

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCRITA NO 6º ANO: ANALISANDO PROPOSTAS EM LIVRO DIDÁTICO

Isadora Cristiana Alves da Silva (UPE)

isadorasilva561@gmail.com

Jaciara Josefa Gomes (UPE)

jaciara.gomes@upe.br

RESUMO:

O ensino de Língua Portuguesa que prevaleceu nas escolas durante muitos anos esteve voltado apenas para um tratamento formal, estrutural e linguístico em frases e, mais recentemente, em textos, o que infelizmente ainda vem acontecendo e contribui para o surgimento de dificuldades no desempenho da produção textual dos alunos e promove uma expressão escrita artificial e forçada (REINALDO, 2002). Dentro dessa perspectiva, alguns aspectos pertinentes ao livro didático de língua portuguesa também precisam ser revistos, pois vários manuais apresentam algumas lacunas em relação ao tratamento dado aos conteúdos, a metodologia e a formulação das propostas de produção escrita, visto que, o manual didático tem sido reconhecido como elemento legítimo da cultura escolar e assume papel indispensável para conduzir a prática docente (CAVALCANTE e MARCUSCHI, 2008). Sendo assim, analisamos nesse estudo algumas propostas de produção textual escrita presentes em livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental II, a fim de verificar que condições de produção são favorecidas ou excluídas nesse processo. Essa pesquisa é um recorte de um projeto de extensão em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Escrita. Livro Didático.

ABSTRACT:

The teaching of the Portuguese language that prevailed in schools for many years been focused only to a formal, structural and language processing in sentences and, more recently, in texts, which unfortunately is still going on and contributes to the emergence of difficulties in production performance textual students and promotes a written expression artificial and forced (Reinaldo, 2002). Within this perspective, some pertinent textbook Portuguese aspects also need to be revised because several manuals have some gaps in relation to the treatment of content, methodology and the formulation of proposals for written production, since the instructional manual has been recognized as a legitimate part of the school culture and assumes indispensable role to lead the teaching practice (CAVALCANTE and Marcuschi, 2008). Therefore, in this study we analyze some proposals written textual production present in textbook Portuguese sixth year of Elementary School II in order to verify that production conditions are favored or excluded in this process. This research is a clipping of an extension project underway.

KEYWORDS: Teaching. Writing. Textbook.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo alvo de diversos estudos ao longo dos anos, principalmente no que se refere a aspectos relacionados ao desempenho linguístico dos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual. Embora se reconheça que ocorreram mudanças no ensino, ainda é preciso que esse processo seja repensado, visto que o foco em muitos casos, ainda tem sido direcionado para o estudo da gramática, do código linguístico e o texto tem sido tomado como mero elemento para embasar esse estudo, e não como uma atividade de interação comunicativa que envolve aspectos linguísticos, sociais e cognitivos (BEAUGRANDE, 1999).

A escola continua assumindo uma postura voltada à imposição da escrita, o professor manda o aluno escrever, e não o ensina como escrever, fortalecendo-se, portanto, uma aprendizagem pautada na abordagem cumulativa, não dialógica e que não favorece a interação (SCHNEUWLY e BAIN, 1993). Contudo, o foco do ensino vem passando por mudanças, também influenciadas por contribuições de estudos relacionados à Linguística Textual, campo de estudo que compreende a língua como forma de ação, que além de envolver fatores cognitivos e sociais, é uma atividade constitutiva, pois através dela os indivíduos agem no mundo, constroem sentidos e expressam suas ideias, crenças e valores (MARCUSCHI, 2008). Ainda assim, faz-se necessário que muitos estudos se voltem para essa problemática, buscando colaborar para a redução dos equívocos existentes entre teoria e prática no ensino da escrita.

Por diversas vezes as produções textuais no contexto escolar, ou de sala de aula são fruto de um ensino baseado na imposição de elaborações falseadas de texto, e que orientam-se através da noção estruturalista de tratamento do texto, visando apenas as características formais, puramente linguísticas. E sendo assim desprezam a abordagem textual-discursiva que compreende os aspectos de textualidade e situação comunicativa (REINALDO, 2002).

A produção textual é fundamental para o ensino-aprendizagem da língua, pois no texto é que a língua se apresenta de forma geral e ampla, seja como conjunto de formas linguísticas ou como discurso e reflete uma relação intersubjetiva constituída na enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993). O ensino de produção escrita deveria estar sempre voltado ao letramento, considerando relevante o contexto social das produções e os atores envolvidos, o que infelizmente não vem ocorrendo. Tais atividades de produção de texto, além de serem realizadas com insuficiente frequência, quando são, não seguem essa orientação, que também são defendidas pelos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais cujo propósito é nortear a prática docente. Os PCN também ressaltam a importância de se considerar o texto como unidade básica para o ensino de língua e reforçam o quanto é necessário o contato com vários textos que existem extraescola e que podem e devem estar a serviço da expansão do conhecimento do aluno (PCN, BRASIL, 1998).

Nesse sentido, é imprescindível pensar no papel que os livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) estão assumindo dentro desses entraves de aprendizagem, já que eles são legitimados pelas instituições escolares como instrumentos indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem, mas que podem contribuir para que a prática de ensino de escrita se distancie ainda mais das contribuições das recentes e inovadoras teorias, como a linguística do texto e continue se orientando por métodos limitados e de pouca eficácia.

A formulação do LDLP é bastante diversificada, uma vez que podem apresentar abordagens teóricas diferentes em relação à concepção de língua e escrita adotada, as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Nesse caso, o livro didático (LD) que mais se aproximaria da qualidade e apresentaria aspectos positivos que contribuiriam de fato para uma produção textual significativa por parte dos alunos, deveria contemplar as diversas práticas de letramentos existentes, favorecendo o contato e o estudo com diversos gêneros que circulam em contextos reais de uso, consideraria também as práticas sociais e discursivas dos interlocutores (CAVALCANTE e MARCUSCHI, 2008).

1. Condições de produção da escrita em LDLP

Investigamos as propostas presentes no livro *Português Linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental II, adotado pela Escola Estadual de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra, escola campo para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Embora teoricamente o reconhecimento do texto como base para o ensino de LP pareça ponto pacífico (PCN, 1998), a prática tem revelado um distanciamento ainda grande dessa ideia, já que muitos professores não sabem trabalhar com o texto, enquanto uma atividade comunicativa que integra aspectos linguísticos, sociais e cognitivos (BEAUGRANDE, 1997). Ainda que ensino de LP tenha se modificado nos últimos anos, juntamente com a percepção de língua, que afasta-se da perspectiva de sistema e assume um caráter funcional, revalidando a relação indissociável entre língua e sociedade, é possível observar algumas divergências em relação ao desempenho do professor diante de tais teorias. Nesse sentido, a ideia de que língua e sociedade estão intimamente relacionadas e que não se definem separadamente, revalidando a concepção de linguagem como forma de ação e evento social, cultural e histórico, além de cognitivo e interacional (MARCUSCHI, 2008) ganha força e orienta o estudo da língua/linguagem pautado no estudo do texto, elemento básico para o ensino de Língua Portuguesa. O ensino que antes era pautado em (re)afirmar as normas gramaticais, assume agora uma dimensão mais ampla, voltada para o social. Conforme os PCN (1998), a escola deve assumir um papel essencial no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que tem em vista proporcionar o desenvolvimento da competência linguística, conceito este diretamente relacionado à habilidade dos indivíduos em empregar a língua em seus múltiplos aspectos, tal como produzir e interpretar textos específicos das mais variadas esferas de comunicação.

Alertam ainda para a necessidade de se ampliar a perspectiva de leitura e de escrita, uma vez que com os novos estudos acerca do letramento, termo que tem sido empregado atualmente no plural - letramentos – embasados em uma perspectiva de letramentos ideológicos, que estão diretamente relacionados a práticas sociais, culturais e letramentos de poder em distintos contextos. Os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder.

Frente a isto, foi necessário adotar uma postura diferente em relação aos métodos e à atuação do professor em sala de aula, ao ensino de língua baseado apenas na estrutura linguística que parte da análise de frases isoladas, fora de contexto, não estava mais dando respaldo para uma formação sólida, crítica e atuante em sociedade. Pensar a produção escrita na perspectiva do letramento e da inclusão social, nos obriga a pensar a escola como uma agência de letramento em que as práticas discursivas devem favorecer a construção e o exercício da cidadania plena (KLEIMAN, 1995). Nesse sentido, essa abordagem permite que se perceba a produção textual vinculada a um ensino que possa reunir uma abordagem

funcionalista à comunicação social. Ademais, é preciso considerar o letramento crítico, visto que as práticas sociais de uso da escrita são geradas através de contextos sociais, culturais e políticos.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN-EF, 1998).

Existem controvérsias em relação ao que é definido nos PCN e ao que realmente se constitui na prática docente. Segundo Marcuschi (2008) em seus estudos, o foco dos PCN para o ensino de língua ainda é restrito, diante da multiplicidade de produções textuais e dos propósitos comunicativos que vão emergindo ao longo de um processo sócio-histórico e cultural. O linguista também aponta para outro aspecto divergente em relação à proposta dos PCN, que consiste na recorrência dos mesmos gêneros nos manuais de ensino de língua, embora teoricamente afirmem o contrário.

Ainda há grandes obstáculos quanto à abordagem da pluralidade dos gêneros, pois o foco dos estudos e as produções textuais muitas vezes estão direcionando-se aos mesmos gêneros. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática (MARCUSCHI, 2008).

Pensar nos livros didáticos utilizados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no Ensino Fundamental, desperta um inquietante ponto discursivo, a noção de que existe uma infinidade de gêneros com grandioso potencial educativo e de letramento, mas que infelizmente, por diversas vezes, não são reconhecidos e explorados em sala de aula. Muitos livros trazem na maioria das vezes abordagens voltadas apenas para gêneros específicos do âmbito escolar e de situações mais formais. Não contemplando outros gêneros próprios do dia a dia e que desenvolvem a identificação cotidiana dos alunos.

2. Análise de LDLP: um olhar sobre as propostas de produção escrita

O livro analisado apresenta em suas seções de produção duas etapas, inicialmente é apresentado um texto de determinado gênero, para que os alunos possam observar aspectos relacionados ao tema, estrutura, estilo, situação de produção, recepção e circulação do gênero. Para que a partir do embasamento com esse texto, os alunos possam avançar para a próxima etapa que seria a produção do texto.

Analizamos algumas propostas de produção textual escrita presentes em livro didático, com intuito de analisar as condições de produção que são contempladas ou abandonadas nesse processo. Nas propostas, buscamos discutir aspectos pertinentes à textualidade, revisão individual, presença de leitor externo ou destinatário, existência de projetos voltados a uma maior utilização e reutilização dos textos produzidos, espaço de circulação dos textos, variedade e emprego evidente dos tipos e gêneros textuais.

2.1 As propostas explicitam ou não os objetivos pretendidos? Explique.

Ao analisar as quatro propostas de produção textual escolhidas, pois o livro apresenta várias propostas, mas iremos nos ater as contempladas nesse estudo, verifica-se que os objetivos não são expostos de forma clara. No desenvolvimento das atividades de produção textual do livro destinado ao aluno, os objetivos não são mencionados, apenas são citados no manual do professor. Embora as propostas sejam baseadas em temas e gêneros diferentes, o objetivo geral citado é comum a todas as propostas é comparar os textos produzidos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma dos gêneros. O livro contempla dentre outros gêneros, o conto, história em quadrinho, relato pessoal, carta pessoal, e-mail, diário, texto de opinião, cartaz e anúncio publicitário. Nesse sentido, detalharemos nos itens abaixo as propostas que foram investigadas.

Proposta 1 – O Conto Maravilhoso

Na Unidade I, o Livro Didático traz um conto intitulado “*As fadas de Charles Perrault*”. Em seguida, apresenta um questionário interpretativo acerca do conto, que também compreende alguns aspectos relacionados ao gênero e ao tipo textual contemplado.

Na seção “Agora é a sua vez”, o manual sugere que os alunos escrevam um conto maravilhoso, cujo objetivo, citado apenas no manual do professor, é conhecer, observar, produzir e recriar o conto maravilhoso segundo suas características e situação de produção. Os alunos podem trabalhar de forma individual ou em grupo. Vejamos o enunciado:

Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso. Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de *rap*, um esquetista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feitiçeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jetski*, etc.

b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza. O final pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês conduzirem a história. Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.


Vemos que a proposta detalha como deve ser a produção, instruindo e dando dicas de como a história pode ser começada e finalizada, enfatizando ainda a importância para o emprego da linguagem que deve ser compatível com o gênero que está sendo desenvolvido. Também faz parte da proposta um *Boxe – Avalie seu Texto*, espaço destinado a orientações,

parâmetros de avaliação e revisão para que os alunos possam se basear e avaliar seus próprios textos.

As orientações diversas vezes são empregadas de forma limitada, pois alguns manuais ainda estão sendo influenciados pela noção de ensino baseado na análise da frase, assim trazem considerações que só dizem respeito a critérios gramaticais e de vocabulário empregado na escrita, e não a finalidade ou propósito dos gêneros, características e situações de produção. A avaliação textual, considerando a perspectiva dos gêneros textuais, deve contemplar três aspectos que estão inter-relacionados, os elementos linguísticos, elementos de textualização os elementos da situação (ANTUNES, 2006).

Proposta 2 – História em Quadrinhos

Na Unidade II, é proposto que os alunos após a leitura de um trecho da história em quadrinhos presente no livro *Todo Pererê, de Ziraldo*, respondam, a princípio, algumas questões pertinentes ao texto e em seguida na seção *Agora é a sua vez*, devem transformar uma Piadinha de Donald Buchweitz em uma história em quadrinhos, para que possam assim conhecer a linguagem empregada nas histórias em quadrinhos. O livro didático expõe minuciosamente as instruções de produção, essa proposta não apresenta orientações de revisão.

Agora é a sua vez 

balões, em letras de forma, maiúsculas, desenhadas à mão. A linguagem empregada geralmente é informal, próxima da língua falada em situações cotidianas.
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características das histórias em quadrinhos.

1. Leia com atenção esta piadinha:

O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:

- Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!
- Pois eu acho que ele tá certo.
- Certo como?
- Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

Marcelo Martins

(Donald Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 10.)

Transforme a piadinha numa história em quadrinhos. Siga as instruções:

- a) Risque em seu caderno ou numa folha de papel sulfite cinco quadrinhos.
- b) Desenhe em cada um deles uma parte da piadinha, assim:
 - no 1º quadrinho, coloque um bebê chorando desesperadamente; use os recursos gráficos que você já estudou;
 - no 2º quadrinho, o bebê chorando, dois garotos olhando para o nenê e um balão com a primeira fala do texto saindo da boca de um dos garotos;
 - no 3º quadrinho, somente os dois garotos, e o irmão do bebê, indignado, respondendo;
 - no 4º quadrinho, o outro garoto fazendo a pergunta com cara de espanto;
 - no 5º quadrinho, a conclusão do irmão do bebê.
- c) Procure mostrar o comportamento das personagens por meio de gestos e da expressão do rosto. Dê um título à história, incorporando-o ao 1º quadrinho, e pinte os desenhos.
- d) Terminando, troque sua história com os colegas ou exponha-a no mural da classe. Depois guarde-a para exibi-la na mostra **Quadrinhos: um mundo de histórias**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Proposta 3 – O texto de Opinião

A proposta contemplada pela Unidade IV traz algumas considerações da caracterização do texto de opinião que é abordado como sugestão de leitura do texto, *Bichos Virtuais, de Ricardo Anderáos*. A indicação de produção consiste em um texto de opinião, em os alunos poderão escolher entre duas temáticas, que embora semelhantes, apresentam alguns aspectos que as distinguem. Essa seção abrange também *Orientações passo a passo* de como produzir o gênero e o *Boxe – Avalie o seu Texto*.

Todas as propostas consideram um texto base, gênero exemplo, para que a partir dele os alunos possam desenvolver suas produções, tal como a seção “Agora é a sua vez” que contempla de fato a sugestão de produção, o Boxe – Avalie seu texto apenas não é mencionado na proposta da unidade II.

Professor: Antes do início da produção escrita, sugerimos que sejam discutidas as duas propostas. Em relação a cada uma delas, anote na lousa os argumentos que os alunos apresentarem. Essa atividade permitirá aos alunos confrontar seus pontos de vista e enriquecer sua argumentação.

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas para a produção de textos de opinião. Sob a orientação do professor, escolha uma delas e discuta-a com seus colegas de classe para, em seguida, produzir um texto de opinião escrito.

1. Para muitas pessoas, os animais são como membros da família: cães, gatos, ratos, pássaros, tartarugas e até iguanas dividem o espaço familiar, sobem nos sofás e nas camas, comem comida de gente, tomam banho quente e vivem no colo como se fossem bebês. Para você, é correto tratar os bichos assim? Por quê?
2. Infelizmente, alguns cães e gatos podem transmitir, através do pelo, da saliva, das patas, das fezes e da urina, doenças como toxoplasmose, micose, bicho geográfico, sarna e raiva. Apesar de ser proibido levar cães à praia em vários pontos do litoral brasileiro, muitas pessoas insistem em caminhar com eles na areia, ou nadar com eles no mar, pondo em risco a saúde de muitas pessoas que ali descansam, tomam sol, divertem-se e caminham descalças. Você concorda com a presença de animais na praia? Caso não, o que poderia ser feito para evitar que as pessoas levem seus cães a esse local de lazer?

Ao escrever seu texto, leve em conta o perfil dos leitores, que serão colegas de classe ou de outros anos, pais, professores e pessoas que visitarão a escola para ver a mostra sobre meio ambiente que a classe deverá realizar no final da unidade.

Professor: Supomos que, com os preparativos para esta produção, os alunos tenham condições de criar o texto individualmente. Contudo, se julgar mais conveniente, proponha que esta primeira produção seja feita em duplas ou coletivamente.

Orientações passo a passo


- a) Primeiramente, posicione-se sobre o tema proposto, isto é, decida se você será a favor ou contra a prática considerada.
- b) Entre os argumentos surgidos na discussão com a classe, selecione e anote aqueles que melhor fundamentam seu ponto de vista.
- c) Inicie a redação do texto, deixando clara, desde o início, sua opinião sobre o tema.
- d) Desenvolva um a um os argumentos selecionados para fundamentar seu ponto de vista. De preferência, cada argumento deve equivaler a um parágrafo.
- e) Disponha os argumentos em sequência lógica. Para isso, entre um parágrafo e outro, procure utilizar recursos linguísticos como **Em primeiro lugar**, **Em segundo lugar**, **Além disso**, **Outro aspecto**, **Em síntese**, etc.
- f) Concluído o texto, dê a ele um título e revise-o conforme as orientações do boxe **Avalie seu texto de opinião**. Depois, troque-o com um colega e, se necessário, façam sugestões de mudança um ao outro. A seguir, passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra do final da unidade.

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num *blog* da classe.

Professor: Se os alunos optarem por enviar os textos a um jornal, sugerimos escolher um dos textos para representar a classe ou criar coletivamente um novo texto. Na Internet, há vários provedores – como Terra e Uol, entre outros – que abrigam fóruns de discussão sobre diferentes temas. Se possível, faça com que os textos sejam enviados aos fóruns, ampliando a interlocução dos alunos. A hospedagem dos textos num *blog* também é uma opção interessante, embora de alcance mais restrito que a anterior.

Avalie seu texto de opinião

Verifique se o texto deixa claro seu ponto de vista sobre o tema; se apresenta argumentos bem-desenvolvidos, capazes de convencer os leitores; se os argumentos estão bem distribuídos em parágrafos; se a linguagem é clara e está de acordo com a variedade padrão e adequada ao perfil dos interlocutores; se o título é atraente.



2.2 Proposta de Produção – O Diário

O direcionamento recomendado na Unidade III é que a turma produza uma página de Diário, a fim de que os alunos possam conhecer e produzir o gênero, considerando suas

propriedades. A proposta fundamenta-se inicialmente na indicação de uma leitura, trecho de um diário de *Janina Bauman*, publicado em seu Livro - *Inverno da Manhã – Uma jovem no gueto de Varsóvia*. Nesse caso, há instruções de produção e avaliação do texto. A menção a esse gênero é muito relevante, pois o diário apresenta-se como uma produção não ficcional e de essência pessoal contribuindo para a construção de um sujeito-autor.

O diário é um gênero que tem por finalidade registrar os acontecimentos mais importantes vividos pelo autor no período de um dia ou de um tempo maior. O locutário, em tese, é o próprio autor. O suporte/veículo geralmente é um caderno reservado para esse fim. O tema são assuntos pessoais. A estrutura é relativamente livre, mas apresenta data e o corpo do relato. A linguagem é empregada na 1ª pessoa, com verbos no pretérito perfeito, e varia de acordo com o perfil do locutor, podendo estar ou não de acordo com a variedade padrão e apresentar maior ou menor grau de formalidade.

Agora é a sua vez

Escreva uma página de diário, relatando fatos marcantes ou diferentes que você vivenciou recentemente. Ou relatando fatos do passado, como o nascimento de um irmão, um encontro inesperado, o primeiro dia na escola, uma surpresa agradável, a alegria de ganhar um animal de estimação, uma viagem ou um passeio inesquecível, etc.

Como o diário costuma ser íntimo, decida se você quer ou não tornar público o seu texto. Se sim, quando terminar de escrevê-lo, afixe-o no mural da classe ou escolha entre os(as) colegas de classe aquele(a) com quem tem mais intimidade e troquem de caderno: você será o leitor da página de diário que ele(a) escreveu, e ele(a) será o leitor de seu texto.

Siga estas instruções:

- Fale dos sentimentos, da emoção ou da surpresa que os fatos lhe causaram. Procure tecer comentários, opinar ou desabafar, se for o caso. Escreva na 1ª pessoa e, se quiser, adote uma linguagem espontânea, coloquial e informal.
- Faça um rascunho e quando terminar seu texto, avalie-o, seguindo as orientações do box **Avalie sua página de diário**. Se necessário, refaça o texto.
- Passe seu texto a limpo e, se quiser, ilustre sua página de diário com desenhos, fotos e colagens.

Avalie sua página de diário

Observe se você colocou a data e se empregou a 1ª pessoa. Verifique se você registrou sua vivência, sua opinião ou suas ideias.

Embora a linguagem do diário tenha um tom coloquial e seja geralmente informal, verifique se ela está adequada ao leitor que você tem em vista.

3. As propostas indicam algum destinatário? Se indica, esse público alvo é amplo ou restrito? Justifique.

As quatro propostas de produção textual analisadas nesse estudo apresentam como objetivo compor Projetos distintos, que são sugeridos na *Seção Intervalo* no final de cada unidade do livro. As propostas de atividades a serem desenvolvidas durante o projeto destinam-se a um público alvo amplo, no que se refere ao contexto escolar, e não social, uma vez que, o texto poderia circular apenas dentro da sala de aula, mas é divulgado em toda a escola. Contando com a participação dos alunos da classe, alunos de outras turmas, pais, professores e outros convidados que eventualmente seriam convidados para participar e que também teriam acesso aos textos produzidos.

A divulgação dos textos contribui para que o aluno considere outros interlocutores do texto, não escreva unicamente pensando no professor, sendo seu único objetivo obter nota. Quando isso ocorre, o docente assume, via de regra, a função de um leitor-avaliador e não a de um leitor-interlocutor (GERALDI, 1997).

Em algumas atividades de produção textual há a sugestão de que os alunos troquem os seus textos em sala de aula, para que eles mesmos possam avaliar os textos entre si, assim os

alunos acabam assumindo a função de leitores críticos, podendo apontar suas opiniões ou sugestões de alterações para que aprimorar os textos sejam aprimorados.

Essas atividades vinculadas ao Projeto também favorecem a presença de um “leitor público” ou “leitor externo”, pois algumas atividades ocorrem fora da sala de aula, podendo alternadamente ocorrer no auditório, corredor ou biblioteca. Nessas atividades os alunos, pais e professores não irão atuar como avaliadores dos textos, para que consequentemente alterações sejam feitas nos textos, e sim direcionam suas atenções para aspectos como, efeitos de sentido produzidos, interesse pelo texto, concordância ou não com o que esta sendo apresentado ou defendido, se a função comunicativa está sendo cumprida (CAVALCANTE e MARCUSCHI, 2008).

Ainda que as propostas se direcionarem a um público amplo, envolvendo a participação dos pais e contribuindo para uma maior circulação dos textos dentro do ambiente escolar, não se limitando exclusivamente ao professor e alunos em sala de aula, ainda é possível identificar que o foco das atividades não favorece um público presente fora da escola, assim como textos de circulação social e com funções sócio-comunicativas. Os gêneros que acabam sendo privilegiados tendem a assumir uma função pedagógica. Assim, quando o professor pede que seus alunos escrevam uma receita de cozinha, mesmo que eles sigam a estrutura relativamente estável do gênero e as suas características textuais, a função do texto modifica-se completamente, pois eles tendem a apenas reproduzir as funções de outros gêneros do contexto social e não escolar, alterando-se as formas de produção, de circulação e recepção (BRAIT, 2000).

4. Qual o local (forma) de circulação do texto?

Os gêneros quando são retirados da vida real e apropriados pela escola como objetos de ensino, passam por um processo de escolarização e perdem parte de sua essência. Mesmo que as propostas contempladas pelo livro didático tentem se aproximar do contexto real de circulação dos textos, o aluno ainda enfrenta dificuldades para escrever textos direcionados a um público situado fora da escola. Os textos produzidos pelos alunos circulariam, segundo as propostas do livro didático, apenas no contexto escolar. Entretanto, esses textos cumprem sua função pedagógica que é papel da escola também.

Observa-se que o manual através da realização de projetos, que tendem a favorecer situações concretas de produção e recepção dos textos, permitindo, ainda que de forma insuficiente, que os alunos tenham um maior contato com os gêneros que circulam no âmbito social.

5. A produção fará parte de um produto final maior?

Todas as propostas estão voltadas para um projeto que ocupa a seção *Intervalo*, presente no final de cada unidade. No final da unidade I, o projeto baseia-se na sugestão de montagem de um livro que contempla todos os contos produzidos pelos alunos na primeira proposta. O livro produzido fará parte de uma exposição de textos, cartazes e livros denominada de *Histórias de Hoje e Sempre*. A exposição deve acontecer na escola e o público alvo tende a ser amplo dentro do contexto escolar.

Na unidade II, os textos produzidos na segunda proposta serão expostos no mural da escola, e também serão exibidos em uma mostra chamada de *Quadrinhos: um mundo de*

histórias. Na unidade III, os relatos dos alunos, trechos de diários, também serão publicados em livros que farão parte da exposição de textos e livros nomeada *Eu também faço história*.

Na unidade IV, os textos de opinião também irão compor uma Mostra sobre Meio Ambiente, denominada *Se é meio ambiente, estou no meio*, na qual serão expostos cartazes. Para realização do projeto o espaço seria a escola, podendo-se optar por sala de aula, auditório, corredor ou até a biblioteca.

O desenvolvimento de projetos colabora para que os alunos se sintam motivados e se envolvam nas atividades do projeto durante todo o ano, bem como permite que os textos sejam lidos e relidos pelos alunos, retomando sempre o texto produzido na unidade anterior para preparar o texto da unidade seguinte, já que o projeto pode ocorrer a cada unidade e uma versão no final do ano letivo.

6. O gênero textual fica bem explícito na proposta? Justifique.

Muitos livros didáticos em suas propostas de produção textual não especificam claramente o gênero que deve ser produzido pelos alunos. Nas propostas investigadas foi possível verificar que o gênero é trabalhado de forma clara. As propostas enfatizam o gênero em questão, com modelos dos gêneros a serem produzidos e ainda contemplam orientações passo a passo de como produzi-los. As propostas apresentam informações acerca das condições de produção e forma de composição de cada texto. Embora a obra trabalhe com projetos, a ênfase se dá nas orientações passo a passo de como produzir os gêneros e não nas condições de produção dos textos.

Considerações finais

Segundo a análise realizada, podemos dizer que a proposta para produção de um “Diário” está de acordo com as discussões mais recentes sobre a produção de texto escrito, já que o gênero apresenta-se como uma produção não ficcional e de essência pessoal contribuindo para a construção de um sujeito-autor, contribuindo para que a noção de escrita não só como processo, aceitando que escrever consiste em processos de composição que devem ser aprendidos pelos alunos, mas também que a escrita envolve o conhecimento de um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social. Logo, a aprendizagem da escrita envolve também a apropriação das características dos diferentes tipos de escrita que possuem propósitos específicos em contextos específicos. Escrever na perspectiva das práticas sociais nos leva a entender a escrita como inserida num contexto social, ou seja, a escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos. Assim, a aprendizagem se dá em contextos da vida real, com objetivos reais.

Referências

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BRAIT, Beth. PCN, gênero e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**; língua portuguesa – 5ª. a 8ª. Série. Brasília. SEF/MEC, 1998

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 5. Ed. São Paulo: Atual, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Escrita, uso e avaliação. In: _____. O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1997.

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

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

REINALDO, Maria Augusta de Macedo. A Orientação para Produção de Texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.