

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOBRE AS PROPOSTAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Thiago Guilherme Calixto
Hermano de França Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba
thiagoguilhermecalixto@gmail.com

RESUMO: O presente artigo visa analisar as atividades de leitura e produção textual contidas na terceira unidade do livro didático de língua portuguesa *Novas Palavras 1*. Com o objetivo de analisar e diagnosticar equívocos, omissões e distanciamentos das concepções proposta pela Linguística textual, teoria que fundamenta este trabalho. Constatou-se que os deslizos como: pouca exploração do conteúdo, silenciamento diante de importantes temáticas, exercícios descontextualizados, equívocos conceituais e exacerbada importância às normas gramaticais podem ser facilmente encontrados, o que exige do professor um protagonismo ainda maior na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual; Leitura; Produção textual; Livro didático de língua portuguesa.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

A partir da década de sessenta, a Linguística começou a passar por uma grande transformação e avanços qualitativos aconteceram no que diz respeito ao estudo da linguagem em seus usos efetivos, o que se chamou de guinada pragmática. Nos anos subsequentes, a *Linguística Textual* surge como uma nova perspectiva para o ensino de língua e concebe que o ensino deve acontecer a partir de textos, sejam eles orais ou escritos, entendidos como unidades comunicativas, e que se apresentam sempre inseridos no formato de um gênero textual. Tais gêneros permeiam nossa vida, em situações sócio comunicativas, e que, segundo MARCUSCHI (2008) podem ser considerados como excelentes ferramentas para a expansão das várias modalidades textuais contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do indivíduo enquanto ser social.

Essa abordagem redireciona o ensino de língua, antes voltado em sua totalidade para a

estrutura frasal e normas gramaticais, e passa a ver os textos como um conjunto de potencialidades de sentido e de múltiplas abordagens, dando um maior protagonismo para o aluno, que é movido a interpretar e produzir diversos gêneros textuais, permitindo um estudo integrado entre leitura, gramática e produção textual. A partir dessas discussões nasce à *Linguística Textual*, que preenche as lacunas da gramática da frase e rompendo com os limites da estrutura, chegando à uma leitura textual que tem o objetivo de ensinar a língua através de um novo olhar, tendo por núcleo de trabalho a língua a partir dos diversos contexto, níveis da compreensão, produção e análise textual.

Entretanto, a histórica preocupação com a norma culta está, diretamente, ligada a produção de textos formais, que são gêneros textuais valorizados socialmente, ao contrário dos gêneros utilizados na comunicação cotidiana, que são considerados de menor valor. Este modelo apregoado pela metodologia tradicional de ensino de língua portuguesa, que enfatizava a arte do “falar e escrever bem” ainda está presente nas aulas e nos livros didáticos de língua portuguesa, mesmo com inúmeros avanços propostos pelos estudos linguísticos. Fazendo com que, históricos equívocos sejam cristalizados ao longo do tempo.

No Brasil, essa mudança de paradigma, que inicialmente brotou e ganhou corpo na Academia, foi fortemente aceita por pesquisadores da área e professores de língua portuguesa, e passou a ser refletido nos documentos oficiais, e hoje, tais concepções sobre leitura e produção textual estão cada vez mais presentes nos documentos oficiais e nas diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino da língua portuguesa. Podem ser observadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), dentre outros, que buscam orientar e oferecer indicações para o ensino de língua portuguesa com uma visão funcionalista e contextualizada da língua.

No entanto, esta quebra de paradigma, mesmo respaldada por atuais e importantes estudos e ratificadas nos documentos oficiais, ainda não consegue alcançar de forma satisfatória as aulas de língua portuguesa e os livros didático utilizados pelos professores e alunos. Essas concepções estão enraizadas e acabam sendo empregadas nas abordagens da língua portuguesa na sala de aula e refletidas nas páginas de diversos livros didáticos, deturpando o ensino e reproduzindo velhas ideias, contribuindo, dessa forma, para a formação

do analfabeto funcional, que mesmo tendo frequentado a escola não domina as mais elementares leituras e produções textuais necessárias para as sócios comunicações exigidas diariamente.

A partir dessa constatação, propõe-se analisar neste artigo as atividades do livro didático de língua portuguesa (LDP) intitulado por *Novas Palavras 1* escrito pela Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, editado pela FTD, indicado para o 1º ano do Ensino Médio, tendo sido analisado e aprovado pelo PNLD em 2015. Pretende-se analisar e diagnosticar equívocos, omissões e até distanciamentos das concepções de leitura e produção textual proposta pela Linguística textual, que será fundamentada neste trabalho a partir das obras de Geraldi (1997), Antunes (2009), Marcuschi (2008), entre outros. Este artigo, apresenta inicialmente uma breve apresentação da teoria que embasa esta pesquisa, em seguida é realizada uma análise de duas atividades, a primeira aborda a temática da produção textual e uma segunda discute a interpretação textual.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura que é realizada em sala de aula, muitas vezes, é a que está sendo proposta pelo LDP, que cada vez mais tem se consolidado como uma ferramenta de ensino muito útil tanto para o professor quanto para o aluno no processo ensino-aprendizagem. O LDP, por exercer um papel de grande importância na aula de língua portuguesa precisa conter textos e atividades que possam conduzir o aluno a uma construção de sentido e que o leve não apenas a decodificar um significado pronto, presente na superfície do texto, mas que seja capaz de atribuir significados e associar seu conhecimento enciclopédico a outros existentes no texto.

Ora, se o LDP não compartilha o entendimento de que a leitura deve ser um pretexto para que os conhecimentos do aluno sejam evocados, não fornecendo atividades inquietantes e questionadoras que o levem a sair da sua zona de conforto, é bastante provável que o objetivo da leitura, que é a compreensão ou formação de um novo sentido, não seja alcançado. Marcuschi (2008) ao realizar estudos sobre o livro didático de língua portuguesa, detectou que a maioria das atividades trazem perguntas do tipo “cópia”, deixando de explorar aspectos vitais para uma maior compreensão do texto e mesmo propondo boas produções textuais, os LDP acabam produzindo atividades rasas, sem construir argumentos e quais são os sentidos

produzidos por ele. Acerca disso Marcuschi atesta que

“as atividades de compreensão textual que buscam apenas a decodificação, faz com que os exercícios de compreensão não atinjam seus objetivos, quais sejam: treinar o raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a formação de opinião” (MARCUSCHI, 2008, p. 269).

Tem sido consensual a observação de que, mesmo nos estágios mais avançados da escolarização as pessoas revelam dificuldades no desempenho da compreensão de textos. Mesmo tal compreensão sendo um aspecto básico para o domínio do uso da língua. Um dos possíveis fatores responsáveis pela permanência desse problema escolar, que toma níveis extraescolares, é o caráter de artificialidade com que os textos são abordados nas aulas de língua portuguesa, ou seja, há um distanciamento entre as propostas de compreensão com as reais funções que os exercícios contidos nos LDs propõem. Em que, tais exercícios deveriam aprofundar o conhecimento e conduzir a reflexões consistentes acerca do texto. Sobre isso Marcuschi afirma:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos (MARCUSCHI, 2008, p. 266).

A leitura e a escrita estão intimamente interligadas. Quando é solicitado a um aluno que redija uma redação escolar sem que lhe seja dado um aporte de informações sobre o tema proposto, sem que haja leituras anteriores sobre o tema, é muito provável que ao final da produção textual tenha restado inúmeras lacunas, como obviedades e irrelevâncias das afirmações e dos comentários, apenas buscando o preenchimento de linhas no papel e o encaixe da produção textual na tipologia proposta pelo professor na sala de aula. Acerca do processo de escrita Antunes assevera que

[...] esse insucesso tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é *ter o que dizer*. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussões prévias de informações, e dados, sem planejamento, sem rascunho, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada (ANTUNES, 2009, p. 167).

Além disso, deve ser salientado que, a intertextualidade em seu sentido mais amplo,

expõe a concepção de que ao longo da história os discursos vão se moldando, se articulando com diversos discursos, refazendo e construindo discursos a partir de discursos anteriores, de maneira que essa linha discursiva remonte um único e perdurável discurso sem rupturas, mas repleto de agregações. Assim, os atuais discursos são desdobramentos dos discursos anteriores, daquilo que já foi dito (ANTUNES, 2009). Logo, os textos escritos são reflexos da leitura de outros textos, que se agregam em um arsenal de informações que faz com que o aluno que escreve um texto possa ter sua produção apoiada em outros textos.

ANÁLISE DA ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO LDP

Esta análise abordará a terceira e última unidade do LDP ‘Novas palavras 1’ intitulado por “Redação e leitura” que propõe possíveis atividades voltadas para a leitura e produção textual. A unidade é dedicada ao menor percentual de páginas do livro, ficando bem atrás do robusto volume de páginas dedicadas à unidade que aborda as normas gramaticais. Em que, isso atesta o grau amplo de importância dado à gramática, enquanto os aspectos da língua, como a leitura e produção textual, aparecem como objetos de relevância secundária.

Ademais, vale ressaltar que o termo “redação” foi bastante difundido até o fim da década de oitenta, mesmo ainda sendo adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E, atualmente esse termo vem sendo gradativamente substituído por produção textual, particularmente depois das proposições de João Geraldi (1997) para o ensino de língua portuguesa, que considera que a produção textual possibilita um diálogo entre o leitor e o autor, e também entre os textos que circulam em nossa sociedade orientados pelos mais diversos pontos de vista.

O termo “redação”, que resume canonicamente os tipos textuais em apenas três eixos: narração, dissertação e descrição, reduz também o tratamento dado à produção escrita na aula de língua portuguesa que se configura pelo distanciamento entre as produções oferecidas pela escola e os gêneros textuais que o aluno irá encontrar ao longo da sua vida. Oferecendo atividades de produções aleatórias sem desenvolver a relação do produtor/leitor a partir do processo de reescrita, que aprimoraria progressivamente a prática da escrita (CITELLI, 2001).

Essa concepção dialógica da linguagem está exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e requer que o aluno seja capaz de compreender e escrever os textos que

circulam socialmente. Diante disso, o termo produção textual não é uma mera substituição de termo redação. A produção textual considera, na verdade, o texto como elemento do processo de ensino-aprendizagem compreendendo-o a partir do diálogo com outros textos seja do passado ou presente (GERALDI, 1997). Essa distinção é exposta por Geraldi quando afirma

[...] substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção (GERALDI, 1997, p. 22).

Assim, as atividades contidas do LDP ‘novas palavras 1’ merecem seu devido destaque em razão da apresentação de inúmeros deslizes no que se refere à produção textual, dentre os quais está um equívoco comum cometido sobre o conceito do processo de reescrita, que pode ser observado, quando os autores propõem ao final de cada capítulo, um quadro com uma atividade intitulada por “Critérios de avaliação e reelaboração”. No entanto, tal reescrita não diz respeito ao texto produzido pelo aluno, mas a um texto aleatório selecionado pelos autores. Outras sugestões são propostas, como os “Exercícios de reescrita”, nos quais a reescrita também não se refere ao texto produzido pelo aluno, mas a um texto alheio, apresentado pelo livro. A figura abaixo apresenta uma sugestão de um exercício de reescrita

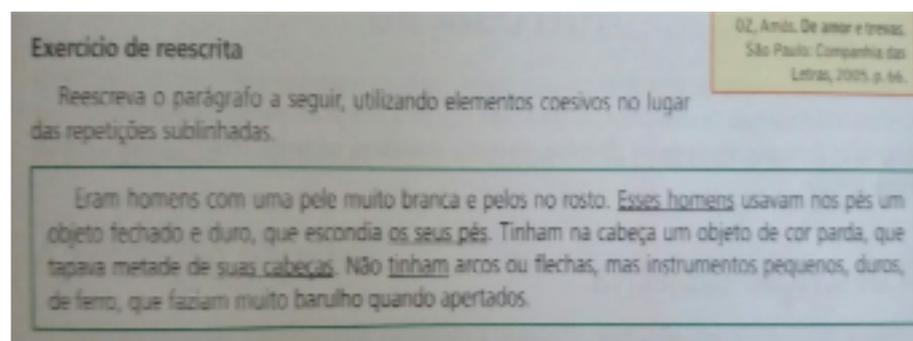


Figura 1: Exercício de reescrita. Fonte: AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras 1**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

Pode-se verificar que o exercício ignora as condições de produção e não orienta os alunos para as etapas do processo de produção de escrita (planejamento, elaboração, autoavaliação, revisão e reescrita). As situações de comunicação ou contexto de leitura e produção não são contempladas, organizando-se, preponderantemente, pela tipologia textual, sem cuidar, satisfatoriamente, das condições de produção de escrita e nem a de orientar o

aluno nas etapas de construção do texto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly

[...] a produção textual deveria seguir uma ‘sequência didática’ como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, com a finalidade de produzir um texto. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.79)

A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. E, esse processo de produção deve ser distinguido da produção final do texto, pois a produção final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões. Acerca disso Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) afirmam que

[...] em suma, o que se pode dizer é que as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004, p. 82).

Todavia, nota-se que a proposta de reescrita está atrelada ao sentido de troca de elementos coesivos, o que não representa o real sentido de reescrita, que consiste em modificações qualitativas e quantitativas de um texto escrito pelo próprio aluno, que acontece depois da sua primeira escrita. Então, a reescrita consiste na reelaborado pelo seu próprio autor. Vale salientar que o melhoramento do texto pode demandar vários processos de reescrita e cada reescrita serve de suporte para a produção do texto seguinte (HALTÉ, 1980).

Com efeito, o suposto exercício de reescrita proposto não atende as demandas de um ensino crítico e que está cada vez mais pautado numa interação multidimensional entre a linguística, o texto, a sócio-pragmática e as concepções cognitivo-conceituais para que existam condições efetivas para uma ampla compreensão das possíveis variações que podem ser encontradas no processo de produção e/ou recepção textual.

Do mesmo modo, o tratamento dado ao processo de leitura e compreensão de textos no LDP *Novas Palavras 1* traz graves equívocos, na qual a exploração dos conteúdos impressos no texto não contemplam os níveis de interpretação desejados, ou seja, uma leitura em profundidade. Dessa forma, não permite-se que o leitor/aluno traspasse o nível superficial de leitura e compreensão. Apesar dos textos elegidos serem de boa qualidade não são

esmiuçados pelas atividades de maneira satisfatória, que propõe exercícios rasos e pouco produtivos. Um exemplo disso, é encontrado no exercício de compreensão, apresentado na figura abaixo:

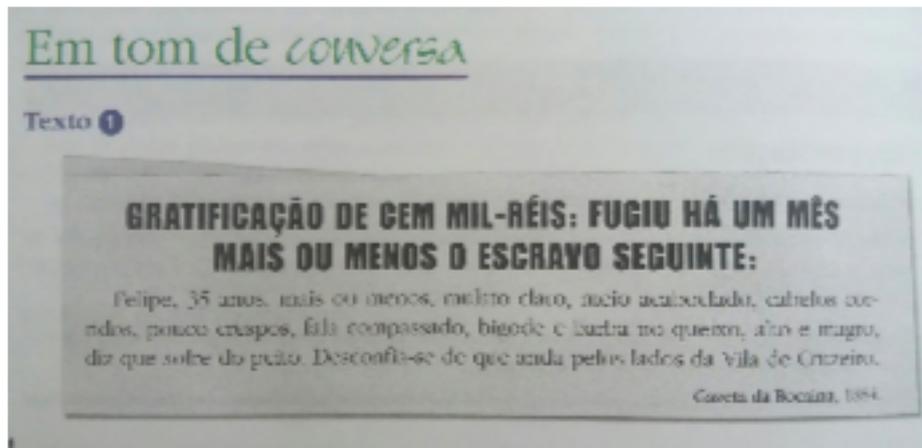


Figura 2: Texto. Fonte: AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras 1**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

A figura acima expõe um texto multidisciplinar, que agrega conhecimentos históricos e sociológicos, além de possibilitar uma ampla compreensão textual sobre o gênero anúncio; O texto retrata um contexto social, no qual o anúncio escolhido era comum e aceitável socialmente, havia todo um aparato estatal e privado que permitia e lucrava com o comércio de escravos além de uma legislação favorável; Vale ressaltar que o anúncio data do ano de 1884, sabe-se que um ano após, em 1885 era promulgada a Lei dos Sexagenários que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos. E que somente quatro anos mais tarde, em 13 de maio de 1888, a abolição se deu com a promulgação da Lei Áurea a escravidão foi formalmente abolida do Brasil.

No entanto, a atividade proposta deixa de abarcar toda essa gama de conhecimentos, não conduzindo o aluno a desenvolver uma reflexão crítica sobre o contexto social no qual se deu este anúncio, nem permite a expansão do gênero textual utilizado ou construção de sentidos a partir dos questionamentos sugeridos. A figura abaixo expõe o exercício recomendado para esse texto, e atesta com bastante consistência o viés formalista, buscando sempre as estruturas, as palavras desassociadas do seu significado, mesmo em um exercício que deveria propor uma leitura e compreensão do texto. Desconsiderada todas as informações que o texto carrega, os autores propõe esta questão:

1. Repare que o texto é um "retrato falado". Para descrever o escravo fugido, fez-se uma enumeração de suas características físicas, a que se acrescentaram dois traços de comportamento. Identifique as passagens do texto que se referem a esses traços de comportamento e conte-as para seus colegas.

Figura 3: Exercício de Identificação. Fonte: AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras** 1. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

É notório que este exercício não permite ao aluno um aprofundamento na compreensão sobre o texto, o que Marcuschi (2008) classifica como perguntas do tipo 'cópia', que sugere simples atividades mecânicas de transcrição de frases e palavras. Um texto tão rico em interpretações é reduzido a uma rudimentar enumeração de características físicas, o que demonstra um enorme grau de distanciamento dos autores com as questões de cunho sociais, beirando até a insensibilidade por se tratar de uma temática tão pungente. De acordo com Marcuschi tais atividades "não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Sem dúvida, tal prática conduz à ausência de reflexões críticas na sala de aula, o que aponta para um silenciamento diante de possíveis discussões acerca das relações sociais que nortearam o período no qual a escravidão era legalizada no Brasil, não discute os desdobramentos desse período histórico, como o persistente racismo, a exclusão social e o extermínio da população negra em meio a violência urbana, tais questões ficam a margem de qualquer discussão pois traz muita inquietação e indignação e em sua sociedade que prima pela ordem e a conservação dos costumes, isso não é bem visto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as análises propostas por esta pesquisa, pode-se observar que ainda existem graves equívocos no que tange às atividades de leitura e produção textual contidas no supracitado LDP, os deslizos são recorrentes, e podem ser facilmente entrados ao longo do livro, mesmo em um LDP aprovado recentemente pelo PNLD.

Assim, detectamos equívocos nas atividades de leitura e produção textual, tais como: pouca exploração do conteúdo, silenciamento diante de importantes temáticas, exercícios

descontextualizados; falta de atividades que propusessem aos alunos um pensar crítico, propostas de atividades de produção textual concentradas apenas nos três moldes de tipologias; limita a produção do aluno, que deveria ser bem mais ampla; o uso do texto como pretexto para atividades gramaticais além de não apresentar a perspectiva dos gêneros textuais ao longo do livro e por fim, uma abordagem do texto sem a preocupação com as etapas de sua construção, planejamento e revisão.

No entanto, tal problema faz parte de toda uma cadeia que advém da formação da concepção teóricas dos autores, que transformam suas concepções em textos que constituem os LDPs, posteriormente esses LDPs que deveriam passar por uma rigorosa análises durante o processo de seleção do PNLD, são aprovados mesmo contendo graves equívocos, são esses LDPs que estarão sendo disponibilizado, junto com outras edições semelhantes, para a escolha do professor. Ao docente cabe a tarefa de escolher o LDP. Mesmo diante de poucas e não tão boas opções de escolhas, o professor pode preferir não contar com o auxílio do LDP, o que torna o seu trabalho ainda mais crucial, exigindo um maior protagonismo e dedicação, mesmo este professor tendo possivelmente um tempo reduzido.

Diante disso, é imprescindível rever todo o processo de produção e distribuição dos LDPs, desde os conteúdos obrigatórios até as singularidades regionais que deveriam estar contidas nos LDPs, passando pela reformulação dos critérios previstos para aquisição do LDP e também por um maior rigor no processo seletivo, e for fim, um aumento na aquisição de coleções oferecidas ao professor, que terá mais opções de escolha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino. **Novas Palavras 1**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALTÉ, Jean-Francois. **Savoir Écrire - savoir faire.** Paris: Pratiques, 1989.