

LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO TEXTUAL: AVANÇOS E ENTRAVES

Cristiane Coitinho de Sousa

Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS

Universidade estadual da Paraíba- Campus III

cc_coitinho@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar propostas de produção textual dos livros didáticos de português adotados nas escolas de atuação desta pesquisadora observando se elas refletem a concepção de linguagem proposta no manual do professor de cada livro. Em outras palavras, pretendemos observar na prática como a teoria fornecida se aplica. Tendo em vista que a abordagem teórica utilizada é a linguagem baseada na concepção interacionista de linguagem. Os livros didáticos escolhidos são: Projeto Teláris – Português (BORGATO, BERTIN e MARCHEZI, 2015) e Para viver Juntos- (COSTA, MARCHETTI e SOARES, 2015), ambos do 6º ano do Ensino Fundamental. As análises dos encaminhamentos teóricos para a produção de texto, de modo geral, confirmaram o gênero discursivo como eixo norteador para o ensino da língua, porém o enfoque dado nas atividades revela um ensino voltado para a estrutura do gênero textual e não para a concepção de língua em sua realização efetiva, entendida como forma de interação dialógica que considera o aluno como sujeito/autor de seu enunciado. Uma vez que deixa de lado um dos aspectos cruciais na produção textual que é a sua função social, reproduzindo a prática de produzir texto “para” a escola e não “na” escola.

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

1 Introdução

Com os avanços nas pesquisas sobre teorias linguísticas que tomaram o texto como objeto de estudo, o ensino da língua ganhou uma nova roupagem. Os PCN de língua portuguesa (2001) trazem orientações teórico-metodológicas com destaque para os gêneros textuais como base para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, acompanhar os avanços ocorridos nas teorias sobre linguagem reflete diretamente no tratamento dado à produção de textos na escola e é essencial para uma abordagem adequada do texto. Evitando, assim, práticas que tomem o texto como produto pronto, sem considerar os elementos envolvidos no contexto de produção. Segundo afirmam Koch e Elias (2015:36), “ a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um

outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.” Considerando esta afirmação, verificamos que a escola ainda está distante de propor uma produção textual que considere essa interação entre os interlocutores, muitas vezes por se manter a prática de escrever textos para o professor corrigí-los e atribuir nota. Na concepção interacional de língua, que está presente, pelo menos teoricamente, em muitos manuais didáticos, tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. (KOCH e ELIAS, op.cit. p.34)

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de algumas propostas de produção escrita de dois livros didáticos utilizados, um pelo município de Campina Grande-PB e o outro pelo Governo do Estado da Paraíba nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, as quais a pesquisadora deste trabalho leciona atualmente. Buscamos com a análise verificar se nas propostas há indício de trabalho com o texto numa perspectiva dialógica e interacionista, que considera o trabalho com os gêneros textuais como instrumentos para o ensino da língua. Pretendemos, desta forma, contrapor as orientações teórico-metodológicas fornecidas pelo manual do professor de cada livro e sua proposta efetiva de escrita.

Os objetos de estudo são os Livros Didáticos (LD) de Português, “Projeto Teláris”, elaborado por Borgato, Verin e Marchezi e “Para viver Juntos”, elaborado por, Costa, Marchetti e Soares. Ambos foram publicados no ano de 2015 e distribuídos às escolas da rede pública de ensino em 2017, para o triênio 2017/2018/2019, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – lançado e coordenado pelo governo federal.

Dada à importância que o livro didático tem por ser ele, muitas vezes, o único material que o professor dispõe em sala de aula para trabalhar com os alunos em versão impressa para todos, ou mesmo em casa para preparar suas aulas, é importante que o professor conheça bem este material, seus pontos positivos e negativos, para assim melhor se preparar para a elaboração do seu material de trabalho, adaptando, modificando e (re)elaborando atividades para seu dia a dia.

Tomaremos como base os postulados fornecidos por Koch e Elias (2015) as estratégias envolvidas na produção textual, Marcuschi (2008) que postula sobre os princípios sociointeracionista da produção de texto com ênfase na linguística de texto de base cognitiva, os PCN (2001) e suas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa e, Bunzen e Rojo (2005) e Bezerra (2003) que discutem sobre as abordagens do livro didático de Língua Portuguesa para ensino, dentre outros.

2 Discussão teórica: A escrita e o avanço nos estudos linguísticos

Sabemos que o domínio da escrita foi, por muito tempo, uma atividade destinada a poucos privilegiados, porém, na atualidade escrever faz parte do nosso cotidiano, porque somos constantemente solicitados a ler e escrever textos em diversas situações de interação do dia a dia. O ato de escrever é uma atividade difícil e multifacetada, pois envolve conhecimentos oriundos de áreas variadas (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).

Segundo Koch e Elias (2015, p.31), várias são as definições sobre escrita às quais nos deparamos, seja na escola ou fora dela, “escrita é inspiração”, “escrita é uma atividade para poucos privilegiados”, a “escrita é expressão do pensamento”, “escrita é domínio das regras gramaticais”. Essas possibilidades de conceituação para a atividade de escrever está de certa forma associada ao modo como entendemos a linguagem, texto e sujeito. Isto é, está subjacente uma concepção de linguagem, texto e sujeito escritor à forma pela qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita.

Nessa perspectiva, as concepções de escrita ao longo dos anos passaram, necessariamente, pelas mudanças ocorridas nos conceitos de linguagem, de sujeito e de texto, se apresentando na escola conforme a concepção que se adote. E, dependendo da postura adotada, o foco dado às orientações fornecidas para as atividades de escrita pode incidir sobre a língua, o escritor e/ou a interação.

A primeira concepção de escrita tem como foco a língua, que é posta como um sistema pronto e acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. Essa forma de orientar e compreender a escrita está apoiada na concepção de língua como estrutura, um mero código de comunicação, e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema. Dessa forma, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, sendo suficiente para isso que ambos conheçam o código linguístico nele utilizado.

Uma segunda concepção de escrita está diretamente relacionada à concepção de linguagem como expressão do pensamento, em que o sujeito é um ser psicológico, individual e dono de suas ações e do seu dizer, assim o texto é visto como um produto do pensamento do autor, nada mais. Nessa concepção a atividade de escrita é uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento sem levar em conta as experiências e os

conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. O texto é visto como um produto acabado, único e exclusivamente fruto do pensamento do autor.

A terceira perspectiva é a dialógica, na qual a atividade de escrita é vista como produção textual, uma vez que sua realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Essa é a diferença entre essa perspectiva e as demais, uma vez que a escrita não é compreendida apenas quanto à apropriação de regras da língua, nem tão pouco ao pensamento e intenções do escritor, mas na relação entre escritor-leitor, levando em consideração, de um lado, aquele que faz uso da língua para atingir seus intentos e, por outro, o leitor com seus conhecimentos que é parte constitutiva do processo como um todo. Assim, entendemos que, os envolvidos nesse processo dialógico, no caso o escritor e o leitor, se encontram no texto, que se constitui no lugar da interação verbal. Logo, o texto representa uma multiplicidade de sentidos, sejam esses explícitos ou implícitos, uma vez que os sentidos são construídos na interação do leitor com o autor, a partir dos elementos encontrados no texto.

Nesse contexto, a língua é concebida por uma visão sociocognitiva interacional, a qual privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O texto, como dito anteriormente, é o lugar da interação entre leitor e autor, sobre a qual são consideradas as sinalizações textuais dadas pelo escritor e os conhecimentos do leitor, que durante o processo de leitura deve assumir uma atitude “responsiva ativa”, uma vez que há sempre uma possibilidade de extensão do diálogo. (BAKHTIN,1992)

3 Livro didático: algumas considerações

A partir da década de 50, surgem algumas transformações nas condições de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Com o advento da industrialização acelerada do país ocorre a universalização ao acesso escolar. Assim, escola passa a receber alunos das camadas populares, com práticas sociais de leitura e escrita “diferentes” daquelas trabalhadas nessas instituições até então. As propostas de ensino de língua portuguesa se resumiam ao estudo de textos escritos, textos canônicos e distante da realidade social e discursiva desse novo aluno.

Com essa mudança no ensino e a falta de preparo adequado dos nossos professores é que surge a necessidade de reelaborar o livro didático de português (LDP) para suprirem as lacunas de conhecimento desses profissionais da educação, que por sua vez, não são mais responsabilizados por prepararem suas aulas e exercícios. Dessa forma, a fabricação do LDP

facilitou a tarefa do professor, “diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar” (BEZERRA, 2003:42). Por outro lado, ocorreu o aumento da carga horária, a diminuição do salário do professor e conseqüentemente a desvalorização da profissão, pois nesses moldes qualquer pessoa, independente de sua formação, poderia assumir aulas de língua materna.

Atualmente, com os avanços das pesquisas sobre língua, sobre os processos de ensino/aprendizagem, a partir da última década do século XX, os LDP são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, mesmas teorias e outros apresentam mudanças mais profundas a nível teórico-prático. Embora haja muito que se reformular nos LDP, a grande variedade textual trazida por eles e algumas mudanças nas formas de abordar os textos já são percebidas. O trabalho com o texto e a produção escrita já ganham novas roupagens, embora ainda haja muito a se pensar.

As observações feitas nos manuais de livros didáticos revelam entre outras coisas as concepções subjacentes a sua formulação, como a noção de língua e os objetivos do ensino de língua materna. Sobre a questão da língua abordada nos livros didáticos Marcuschi (2003: 22) afirma que: “a língua é tida por eles como: *a) um conjunto de regras gramaticais* (ênfase no estudo da gramática); *b) um instrumento de comunicação* (visão instrumental da língua); *e c) um meio de transmissão de informação* (sugerindo a língua como um código).” Tal afirmativa justifica a grande incidência do estudo das estruturas gramaticais nos manuais didáticos, refletindo o engessamento do ensino estereotipado das estruturas textuais canônicas.

As diferenças nas marcas do ensino tradicionalista para o ensino centrado no uso efetivo da língua, segundo Bunzen e Rojo (2005, p.75) ocorreram porque nos últimos 35 anos houve mudanças importantes na política do livro escolar e essas mudanças se deram de modo mais significativo nas décadas de 1980 e 1990, por motivo das apreciações negativas que recaíam sobre esse material, uma vez que continha questões sobre preconceitos, tendenciosidade ideológica, incorreções conceituais, entre outros problemas. Como consequência, o MEC, a partir de 1995, incluiu uma avaliação pedagógica dessas obras no PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (BUNZEN e ROJO, 2005). No contexto educacional brasileiro, os livros didáticos têm uma grande importância, pois eles são um dos poucos materiais que, de fato, são acessíveis a docentes e alunos.

4 Metodologia e análise dos dados

Nosso trabalho terá como foco a análise dos encaminhamentos de produção de texto presentes na primeira unidade dos livros didáticos escolhidos. Verificaremos, por um lado, se

eles são concebidos, tendo como referência de linguagem a perspectiva dialógica e interacionista, que considera os gêneros como instrumentos para o ensino da língua como nos apontam os PCN quando dizem que: “a linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. (BRASIL, 2001, p. 22). E por outro, como essas orientações teórico-metodológicas se materializam nas propostas de produção oferecidas para o trabalho efetivo em sala de aula. A escolha dos livros, como dito inicialmente, se deu por serem esses manuais em questão, os quais a autora deste trabalho utiliza em suas salas de aula.

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

A fim de cumprirmos nossos objetivos, o trabalho será organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos os LD, separadamente. Em seguida, ao mesmo tempo em que apresentaremos a concepção de linguagem que norteia a proposta presente no manual do professor, analisaremos até que ponto essa teoria converge ou diverge nas propostas de produção textual fornecidas.

4.1 Livro Didático I em questão

O primeiro livro a ser analisado é o livro didático do projeto Teláris do 6º ano de Português, cuja autoria pertence a Ana T. Borgato, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, 2ª edição, do ano de 2015. Este manual organiza-se em 4 unidades e cada uma com 2 capítulos, totalizando, oito capítulos. Cada um deles apresenta uma seção destinada à produção textual que, segundo apresentação no manual do professor, está relacionada ao gênero textual explorado ao longo do capítulo. Ao final de um ano letivo, os alunos são orientados a produzir apenas 8 textos.

As propostas de produção de texto a serem analisadas pertencem a unidade 1 e exploram a produção de um conto a partir de pintura (capítulo 1). No manual do professor, que está em anexo no livro didático, as autoras apresentam a concepção de linguagem que norteia o trabalho pedagógico com o livro didático e afirmam que:

Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nesta coleção. [...] A abordagem focada nos diversos gêneros do discurso favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada, em

circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 333)

Assim, o trabalho com a produção textual busca:

Proficiência e autonomia, ao se produzirem textos- orais ou escritos- são alguns dos grandes objetivos do ensino da língua portuguesa, em todos os níveis. [...] O caráter principal desta coleção é estimular a produção de textos a partir do foco nos gêneros textuais, pois é essa concepção que norteará a sistematização por meio de sequências didáticas que privilegiem as condições de produção de textos. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, *op.cit.* p. 340)

Sobre os comandos para as produções textuais, o manual do professor do LD em questão (p. 341) esclarece que há preocupação com “as condições de produção – sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem”.

Observemos a proposta de produção textual da obra contida na unidade 1/ Capítulo 1):

Proposta 1

A S
Z X Produção de texto

Gênero: conto

O que?
Escrever conto a partir da pintura.

Conto

Para quem?
Para os colegas da sala de aula.

Para quê?
Para contar em uma roda de causos.

■ **Em grupo.** A partir da pintura do artista plástico Almeida Júnior, vocês vão criar um conto.

1. **Leiam a legenda** e respondam:

- Qual é o título da obra?
Garoto com banana.
- Quem é o autor da tela?
Almeida Júnior.
- Em que ano a pintura foi produzida?
Em 1897.

2. Observem a **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.

- Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? *Resposta pessoal.*
- Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?
■ **É importante** que os alunos percebam que o menino pede a quietude.

3. Chegou o momento de criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

- Para produzir o conto:
 - imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - imaginem o **clímax**, o momento de maior tensão;
 - criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
- Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a narração da história e para a fala das personagens.
- Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.

Roda de causos

- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de causos.
- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.
- Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.



Garoto com banana, Almeida Júnior. 1897.
Óleo sobre tela, 59 cm x 44 cm.

A Z

legenda: pequeno texto explicativo referente a uma imagem (foto, pintura, mapa, etc.).

óleo sobre tela: expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

45

(BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 45)

A primeira unidade, do capítulo 1, traz o gênero discursivo causo/conto que é explorado por meio de exemplos durante a unidade através do estudo de outros textos, seja na leitura e compreensão ou na seção de usos da língua, numa tentativa de efetivar o trabalho com gêneros conforme os pressupostos teóricos contidos no manual do professor, porém, a orientação prática se distancia da teoria de gêneros quando faz deste um modelo a ser seguido, pronto e acabado.

Quando nos focamos apenas a atividade de produção, percebemos uma grande preocupação com o exercício da escrita numa concepção estruturalista da língua. Observemos que a proposta orienta para a estrutura do gênero, o tipo de linguagem a ser empregado e os elementos da narrativa (Questão 3) que não podem ser ignorados. Não há nenhum esclarecimento, por exemplo, para o caso do clímax, que vai diferenciar uma narrativa de um relato. Percebemos que essa atividade remete para a ideia de que escrever é um processo em que “seguir instruções de como fazer” é suficiente para que o produtor consiga produzir seu texto baseado no gênero presente na proposta. Assim, a apresentação dos elementos da narrativa se aproxima do que propõem muitos manuais de redação, os quais bem apresentam os aspectos teóricos de cada gênero (o que pode/não pode estar presente no texto), mas não ensinam a escrever. Retoma-se a ideia de que um texto deve ter “início, meio e fim”. Limitarmos-nos a dizer apenas isso aos alunos, é tolher em muitos aspectos a complexa atividade de produzir um texto.

Desta forma, fica claro que, ao propor a criação de um “conto, como se fosse um causo” a partir de uma pintura, sem outros estímulos, nada mais é do que uma nova roupagem para as tradicionais e corriqueiras propostas de redações em que o aluno deveria escrever a partir de uma gravura, sem ter um objetivo real para a sua escrita.

Se nos detivermos sobre o gênero, verificamos que o causo pode ser apresentado em forma de um relato e não como um conto, mas a proposta que enfatiza a narrativa, não diferencia as características desses dois gêneros textuais.

A finalidade do ato da escrita, ou seja, a sua intencionalidade não fica clara nesta proposta. A presença da interlocução, um dos princípios básicos do dialogismo, também não se apresenta, isto é, o aluno escreve sem ter claramente para quem está dizendo algo. Somente na segunda etapa, o aluno é informado que tem que contar as histórias para os colegas de sala, e então se percebe outra inadequação da proposta. Neste caso, entendemos que apresentar aos colegas um texto oral e tê-lo escrito é a mesma coisa, como se as duas formas fossem iguais e

não formas distintas de uso da linguagem. Há o apagamento das diferenças entre oralidade e escrita e também a ideia equivocada de que a transferência de uma para outra é natural, normal e que os seus usos são equivalentes.

Para finalizar, nossas impressões sobre essa primeira proposta, questionamos a função social da escrita. Parece-nos que produzir um texto escrito e depois expô-lo oralmente apenas para a turma, retoma a inadequação de estarmos produzindo textos “para” a escola e não “na” escola. Os textos encerram sua funcionalidade através do cumprimento das etapas estabelecidas, eles não ultrapassam os muros escolares e se realizam socialmente.

Observemos a seguir a proposta apresentada no segundo livro analisado.

4.2 O livro Didático 2 em questão

O segundo livro a ser analisado pertence a coleção Para Viver Juntos – Português, também do 6º ano, cujos autores são Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares, 4ª edição, 2015, apresenta 8 capítulos que levam o nome do gênero a ser trabalhado. Cada capítulo apresenta duas propostas de produção vinculadas ao gênero que está sendo estudado, totalizando 16 produções por ano, o dobro do que observamos no LD anterior. Durante as atividades de leitura- que contabilizam duas por capítulo- e estudo do texto, características desse gênero vão sendo trabalhadas, possibilitando ao aluno um conhecimento prévio a fim de prepará-lo para o momento da produção. Iremos analisar aqui a primeira proposta de produção textual presente no primeiro capítulo.

O Manual do Professor reflete a concepção de linguagem “como processo de interação que se realiza nas práticas sociais” (p.310). Enfatiza ainda que o objetivo da coleção é “a constituição de três competências nos alunos: a competência discursiva, linguística e estilística” (p.311), conforme orientam os PCN de Língua Portuguesa dando ênfase ao fato de que as situações comunicativas que se relacionam com as instâncias públicas de linguagem são essenciais para o desenvolvimento dessas capacidades.

Quanto ao ensino da produção de textos, teoricamente, apresenta a mesma concepção apresentada no LD analisado no item anterior, uma vez que afirma ser o texto uma unidade de ensino e reconhece que os textos se manifestam em gêneros textuais. Porém apresenta como eixo norteador os comportamentos escritores citados por Délia Lerner:

- Tomar notas para registrar informações a que mais tarde recorrerá;
- Escrever para cumprir diversos propósitos;
- Planejar o que vais escrever e, se necessário modificar o plano enquanto escreve;
- Planejar, textualizar, revisar mais de uma vez;
- Levar em conta o conhecimento do destinatário;
- Quando o escrito é em grupo, debater para que sejam tomadas decisões consensuais;

- Ter presente o ponto de vista dos futuros leitores;
- Discutir com os outros qual o efeito que se busca produzir nos destinatários por meio do texto. (LERNER, 2002 *apud* COSTA, MARCHETTI e SOARES, 2015, p.313)

Assim, as propostas de produção textual, focam no encaminhamento dos alunos nos procedimentos de planejamento, revisão, refacção e autoavaliação dos textos. A sessão de Produção de textos é composta por um Aquecimento, uma proposta, etapas de Planejamento e elaboração do texto, Avaliação e reescrita do texto. Verifiquemos na prática como essas orientações acontecem, ou se acontecem.

Proposta 2

PRODUÇÃO DE TEXTO

Narrativa de aventura

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

AQUECIMENTO

- Copie o trecho a seguir e complete-o com palavras que caracterizem o espaço de uma história de aventura.

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

Resposta pessoal

Proposta

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

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



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

Planejamento e elaboração do texto

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

1. Copie o quadro abaixo e preencha-o com informações sobre o espaço da narrativa, o tempo em que ela acontece e as características das personagens. Professores, os alunos deverão ter a liberdade de escolher o protagonista e o antagonista. O importante é manter a coerência das atitudes das personagens.

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

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

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

3. Agora, escreva seu texto. Lembre-se de desenvolver os aspectos levantados no planejamento e não se esqueça de criar um título para sua história.

●●● Avaliação e reescrita do texto

Dicas para avaliar os textos

- Forme dupla com um colega da turma.
- Leia sua história em voz alta.
- Depois de ouvir a sua história, o colega deverá anotar os pontos mais interessantes e aqueles que precisam de ajustes (justificando).
- Feitas as anotações, o colega escreverá um pequeno comentário a respeito do que gostou no seu texto e o lerá para você.
- Em seguida, será a vez de o colega ler a história dele e ouvir o seu comentário.

1. Copie e preencha a tabela a seguir, pois ela auxiliará você na avaliação da sua narrativa de aventura.

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

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

(COSTA, MARCHETTI e SOARES, 2015, p.20-21)

Nas etapas anunciadas para a produção, percebemos o intento de se cumprir as etapas de produção sugeridas no manual segundo Lerner (op. Cit.), porém, em todas elas verificamos a preocupação de o aluno compreender questões estruturais do gênero em estudo, narrativa de aventura. Inicialmente, na seção “aquecimento” a atenção está voltada para uma característica

linguística de grande relevância do gênero, no caso à adjetivação na elaboração da descrição. Já em “Planejamento e elaboração do texto” propõe ao aluno outra característica do gênero, que são as personagens que assumem os papéis de protagonista e antagonista, e na “Avaliação e reescrita do texto”, apesar de sinalizar uma tentativa de cumprir com a etapa sugerida no manual de “quando o escrito é em grupo, debater para que sejam tomadas decisões consensuais acerca dos múltiplos problemas que a escrita apresenta”, despertando no aluno uma visão crítica quanto ao próprio texto, verificamos mais uma vez uma visão estruturalista da linguagem, pois o foco é outra vez a estrutura do gênero.

Ao observarmos as condições de produção, verificamos ainda a falta de esclarecimento sobre “quem fala” e “para quem se fala”, pois a proposta menciona a socialização do texto apenas na sala de aula com a finalidade de construção de um livro. Porém, não se detalha para quê (se na biblioteca da escola, por exemplo) ou para quem (os próprios alunos, ou alunos de instituições diferentes?) esse livro vai servir de leitura. Subentendendo-nos que os textos produzidos vão circular na esfera escolar, como há muito vem se fazendo, em detrimento de sua função social.

Assim, percebemos que o livro em questão apresenta algumas dificuldades em colocar em suas atividades práticas o que se propõe realizar no manual do professor através de seus postulados conceituais.

4 Conclusões

Sabemos que o livro didático é um dos instrumentos a serem utilizados pelo professor, muitas vezes o único, e pode contribuir positivamente para a prática docente. Porém, o que se constata na rotina do uso do material didático em sala de aula é que, quase sempre, não há coerência entre os pressupostos teóricos assumidos pelos autores e a prática proposta no material, e quando há, muitas vezes, não é satisfatória, deixando lacunas que só um professor atento é capaz de preencher.

Para que o livro didático seja um instrumento eficiente na prática escolar, deve continuar evoluindo, juntamente com as concepções sobre linguagem, reconhecendo, cada vez mais, o aspecto sociointeracional do ensino de língua. Para que cada vez mais se estreitem as relações teórico-metodológicas e a prática docente.

Assim, com a nossa análise percebemos que, mesmo que alguns itens não tenham sido contemplados em todas as propostas, como o lugar social e a posição hierárquica dos interlocutores, a relação ideológica subjacente à situação discursiva e a diversidade de esferas de circulação dos textos, as coleções estão, pelo menos teoricamente, de acordo com a visão

sociointeracionista da língua e com a transposição do ensino das tipologias para os gêneros textuais. O grande impasse se apresenta na hora de colocar em prática essa proposta teórica tão bem apresentada nos manuais. Também reconhecemos que algumas mudanças nas atividades de produção textual já podem ser vistas, mesmo que de forma muito tímida ainda.

5 Referências

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

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs). **O livro didático de Português: Múltiplos olhares**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora. DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs). **O livro didático de Português: Múltiplos olhares**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. et al. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática para o 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BORGATO, A. M. T. BERTIN, T. C. H. MARCHEZI, V. L. C. **Português - 6º ano. Projeto Teláris**. São Paulo: Ática, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para Viver Juntos: português**. 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.