que o produz para satisfazer a uma necessidade pessoal, seja ela de qualquer natureza. Nisso, ler e escrever são as duas faces do texto, como produção de um *eu* que o faz para ser lido, e do contexto, para que o *outro* possa compreendê-lo. Os dois agentes da interlocução, o autor e o leitor, só existem em função do texto. Assim, a transformação do leitor em sujeito exige que ele também se instaure como autor.

Embora este livro avance muito em relação a formas mais tradicionais do ensino da produção de texto, ainda falta para ele focalizar mais adequadamente a questão dos interlocutores, pois em algumas atividades propostas tem-se a impressão de que as prioridades foram invertidas: ao invés de se pensar num momento interlocutivo mais imediato - típico do ambiente escolar, é verdade, mas inevitável pelas características desse

espaço social - transfere uma possível interlocução para a culminância do projeto didático, como se pode confirmar nas mesmas propostas já listadas anteriormente, com interlocutores indefinidos, ou na atividade extra de produção textual escrita constante da página 51, embora esta não se encontre no quadro-síntese por a considerarmos apenas um treino de estruturas lingüísticas. Porém, o que os autores jamais perdem de vista é o fato de sempre criarem condições significativas em situações simuladas de escrita para que essa produção não encerre seu trajeto no momento da leitura do texto pelo professor. Eles sempre orientam os alunos e o professor no sentido de socializar a produção escrita fazendo-a circular na turma, discutindo-a, reescrevendo-a para ser compreendida como trabalho resultante de uma sociointeração e não de uma produção isolada.

A coluna *Temas* apresentada no quadro-síntese como referente aos assuntos que intermedeiam o ato sociointerativo entre o produtor e o interlocutor do texto, apresenta uma certa disparidade entre os temas expostos nas unidades e os assuntos específicos das propostas de produção de texto, pois treze das vinte e três atividades sugeridas apresentam o tema indefinido para a produção; ou seja, não há especificações; sob nenhuma perspectiva, dos temas sugeridos e nem muito menos um redimensionamento daqueles. Os autores não atribuíram a importância devida ao tema naquelas propostas, possivelmente por considerarem que a proposta global do capítulo e da unidade já contemplava um determinado assunto.

Cada tema trabalhado no livro se compõe de uma unidade de textos criteriosamente selecionados, com a intenção de conscientizar o aluno para as diversas possibilidades que a língua oferece para tratar de um assunto. Além disso, é possível investigar intenções dos autores e a que interlocutores eles se destinam, assim como o contexto social e histórico em que os textos foram produzidos.

Para dinamizar a discussão temática implementada por cada unidade, sempre os autores tentam relacionar os textos estudados a outros escritos e/ou a outras linguagens como a pintura, o cinema, o teatro, a música a informática, etc.

Através desse trabalho intersemiótico dá-se a oportunidade de o aluno ler e confrontar as diferentes formas de explicitação das idéias geradas por um tema.

A divisão do volume em unidades temáticas facilita o trabalho com a intertextualidade, relação entre linguagens, gêneros e textos diversos, modalidades e formas de expressão. Cada unidade apresenta textos-base complementados e articulados tematicamente com outros textos. A seleção foi baseada na frequência do uso na realidade

social e escolar, bem como na diversidade de gêneros explorados na construção da linguagem. É fundamental que o livro didático de português propicie ao aluno a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais e que estes atendam aos conteúdos culturais das séries (modos de ser, pensar, agir, valorar de nossa sociedade), sem deixar de debater temas pertinentes para a construção da cidadania. Desse modo, busca-se e alcança-se a intertextualidade. No confronto entre diferentes linguagens, gêneros e textos, o aluno pode ampliar suas habilidades de leitura e de produção, bem como seus conhecimentos sobre a linguagem. A unidade temática é o suporte para este trabalho que visa também ampliar o assunto tratado no texto inicial, estabelecendo relações com outros textos, representando o tema em outras linguagens e possibilitando a interdisciplinaridade ou o trabalho integrado com outras disciplinas.

Por serem as unidades importantes para o desenvolvimento dos temas propostos no livro para a produção escrita, serão relacionados a seguir esses temas e as unidades em que se encontram, bem como tecidos alguns comentários sobre eles.

Unidade 1 - “Alô! Tem alguém aí?”

Esta unidade apresenta o tema *Comunicação* e o livro traz diferentes enfoques para o tema, além da comunicação humana. O aluno é solicitado a discutir, por exemplo, como os animais se comunicam; que diferença existe entre a linguagem dos animais e a dos homens; que outros meios, além da palavra, o homem utiliza para se comunicar. Também é estimulado a discutir com a classe sobre os novos recursos de comunicação - computador, fax, internet -, o papel que assumem na vida moderna, o que substituem e outras abordagens com relação a esse fato.

Unidade 2 - “No caminho da fantasia”

O *imaginário* é o tema abordado nesta unidade e já na abertura é proposta ao aluno a leitura e discussão das ilustrações das páginas iniciais para saber de que histórias são determinadas cenas ou personagens; além disso, o aluno é incentivado a recordar histórias e personagens dos contos maravilhosos. Também são dados pelos autores do livro outras sugestões para a ampliação do trabalho sobre o tema, como por exemplo expondo aos alunos a origem dos contos maravilhosos; a diferença entre a transmissão oral antigamente e a escrita hoje desses contos; analisando diferenças e semelhanças de um conto maravilhoso que tenha sido adaptado para o cinema, e outras atividades que servem para redimensionar o tema.

Unidade 3 - “*Quadrinhos em ação*”

O tema e o gênero textual se confundem nesta unidade, pois o tema abordado, *história em quadrinhos* é também o único gênero trabalhado nela. Para este trabalho, os autores sugerem que o professor introduza o tema/gênero, promovendo a leitura e discussão das imagens das páginas de abertura: que situações estão ali retratadas, a que universo pertencem as personagens mostradas, quais são suas características psicológicas, quem é o desenhista que as criou, etc. Outra forma de discussão do tema sugerida pelos autores é o pedido aos alunos para que tragam de casa revistas em quadrinhos para a promoção de uma sessão de leitura e troca de impressões sobre os autores, as histórias, as personagens, os desenhos, etc., trazendo, se possível, revistas de quadrinhos antigas para comparar o desenho, os recursos gráficos, a presença ou a ausência de cor, etc.

Unidade 4 - “*Leitura: liberdade*”

O tema apresentado nesta unidade é *livros e leitura* e o professor é orientado pelos autores a introduzir esse tema promovendo a leitura das imagens das páginas de abertura e perguntando aos alunos qual o assunto de cada uma das cenas, a época em que elas se passam, se antiga ou moderna, quais os índices que lhes dão pistas para fazer a afirmativa, etc. É também sugerido que o professor assista com os alunos a um dos filmes listados e, em seguida, debata com eles o seu tema, levando-os a identificar os valores com que a história trabalha. É interessante que nessa discussão o professor peça que os alunos dêem sua opinião sobre o encaminhamento da história, que discutam certas atitudes das personagens, que contem experiências semelhantes, procurando relacionar o tema do filme à leitura e aos livros.

Assim, a proposta do ensino de língua portuguesa deste livro traz a transversalidade, pois os temas gerais indicam a preocupação com a formação de um cidadão consciente, crítico e participativo. O domínio da linguagem nas mais variadas esferas de comunicação é o instrumento que o aluno terá para compreender as representações do mundo com as quais convive e os valores subjacentes a elas; é o instrumento que o fará capaz de construir e defender seus próprios valores.

O item *Forma ou tipo de interação verbal*, que aponta para as etapas anteriores à produção do texto propriamente dita, apresenta o compromisso de Cereja & Magalhães em fazer com que o dizer do aluno seja fruto de um trabalho reflexivo e cooperativo, conforme o que dizem os próprios autores nesses trechos do Manual do Professor, p. 9:

Desde as séries iniciais, há necessidade de que o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que

queremos dizer, com que finalidade, qual é o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero.

Essa demonstração deve ser por meio de uma prática constante de produção de textos de diferentes gêneros, e, além disso, *efetivada em condições prazerosas de produção, isto é, em um ambiente de camaradagem e respeito, de prazer e trabalho.*(grifos nossos).

Esse ambiente prazeroso e amigável é proporcionado pelas diversas ocasiões em que os alunos são estimulados a trabalharem em duplas, em grupos, coletivamente, discutindo e encontrando a melhor forma de realização das propostas apresentadas pelos autores do livro. O quadro-síntese comprova as várias situações sociointerativas em que são envolvidos os alunos para que o processo da produção textual torne-se realmente cooperativo. Mas, mesmo assim, verifica-se que em uma proposta (pp. 95, 96, 97 e 98) não há indicação de nenhuma forma de interação verbal, exatamente porque os autores eventualmente insistem em apresentar atividades que servem para ensinar aspectos composicionais dos textos, que nesse caso são o ensino-aprendizagem de onomatopéias, interjeições e aspectos gráficos apropriados para a estruturação de histórias em quadrinhos.

Cabe realmente ao livro didático de português, como instrumento de ensino da língua materna, propiciar as mais variadas situações de interação entre alunos e professores bem como de alunos entre si, oferecendo momentos de troca de experiência sobre diferentes assuntos e aspectos do conhecimento humano, enriquecendo os recursos de verbalização e desenvolvendo as habilidades de linguagem, para que o aluno possa acrescentar novos conceitos àqueles que já possui ou, até mesmo, modificar alguns.

A produção textual do aluno deve ser decorrência da leitura de textos diversificados, da reflexão sobre a realidade, da interação com o outro, das próprias reflexões no momento da produção em que o aluno é o autor de seu texto através do qual ele passa ao leitor suas próprias impressões sobre o assunto que escreve. Neste processo, é importante que o professor se coloque no papel de interlocutor e não mero corretor dos textos produzidos por seus alunos. Aliás, esse novo papel atribuído ao professor é colocado por Cereja & Magalhães em sua proposta pedagógica.

A interação verbal tem importância fundamental em todo o processo de construção do conhecimento, pois é em contato com o outro que o aluno troca experiências, enriquece a sua visão do mundo e aprende com mais facilidade, por isso, este livro oferece muitos momentos de interação em grupo. Fica a critério do professor a promoção de muitos outros de acordo com as situações que surgem no cotidiano da classe, sempre tendo a clareza de que os trabalhos em grupo são essenciais para a condução de práticas de linguagem

baseadas numa concepção dialógica de língua. É necessário mudar, portanto, aquela maneira de pensar e acreditar que o trabalho em grupo gera apenas indisciplina. Do ponto de vista da convivência social, eles são riquíssimos em gerar novas experiências e propiciar o contato com diferentes tipos de pessoas e pensamentos.

Todo processo de ensino-aprendizagem apoia-se na interação professor-aluno-texto e o meio, devendo o professor ficar atento a dúvidas e impasses que surgem nesse processo e principalmente estar aberto às possibilidades que surgem nele. Nesse processo dialógico entre professor e alunos ocorre uma troca dinâmica de experiências sociais, pois todos passam a compartilhar das experiências dos demais. E, nessa inter-relação social, os alunos adquirem instrumentos de ação adequados às suas realidades, que irão paulatinamente modificando, diversificando e enriquecendo seus conhecimentos; adquirindo desse modo, além de uma aprendizagem eficaz e significativa, uma consciência crítica - importante pilar para o exercício da cidadania.

A coluna *Modo da interação verbal* apresenta as atividades que os autores sugerem no livro para que os alunos organizem os aspectos discursivo, textual e lingüístico para dizer em sua produção textual escrita, o que têm a dizer. Esses modos do dizer, são orientados, na maioria das propostas, pela exposição geral do capítulo que se inicia e do estudo do gênero textual que será trabalhado na unidade temática e nos capítulos dessa unidade. Além disso, são feitas em algumas propostas, leituras de textos ou reflexões sobre o tema debatido na unidade. Essas atividades do livro são classificadas no quadro-síntese como as *atividades introdutórias*.

Atividades destinadas a indicar os procedimentos a serem tomados na produção do texto e/ou a fornecer as orientações gerais sobre a proposta, além daquelas que visem à avaliação do texto produzido, são assinalados no quadro-síntese como *atividades de sistematização* do livro em sua proposta de ensino. Desse modo, tanto as atividades introdutórias, quanto as atividades de sistematização revelam o propósito do livro em fazer com que as propostas de produção dos textos constituam-se, de fato, em atividades de interlocução. É o que se pode compreender do dizer dos autores, retirado da página 3 do Manual do Professor:

Assim, o aluno aprende e produz cartas e e-mails para se corresponder com determinada pessoa; aprende e produz contos maravilhosos para publicar um livro de contos; [...] e assim por diante. Com isso, o aluno não apenas põe em circulação os textos que produziu durante a unidade, mas também amplia e diversifica o número de interlocutores reais.

Ao longo de cada unidade, são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos, como por exemplo, troca com um parceiro, de modo

que um leia o texto do outro; leitura e apreciação do grupo; troca entre grupos; leitura oral para a classe; exposição no mural da sala; etc. Contudo, o que confere um sentido especial ao trabalho de produção ao longo da unidade é a realização do projeto proposto no capítulo *Oficina de criação*.

As atividades de produção de texto, assim como as demais que compõem o livro, requerem a interação dos alunos com seus pares em atividades em grupo, da mesma maneira como isso ocorre nas situações concretas de interlocução. E, assim como destaca a citação acima, a avaliação do texto produzido é um requisito essencial para o trabalho de produção textual. Daí, o aluno ser constantemente instado a avaliar a próprio desempenho e a participar das atividades de reestruturação dos próprios textos e dos textos dos colegas. Há, em todos os capítulos de cada unidade do livro, valorização da avaliação dos textos produzidos, de maneira sistemática, com ênfase em determinados aspectos e/ou conteúdos, priorizados em função do projeto e dos gêneros textuais trabalhados em cada etapa do processo ensino-aprendizagem.

Assim é que, se o gênero solicitado para a produção textual for um e-mail, ou um conto maravilhoso ou um cartaz, por exemplo, os autores apresentam um texto-base que sugere uma avaliação sob critérios específicos do texto produzido: *Avalie o seu e-mail, avalie o seu conto maravilhoso, avalie seu cartaz*, e os demais que visam avaliar peculiaridades de outros gêneros textuais ao longo da obra.

Desse modo, na produção de textos, a avaliação é imprescindível: para tornar-se produtor competente de textos, é necessário revisar o texto e reescrevê-lo até dá-lo como satisfatório. Por isso, torna-se fundamental estimular o aluno a trabalhar com seus pares - colegas e professor - a fim de que as atividades de escrita/avaliação/reescritura dos textos tornem-se socialmente relevantes, tal como propõem Cereja & Magalhães em seu livro (Manual do Professor, p. 9):

conversar com os alunos buscando explicitar as dificuldades que têm e sugerir procedimentos para atenuá-las e modificações no texto para a sua reescritura;
criar situações em que a produção de texto seja socializada, isto é, um colega ou o grupo sugere modificações para que o autor do texto proceda à reescritura.

A refacção de textos é uma excelente estratégia didática, pois permite num primeiro momento, perceber a provisoriedade dos textos - textos bem elaborados certamente sofreram várias alterações até chegarem a um nível melhor - e, num segundo momento, analisar o próprio processo da escrita. A partir disso, o aluno passa a aperfeiçoar cada vez mais sua produção textual em função da interlocução verbal que ela vislumbra.

Em decorrência da análise desenvolvida, pode-se afirmar que as propostas de produção de texto projetadas por Cereja & Magalhães, em seu livro *Todos os textos - uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*, caracterizam-se, de forma generalizada, como atividades de interação verbal, ainda que em determinadas propostas os autores focalizem o emprego de recursos composicionais e/ou lingüísticos do gênero textual solicitado para a produção.

Na grande maioria das propostas os autores apresentam uma razão explícita para que o aluno produza o texto escrito, pressupondo um encontro entre produtor e interlocutor, em uma atividade sociointerativa. Essa prática está coerente com os propósitos socio-interacionistas expostos na proposta pedagógica do livro, o que revela por parte dos autores uma visão consistente da perspectiva dialógica da linguagem.

4.7.2. Quadro sinótico

Aspectos gerais destacados

FINALIDADES	INTERLOCUTORES	TEMA
Enviar e receber cartões	Colega de outra cidade ou familiares ou colegas de outras classes e escolas	Sem especificação
Confeccionar e enviar cartões-postais	Colega de classe	Sem especificação
Corresponder-se através de carta pessoal	Colega da classe ou da escola	Se especificação
Escrever para personagem	Imaginários	Planeta Terra
Escrever e-mail	Colega da classe ou da escola	Sem especificação
Criar história	Colegas, professores, familiares e amigos	Sem especificação
Escrever conto maravilhoso	Professores e funcionários da escola, colegas da escola	Contos maravilhosos
Escrever conto maravilhoso moderno	Pais e convidados	Contos maravilhosos
Escrever fábula	Professores e funcionários da escola, colegas da escola	Sem especificação
Criar nova versão para fábula	Pais e convidados	Sem especificação
Recontar história em linguagem verbal	Inexistentes	Sem especificação
Escrever história em quadrinhos	Colegas de classe	Sem especificação
Criar diálogo	Colegas de classe	Sem especificação
Criar balões de fala	Colegas de classe	Sem especificação
Criar balões de fala	Inexistentes	Sem especificação
Escrever onomatopéias e interjeições	Inexistentes	Sem especificação
Produzir história em quadrinhos	Professores e funcionários da escola, colegas da escola	Sem especificação
Criar história em quadrinhos sobre conto maravilhoso ou fábula	Pais e convidados	Sem especificação
Produzir cartaz	Pessoas da escola	Livros e leitura
Anotar argumentos	Colegas da classe e da escola	Leitura
Produzir texto de opinião	Professores e funcionários da escola, visitantes	Leitura
Anotar argumentos	Colegas da escola, professores e funcionários da escola	Leitura
Redigir orientação sobre leitura	Pais e convidados	leitura

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda concepção teórica será infrutífera se não for viabilizada na prática; e em se tratando de ensino, o livro didático pode vir a ser um dos grandes estimuladores da união entre teoria e prática pedagógica.

No livro didático se concretizam, ou não, as intenções filosóficas e metodológicas dos agentes educativos. Ele pode cumprir a função de instrumento norteador da estruturação curricular.

No que se refere ao livro didático de língua portuguesa, deve-se considerar que um dos principais papéis que este deve assumir é o de fazer com que os alunos se apropriem das diferentes práticas discursivas que circulam na sociedade. Nesse contexto, o trabalho com a produção de textos escritos é essencial, pois por meio dele, o aluno pode reconstruir suas práticas de linguagem, diferenciando os registros e aprendendo gêneros e estruturas mais complexas do discurso, passando a utilizá-las adequadamente no dia-a-dia; construir conhecimentos sobre a língua escrita, o que lhe abre as portas do complexo mundo das práticas letradas; apropriar-se dos elementos discursivos que oferecem os instrumentos necessários para essas práticas.

Nos últimos anos, tem-se presenciado o aumento das exigências sociais quanto à participação ativa do indivíduo na sociedade, comunicando-se, informando-se e posicionando-se com clareza, com criatividade e de maneira construtiva nas mais variadas situações do cotidiano.

Talvez esteja nisso o maior desafio dos professores de língua portuguesa: proporcionar aos alunos o desenvolvimento da habilidade de produção de textos orais e escritos que os auxiliem a atuar como sujeitos sociais. Esse é o ponto de partida para a apropriação dos instrumentos que os ajudarão a exercer plenamente seus deveres e a usufruir de seus direitos como cidadãos.

Quando o ensino de produção de texto visa ao domínio dessa língua em situações discursivas, não basta limitar-se à “*organização sintático-semântica-pragmática do texto*”, como assegura Oliveira (2004), tal como ainda se encontra em vários livros didáticos. Ainda assim grandes avanços foram alcançados nas propostas de livros didáticos de português na década de 1990, quando estes passaram a explicitar uma adesão aos novos modelos teóricos que se estabeleciam na lingüística, principalmente com relação à concepção de língua e linguagem.

Diante desse quadro, a prática do ensino de língua portuguesa vem passando por algumas transformações que julgamos positivas, a partir da organização de livros didáticos - e quem sabe, em maior escala neles - que levam em conta pesquisas e debates recentes realizados no campo da lingüística da língua materna com bases sociointeracionistas e em outros domínios teóricos.

Entretanto, quatro dos livros-fonte de análise, apesar de inserirem-se e aderirem a esses modelos teóricos, não têm favorecido realmente o desenvolvimento de habilidades discursivas dos alunos. Pois, ao se conceber um ensino de língua como discurso, é necessário enxergar a sala de aula para além do espaço físico que ela encerra. É preciso pensar na responsabilidade de estar dialogando com outras e diferentes realidades sociais. Investir no livro de português, como esse espaço tão amplo e rico, tem sido um grande desafio, pois se buscam nele encaminhamentos teóricos-metodológicos que fundamentem e orientem a aprendizagem, criando-se assim, condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, práticas discursivas da língua. Assim concebido e apresentado, o livro didático de língua portuguesa transforma-se num componente vivo e companheiro do aluno e do professor. Ensinar dentro dessa concepção é um desafio ainda maior, que requer flexibilidade para procurar e disposição para descobrir.

Para um redimensionamento e uma ressignificação do ensino de produção textual escrita através do livro didático, é preciso que as atividades propostas estejam coerentes com o corpo teórico que subsidia a obra. Assim, teoria e prática serão faces da mesma moeda.

Em consonância com o título/tema desta dissertação, entendemos que fundamentalmente uma concepção sociointeracionista de linguagem poderia embasar as propostas de produção de texto dos livros didáticos selecionados. Por isso, quando da análise pormenorizada de cada livro em particular, procuramos não nos afastar daquela perspectiva teórica em que a linguagem é constitutiva do homem e só tem significado quando em seus usos discursivos. Deslocada desse contexto, a língua é um mero sistema abstrato, e não é esta a dimensão da linguagem que se precisa contemplar na escola e muito menos no livro didático de língua portuguesa.

Na década de oitenta, quando se avaliavam esses livros, apontavam-se neles as inadequações conceituais, ideológicas e outras existentes.

No entanto, mais recentemente, a avaliação do livro didático tem sido modificada, sendo feita por lingüistas a partir de referenciais teóricos e numa perspectiva construtiva

para o aperfeiçoamento desse material, que é, provavelmente, o mais utilizado pelos professores em nosso país. Dentre esses referenciais, destacam-se os propostos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, em seu Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - uma tentativa de melhorar a qualidade do livro didático no Brasil.

Nossa análise avaliou os livros, já especificados, de maneira a revelar as contribuições que trazem para a construção de habilidades que desenvolvam a competência discursiva dos alunos que os utilizarem na produção textual escrita, assim como as incoerências existentes nesses livros, as quais dificultam, em alguns aspectos, os caminhos para a construção daquelas habilidades.

As reflexões feitas nos fazem retornar aos objetivos deste trabalho, que, em linhas gerais procurou investigar fatores que têm contribuído para que as atividades de produção do texto escrito se constituam ou não como práticas sociointerativas de linguagem. Visando a isto e com base nos dados coletados nos seis livros didáticos exaustivamente analisados, chegamos a constatações finais que podem ser sintetizadas a partir das categorias-base que funcionaram como itens de análise:

- Quanto à categoria *finalidades* constatou-se que em geral, há a clara preocupação em atender aos programas curriculares, o que levou a alguns autores, como os dos livros *Entre palavras*, *Olhe a língua* e *Leitura de mundo* a proporem tarefas visando apenas ao ensino-aprendizagem das estruturas formais dos textos, atividades estas desprovidas de indícios de sociointeratividade. O livro *Português - idéias e linguagens*, além de cumprir as exigências do currículo, em determinadas propostas oferece oportunidades ao aluno de elaborar seu texto como atividade dialógica. Os livros *Português - uma proposta para o letramento* e *Todos os textos* atendem ao currículo escolar e também procuram fazer das atividades práticas efetivas de linguagem.
- Quanto à categoria *interlocutores*, o livro *Português - uma proposta para o letramento* indica em todas as propostas possíveis destinatários reais dos textos produzidos; já o livro *Todos os textos* deixa de atender a esse aspecto em quatro propostas, mas aponta os leitores dos textos em todas as outras. O livro *Português - idéias e linguagens* projeta grande parte dos interlocutores não marcando a existência destes em três das doze propostas, assim como o livro *Olhe a língua* que não indica qualquer tipo de interlocutor, apenas em duas. Entretanto, os livros *Entre palavras* e *Leitura do mundo* traz caracterizada esta categoria como inexistente em parte

significativa de suas propostas negando assim a importância desse aspecto para a interação verbal.

- Quanto à categoria *temas* ressalte-se que apenas o livro *Entre palavras* especifica em todas as suas propostas o tema que intermedeia o ato verbal escrito, ficando o livro *Português - uma proposta para o letramento* com duas atividades sem essa especificação. Nos demais livros, parte significativa das produções carece de indicação do tema; ou porque o foco da tarefa é o aprendizado apenas de estruturas composicionais, como nos livros *Olhe a língua* e *Leitura do mundo*, ou porque o contexto geral em que a proposta se insere já indica o tema a ser abordado, como visto nos livros *Português - idéias e linguagens* e *Todos os textos*.
- Quanto à *forma ou tipo de interação verbal* vê-se que no conjunto em que essas formas se apresentam nos livros, as atividades de avaliação e socialização dos textos produzidos pelos/para os colegas de classe se fazem presentes nas seis obras, variando apenas no que diz respeito às diferentes estratégias adotadas para a realização daquelas atividades. Destaque-se que o livro *Leitura do mundo* não apresenta em várias propostas nenhuma forma de como se deve processar a interação verbal. No livro *Todos os textos* há estímulo em quase todas as atividades para que esse processo se dê com outros pares, não se restringindo aos da escola.
- Quanto ao *modo de interação verbal*, os procedimentos adotados pelos seis livros são de oferecer atividades introdutórias que variam bastante em suas funções e o de sistematizar o estudo do texto sugerido para a produção, em diferentes perspectivas.
- Quanto ao *gênero ou tipo de texto* proposto, há uma tendência geral nos livros em eleger os gêneros textuais como objeto de ensino, mas apenas o livro *Todos os textos* sugere a produção de gêneros em todas as atividades, optando os demais livros pelo ensino dos tipos de textos em algumas propostas, sempre em sua estrutura formal, desconsiderando a narração, a descrição e a dissertação como estratégias de composição de diferentes agrupamentos de gêneros.

Portanto, baseados nos princípios bastante gerais da concepção sociointeracionista, que estão diretamente relacionados aos objetivos do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, constata-se que os livros analisados podem ser categorizados assim: num primeiro grupo, aqueles que apresentam propostas de produção de textos caracterizados, em grande parte, como situações

artificiais, para se ensinar os tipos textuais. Nesta categoria estão os livros *Entre Palavras*, de Ferreira, 1998; *Olhe a Língua*, de Garcia & Amoroso, 1999; *Leitura do Mundo*, 2000. Numa segunda categoria está o livro *Português - Idéias & Linguagens*, de Delmanto & Castro, 2001, que oscila entre propostas de produção textual como projetos de interação verbal reais e atividades de escrita voltadas para o ensino de estruturas composicionais dos textos. E por fim, num terceiro grupo, propostas de textos escritos como práticas discursivas, no qual estão listados os livros *Português - Uma Proposta Para o Letramento*, de Soares, 2002 e *Todos os Textos*, de Cereja e Magalhães, 2003.

O curioso nessa constatação é que todos esses livros têm sua publicação posterior à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que independentemente de ser um referencial para o ensino da língua portuguesa no Brasil influenciou sobremaneira as opções teórico-metodológicas de autores e editores de livros didáticos em nosso país. Outro ponto a considerar é que todos os autores, de alguma maneira deixam evidente - alguns mais, outros menos - que as opções teóricas que fundamentam as atividades propostas estão ancoradas numa perspectiva socio-interacionista. Entretanto, apenas dois livros materializam suas propostas como atividades dialógicas.

Verifica-se, então, que a inconsistência entre teoria e prática em quatro desses livros avaliados, parece ser resultante da incompreensão dos referenciais teóricos que subsidiam a proposta pedagógica, ou da falta de uma proposta metodológica que facilite a aplicabilidade daqueles referenciais nas propostas de produção textual escrita, para o aluno. Nisso evidencia-se a inabilidade de alguns autores em aliar princípios teóricos a metodológicos.

Kaufman & Rodriguez (1995), citando Roland Barthes, lembram que este assinalou em determinada ocasião que o verbo *escrever* podia ter diferentes acepções. No caso de um *escritor*, trata-se de um verbo intransitivo: escreve-se pelo prazer de escrever e têm mais peso as palavras utilizadas que a informação contida no texto literário criado. Quando o que escreve não é um literato, o verbo passa a ser transitivo e o que importa são os dados transmitidos. Neste caso, Barthes fala de *pessoas que escrevem*.

Sem desejar entrar no mérito da questão de se colocar o texto literário e os literatos em lugar de maior destaque no ensino da língua portuguesa - que aliás historicamente sempre tiveram - o pensamento de Barthes nos impulsiona a refletir sobre a formação que se tem dado aos alunos, usuários da língua materna, como pessoas que escrevem.

Consideramos que os docentes e autores de livros didáticos de língua portuguesa devem propiciar um encontro adequado entre os alunos e os textos. Se alguns dos alunos chegarem a ser literatos graças à intervenção escolar, a missão estará cumprida com mérito. Porém, sendo isto incomum, é dever inquestionável da escola que todos os que dela egressem sejam *peessoas que escrevem*, o que equivale a dizer que podem valer-se da escrita quando necessitam e o fazem com adequação e autonomia.

Há muito tempo convive-se com a angústia de professores preocupados em melhorar a qualidade do texto produzido pelos alunos. Essa preocupação permaneceu - e ainda permanece - convivendo lado a lado com concepções teóricas e metodologias inovadoras.

Até a década de 80, período em que o ensino formal da língua portuguesa ainda estava sob forte domínio do Estruturalismo, o panorama estava claramente estabelecido: nas aulas, centralizadas unicamente no livro didático, havia um professor que conhecia métodos com os quais ensinava a combinar letras para formar sílabas, que por sua vez se combinavam para formar palavras, que por sua vez se combinavam para formar orações, que por sua vez se combinavam para formar um texto. Num segundo plano deste cenário estavam os alunos que recebiam essa instrução. E em nenhum plano estavam os textos que circulam nos espaços sociais. Apenas o texto literário era usado para leitura e interpretação.

Nos últimos vinte anos, entretanto, um grande número de estudiosos e professores tem deixado de compactuar com essa postura, razão pela qual nos bem elaborados livros didáticos de português do Ensino Fundamental, os alunos são postos em contato com numerosos gêneros que contêm uma grande variedade discursiva, contato que se mantém ao longo de toda a escolaridade básica.

Que livro de português adotar para que o trabalho com a linguagem em sala de aula, seja mais eficiente? Aliada a essa pergunta, que todo professor faz pelo menos uma vez em sua carreira docente, deveria vir outra mais pertinente para os padrões atuais de ensino de língua materna: que livros mais recentes contribuem efetivamente para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos como produtores competentes de textos escritos?

Dentre os livros didáticos analisados neste trabalho, vimos que, apesar de em dois deles serem preconizadas e empregadas metodologias coerentes com os fundamentos sociointeracionistas, ainda existem inadequações e inabilidade na aplicação dos princípios teóricos, que podem deixar o trabalho com a linguagem escrita incompleto. Por isso, é importante lembrar que as lacunas nos livros didáticos nunca devem ser um impedimento

para a realização de um trabalho de qualidade em sala de aula. Em outras palavras, a existência de livros didáticos não é condição indispensável para o trabalho do professor de língua portuguesa, pois, no ensino, a língua é tanto melhor compreendida quanto mais ela é inserida no contexto social do aluno, a depender desse contexto. É evidente que para trabalhar sob essa perspectiva, o professor precisa de uma formação adequada. É dessa relação dialógica entre a língua e contexto que se deve extrair o objeto para o ensino da produção de textos escritos, num processo interativo que torna o aluno sujeito histórico. Daí se compreende a importância de uma postura metodológica — tanto dos livros didáticos quanto dos professores — que conceba a linguagem escrita como processo interlocutivo. Este deve ser o ponto de partida.

Antes de escolher os livros didáticos para o trabalho em sala de aula, o professor deve portanto, avaliá-los, através de uma análise comparativa de seus conteúdos frente aos objetivos e à programação que se desenvolverá com os alunos durante o ano.

Se puder desenvolver instrumentos para avaliar a qualidade e utilidade dos livros que utiliza para o ensino da língua, tendo um olhar cuidadoso sobre seus limites e condições de expansão, o professor poderá ter mais autonomia em relação a esse material didático que freqüentemente é usado como Bíblia. E, a partir disso, contribuir mais para o desenvolvimento das habilidades discursivas daqueles usuários da língua portuguesa que estão sob a condição de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Obras Citadas

ANTUNES, Irandé (2003). *Aula de português encontro & interação*. São Paulo. Parábola. Editorial.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. (2000). *Análise do Gênero: uma abordagem Alternativa para o ensino de redação acadêmica*. In: FORTKAMP, Mailice Borges Mota/Leda Maria Braga TOMITCH (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis, Editora Insular. p. 185-200.

BARROS, Diana L. P. & FIORIN, J. LUIZ, (1994). *Dialogismo, Polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP.

BARROS, Diana L. P (1988). *Teoria do discurso - fundamentos semióticos*. São Paulo. Atual Editora.

BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins dos Fontes.

_____. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski*. FU - Forense Universitária. Rio de Janeiro, R. J. BARROS.

_____/VOLOCHINOV. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. São Paulo. S. Paulo. 1ª ed. 1929.

BARTHES, Roland. (1978). *Aula*. São Paulo: Cultrix.

BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Nacional/EDUSP.

BRAIT, Beth (org.). (2001). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: UNICAMP. 2ª edição.

_____. (org). (2001). *Estudos enunciativos no Brasil - Histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp.

BRANDÃO, Helena Nagamine. 2001. *Texto, gênero do discurso e ensino*. In: Estudos sobre o discurso. (Manuscrito para concurso de livre docência). São Paulo, USP, mimeo, pp. 257-285.

BRONCKART, Jean-Paul. (1994). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Editora da PUC –SP: EDUC.

CARVALHO, Castelar de. (1976). *Para compreender Saussure (fundamentos e visão crítica)*. Rio de Janeiro. Editora Rio.

COSTA, Sérgio Roberto. (2000). *Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora, Ed. UFJF.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da (2002). *Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado*. In A. Dionísio e A. Bezerra, (Org.). o livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares. Rio de Janeiro. Lucerna, pp. 102-112.

_____ (2002). *O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião*. In. A. Dionísio, A. Machado e A. Bezerra, (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 166-179.

DIONISIO, A. Paiva & BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.) (2002). *O livro didático de português - múltiplos olhares*. 2ª edição Rio de Janeiro. Editora Lucena.

DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Org.). (2002). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro. Editora Lucena.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1996). *Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça* (francófona), trad. De Roxane H. R. Rojo (xérox).

DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In. Gêneros orais e escritos na escola, trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras.

FARACO, Carlos Alberto (2001). *Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas*. In. Estudos enunciativos no Brasil – histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp.

FIAD, Raquel Salek & MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (1991). *Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, pp. 54-63.

FRANÇOIS, Frédéric. (1996). *Práticas do Oral*. São Paulo: Próforo.

FREIRE, Paulo. (1983). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez.

FREITAS, Maria Teresa (org.). (2003). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.

FREITAG, B., COSTA, W. F. & MOTTA, V. R. (Org.). (1989) *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez

GERALDI, João Wanderley. (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes

_____. (2003). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. In. Freitas, Maria Teresa (Org.). São Paulo: Cortez.

GOMES SANTOS, Sandoval Nonato. 2002. *Modos de emergência de gênero no domínio da normatização legal do ensino de língua portuguesa*. Campinas: UNICAMP, mimeo.

KATO, Mary A. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2ª. ed. São Paulo: Ática.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUES, Maria Elena. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (1995) *A inter-ação pela linguagem*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto

_____. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo. Cortez.

_____ (1999). *O desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil*. Revista DELTA. Vol. 15, n. especial: 167-182.

_____ (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo. Contexto.

_____ (1990). *A coerência Textual*. São Paulo, Contexto.

_____ (1989). *A coesão textual*. São Paulo. Contexto.

_____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo. Cortez.

LOPES, Luiz P. da Moita. (2002). *Oficina de lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras.

MAINGUENEAU, Dominique (1976) *Iniciação aos métodos de análise do discurso*. Paris, Hachette.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. (2001 a). *Aspectos da questão metodológica na avaliação verbal: O continuum qualitativo-quantitativo*. Revista latinoamericana de estudos del discurso. 1 (1), pp. 2342.

_____ (2001 b). *Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros*. Recife; PG em Letras - UFPE. Mimeo (Texto para discussão).

_____. (2000). *Gêneros Textuais: o que são e como se constituem*. UFPE., BR,

_____ (1983). *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife, série Debates. UFPE.

MARTINS, Nilce Sant'anna (1989). *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

MEC. (1998). *Guia de livros didáticos, 5ª a 8ª séries*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.

MEC (1998). *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa, 3º e 4º ciclos*. Brasília, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. (2003). *Pensando a escrita como uma prática discursiva: implicações para a pesquisa*. Texto publicado na revista Brasileira de Lingüística Aplicada, vol. 3 no. 1: 2003. Pp. 117 - 133

_____. (2004). *Sala de aula de língua e práticas cidadãs*. Texto publicado em trabalho em Lingüística Aplicada. 41: 65-74. Campinas.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (1987). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso.*, São Paulo, Editora Pontes.

_____. (2001). In. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP, UNICAMP. 2ª edição.

PINHEIRO, Izabel. (1999). *O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa? exercitar a escrita ou interagir escrevendo?* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFPE, Recife.

RANGEL, E. O. (1988). *Progressão curricular combina com gênero?* In. Caderno de resumos do 8º INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, LAEL). São Paulo, PUC, p. 115.

ROBIN, Regine (1977). *História e Lingüística*. São Paulo: Cultrix.

ROJO, R. (Org.) (2000). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras (coleção as faces da Lingüística Aplicada).

SAUSSURE, Ferdinand. (1973). *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix.

SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, M. C. (Org.) (1998). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas. S.P. Mercado de Letras.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. (2002). *Estudo sócio-retórico do ofício - gênero textual da correspondência oficial e empresarial*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE, Recife.

SOUZA, Ester M. V. (2000) *Discurso em sala de aula, as surpresas do previsível*. Recife: UFPE, Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE, Recife.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *Linguagem e pensamento*. São Paulo: Martins Fontes.

WEEDWOOD, Barbara (2002). *História concisa da lingüística*/Barbara Weedwood; (trad.) Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

2. Livros pesquisados

CEREJA, William Roberto e Magalhães, Thereza Cochar (2003). *Todos os textos - numa proposta de produção a partir de gêneros e projetos*. 5ª série, São Paulo, Atual.

DELMANTO, Dileta & Castro, Maria da conceição (2001). *Português & linguagens* 5ª série. São Paulo: Saraiva.

FERREIRA, Mauro (1998). *Entre palavras*. 5ª série. São Paulo: FTD.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes AMOROSO, Maria Betânia (1999). *Olhe a Língua*, 5ª série. SÃO PAULO, FTD

SOARES. Magda (2002). *Português - uma proposta para o letramento*. , 5ª série. São Paulo, Moderna.

TEIXEIRA, Lúcia (2002) & DISCINI, Norma (2000). *Leitura do mundo*. , 5ª série. São Paulo: Moderna.

ANEXOS

ANEXO I
Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Ferreira, 1998

I

Página	Finalidades	Interlocutores	Tema	Forma ou Tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Texto	
						Gênero	Tipo
20, 21	Escrever um anúncio sobre camelo extraviado, para publicá-lo num jornal; Imaginar-se a pessoa que leu o anúncio publicado e escrever um bilhete para o dono do camelo	Imaginários	Animais	Avaliação pelo professor dos textos produzidos. Socialização dos trabalhos.	Atividade introdutória: retomada do texto que inicia a unidade temática 1 - “O camelo extraviado”. Atividades de sistematização: roteiro e instruções para se fazer o anúncio e o bilhete	Anúncio	
44, 45	Transformar linguagem não-verbal (tira) apenas em linguagem verbal, como narrador-observador na 1ª narrativa e com o narrador-personagem na 2ª. Imaginar-se um repórter de jornal para entrevistar o Super-homem e formular as perguntas que faria a ele.	Inexistentes	Super-heróis	Avaliação pelo professor dos textos produzidos. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: exposição brevíssima sobre como se faz uma narração; leitura de texto narrativo sobre o Super-homem. Atividades de sistematização: orientações sobre como fazer as narrativas e a partir de que fazer a entrevista.	Entrevista	Narração.
60, 61	Escrever uma história imaginando determinada situação para personagens do texto lido.	Inexistentes.	Felicidade X dinheiro	Avaliação pelo professor dos textos produzidos. Socialização dos trabalhos.	Atividade introdutória: leitura de um trecho do texto que dá início à unidade 3 - “O menino e o cedro”. Atividade de sistematização: orientações sobre a estrutura narrativa da história e sobre como escrevê-la.	História.	
83	Escrever uma carta para o personagem do texto lido.	Imaginário.	Atitudes.	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: retomada do texto que abre a unidade temática 4. Projeção de uma situação imaginária. Atividade de sistematização: orientações sobre aspectos formais de uma carta.	Carta.	
104	Escrever uma carta para personagem do texto lido	Imaginário	Auto avaliação	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: retomada do texto inicial da unidade 5. Atividade de sistematização: orientações gerais sobre como deve ser feita a carta.	Carta.	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Ferreira, 1998

Página	Finalidades	Interlocutores	Tema	Forma ou Tipo de interação verbal	Modo de interação verbal	Texto	
						Gênero	Tipo
124, 125	Modificar os fatos de trechos do texto inicial. Escrever um texto humorístico.	Inexistente Inexistente	Vida nova Recriação da história de Chapeuzinho Vermelho.	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: retomada do texto inicial da unidade 6. Atividades de sistematização: orientação detalhada sobre a narração a ser feita, através de roteiros; sugestão do início para ser dada continuidade da história de Chapeuzinho Vermelho.	Paródia	Narração
147, 148	Escrever uma carta para um(a) amigo(a) descrevendo um local imaginário; obedecer a estrutura formal do gênero. Anotar respostas feitas a duas pessoas adultas através de uma entrevista.	Imaginário. Colegas de classe.	Lugares inesquecíveis	Avaliação pelo professor do texto produzido. Apresentação e leitura do trabalho realizado, para os colegas.	Atividades introdutórias: retomada de texto não-verbal (Quadro) para que o aluno possa imaginar o lugar pintado como um lugar real. Atividades de sistematização: orientações quanto a aspectos formais de uma carta pessoal; roteiro e orientações específicas quanto às perguntas a serem feitas às pessoas.	Carta Anotações de entrevista	
166	Criar um ser fantástico e descrevê-lo.	Inexistentes	Poluição dos rios	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: retomada do texto que inicia a unidade 8 “O Boitatá”, com explanação acerca das ações humanas sobre a natureza. Atividades de sistematização: sugestões e orientações para a criação do monstro e descrição escrita dele.		Narração
188, 189	Imaginar-se numa viagem com personagens do texto e narrar esta viagem. Escrever um anúncio de jornal, procurando alguém para acompanhá-lo numa viagem.	Inexistentes Imaginário	Aventuras	Avaliação pelo professor do texto produzido. Apresentação e leitura do texto para a classe.	Atividades introdutórias: retomada do texto inicial da unidade temática 9; apresentação de anúncio publicitário; Atividades de sistematização sobre os elementos a serem considerados na elaboração do texto narrativo; sugestões e orientações para a produção do anúncio.		Narração Anúncio
211, 212	Escrever um texto analisando a turma.	Inexistente	Escola	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: retomada do texto inicial da unidade temática 10. Atividades de sistematização: sugestões e orientações de aspectos a serem considerados na análise da turma.	Relato	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Ferreira, 1998

Página	Finalidades	Interlocutores	Tema	Forma ou Tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Texto	
						Gênero	Tipo
234, 235	Narrar uma história a partir da sequência de quadrinhos dados. Criar um folheto para conscientizar as pessoas da importância da coleta seletiva de lixo.	Inexistentes Indefinidos	Coleta seletiva e Reciclagem de lixo.	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: não se apresenta nenhum tipo de motivação para a elaboração do texto narrativo; simulação de alguns fatos sobre coleta seletiva de lixo, para a criação do folheto. Atividades de sistematização: orientações para a criação do folheto, sobre a distribuição dos elementos que o compõem e sobre o conteúdo do mesmo. Apresentações de dois textos informativos, para utilização na produção do folheto.	Folheto	Narração
265	Escolher uma brincadeira de que gosta e escrever um texto narrativo-descritivo sobre ela. Escrever um texto descritivo-narrativo sobre “como é o planeta Terra”.	Imaginários Imaginários	Planetas	Avaliação pelo professor do texto produzido. Socialização dos trabalhos.	Atividades introdutórias: propostas de situações imaginárias. Atividades de sistematização: sugestões e orientações gerais para a estruturação de um texto narrativo e roteiro de perguntas para detalhamento de idéias.	Regras de brincadeiras	Narração descritiva

ANEXO II

IV

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Garcia & Amoroso, 1999

P	Finalidade(s)	Interlocutor(es)	Tema	Forma ou tipo de interação verbal	Modo de interação verbal	Texto	
						Gênero	Tipo
23 24	Escrever verbetes para palavras dadas	Colegas de classe	Indefinido	Releitura com os colegas dos verbetes escritos individualmente por cada aluno, com discussão sobre as vantagens e desvantagens de cada formulação.	Atividades introdutórias: análise da definição do verbete <i>Porta</i> ; Atividades de sistematização: conceituação da palavra <i>definir</i> ; regras de como não pode ser uma boa definição; orientação geral para a produção do texto.	Verbetes	
35 36	Pesquisar sobre o latim	Colegas de classe	A língua latina	Sugestão de realizar pesquisa em conjunto com os colegas.	Atividades introdutórias: breve retomada do texto que abre a unidade temática “Marcelo, marmelo, martelo” Atividades de sistematização: apresentação de roteiro a ser seguido pelos alunos, através de perguntas formuladas pelas autoras.	Pesquisa	
47	Criar uma história	Colegas de classe	Indefinido	Leitura para a classe	Atividades introdutórias: retomada do texto da sessão “Sobre a linguagem”. Atividades de sistematização: comentário sobre o que é narrar; orientações sobre como elaborar o texto solicitado.	História	
56 57	Criar uma fábula	Público infantil. Colegas de classe	Indefinido	Leitura pelo colega, do texto produzido, para que ele dê sua opinião e aponte trechos que podem ser reescritos.	Atividades introdutórias: inexistentes. Atividades de sistematização: Orientações sobre a estrutura do texto a ser produzido.	Fábula	
66 67	Realizar uma entrevista para descobrir o que as pessoas pensam das palavras e da língua	Pessoas fora do ambiente escolar. Colegas de classe	O pensamento das pessoas sobre a língua	Sugestão de entrevista com pessoas de diversas faixas-etárias e de variados grupos sociais.	Atividades introdutórias: leitura de um texto de 1930, com grafia original e reescrita do mesmo. Atividades de sistematização: sugestão de perguntas a serem feitas na entrevista, orientações gerais sobre em conta na mesma.	Entrevista	
87 88	Realizar uma pesquisa científica sobre os sonhos.	Colegas de classe.	Sonhos	Leitura do texto pelos colegas de classe que farão comentários sobre o mesmo.	Atividades introdutórias: sugestão de simulação de uma atividade de pesquisa. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a pesquisa; sugestões de perguntas que poderão servir como roteiro de pesquisa.	Pesquisa científica	
103	Escrever uma peça teatral	Indefinido	Indefinido	Conversa informal do professor com os alunos sobre a que público se destinará a peça. Avaliação pelo professor do texto produzido.	Atividades introdutórias: conversa informal breve sobre a proposta. Atividades de sistematização: orientação brevíssima sobre a proposta.	Peça teatral	
113, 114, 115	Escrever uma continuação para uma história lida J. Imago Mago.	Inexistente	Indefinido	Não existe sequer uma menção por parte das autoras de nenhum tipo de interação que possa aflorar dessa atividade.	Atividades introdutórias: retomada do texto que abre a unidade temática “A noite dos sapos”, do livro Um barril de risadas, um vale de lágrimas. Atividades de sistematização: leitura do texto J. Imago Mago, do livro já citado anteriormente; orientação breve sobre a proposta.	História	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Garcia & Amoroso, 1999

P	Finalidade(s)	Interlocutor(es)	Tema	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Texto	
						Gênero	Tipo
121	Reescrever a história do texto <i>O meu guri</i> , sob o ponto de vista do menino	Inexistente	Crianças	Sugestão de conversa informal do professor com os alunos sobre <i>foco narrativo</i> .	Atividades introdutórias: remissão ao texto <i>O meu guri</i> ; sugestão de simulação de uma determinada situação. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre <i>foco narrativo</i> .		Narração
137	Escrever a letra de um hino em homenagem à classe, ao time, à cidade, ao melhor amigo, ao animal de estimação a si mesmo, ou a qualquer outra coisa.	Indefinido	Indefinido	Avaliação pelo professor do texto produzido	Atividades introdutórias: leitura do hino do Corinthians; pesquisa do hino do clube. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a atividade.	Hino	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Teixeira & Discini, 2000

P.	Finalidade(s)	Interlocutores	Tema	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
16	Escrever um pequeno texto, em prosa ou versos, em que o aluno sintasse como um menino revoltado ou uma menina zangada	Inexistente	Revolta	O aluno é orientado a não mostrar o seu texto a ninguém, pois este seu escrito deve ser apenas uma forma de desabafo	Atividades introdutórias: simulação de atitudes de um menino revoltado ou de uma menina zangada. Atividades de sistematização: orientações sobre os procedimentos a serem realizados pelo aluno na composição do texto.	Poema	Narração
20	Observar coisas que se pode ver, ouvir e sentir e contar por escrito o que observou.	Colega de classe	Observação	Apresentação do texto a um colega depois da re-escritura. Comentários do colega sobre o texto. Conversa sobre o texto produzido, entre o autor e o interlocutor.	Atividades introdutórias: retomada do texto 3 da unidade para simulação de situação do texto. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre o texto a ser produzido; revisão do texto.	Relato	
36	Redigir uma fábula. Elaborar um texto não verbal seguindo o modelo “Canção para ninar gato com insônia”, de Sérgio Caparelli.	Inexistente Inexistente	Bichos Bichos	Não existe nenhuma forma de interação estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: retomada do texto “Canção para ninar gato com insônia”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre as atividades a serem desenvolvidas: texto escrito e texto não-verbal; roteiro de perguntas que determinam o modo de como o texto deva ser construído.	Fábula	
39	Redigir um parágrafo dando continuidade ao texto “Banheira com quatro rodas”.	Inexistente.	Indefinido.	Não existe nenhuma forma de interação estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: comentário sobre a composição de um parágrafo. Atividades de sistematização: retomada do texto 1 da unidade temática “Banheira com quatro rodas”. Simulação de situação do texto; orientação muito breve sobre o parágrafo a ser elaborado.		Narração
50	Escrever uma narração autobiográfica. Criar um texto publicitário a partir de uma foto.	Inexistentes Inexistentes	Lembranças Moda	Não existe nenhuma forma de interação estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: sugestão para que o aluno volte-se para dentro de si, buscando na memória uma lembrança marcante; análise de uma foto. Atividades de sistematização: orientações gerais para a elaboração dos textos; roteiro de perguntas que subsidiam a construção do texto.	Auto-biografia	
65	Escrever uma poesia	Indefinido (pode ser um(a) colega; a professora; o irmão; “alguém muito especial”; para si próprio).	Indefinido	A depender do interlocutor escolhido, que fará apenas uma leitura do poema elaborado	Atividades introdutórias. Atividades de sistematização: orientações gerais e sugestões sobre o texto a ser produzido.	Poema	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Teixeira & Discini, 2000

P.	Finalidade(s)	Interlocutores	Tema	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
87	Dar continuidade à descrição da cidade, descrita no texto “Pindorama”. Redigir um texto de opinião.	Inexistente Indefinido (Câmara Municipal)	Cidade Descaso com a cidade	Não existe nenhuma forma de interação estabelecida para/na produção do texto. Existe apenas a sugestão de o texto ser entregue à Câmara Municipal para ser lido em uma das sessões semanais.	Atividades introdutórias: leitura do texto “Pindorama”; perguntas que levam à reflexão sobre problemas sofridos pela cidade do aluno. Atividades de sistematização: orientações para a composição dos textos.	Texto de opinião	Descrição
98	Escrever três diálogos curtos.	Inexistente	Indefinido	Não existe nenhuma forma de interação estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: exercícios sobre discurso direto e indireto. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a estrutura dos diálogos a serem elaborados: verbos, pontuação e pronomes a serem utilizados.	Diálogo	
108	Resumir o desenvolvimento e a conclusão da história de Chapeuzinho vermelho. Reescrever a história de Chapeuzinho vermelho fazendo uma paródia. Construir uma nova história para os mesmos personagens de um conto maravilhoso. Transformar o texto de Chapeuzinho vermelho numa história em quadrinhos. Elaborar uma história em quadrinhos para o Pato Donald.	Indefinidos (leitores extra-classe)	Indefinido	Existe apenas a sugestão geral de que o aluno escreva “para os leitores de lá de fora de sua classe e de sua turma”; para isso, ele deverá escrever histórias que retomam os contos maravilhosos, formar uma antologia e distribuir “para outros lerem”.	Atividades introdutórias: leitura da introdução da história de Chapeuzinho vermelho: roteiro de perguntas e procedimentos que funcionam como estímulo à produção. Atividades de sistematização: orientações detalhadas sobre os textos a serem produzidos; roteiro de procedimentos a serem seguidos pelo aluno na construção de seus textos.	Resumo	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Teixeira & Discini, 2000

P.	Finalidade(s)	Interlocutores	Tema	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
127 e 128	Narrar a história da vida de um menino trabalhador. Fazer uma dissertação sobre o trabalho infantil.	Indefinido	Trabalho infantil	O aluno é levado a refletir sobre a frase: “Escrever para quê? Por quê? Para quem?”, para alertar o leitor sobre a dor ou a coragem humana, sem no entanto as autoras sugerirem de que forma será essa interação antes e durante o processo da escrita.	Atividades introdutórias: sugestões sobre o teor dos textos; roteiro de perguntas para reflexão sobre o tema. Atividades de sistematização: sugestão de inícios para a composição do texto narrativo; alusão aos textos que compõem a unidade temática como suporte para a dissertação; orientações gerais para a produção dos textos.	História	Dissertação
134	Escrever uma narração partindo de um fato que aconteceu consigo.	Indefinido	Fantasia	É apresentada a pergunta <i>Escrever: para quê? para quem?</i> , como forma de reflexão e um possível indicativo de interação verbal, que não se concretiza na proposta, pois a mesma não oferece meios para o aluno interagir com alguém.	Atividades introdutórias: sequência de indagações a fim de se refletir sobre a frase: “Escrever para quê? para quem?”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a redação do texto; roteiro de procedimentos a serem seguidos na produção.		Narração
142 e 143	Dissertar sobre a influência da televisão na vida das pessoas.	Indefinido	Televisão	Há a sugestão de que o aluno mande seu texto para um jornal ou leia-o para a sua classe. O texto deve ser produzido em grupo.	Atividades introdutórias: exposição sobre o que é uma dissertação e sobre o objetivo de um texto dissertativo; sugestão de possíveis receptores da dissertação. Atividades de sistematização: proposta de esquema para a dissertação, a partir da sugestão de um título para a mesma (“TV: alienação ou diversão?”); Orientações gerais sobre o tipo de texto a ser elaborado.		Dissertação
154	Escrever a história fantástica de um menino, ou a história de um menino fantástico.	Inexistente	Indefinido	Não existe nenhuma forma de interação verbal estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: Atividades de sistematização: sugestão de início da história solicitada para a produção; orientações gerais sobre o texto.	História	
161	Criar uma narração com diálogo	Inexistente	Indefinido	Não existe nenhuma forma de interação verbal estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: Atividades de sistematização: roteiro de procedimentos a serem tomados na elaboração do texto. Orientações gerais para a escrita em discurso direto e transformação para o discurso indireto.	Narração	
166	Escrever um conto em que o próprio aluno produtor do texto seja o narrador.	Inexistente	Indefinido	Não existe nenhuma forma de interação verbal estabelecida para/na produção do texto.	Atividades introdutórias: Atividades de sistematização: orientações gerais quanto à estruturação do conto (sugestão de assuntos, personagens, tempo, valores); orientações sobre a coerência do texto.	Conto	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Delmanto & Castro, 2001

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema	Forma/tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
37, 38, 39	Produzir uma história em quadrinhos	Indefinido	Indefinido	Trabalho em grupo	Atividades introdutórias: estudo sobre os recursos utilizados numa história em quadrinhos. Atividades de sistematização: leitura de texto-modelo (resumo de enredo); orientações gerais para a produção; auto-avaliação.	História em quadrinhos	
52, 53, 54	Criar uma personagem com nome interessante.	Colega de classe	Nomes	Avaliação do texto pelo colega de classe	Atividades introdutórias: estudo sobre os elementos de uma narrativa e nomes das personagens; leitura do texto “ <i>Vera Lúcia, verdade e luz</i> ”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a elaboração do texto; revisão do texto produzido; roteiro para avaliação do texto.		Narração
75, 76	Criar uma fábula	Inexistente	Indefinido	Leitura em grupo de fábulas pesquisadas e trazidas para a sala de aula pelos alunos. Apresentação das fábulas coletadas para a classe em geral. Sugestão de produção do texto em dupla.	Atividades introdutórias: estudo sobre a estrutura formal de uma fábula; trabalho com as fábulas pesquisadas; Atividades de sistematização: retomada dos textos apresentados no início da unidade; orientações gerais sobre a produção; sugestão de <i>título</i> e <i>moral</i> para as fábulas produzidas pelos alunos.	Fábula	
100, 101, 102	Narrar as ações de um herói a partir da situação inicial e do início da complicação de uma história.	Colega de classe	Indefinido	Troca dos textos produzidos, entre os colegas.	Atividades introdutórias: estudo sobre como se constitui o enredo de uma narrativa, leitura do texto “ <i>Aladim sofre até pegar a lâmpada</i> ”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre o texto a ser produzido; sugestões para a composição do texto; revisão do texto pelo colega; roteiro para avaliação do texto produzido.		Narração
117, 118, 119	Escrever cenas em que personagens criados pelos alunos se relacionem.	Colegas de classe	Indefinido	Sugestão de dinâmica de grupo para que os alunos criem seus personagens. Representação para os colegas, do personagem criado por cada aluno.	Atividades introdutórias: estudo sobre os personagens de uma narrativa. Conversa em círculo sobre os personagens criados. Atividades de sistematização: breve orientação sobre a escritura das cenas; apresentação das cenas criadas para a classe; auto-avaliação do texto produzido.	História	
136, 137, 138	Escrever a história contada numa tira, utilizando apenas os recursos da linguagem verbal.	Colega de classe.	Indefinido	Avaliação do texto pelo colega	Atividades introdutórias: estudo sobre a fala das personagens, em discurso direto; exercícios escritos sobre a fala das personagens nos quadrinhos; Atividades de sistematização: orientação brevíssima sobre a proposta; roteiro para auto-avaliação do texto produzido.		Narração
154, 155, 156, 157, 158	Escrever história a partir de uma tira dada apenas com os recursos da linguagem visual	Inexistente	Indefinido	Representação do diálogo de uma charge.	Atividades introdutórias: estudo sobre a fala das personagens em discurso direto e discurso indireto; apresentação de tira composto apenas de recursos visuais. Atividades de sistematização.	História	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Delmanto & Castro, 2001

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema	Forma/tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
175, 176,	Escrever um parágrafo descrevendo dois personagens a partir de um trecho do texto “ <i>Eu gosto de você...</i> ”. Escrever uma história tendo três personagens do texto lido.	Colega de classe	Indefinido	Trabalho em grupo anterior à produção textual propriamente dita. Troca do texto com um colega para comentários avaliativos.	Atividades introdutórias: estudo sobre a descrição no texto narrativo; exercícios escritos sobre a técnica da descrição; leitura do trecho do texto “ <i>Eu gosto de você...</i> ”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre as propostas; roteiro para auto-avaliação.	História	Descrição
193, 194, 195	Produzir um texto a partir de sugestão de tipo ou gênero; ou narração em discurso indireto; ou um texto informativo; ou uma história em quadrinhos ou uma propaganda sobre a preservação do meio ambiente.	Colegas de classe	Ecologia	Sugestão para que a atividade seja realizada em dupla. Apresentação do texto para a classe.	Atividades introdutórias: estudo sobre tipos de texto e gêneros textuais. Leitura do texto expositivo “ <i>Os mares também morrem</i> ”, do texto em quadrinhos “ <i>Vida de passarinho</i> ”, do cartaz “ <i>Vamos cuidar da vida</i> ” e de uma poesia de Ulisses Tavares. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a proposta.	Texto informativo História em quadrinhos Propaganda	Narração
216, 217	Imaginar-se um ET em viagem de exploração à terra e narrar como é a vida em nosso planeta e como são os terráqueos.	Indefinido	Indefinido	Não é sugerida nenhuma forma de interação verbal anterior à produção do texto.	Atividades introdutórias: leitura dos textos “ <i>Arc e os remédios</i> ”; “ <i>Arc e os salários mínimo e máximo</i> ”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a proposta; roteiro para auto-avaliação do aluno.		Narração
230, 231	Escrever um poema, trabalhando o conteúdo aliado à disposição gráfica das palavras.	Inexistente	Indefinido	Declamação de poemas para a classe.	Atividades introdutórias: pesquisa e ilustração de poemas; concurso de declamação de poemas. Atividades de sistematização: leitura de poemas que trabalham a forma das palavras “ <i>Ventania</i> ” e “ <i>Pneu furado</i> ”; comando brevíssimo sobre o texto a ser produzido.	Poema	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Soares, 2002

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
11, 12, 13	Anotar respostas de entrevistas realizadas com adultos	Colegas de grupo e Professor e classe	Identidade	Discussão em grupo Entrevista com pais, parentes, vizinhos e professores. Exposição para a classe dos resultados obtidos com as entrevistas.	Atividades introdutórias: perguntas para reflexão sobre o tema. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a produção; roteiro de procedimentos para as atividades em grupo; roteiro de procedimentos para exposição oral.	Anotações de entrevistas	
31, 31, 33	Redigir uma matéria jornalística a partir de entrevistas realizadas.	Colegas de classe e professor	Indefinido.(te mas para saber a opinião de pré-adolescentes: relação com os pais, namoro, sexo, drogas, saudade de ser criança desejo de ser adulto, etc.	Divisão da turma em grupos. Discussão sobre o tema a ser trabalhado. entrevistas com pré-adolescentes sobre o tema escolhido.	Atividades introdutórias: trabalho em grupos para discussão, formulação e seleção de perguntas a serem feitas na entrevista. Atividades de sistematização: orientações específicas para a redação da matéria jornalística; exposição em painel das matérias produzidas; discussão sobre as matérias.	Reportagem	
46, 47	Escrever um poema sobre a própria infância.	Colegas de classe e professor	Infância	Sugestão de atividade a ser realizada com um colega, para que cada um opine sobre o processo de produção do outro.	Atividades introdutórias: preparação para a proposta, com retomada dos temas dos textos da unidade. Atividades de sistematização: orientações detalhadas sobre a proposta; roteiro de procedimentos para avaliação do texto pelo colega; sugestão de leitura do texto para a classe; exposição em painel dos poemas produzidos.	Poema	
64, 65	Escrever como forma de auto-análise.	O próprio aluno; colegas e/ou o professor	Família	Sugestão para que o aluno: ou leia seu texto oralmente para a classe; ou escolha alguns colegas para ler e comentá-lo; ou solicite que só o professor leia-o.	Atividades introdutórias: perguntas para a reflexão sobre o tema. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a proposta; sugestão de análise da atividade com a classe.		Descrição
82, 83	Coletar frases para o trabalho em grupo; Organizar coletivamente as frases em uma crônica.	Colegas do grupo; professor e a classe em geral	Família	Entrevista com mães para saber que frases ouvem sempre dos filhos. Organização da classe em grupos para a realização da atividade.	Atividades introdutórias: retomada do texto “Menino”, texto 4 da unidade 2, que desenvolve o tema da unidade. Atividades de sistematização: orientação detalhada para a coleta de frases; roteiro de procedimentos para o trabalho em grupo; roteiro de procedimentos para exposição oral.	Crônica	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Soares, 2002

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
101, 102	Fazer um livro de histórias.	Colegas de classe, professor, alunos da escola, família.	Indefinido (<i>um caso para contar</i> : algo que aconteceu consigo, ou com um irmão ou irmã, com um primo, um amigo).	Relato para a turma de histórias ocorridas com o próprio aluno ou com pessoas próximas a ele. Avaliação do texto pelo colega. Planejamento com os colegas sobre a composição do livro.	Atividades introdutórias: retomada do texto “ <i>O dia em que meu primo quebrou cabeça do meu pai ...</i> ”, texto 6 da unidade 2; incentivo através de perguntas para que alguns alunos contem suas histórias. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a proposta; roteiro de procedimentos para as atividades em dupla; orientação breve sobre a reescritura do texto; roteiro de procedimentos para a composição do livro.	história	
135, 136	Escrever como forma de reflexão sobre temas pessoais.	O próprio aluno, colegas e/ou professor.	Família	Sugestão para que o aluno: ou leia o seu texto oralmente para a classe; ou escolha alguns colegas para ler e comentá-lo; ou solicite que só o professor leia-o.	Atividades introdutórias: retomada do tema da unidade2 “ <i>E a família, como ela é?</i> ”; reflexão sobre a pergunta “ <i>E a sua família, como é que ela é?</i> ” Atividades de sistematização: orientação brevíssima sobre a proposta, a partir de título sugerido para o texto: <i>E a minha família, como ela é?</i>		Descrição
153, 154	Registrar tipos de sons ouvidos em diversos lugares para escrever um texto sob o título <i>Os sons do mundo</i> .	Colegas de classe e professor	Sons	Avaliação do texto pelo colega. Leitura do texto para a classe.	Atividades introdutórias: comentários sobre os sons; roteiro de procedimentos para a percepção de sons; Atividades de sistematização: orientação detalhada sobre a construção do texto; roteiro de procedimentos para a avaliação do texto pelo colega; reescritura do texto; exposição dos textos em painel.	Registro de observação	
179, 180	Elaborar um cartaz sobre poluição sonora e como evitá-la.	Professor, colegas de classe, colegas da escola	Poluição sonora	Atividades em grupos para discussão do tema e elaboração do cartaz.	Atividades introdutórias: retomada do texto 6 da unidade 2 “ <i>Ai, meus ouvidos!</i> ” Atividades de sistematização: roteiro de procedimentos e orientações detalhadas para o trabalho em grupo; instruções específicas para elaboração do cartaz; exposição dos cartazes elaborados.	Informativo. Instrução	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Soares, 2002

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
198, 199	Responder ao desafio de escrever um poema.	O próprio aluno; colegas e/ou o professor	Sons das palavras	Leitura do poema: ou para a turma; ou para alguns colegas; ou apenas para o professor.	Atividades introdutórias: incentivo à produção do poema; leitura e análise da sonoridade das palavras no poema “Coisas”, de Maria Dinorah. Atividades de sistematização: orientação detalhada sobre a produção do poema, apoiada no poema de Maria Dinorah; sugestão de leitura do poema elaborado para a classe, para alguns colegas ou para o professor; sugestão de montagem de um varal de poemas, com os poemas produzidos pelos alunos.	Poema	
218, 219, 220	Desenvolver habilidades de anotar dados observados.	Colegas de grupo Colegas da classe Professor	Comunicação visual	Apresentação para os colegas dos resultados de observações feitas; organização e análise de tabela com os colegas, dos resultados obtidos; Apresentação do trabalho realizado para o professor e a turma.	Atividades introdutórias: comentários sobre a comunicação visual; observação de mensagens visuais apresentadas no livro. Atividades de sistematização: orientação detalhada sobre as observações a serem feitas pelo aluno; roteiro de procedimentos para a anotação das observações feitas; para a organização dos dados coletados, na tabela, para a apresentação dos resultados à turma; análise e reflexão sobre os resultados obtidos com o trabalho.	Anotações de observações	
232, 233, 234	Interagir com colegas de classe por meio de escritas em código; Construir painel de códigos e mensagens criptografadas	Colega de dupla Colegas de classe	Sistema de escrita	Discussão em classe sobre o tema, com orientação do professor; Leitura e discussão de textos que apresentam exemplos de mensagens criptografadas. Divisão da turma em duplas para envio de mensagem secreta para o par de cada aluno.	Atividades introdutórias: discussão da proposta sob orientação do professor. Atividades de sistematização: orientação detalhada sobre a proposta; leitura de pequenos textos com exemplos de mensagens criptográficas; roteiros com detalhamento dos procedimentos a serem seguidos na elaboração da mensagem criptografada; troca das mensagens entre colegas para codificação e decifração de mensagens; sugestão de montagem de painel para exposição dos códigos e das mensagens criptografadas produzidas.	Mensagens criptografadas	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Soares, 2002

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gêneros	Tipos
240, 241	Produzir um texto a partir de questão proposta, para ser discutido e analisado na atividade de linguagem oral.	Colegas de grupo	Tecnologias do passado e do presente para registro e preservação da memória.	Conversa com parentes e amigos sobre formas de registro do presente. Divisão da turma em grupos para análise, discussão e compreensão das idéias apresentadas nos textos.	Atividades introdutórias: retomada do texto 4 da unidade 4; questão proposta para discussão; Atividades de sistematização: orientação breve sobre o texto a ser produzido; roteiro de procedimentos como base para a discussão nas atividades de linguagem oral; exposição para grupos específicos e para turma da resposta dada à questão discutida; elaboração de síntese das respostas dadas.		Dissertação
262, 263	Escreva um poema ou um texto em prosa, representando visualmente o significado das palavras e frases, para expô-lo no mural da classe.	Professor e colegas de classe	Representação visual do significado das palavras.	Divisão da turma em grupo para elaboração do poema. Apresentação dos textos à classe com explicação e interpretação dos mesmos. Avaliação dos textos pela classe.	Atividades introdutórias: leitura do poema visual “ <i>Pêndulo</i> ”. Atividades de sistematização: sugestão de temas para o poema; orientações gerais para a produção do texto; exposição dos textos em painel; orientação para apresentação dos textos à turma.	Poema ou Prosa	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Cereja & Magalhães, 2003

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gênero	Tipo
12, 13	Enviar e receber cartões-postais. Confeccionar e enviar cartões-postais para um destinatário escolhido em sorteio.	Colega de outra cidade ou familiares ou colegas de outras classes e escolas Colega de classe	Indefinido Indefinido	Conversa entre alunos e professor para tomada de decisão sobre quem será o destinatário do cartão postal na proposta 1. Sorteio entre os alunos para se conhecer o destinatário na proposta 2.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 1, da unidade temática que apresenta para estudo e gênero. Cartão Postal. Atividade de sistematização: instruções detalhadas sobre a proposta; sugestão de assuntos a serem tratados no postal; avaliação do cartão-postal produzido; exposição do cartão na mostra, do final da unidade	Cartão postal	-
23, 24	Corresponder-se através de carta pessoal com um colega. Imaginar um habitante de outro planeta para corresponder-se com o menino do planeta azul, do poema de Roseana Murray.	Colega de classe ou escola Imaginário	Indefinido O planeta Terra.	Troca de correspondência entre os colegas. Conversa entre alunos e professor para tomada de decisão sobre o destinatário da carta.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 2 da unidade temática 1, que traz para estudo o gênero <i>Carta pessoal</i> ; leitura do poema de Roseana Murray. Atividades de sistematização: instruções detalhadas sobre as propostas; sugestão de assuntos a serem tratados na carta; avaliação da carta produzida; leitura de boxe Carta social e avaliação da carta; exposição das cartas na mostra do final da unidade.	Carta pessoal Poema	
32, 33	Escrever um <i>e-mail</i> . Criar uma história que tenha por base um dos tipos de correspondência estudados: postal, carta ou <i>e-mail</i> , que fará parte do livro da turma.	Colega de classe ou escola. Colegas, professores, familiares e amigos	Indefinido Indefinido	Troca de <i>e-mail</i> entre os colegas; Conversa entre alunos e professor para tomada de decisão sobre o destinatário do <i>e-mail</i> . Criação da história em grupo! Confecção do livro com as correspondências.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 3 da unidade temática 1, que apresenta para estudo o gênero <i>e-mail</i> . Atividades de sistematização: instruções detalhadas sobre as propostas; sugestão de assuntos a serem tratados no <i>e-mail</i> ; avaliação dos textos produzidos; orientação para a montagem do livro; leitura do boxe " <i>avalie seu e-mail</i> ".	E-mail História	
60, 61, 62	Reunir-se com colegas de grupo para escreverem um conto maravilhoso. Escrever individualmente um conto maravilhoso moderno. Escrever individualmente um conto maravilhoso.	Professores e funcionários da escola; Colegas da escola; Pais e demais convidados para a mostra <i>Histórias que ficam</i> .	Contos maravilhosos	Atividades em grupo. Publicação dos contos produzidos no livro de contos do grupo.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre os capítulos 1 e 2 da unidade temática 2 que apresenta para estudo o gênero Conto Maravilhoso; propostas de atividades orais sobre os contos maravilhosos, no capítulo 1. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre as propostas; instruções detalhadas sobre cada texto a ser produzido; revisão dos textos; leitura do boxe: " <i>Avalie seu conto maravilhoso</i> ".	Conto Maravilhosos	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Cereja & Magalhães, 2003

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gênero	Tipo
70, 71, 72, 73	Escolher um provérbio e criar uma fábula que tenha o provérbio escolhido como moral. Reunir-se com colegas de grupo para criarem nova versão para a fábula “A árvore e o machado”.	Professores e funcionários da escola; Colegas da escola; Pais e demais convidados para a mostra <i>Histórias que ficam</i> .	Indefinido	Atividade em grupo; publicação das fábulas no livro de histórias do grupo.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 3, da unidade temática 2, que apresenta para estudo o gênero fábula; leitura de provérbios e das fábulas: <i>A gansa dos ovos de ouro, o lobo e o cordeiro, as árvores e o machado</i> . Atividades de sistematização: orientação detalhada sobre as propostas; roteiros de procedimentos para a construção dos textos; leitura do boxe <i>Avalie sua fábula</i> ; avaliação dos textos produzidos.	Fábulas	
83, 84	Recontar em linguagem verbal a história apresentada em linguagem não-verbal. Transformar uma piada em história em quadrinhos.	Inexistente Colegas de classe	Indefinido Indefinido	Sugestão de produção coletiva na primeira proposta. Troca entre colegas das historinhas criadas, na segunda proposta.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 1, da unidade temática 3, que apresenta para estudo o gênero história em quadrinhos. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a primeira proposta; roteiro de procedimentos a serem realizados para a elaboração da história em quadrinhos na Segunda proposta.	História História em quadrinhos	
93, 94	Criar diálogo entre personagens, de acordo com uma seqüência de desenhos. Criar balões de fala para personagem de história em quadrinhos.	Colegas de classe	Indefinido	Comparação entre os alunos do diálogo e dos balões criados para as histórias em quadrinhos.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 2, da unidade temática 3, que apresenta para estudo o gênero história em quadrinhos. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre as propostas.	Diálogo História em quadrinhos	
95, 96, 97, 98	Imaginar a situação em que foram criadas algumas frases, onomatopéias e interjeições e desenhar balões para elas. Escrever onomatopéias e interjeições para expressar ações e emoções de personagens.	Inexistente Inexistente	Indefinido Indefinido	Não há indicação de nenhuma forma de interação verbal na condução das propostas.	Atividades introdutórias: estudo sobre onomatopéias e as interjeições; leitura dos boxes “Cinema e quadrinhos” e “Luis não estava no gibi; seu desenho, sim”. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre as propostas.	História em quadrinhos	

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Cereja & Magalhães, 2003

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gênero	Tipo
106, 107	Produzir uma história em quadrinhos em grupo. Colocarem-se no papel de argumentistas e criar uma história em quadrinhos que faça referência a um conto maravilhoso ou a uma fábula.	Professores e funcionários da escola; Colegas da escola; Pais e demais convidados para a mostra <i>De quadrinho em quadrinho</i> .	Indefinido Indefinido	Atividades em grupo. Publicação das histórias em quadrinhos criadas em revistinhas feitas pelos grupos.	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 3, da unidade temática 3 que apresenta para estudo o gênero história em quadrinhos, com exercícios escritos e leitura do texto como se faz uma história em quadrinhos (as personagens, o primeiro e o último quadrinho, as etapas da produção). Atividades de sistematização: instruções detalhadas sobre cada estágio da produção da história, na primeira proposta; leitura de tiras e roteiros de procedimentos para a realização da Segunda proposta.		
120, 121	Confeccionar um cartaz de valorização do livro e da leitura.	Pessoas da escola (crianças, adolescentes, professores e funcionários)	Livros Leitura	Atividades em grupo. Discussão com o professor sobre a divulgação dos cartazes. Conversa com a bibliotecária da escola	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 1 que apresenta o estudo sobre o gênero cartaz, em incentivo à leitura e ao livro, temas da unidade 4. Atividades de sistematização: orientações gerais sobre a campanha de estímulo à leitura; leitura do texto “A opinião de quem fez do livro a razão da sua vida”; roteiro de procedimentos para a elaboração do cartaz; avaliação do texto produzido; leitura do boxe <i>Avalie seu cartaz</i> .	Texto Avaliação	
128, 129, 130	Anotar os melhores argumentos do debate sobre a questão “ <i>Ler é mais importante que estudar</i> ” e produzir um texto de opinião escrito.	Colegas de classe e da escola; professores; funcionários e visitantes.	Leitura	Debate sobre a questão, com a classe. Troca do texto produzido, com um colega para que este faça a avaliação.	Atividades introdutórias: reflexão sobre a frase “ <i>Ler é mais importante que estudar</i> ”; leitura de textos de opinião retirados da internet, sobre a frase. Atividades de sistematização: orientação breve sobre o debate; leitura do boxe <i>Antes de tudo, respeito!</i> ; orientações gerais sobre as anotações e sobre o texto de opinião a ser produzido a partir delas; avaliação do texto por um colega; leitura do boxe <i>Avalie seu texto de opinião</i> ; exposição dos textos no mural da classe.	Texto de opinião	

XIX

Quadro-síntese das propostas de produção de texto de Cereja & Magalhães, 2003

P.	Finalidades	Interlocutores	Tema(s)	Forma ou tipo de interação verbal	Modo da interação verbal	Textos	
						Gênero	Tipo
136, 137, 138, 139	Anotar os melhores argumentos da discussão sobre a questão “Por que é importante ler? e escrevê-lo num cartaz. Redigir um conjunto de orientações sobre leitura e escrevê-las num cartaz.	Colegas da escola; Professores e funcionários da escola; Pais e demais convidados para a <i>mostra de leitura</i>	Leitura	Atividades em grupos. Debate sobre a questão “ <i>Por que é importante ler?</i> ”	Atividades introdutórias: orientações gerais sobre o capítulo 3 da unidade temática 4 que apresenta o estudo do gênero texto de opinião; comentário sobre a capacidade de leitura de jovens brasileiros de 15 anos; leitura da tabela de resultados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Atividades de sistematização: discussão da questão levantada; orientações gerais sobre as propostas; confecção de cartazes com os textos produzidos e cartazes na <i>Mostra de leitura</i> .	Anotação	