

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**MARIA APARECIDA MARFORI DA SILVA**

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS DOS PCN  
NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

**Taubaté – SP**

**2009**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Maria Aparecida Marfori da Silva**

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS DOS PCN  
NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências e Letras da Universidade de Taubaté.

**Área de concentração: Língua Materna**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

**Taubaté – SP  
2009**

MARFORI, M. A.

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS DOS PCN NA PRODUÇÃO  
TEXTUAL ESCRITA**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ – SP**

**DATA:** \_\_\_\_\_

**RESULTADO:** \_\_\_\_\_

**COMISSÃO JULGADORA**

Profa.Dra. \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra. \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra. \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Marfori, Maria Aparecida.**

**A Transposição Didática dos Conteúdos dos PCN na Produção Textual Escrita / Maria Aparecida Marfori da Silva. -- Taubaté; UNITAU, 2009.  
94f.: il.**

**Orientadora: Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências sociais e Letras, 2009.**

**1. Gêneros discursivos. 2. PCN. 4. - Dissertação. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras. II. Título.**

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao meu pai, Pedro por, indiretamente, me apoiar.*

*Ao meu marido, José Eli, amigo e colaborador em todos os momentos de minha vida.*

*Aos meus filhos Rafael e Leonardo, pelo incentivo e compreensão.*

*A minhas amigas Delma, Cliuza e Gorito companheiras fiéis nos momentos mais difíceis.*

*A Deus, que sempre presente, me ampara e me fortalece.*

*À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, profissional dedicada e competente, pelo apoio, paciência e carinho com o qual conduz a orientação, meus sinceros agradecimentos e a minha admiração.*

*Às Professoras Dras. Marilza de Oliveira e Elisabeth Ramos da Silva pelo estímulo e sugestões feitas no Exame de Qualificação, os meus sinceros agradecimentos.*

*Aos amigos do curso Elizabeth, Érika e Anderson, companheiros e vitoriosos juntos a mim nessa conquista, os meus sinceros agradecimentos.*

*Às professoras da Prefeitura de Piraí e aos professores participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível a realização desse trabalho, meus agradecimentos.*

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a minha mãe  
Jandacira Marfori (in memoriam).*

## RESUMO

A partir da observação da dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos tanto em relação às normas gramaticais quanto à produção escrita e da dificuldade dos professores em ensinar a língua materna, é que se realizou esta pesquisa com o objetivo geral de investigar se a transposição didática da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para a produção escrita de gêneros discursivos está sendo realizada de forma adequada em aulas da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental por um grupo de professores de um município do interior do Estado do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos, a pesquisa visa a investigar: a) o que os professores de Língua Portuguesa afirmam sobre seu trabalho com produção de textos escritos; b) como os livros didáticos utilizados por esses professores propõem o trabalho com produção escrita. A pesquisa fundamenta-se na teoria bakhtiniana de gênero discursivo e em pressupostos teóricos sobre ensino de produção escrita a partir de projetos pedagógicos baseados na perspectiva enunciativa da linguagem. Para a realização do primeiro objetivo específico, foram analisados qualitativamente dados obtidos de questionário escrito realizado com 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental; para o segundo objetivo específico foram analisadas as atividades de produção textual de 3 livros didáticos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental mais utilizados por esses professores, sendo eles: *Português para todos*; *Português – idéias & linguagens* e *Português - Leitura, produção, gramática*. Os resultados das análises demonstraram que os professores desconhecem o conceito de gênero discursivo; e os livros didáticos, apesar de sugerirem o trabalho com produção escrita de gêneros discursivos, ainda não se adaptaram à proposta dos PCN para o ensino em relação à produção textual escrita. Essa pesquisa reforça a necessidade de investir na formação continuada dos professores e de reformular as atividades dos livros didáticos.

**Palavras-chave:** produção escrita; gêneros discursivos; ensino de língua portuguesa.



## ABSTRACT

From the observation of the difficulty of learning of the Portuguese language by pupils in relationship to grammatical rules and written production and the teacher's difficulty in teaching the mother language, held this research with the general aim to investigate if the didact transposition of the proposal of the *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – for the written production of discursive genres is being carried out adapted in Portuguese language lessons of the basic teaching by a group of teachers in a city in the interior Rio de Janeiro state. As specific objectives, the research aims to investigate: a) what the teachers of Portuguese Language say about their work with whritten production of the texts in their classes; b) how do textbooks used by these teachers propose the work with written production. The research is based on the bakhtinian's theory of discursive genre and on theoretical presuppositions on written production teaching from pedagogic projects proposed by PCN. For the realization of the first specific objective, there were analysed qualitatively data obtained of written questionnaire realized with 10 teachers of Portuguese Language of the basic teaching; for the second specific objective there were analysed the activities of textual production of 3 text books of the third cycle of the basic teaching most used by these teachers, being they: *Português para todos*, *Português: Idéias & Linguagens* and *Português: leitura, produção, gramática*. The results of the analyses demonstrated that the teachers do not know the concept of discursive genre; and the textbooks, despite of suggesting the work with written production of discursive genres, still didn't adapted to the proposal of the PCN for the teaching regarding the textual written production. This research reinforces the necessity to invest in the continued formation of the teachers and of re-formulating the text books activities.

**Keywords:** written production; discursive genres; Portuguese language teaching

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EF: Ensino Fundamental

LD: Livro Didático

LM: Língua Materna

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

# SUMÁRIO

## RESUMO

## ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

## CAPÍTULO 1 - A PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNERO DISCURSIVO NA ESCOLA .....07

1.1 Apresentação do capítulo.....	07
1.2 O conceito bakhtiniano de gênero discursivo.....	07
1.3 Gêneros discursivos como objetos privilegiados no ensino de língua materna.....	12
1.4 A proposta dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental .....	17
1.4.1. Apresentação da área de Língua Portuguesa.....	18
1.4.2 Ensino e natureza da linguagem.....	20
1.4.3 Discurso e suas condições de produção, gênero e texto.....	21
1.4.4 O texto como unidade básica do ensino.....	22
1.4.5 Considerações sobre a proposta dos PCN para o ensino de produção escrita na escola.....	25
1.5 A produção de textos a partir de projetos pedagógicos.....	27
1.6 Experiências de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula.....	29
1.7 A produção de texto em livros didáticos.....	36

## CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA

2.1 Apresentação do capítulo .....	40
2.2 O questionário .....	40
2.3 Justificativas para as perguntas propostas no questionário.....	41
2.4 Respostas dos professores e análise dos dados.....	43
2.5 Conclusão sobre o questionário respondido pelos professores.....	46

## **CAPÍTULO 3 - PROPOSTAS DE LIVROS DIDÁTICOS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA**

3.1 Apresentação do capítulo .....	48
3.2 Procedimentos e critérios de análise das atividades de produção dos livros didáticos .....	48
3.3 As propostas de produção escrita em Terra; Cavallete (2005), para a 5ª série.....	50
3.3.1 A proposta de produção escrita de entrevista.....	50
3.3.2 A proposta de produção escrita de cardápio.....	53
3.3.3 Conclusão das análises das propostas do livro de Terra e Cavallete (2005).....	56
3.4 As propostas de produção escrita de Delmanto; Castro (2006), para a 6ª série .....	56
3.4.1 A proposta de produção escrita de resenha crítica.....	57
3.4.2 A proposta de produção escrita de crônica .....	60
3.4.3 Conclusão das análises das propostas do livro de Delmanto e Castro (2006).....	62
3.5 Análise de proposta de produção de Sarmento (2006), para 7ª série .....	63
3.5.1 A proposta de produção escrita de notícia .....	63
3.5.2 A proposta de produção escrita de poema.....	67
3.5.3 Conclusão das análises das propostas de atividades de Sarmento (2006).....	70
3.6 Quadro geral dos principais problemas apontados para a realização das atividades dos livros didáticos.....	71
3.7 Conclusão do capítulo.....	73
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

Mesmo trabalhando há poucos anos como professora de língua portuguesa, pude observar desde o início que ensinar e aprender a língua materna não é uma tarefa fácil. Percebi a dificuldade de aprendizagem da língua por parte dos alunos, tanto em relação às normas gramaticais quanto ao ensino de produção escrita. Essa dificuldade, facilmente percebida ainda hoje, estende-se também aos professores que buscam caminhos para solucionar o problema, porém sem obter grande sucesso. Se, por um lado, os professores têm dificuldade em ensinar a língua materna; por outro, encontram-se alunos desestimulados e, às vezes, frustrados por não conseguirem aprender.

O fracasso escolar tem gerado preocupação por parte de todos os envolvidos no ensino. Acredito haver possíveis caminhos para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Em relação à Língua Portuguesa, mesmo não havendo fórmulas mágicas, o ensino pode se tornar mais agradável, eficiente e gratificante, como constataram vários pesquisadores citados nesse trabalho e como vêm propondo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

Desde o início dos anos 80, a Lingüística Aplicada tem contribuído com os estudos de Língua Portuguesa, levantando discussões e propondo mudanças para o ensino da língua materna. Muitas pesquisas se voltaram para a prática de sala de aula com o objetivo de buscar soluções para os problemas detectados. Vários suportes teóricos diferentes embasaram essas pesquisas, como a lingüística textual, a sociolingüística, a psicolingüística e a análise do discurso.

Inicialmente, as discussões focaram o ensino da gramática normativa que, até então, orientava o ensino da língua portuguesa. Acreditava-se que memorizar as regras gramaticais bastaria para uma eficiente produção de textos por parte dos alunos, o que foi amplamente contestado por diversos autores, sendo dois pioneiros Brito (1985) e Geraldi (1985), conforme relata Lopes-Rossi (2002a).

De acordo com Mattos (2003, p.63), “O ensino de Língua Portuguesa não deve preocupar-se apenas com o estudo do código lingüístico, mas também com suas funções sociais, com sua comunicabilidade”. O ensino não pode ser baseado nas estruturas da língua e, sim, na função comunicativa à qual ela se propõe.

Assim como a gramática, a leitura e a escrita passaram a fazer parte dos temas em discussão a partir da década de 80. Com relação à produção escrita, tema desta pesquisa, o alvo principal das críticas dos pesquisadores foi o tradicional ensino de redação. Pesquisas de Pécora (1983), Geraldi (1985) e Brito (1985) destacaram dois aspectos: que o ensino era organizado em torno da tipologia clássica de narração, dissertação e descrição e que as condições de produção de texto nas escolas eram inadequadas. Essa inadequação se dava por artificialidade das situações de redação, descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas; falta de objetivos de escrita por parte dos alunos; falta de um real leitor (exceto o professor) para o texto ser produzido; falta de acompanhamento do professor na elaboração do texto; professor corretor do texto do aluno.

Sobre os problemas no ensino de redação, Lopes-Rossi (2002b) comenta que “esse ensino, como vem sendo tradicionalmente desenvolvido no país, padece de sérios problemas conceituais, conteudísticos, pedagógicos, como já apontam vários autores, alguns dos quais Pécora (1983), Brito (1985), Geraldi (1993) e (1998), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991)”. A autora afirma que, de maneira geral, esses pesquisadores mudaram o foco da discussão sobre redação na escola, anteriormente voltado a problemas de redação dos alunos. Posteriormente a essas publicações, o foco das discussões passou a ser as condições de produção de texto e a defesa de uma nova concepção de linguagem como prática sócio-discursiva, comenta Lopes-Rossi (2002b).

Na perspectiva antiga, a língua era considerada apenas como um sistema de regras, um código que permitiria estabelecer uma comunicação entre um emissor e um receptor. Essa concepção foi assumida por longo tempo nos estudos lingüísticos de base estruturalista, voltados para níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. Acreditava-se que assim se estudava tudo que era possível sobre a língua. A produção escrita baseada nas três formas de organização do discurso (narração, descrição e dissertação) e era entendida como decorrente da aplicação dos conhecimentos lingüísticos. Nos anos 90, com a mudança para uma concepção de língua como um fenômeno sócio-histórico (ou sócio-discursivo), mudou-se também a concepção de ensino. As propostas de ensino passaram a ter um enfoque enunciativo e não mais estrutural. Essa mudança de concepção foi influenciada por vários teóricos, dentre eles o filósofo russo Mikhail Bakhtin, como explica Lopes-Rossi (2002a).

A partir do conceito de gênero discursivo e das idéias de Bakhtin (1992) sobre a linguagem, pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra” (PASQUIER; DOLZ,

1996) e (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) <sup>1</sup> propuseram o ensino de leitura e produção de texto baseado em práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, no conceito de gênero discursivo. Essa proposta de trabalho parece ser um possível caminho para solucionar os problemas de ensino referentes à produção escrita.

Apesar de a partir dos anos 90, os estudos lingüísticos sobre produção escrita terem avançado, o trabalho com produção textual entendido basicamente como a redação de dissertação, narração e descrição ainda é praticado em muitas escolas.

Também os PCN (BRASIL, 1998 p. 28) fazem críticas ao modelo de ensino tradicional: “A gramática, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e para passar de ano [...]”. Esse documento condena, ainda, o uso do texto como pretexto para o ensino de normas gramaticais. Os PCN, por iniciativa do MEC, se propõem oficialmente a orientar o ensino no país; foram instituídos por lei federal e trazem um currículo mínimo a ser implantado nas escolas. Esse documento apresenta “alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos por área” (BRASIL, 1998, p.47).

A chegada dos PCN (BRASIL, 1998) constituiu-se um grande avanço no ensino, pois enfocam o ensino da língua(em) e da leitura e escrita segundo a visão de enunciado e discurso de Bakhtin (1992). A proposta de trabalho desse documento não é voltada só para os tipos de textos clássicos, mas também para a diversidade de textos produzidos nas diversas esferas da sociedade, os chamados gêneros discursivos, como cartas, reportagens, entrevistas, poemas, canções, etc.

De acordo com Marcuschi (2004, p. 266):

É proposta dos PCN “[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (MARCUSCHI, 2004, p. 266)

Com essa nova concepção de linguagem e de ensino, tornou-se necessário que se fizesse uma reflexão sobre a transposição didática da teoria de gêneros discursivos no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Especificamente para o trabalho com a produção escrita, os PCN (BRASIL, 1998) observam que a leitura e a produção escrita seriam muito limitadas se o leitor voltasse sua atenção apenas aos aspectos lingüísticos, textuais e de conteúdo dos textos. Orientam que o trabalho de produção escrita na escola se dê por meio de projetos pedagógicos, seguindo a proposta de Schneuwly; Dolz (2004) e Pasquier; Dolz (1996). Como para Bakhtin (1992) gêneros discursivos são as produções de linguagem nas diversas situações de comunicação e também enunciados concretos, o estudo da língua deve partir da consideração desses enunciados e do contexto sócio-histórico em que eles são produzidos.

O tema desta pesquisa é a transposição didática da proposta dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental pelo professor de língua portuguesa, em relação à produção escrita. Apesar de os PCN estarem completando 10 anos, de modo geral, é possível observar que os professores ainda têm dificuldades em trabalhar com gêneros discursivos.

Justina (2004), em uma pesquisa numa região do estado de Santa Catarina, constatou várias dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao trabalho com gênero discursivo, a partir da leitura dos PCN. Concluiu que somente pela leitura do documento o professor não consegue formar uma idéia sobre o conceito de gêneros discursivos. A leitura do documento não apresentou nenhuma possibilidade de transformação da prática pedagógica dos professores considerados na pesquisa. Essa dificuldade, em parte, decorre do próprio texto dos PCN, que é difícil de entender por sintetizar demais os conceitos teóricos. Outro motivo talvez seja a falta de pressupostos teóricos dos leitores para compreender a proposta.

A pesquisa de Silva (2006), uma análise sobre o texto dos PCN, conclui que o professor precisa conhecer os “conceitos-chave” desse documento como letramento, texto, discurso e gêneros do discurso, para a compreensão da perspectiva de ensino abordada na proposta. Segundo a pesquisa, a leitura do documento não é fácil para um público que não é especialista em lingüística.

Outra dificuldade no ensino de língua portuguesa é que os professores se mantêm dependentes do livro didático e esse, geralmente o norteador do plano de curso do professor, ou não propõe a produção de gêneros discursivos ou não esclarece em suas atividades como realizar o trabalho com gêneros. Os professores precisariam de outros materiais de apoio que os ajudem a entender a proposta dos PCN, como mostram as pesquisas de Bonini (1998), Rodrigues (1999), Lopes-Rossi (2006a).

O problema que motivou esta pesquisa foi a minha observação, como professora de Língua Portuguesa, da dificuldade dos professores em fazer a transposição da teoria à prática



de sala de aula, dos conceitos apresentados pelo texto oficial da educação (PCN), com relação à produção escrita. Muitos professores sentem-se inseguros, pois, de maneira geral, não conhecem a proposta sugerida pelos PCN, recebem informações superficiais em cursos rápidos de atualização ou mesmo em livros didáticos e apenas com sua formação em Letras não têm as bases teóricas necessárias para o trabalho com gêneros discursivos.

O objetivo geral da pesquisa é investigar se a transposição didática da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para a produção escrita de gêneros discursivos está sendo realizada de forma adequada em aulas da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental por um grupo de professores de um município do interior do Estado do Rio de Janeiro. Especificamente, a pesquisa visa a investigar: a) o que os professores de Língua Portuguesa afirmam sobre seu trabalho com produção de textos escritos; b) como os livros didáticos utilizados por esses professores propõem o trabalho com produção escrita.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa foi organizada de acordo com dois procedimentos. Inicialmente, para a realização do primeiro objetivo, foi utilizada uma abordagem qualitativa dos dados, obtidos a partir de questionário escrito solicitado de um grupo de 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, com variados tempos de experiência em atividade escolar, sendo o questionário formado por 10 perguntas abertas sobre o trabalho desses professores com produção escrita. O questionário será apresentado no capítulo 2 desta dissertação. A técnica de obtenção dos dados sobre o trabalho dos professores (para o primeiro objetivo específico) é classificada por Lakatos; Marconi (1991) como “observação direta extensiva”.

O segundo procedimento foi a análise das atividades de produção textual de 3 livros didáticos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental de diferentes séries, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, sendo eles: TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. *Português para todos*; DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da C. *Português: Idéias & Linguagens*; e SARMENTO, Leila L. *Português: leitura, produção, gramática*. Esses livros foram escolhidos para a análise por serem os mais utilizados pelo grupo de professores sujeitos dessa pesquisa. Foram consideradas todas as propostas relativas à produção escrita, observando-se se as atividades referem-se a um gênero discursivo específico e se propõem uma seqüência didática de acordo com os principais fundamentos do trabalho proposto pelos PCN, com base nos teóricos citados por esse documento.

Optamos por analisar uma obra de cada série pela diversidade de séries em que os professores entrevistados lecionam e também por observar, na seleção dos livros para a constituição do *corpus* desta pesquisa, que, indiferentemente da série, as propostas dos livros didáticos de cada coleção seguem um mesmo padrão.

Os dados referentes aos dois objetivos específicos desta pesquisa foram analisados qualitativamente. A abordagem qualitativa buscou descrever, compreender e explicar os dados a partir de pressupostos teóricos de Bakhtin (1992) sobre a linguagem e, especialmente, sobre gêneros discursivos; e, ainda, a partir de pressupostos teóricos de Pasquier; Dolz (1996), Brasil (1998) e Scheneuwly; Dolz (2004) sobre ensino de produção escrita a partir de projetos pedagógicos tendo gêneros discursivos como objetos de ensino privilegiados e também conforme orientam os PCN sobre o trabalho de produção escrita. Outros autores que desenvolveram pesquisas com base nessas referências teóricas também embasaram a análise dos dados e são citados no capítulo 1.

Além de crescimento profissional e como pesquisadora, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a prática de outros docentes que buscam melhorar seu trabalho no que se refere à utilização de gêneros discursivos em produções escritas, e também que contribua para um levantamento de dúvidas e dificuldades sobre atividades com produção textual.

Quanto à organização, este trabalho está dividido em 3 capítulos, além dessa apresentação.

No capítulo 1, são apresentados os pressupostos teóricos sobre: a teoria bakhtiniana a respeito da linguagem; o conceito de gênero discursivo; a proposta da Linguística Aplicada e dos PCN para a produção de texto escrito na escola e as atividades de produção escrita em livros didáticos.

No capítulo 2 são apresentados os dados da pesquisa feita com os professores, bem como sua discussão e análise.

No capítulo 3 são apresentados os dados relativos às atividades de produção escrita dos livros didáticos, sua discussão e análise.

Nas considerações finais, são avaliados os resultados e benefícios gerais dessa pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

Por fim, seguem as referências.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme **Protocolo CEP/UNITAU n° 066/08**.

# CAPÍTULO 1

## A PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNERO DISCURSIVO NA ESCOLA

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1992, p. 282)

### 1.1 Apresentação do capítulo

Nesse capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamentou para analisar os dados obtidos para a consecução dos dois objetivos estabelecidos. São apresentados e comentados o conceito de gênero discursivo de acordo com as idéias de Bakhtin (1992); a proposta dos pesquisadores da Universidade de Genebra de tomar gêneros discursivos como objetos privilegiados no ensino de língua materna; as reflexões de alguns autores sobre as limitações do antigo ensino de redação; a proposta atual para o ensino de produção escrita na escola adotada pelos PCN (BRASIL, 1998); a abordagem proposta pelos estudiosos do assunto para o trabalho com projetos pedagógicos e experiências bem sucedidas de desenvolvimento de projetos de produção escrita em sala de aula.

### 1.2 O conceito bakhtiniano de gênero discursivo

A proposta atual de ensino para a produção de textos orais e escritos tem base sócio-discursiva, amparada nas idéias do filósofo russo Mikhail Bakhtin, autor do conceito de gênero discursivo (do discurso), proposto no início do século XX. O conceito foi desenvolvido por Bakhtin (1992) com um sentido mais amplo, amparando-se em seus estudos da linguagem e da literatura, diferente da forma como o termo era usado inicialmente pela

retórica e pela literatura, com um sentido literário, identificando os gêneros clássicos (lírico, épico e dramático) e os gêneros literários modernos (romance, conto, novela, entre outros).<sup>2</sup>

Bakhtin (1992) define os gêneros do discurso como formas típicas de enunciados orais e escritos elaborados por todas as esferas de atividade humana. São reconhecidos e nomeados pelos participantes da ação verbal. O autor divide os gêneros do discurso em dois grupos: o dos primários e o dos secundários. Os gêneros primários são produzidos principalmente na esfera doméstica e nas situações de comunicação verbal espontâneas, sendo exemplos desses: conversa, telefonema, conselho, piada, fofoca, pedido de informação, bilhete, carta familiar, lista de compras. Os gêneros secundários ocorrem em esferas de atividade mais complexas, formais e institucionalizadas, como a comercial, jurídica, acadêmica, literária, jornalística, entre outras, em se produzem gêneros como: nota fiscal, contrato, procuração, audiência, palestra, monografia, conto, romance, notícia, reportagem.

Na concepção bakhtiniana, o uso da língua se faz por enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, que não se repetem, podem ser apenas citados. O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pois o discurso só pode existir na forma de enunciados.

Como explica Marcuschi (2003, p. 22-23):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Assim, podemos reconhecer um gênero discursivo quando nos deparamos, por exemplo, com um bilhete, um e-mail, um cartão postal, uma entrevista, etc.

Segundo Faraco (2006), a distinção entre gêneros primários e secundários é uma distinção entre duas esferas da criação ideológica: a do cotidiano e a dos sistemas ideológicos constituídos. As duas esferas são independentes, sendo que a primeira delas compreenderia a totalidade de atividades sócio-ideológicas centrada na vida cotidiana e a segunda compreende a totalidade das práticas sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências.

As produções de linguagem nas situações reais de comunicação, ou seja, os gêneros discursivos, como explica Marcuschi (2006), são fenômenos relativamente plásticos e dinâmicos, com identidade social e organizacional e são, também, parte constitutiva da

20942020202020

<sup>2</sup> Observa-se na literatura o uso dos termos “gêneros textuais” e “gêneros de texto” como sinônimos de “gêneros discursivos” ou “gêneros do discurso”. Optamos por usar os termos pelos quais o conceito foi traduzido na obra de Bakhtin: “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”.

sociedade. Há gêneros que permanecem em uso por longo período, sem mudanças significativas; há outros que surgem decorrentes das novas necessidades sociais; outros adquirem novas formas e funções. O autor cita como exemplo: os *chats*, que surgiram como uma forma de conversação, e os *blogs*, que surgiram inspirados nos diários de bordo. Podemos citar, ainda, a carta comercial, que vem sendo substituída pelo *e-mail*, que por sua vez já adquiriu pelo menos as versões informal e formal; e a carta familiar que já foi amplamente substituída por outros meios mais rápidos de comunicação: telefonema, e-mail, conversa por MSN.

A extinção de determinados gêneros e o surgimento de outros é um processo natural e previsto pela concepção de linguagem de Bakhtin. Marcuschi (2006, p. 27) afirma que os gêneros discursivos surgem de acordo com as atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que se pode perceber pela quantidade de gêneros textuais existentes hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. O autor acrescenta que os gêneros discursivos caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São caracterizados como práticas discursivas; são inúmeros e assim como surgem, podem desaparecer. Dessa forma, um gênero pode estruturar um outro gênero, por exemplo, um provérbio que se estrutura como uma canção.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros discursivos devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturem-se para manter sua identidade funcional como inovação organizacional.

Pelo exposto acima, não se pode definir o número de gêneros do discurso existentes, pois a dinâmica social coloca o repertório de gêneros em constante mudança, pelo surgimento de novos e desaparecimento de antigos gêneros, processo inesgotável.

Bakhtin (1992, p. 304 ) afirma que:

Os gêneros são formas ágeis em constante re-elaboração, fáceis de combinar, porém para os falantes ele não deixa de ter um valor normativo, os gêneros lhe são dados, não é ele quem os cria.

Para o autor, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades dessas esferas, pelo conteúdo temático, estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua: lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. Esses três elementos

fundem-se no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade em uma esfera de comunicação. Assim, segundo Bakhtin (1992, p. 279):

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gênero do discurso*.

Bakhtin (1992) comenta que a lingüística geral estudou os gêneros literários e os gêneros retóricos e, mais tarde, ao estudar os gêneros do discurso do cotidiano, fazia-no do ponto de vista da escola de Saussure e de seus seguidores (os estruturalistas e os behavioristas). Não estudava a especificidade do discurso, pois operava com enunciados deliberadamente primitivos. Dessa forma, a lingüística geral não considerava outros aspectos dos gêneros do discurso, como, por exemplo, a sua heterogeneidade. Os gêneros são heterogêneos devido à diversidade de temas, às situações e à composição do protagonista do discurso.

Segundo Rodrigues (2005, p.154), para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é preciso apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações sobre a linguagem, ou seja, é preciso:

Compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológicos e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência., portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana.

Para Bakhtin (1992) os enunciados são caracterizados por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais, conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo sempre de natureza dialógica. Pelo que determina a esfera social, as necessidades da temática, os participantes, a vontade enunciativa ou a intenção do autor, dá-se a escolha do gênero a ser produzido. Dessa forma, a escolha de um gênero se dá de acordo com a sua finalidade, destinatários, conteúdos, ou seja; há uma elaboração para a ação discursiva. O lugar social também influencia na escolha do gênero discursivo. Assim, para que haja o diálogo, o falante considera seu interlocutor, se é uma pessoa do mesmo grupo ou não, sua posição na hierarquia social, se há grau de parentesco com o interlocutor, etc.

Segundo o autor, os gêneros se manifestam em composição, tipo de estruturação e acabamento; e tipo de relação com os participantes da troca verbal, ou seja, os gêneros têm

uma estrutura definida por sua função social, caracterizada por um plano comunicacional e estilo.

Brait (2000) explica que Bakhtin define a enunciação como um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. Assim:

qualquer enunciado fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Quando o falante se expressa em um determinado gênero, seu enunciado, seu discurso, seu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras (p.17).

Dessa forma, pode-se compreender os gêneros discursivos, seu papel em relação às atividades humanas, aos movimentos da linguagem e o seu papel no ensino/aprendizagem. Para se entender os gêneros é preciso pensar nas esferas das atividades em que eles se constituem e atuam, nas condições de produção, de circulação e de recepção. Daí a perspectiva sócio-histórica de concepção do conceito de gênero discursivo. Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como fatos e não como elementos lingüísticos isolados. Esses enunciados são produzidos no plano das ações sociais situadas e históricas.

Em consonância com as idéias de Bakhtin, podemos inferir que os gêneros discursivos são enunciados orais ou escritos que se manifestam através dos textos e o discurso diz respeito ao uso coletivo da língua que são sempre institucionalizados.

As práticas sociais, como comenta Brait (2000), decorrem das atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos. Esses contextos ligam o indivíduo à sociedade. Sem as práticas sociais não há sociedade, pois elas existem e se realizam em toda a população como forma organizadora da vida social. Ex: documentos, atestados. Assim, para se estabelecer uma comunicação, o sujeito “obedece” às coerções do sistema, ao uso coletivo da língua, podendo apenas escolher o tema a ser tratado. Esse assujeitamento do sujeito pode ser consciente ou não em qualquer comunicação.

Em relação à comunicação verbal, Brait (2000) explica que Bakhtin adota e defende a posição de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero discursivo. Essa posição é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em suas peculiaridades formais. A língua é então uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa posição privilegia a natureza funcional e interativa da língua, não o seu aspecto formal e estrutural.

Nesse contexto, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica. Essa postura teórica insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua e, assim, os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo.

Mediante a concepção bakhtiniana segundo a qual a comunicação verbal só é possível por algum gênero discursivo, podemos inferir a necessidade do trabalho de produção de texto escrito na escola por meio de gêneros do discurso, por ser essa uma forma de o aluno colocar em prática seus conhecimentos lingüísticos em contextos específicos de comunicação, regidos por certas condições que determinam características típicas socialmente esperadas para cada situação. É também papel da escola contribuir para que o aluno amplie sua capacidade de comunicação escrita em situações sociais diversas.

### **1.3 Gêneros discursivos como objetos privilegiados no ensino de língua materna**

A concepção de ensino de linguagem muito divulgada atualmente e adotada por esta pesquisa advém dos pesquisadores da Universidade de Genebra que, a partir da concepção de linguagem do filósofo Bakhtin, propuseram que os gêneros discursivos fossem considerados como objetos privilegiados no ensino. Temos as bases dessa proposta em Dolz e Schneuwly (1996), traduzidos para o português como Schneuwly; Dolz (2004), e em Pasquier e Dolz (1996), também adotada pelos PCN (BRASIL, 1998). Essa concepção de língua trouxe reflexões ao ensino contribuindo para novas práticas, como explica Rodrigues (2005). A partir das críticas às práticas escolarizadas da produção textual (a tradicional redação) e da leitura e diante da concepção do ensino/aprendizagem como interação verbal social, abriu-se um novo diálogo no ensino tendo como foco as noções da interação verbal, dialogismo e gêneros do discurso.

Para que o professor possa mediar o ensino/aprendizagem dos alunos nessa perspectiva, deverá dominar os conceitos básicos sobre a linguagem, compreendendo que o homem é um ser social e participa de situações de comunicações em muitas práticas sociais: em aula, em uma conversa, em um telefonema, em debate, etc. A linguagem é uma forma de interação social; por meio dela se dá a comunicação entre os sujeitos, sua co-participação nas experiências de vida e, assim, eles adquirem conceitos para compreender o mundo. Nessa perspectiva, a língua não é um sistema fechado, acabado do qual o homem pode se apropriar. A língua, realizada por meio de seus enunciados concretos, está em processo de contínua



transformação e adaptação, sujeita às determinações do contexto sócio-histórico, como comentamos na seção anterior. Como explica Rojo (2000), produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Assim, a escola deverá preparar o aluno para as circunstâncias de uso da linguagem.

É oportuno acrescentar Rodrigues (2005, p.153) no que se refere à afirmação da autora de que, para Bakhtin, o ensino de línguas não poderia ser no sistema abstrato da língua, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas sim na estrutura concreta da enunciação, como signo flexível e variável. A autora reporta-se ao filósofo russo e reproduz as suas idéias sobre o conhecimento da língua materna:

a língua materna – sua composição vocabular e estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 282-283, apud Rodrigues, 2005, p. 153).

Por essa atual perspectiva de ensino, o tradicional ensino de redação, baseado na tipologia clássica: narração, dissertação e descrição, geralmente praticado sob o argumento de que o aluno precisava se preparar para um futuro vestibular é visto como muito limitado. Lopes-Rossi (2002) comenta os sérios problemas conceituais, conteudísticos e pedagógicos da antiga redação na escola com base em Brito (1985), Geraldi (1993) e Pécora (1983), para quem esse ensino ocorria em condições inadequadas por:

- artificialidade das situações de redação, pois o texto produzido na escola não é um texto autêntico, não existe na nossa vida social, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor ou programa.
- descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem;
- artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse por parte dos alunos nesses temas; para o texto a ser produzido;
- falta de objetivos de escrita por parte do aluno;
- falta um real leitor (exceto o professor);
- falta de acompanhamento do professor nas várias etapas de elaboração do texto ou –não raro – não existência de etapas de planejamento, organização das idéias, revisão do texto por parte dos alunos;
- atitude bastante comum do professor de comportar-se como ‘corretor do texto do aluno’ e não como ‘leitor participativo na construção do texto’;
- falta de ânimo do próprio professor em relação à correção de um exercício cuja eficácia não é certa. (LOPES-ROSSI, 2002b, p. 20-21)

A atual rejeição ao ensino de produção escrita baseado na tipologia textual (narração, descrição e dissertação) decorre da mudança na concepção do que seja ensino-aprendizagem de textos escritos, papel do professor nesse processo, desenvolvimento do domínio da escrita, como comenta Lopes-Rossi (2002a). Para ilustrar a perspectiva teórica sobre a linguagem adotada nesta pesquisa, é oportuno repetir aqui o texto em epígrafe neste capítulo:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Nessa perspectiva, substituir a prática de ensino de redação de textos narrativos, descritivos e dissertativos por uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de projetos para a produção de gêneros discursivos não se trata, como já observou Geraldi (1998, p. 19), "de mero gosto por novas terminologias. Por trás dessa troca de termos, outras concepções estão envolvidas", pois narração, descrição e dissertação são hoje entendidos como "modos de organização do discurso, tipos textuais ou modos enunciativos de organização do discurso no texto", como propõem vários autores, dentre os quais Charaudeau (1992, *apud* Silva, 1999) e Bonini (1998).

Como essa tipologia textual baseia-se unicamente na organização textual; não contempla o escopo social dos textos, uma vez que, como afirma Bonini (1999, p. 18), "não os trata como elementos de comunicação, mas como fórmulas abstratas", não contempla práticas sócio-discursivas de nossa sociedade. Como explica Lopes-Rossi (2002a, p.137):

nenhum cidadão precisa escrever uma narração, por exemplo, no seu dia-a-dia. Pode precisar, sim, relatar um fato que lhe aconteceu ou que presenciou e esse relato pode resultar em uma notícia de jornal, um boletim de ocorrência, um relatório de visita técnica. Da mesma forma, na vida cotidiana, não se solicita a alguém que faça uma descrição. As pessoas necessitam descrever objetos, propriedades, pessoas, sintomas de doenças, sentimentos. Em cada caso, no entanto, esse tipo de organização do discurso atualiza-se em diferentes gêneros discursivos como anúncio de classificados, escritura de imóvel, diálogo em consulta médica, poesia.

O mesmo ocorre com a argumentação, que se realiza por meio de diferentes gêneros discursivos identificados por características textuais e por condições de produção e circulação específica, como: anúncio publicitário, artigo jornalístico de opinião, resenha, crítica de cinema, editorial.

Marcuschi (2002) afirma que é fundamental que seja feita a distinção entre os conceitos de “gênero discursivo” e “tipos textuais” em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual e que o professor deve ter claro que essa tipologia é apropriada para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística da composição dos textos (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas); enquanto que a expressão “gênero discursivo (textual)” é usada para referência aos textos materializados que encontramos no dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos.

O autor finaliza os comentários sobre os conceitos de tipo textual e gênero discursivo (textual), observando que o primeiro se define pelo predomínio da identificação de seqüências lingüísticas típicas, como norteadoras; e o segundo conceito, gênero discursivo (textual), se define por critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Ainda de acordo com Marcuschi (2002, p. 25), os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.

Enfim, podemos concluir que considerar os textos, para leitura ou para escrita, apenas pela perspectiva dos modos de organização do discurso é um risco de limitá-los a fórmulas ou esquemas e descaracterizá-los de seus propósitos enunciativos, daí se justificar a atual proposta de ensino baseado em gêneros discursivos para evitar esse risco e contemplar outras esferas envolvidas na produção de linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem a idéia de que o gênero é que deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, pois uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Assim, de acordo com Schneuwly; Dolz (2004, p. 74):

toda ação de linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades (capacidades lingüístico-discursivas).

Partindo do princípio de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes, os autores citados se reportam a Bakhtin (1992) quando este afirma que os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. O gênero funciona, então, como um modelo comum

para a prática de aprendizagem, podendo ser um megainstrumento que fornece suporte para a atividade e uma referência para os aprendizes.

Assim, na escola, a função dos gêneros é auxiliar os alunos a escrever, ler, e falar, sendo que há um desdobramento que se opera na escola: o gênero além de ser um instrumento de comunicação é, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 76-79) dividem em três as maneiras de abordar o ensino da escrita e da fala.

A primeira maneira, inadequada na percepção dos autores, provoca o desaparecimento da comunicação quase que totalmente em prol da objetivação e os gêneros discursivos produzidos em situações sociais tornam-se, na escola, uma pura forma lingüística cujo domínio é o objetivo principal do ensino. Assim os textos não se tornam forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. Nessa perspectiva, os textos, que deveriam ser estudados como exemplares de um determinado gênero discursivo, são desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Esse tipo de ensino é concebido de forma tradicional, por meio de planos de estudos e dos manuais para progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. O autor chamou os exemplares de gêneros discursivos utilizados nessa abordagem de ensino de escolares-guia (narração, descrição, dissertação). São produtos culturais da escola elaborados como instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.

Uma segunda maneira de abordar o ensino da escrita e da fala, de acordo com Schneuwly; Dolz (2004), comporta a visão da escola como lugar de comunicação, onde as situações escolares são ocasiões de produção/recepção de texto. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível e necessária.

Os autores afirmam ainda que:

O funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas, isso produz forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que a possibilitam. (p.78)

Nessa perspectiva, os textos nascem naturalmente da situação escolar; são aprendidos pela prática escolar. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento.

A terceira perspectiva de ensino de escrita e fala comentada pelos autores caracteriza-se pelo problema da negação da escola como lugar de comunicação. É como se os gêneros que funcionam na prática de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o externo e interno à escola. Esse tipo de abordagem de ensino pode levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência, constituindo, assim, uma norma a atingir o imediato. Essa abordagem, para os autores, tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela produz, o ensino visando ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas.

Partindo das reflexões acima, infere-se que gêneros discursivos como objeto e instrumento para o trabalho do desenvolvimento da linguagem, implicam num trabalho longo e complexo. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), nesse trabalho com gêneros é preciso levar em conta que toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a contribuir para que o aluno aprenda a dominar o gênero para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela e, também, ‘desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes’.

(p.80)

Outro aspecto a ser considerado, de acordo com os autores, é o fato de que na escola o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, sofrendo assim uma transformação, passando a ser gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. Trata-se, então, para Schneuwly; Dolz, (2004, p. 81) de:

colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Os autores definem ainda três princípios de aplicação para o trabalho didático com gêneros: legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialista); pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, ao processo de ensino-aprendizagem) e solidarização (referência a tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

Essa abordagem de ensino tem por objetivo substituir o antigo ensino de redação pela série de limitações do antigo ensino de redação, como já comentamos.

#### **1.4 A proposta dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) são documentos oficiais do governo federal e foram elaborados a fim de auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas melhorando, assim, a educação, com uma escola voltada para a formação do cidadão.

O Ministro da Educação da época da implementação dos PCN (BRASIL, 1998), Paulo Renato Souza, afirma, no início do documento, na parte destinada ao professor, que o documento oficial do ensino foi implantado para que servisse de apoio às discussões pedagógicas, para contribuir com a formação e atualização dos professores e que servisse também de parâmetros para a educação brasileira.

Muitos educadores participaram da elaboração dos PCN e procuraram respeitar, ao propor seus conteúdos, as diversidades regionais, culturais, políticas do Brasil, considerando a necessidade de ter referências comuns ao processo educativo.

Os PCN (BRASIL, 1998 p.7-8) indicam dez objetivos do Ensino Fundamental. Alguns dizem respeito especificamente ao Ensino de Língua Portuguesa. Em síntese, o documento oficial tem por objetivos que os alunos sejam capazes de:

posicionar-se de maneira responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal -como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. PCN (BRASIL, 1998, p.7-8)

Observam-se, ainda, orientações gerais com proposta voltada para que se trabalhe ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo – os chamados “temas transversais”.

Os PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa se organizam em duas partes: a primeira consiste na apresentação da área, na qual definem-se as linhas gerais da proposta e a segunda orienta-se para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos. Nessa parte, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas,

especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

#### **1.4.1 Apresentação da área de Língua Portuguesa**

Na primeira parte, na Introdução, os PCN (BRASIL,1998) trazem a apresentação da área de língua Portuguesa, segundo a qual, com o fracasso escolar, observado pelos índices de evasão e de repetência, surgiu a discussão em torno da reorganização do ensino brasileiro. Desde os anos 70 o ensino de Língua portuguesa tem sido objeto de discussão e pesquisa, especialmente pela Lingüística Aplicada. O eixo dessa discussão centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. A dificuldade de alfabetizar e a falta de apropriação por parte dos alunos de padrões de linguagem escrita são os problemas apontados como responsáveis pela maior parte da repetência na primeira série e na quinta série.

Nos anos 60 e início dos 70, comenta o documento, as propostas de reformulação de ensino apontavam para as mudanças no modo de ensinar, e não nos conteúdos. Acreditava-se que valorizar a criatividade dos alunos seria suficiente para desenvolver a eficiência de sua comunicação e expressão.

O ensino de Língua Portuguesa era orientado pela perspectiva gramatical. A língua era concebida como um conjunto de regras, o que levava ao ensino estruturalista baseado em memorização de regras. Só no final dos anos 70 e no início dos anos 80 é que surgiu a nova crítica ao ensino, quando as pesquisas possibilitaram avanços nas áreas da educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Iniciou-se então uma série de reflexões sobre a finalidade do ensino da língua materna.

Podem-se destacar algumas críticas, presentes nos PCN (BRASIL, 1998), que se faziam ao ensino tradicional, dentre elas: não se considerava a realidade e os interesses do aluno; havia uma excessiva escolarização das atividades de leitura e produção escrita, usava-se o texto como pretexto para o ensino de valores morais e o ensino da gramática, havia também uma excessiva valorização da gramática normativa; o ensino era descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas e, ainda, a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente.

Com isso, surgiu um conjunto de várias teses que passaram a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses

desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da Língua Portuguesa, dando novo significado à noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos.

Partindo dessas reflexões, um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais incorporou essa nova idéia no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Ainda, segundo os PCN (BRASIL,1998), mesmo imperando uma atitude ‘corretiva’ e ‘preconceituosa’ em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se no uso da linguagem, pois havia e ainda há uma defasagem entre o mundo das ciências e o ensino praticado nas escolas.

Hoje as práticas devem permitir aos alunos a conquista de habilidades lingüísticas, considerando que as propostas de leitura e escrita devem priorizar a compreensão ativa; o uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para saber utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos operando sobre a própria linguagem. Essas situações devem levar o aluno a refletir, aprender a pensar e falar.

OS PCN (BRASIL,1998, p. 37), afirmam:

Os conteúdos de Língua Portuguesa e linguagem têm que ser selecionados em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

Para que se efetive essa concepção de prática de ensino de língua, não se pode trabalhar apenas com o ensino sistemático de gramática.

#### **1.4.2 Ensino e natureza da linguagem**

Quanto ao acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania e considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente; de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações, de modo a atender as múltiplas demandas sociais, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para que isso aconteça, a escola deve organizar criteriosamente as atividades, selecionando os conteúdos



para o ensino de Língua Portuguesa e articulando-os em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e linguagem. Isso significa compreender que o ponto de partida e a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.

Os PCN entendem a linguagem, no Ensino Fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, que se realiza em práticas sociais e em momentos distintos. A língua é entendida como um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.

Em síntese do conceito de linguagem, os PCN (BRASIL, 1998, p.20), afirmam que:

Pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

### **1.4.3 Discurso e suas condições de produção, gênero e texto**

Buscamos nos PCN (BRASIL, 1998) a concepção de língua e linguagem e discurso, os conceitos de leitura e escrita e a noção de gênero discursivo. O documento explicita se basear nas teorias da enunciação e do discurso; e propõe a quebra a hegemonia de concepção de língua como sistema acabado e fechado em si, propondo atenção no ensino:

às relações entre a forma e seu contexto de uso e condições de produção; sistema sensível ao contexto que se constitui e reconstitui historicamente na interação verbal e social, da fonologia à sintaxe e semântica, pois é no funcionamento interlocutivo que as formas lingüísticas do texto tomam sentido (p. 58).

Nessa perspectiva, os PCN enfatizam que interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocuções. Assim, mesmo que o discurso possa ser incoerente, as escolhas feitas para se produzir um discurso não são aleatórias. Essa escolha, dentre outros fatores, é dependente das condições em que o discurso é realizado, a finalidade, as intenções do locutor, do conhecimento que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, dentre

outros fatores. As escolhas são feitas durante o processo de produção do discurso e (algumas) de maneira inconsciente.

Sobre o conceito de discurso, esse documento afirma que, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O texto é o produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão; é uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coerência e coesão. Assim, um texto só é um texto quando pode ser compreendido, como unidade significativa global.

O conceito de texto é associado ao conceito de gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (1992). Os PCN (BRASIL, 1998) explicam que o texto se organiza dentro de determinado gênero discursivo, de acordo com a sua intencionalidade comunicativa, como parte das condições de produções dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são determinados historicamente, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e são caracterizados por seus conteúdos temáticos, construção composicional e estilo.

#### **1.4.4 O texto como unidade básica do ensino**

Seguindo a orientação do MEC, os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisar criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva e estilística e afirmam que é objetivo do ensino de Língua Portuguesa:

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

De acordo com a fundamentação teórica citada pelos PCN, considera-se competência discursiva a capacidade do sujeito de usar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto às diferentes situações de interlocuções. Sejam elas orais ou escritas. A escola precisa então organizar atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem que possibilitem ao aluno desenvolver sua competência discursiva.

Esse documento, apesar de não citar em seu texto, segue a proposta para o ensino de línguas dos pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, citando os textos de Dolz e Pasquier (1996), Dolz e Schneuwly (1996) nas referências. Esses autores defendem que a unidade básica de ensino só pode ser o texto, sendo que este se organiza dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que caracterizam como pertencentes a um gênero do discurso (ou discursivo). A noção de gênero do discurso é proposta como objeto privilegiado de ensino. Assim, é necessário que o ensino contemple a diversidade de textos e gêneros, e não apenas pela função social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Ao selecionar um texto a ser trabalhado na escola, deve-se observar os textos que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas. Quanto ao ensino de textos escritos, os PCN afirmam que, para muitas crianças e jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar o acesso a textos escritos. As atividades escolares devem oferecer-lhes diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem freqüentemente na realidade social e no universo escolar, tais como: editoriais, notícias, contos, entre outros.

Ainda segundo os PCN, o ensino não deve ser organizado em unidades formatadas em texto, gramática e redação. As atividades devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.

Assim, o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística.

Retomando suas considerações, os PCN acrescentam que quanto ao grau de complexidade do objeto de estudo, a dificuldade posta para o aluno deve estar relacionada aos aspectos do conhecimento discursivo e lingüístico nas práticas de recepção e produção de linguagem, tais como: determinações do gênero e das condições de produção do texto, seleção lexical, organização sintática dos enunciados, temática desenvolvida, referencialidade do texto, explicitação das informações e recursos figurativos.

Especificamente no processo de produção de textos escritos, propõe-se que o aluno redija diferentes textos, estruturando-os de maneira a garantir; a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósito do texto, a continuidade temática, a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação, dentre outros.

Para que isso se efetive, os PCN organizaram uma tabela dos gêneros privilegiados para o trabalho em sala de aula. Essa tabela se divide em Linguagem oral e Linguagem escrita, sendo que, para a linguagem escrita, sugere que a escola privilegie os seguintes gêneros: Literários (conto, novela, crônica, poema, texto dramático), de Imprensa (notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira), de Divulgação científica (verbete, enciclopédico, relatório de experiências, didáticos e artigo) e de Publicidade (propaganda). (BRASIL, 1998, p. 54).

Essa lista de gêneros discursivos sugeridos pelos PCN não é fechada. O professor tem que ser sensível à realidade da escola e selecionar, de acordo com o contexto e as necessidades dos educandos, quais gêneros poderão ser melhor trabalhados em suas aulas. Dessa forma, se o professor achar adequado trabalhar com, por exemplo, petição, recibo, requerimento, contrato de compra e venda, poderá fazê-lo.

Nessa nova concepção de ensino, o trabalho com gênero discursivo requer que o professor organize uma seqüência didática a ser seguida em seu trabalho de sala de aula. A organização dessa seqüência didática deverá, segundo os PCN, ser feita por meio de projeto pedagógico dividido em módulos.

Embora os PCN não citem, pode-se afirmar que os conceitos de projeto, módulo didático e seqüência didática são de Pasquier e Dolz (1996) e de Dolz e Schneuwly (2004), amparados no conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1992), conforme pode ser verificado nas referências ao final do documento.

Os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam que a característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham, terá que ter um destino, divulgação e circulação social na escola ou fora dela. O aluno não estará produzindo um texto apenas para o professor corrigir e dar a nota, se sentirá estimulado a realizar a tarefa. O planejamento é importante para que o aluno escreva bem, seguindo etapas, mediante organização de seqüências a serem trabalhadas, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

Em relação aos módulos didáticos, os PCN (BRASIL, 1998, p. 88) afirmam que os módulos didáticos são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que o aluno possa progressivamente apropriar-se das características discursivas e lingüísticas do gênero estudado, ao produzir seus próprios textos. Para isso, deve-se organizar os módulos em seqüências didáticas.

O documento oficial do ensino é voltado para o professor e traz a concepção bakhtiniana de linguagem, o que pode ser claramente percebido em seu texto. Cabe ao professor compreender a nova concepção de linguagem para que entenda melhor o que propõem os PCN, podendo assim aplicar sua proposta fazendo a transposição didática de seu conteúdo da teoria à prática. Esse é um trabalho que, quando bem realizado, proporcionará benefícios aos alunos, professores, escolas e aos demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

#### **1.4.5 Considerações sobre a proposta dos PCN para o ensino de produção escrita na escola**

A proposta atual de ensino de produção escrita comentada não invalida o trabalho que explore os aspectos lingüísticos e textuais, mas recomenda que as considerações sobre a linguagem se dêem também nos outros níveis compreendidos pelo conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (1992). Embora os PCN (BRASIL, 1998) adotem essa perspectiva há 10 anos, observam-se, no cotidiano dos professores, desconhecimentos das questões teóricas e dificuldade de efetivação das propostas.

Uma parte desse problema decorre do próprio texto desse documento oficial que, embora parta de pressupostos teóricos muito interessantes, apresenta-se pouco detalhado e insuficientemente explicado para quem não estudou esses pressupostos teóricos. Algumas pesquisas comprovam o que se observa informalmente na prática. Justina (2004), em uma pesquisa numa região do estado de Santa Catarina, constatou várias dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao trabalho com gênero discursivo, a partir da leitura dos PCN. Concluiu que somente pela leitura do documento o professor não consegue formar uma idéia sobre o conceito de gêneros discursivos. A leitura do documento não apresentou nenhuma possibilidade de transformação da prática pedagógica dos professores considerados na pesquisa.

A pesquisa de Silva (2006), uma análise sobre o texto dos PCN comparando seus trechos com exposição de conceitos com os trechos dos autores em que esses conceitos são originalmente desenvolvidos, conclui que o professor não consegue apreender os conceitos apenas com a leitura dos PCN. Precisa ter estudados por meio de outros textos os “conceitos-

chave” desse documento como letramento, texto, discurso e gêneros do discurso, para a compreensão da perspectiva de ensino abordada na proposta. Segundo a pesquisa, a leitura do documento não é fácil para um público que não é especialista em lingüística.

Além desse problema, Brait (2000) alerta para o fato de que o ensino de gêneros, da forma proposta pelos PCN, constitui um problema dados os caminhos possíveis para as práticas escolares e sua relação com a vida e pela dificuldade que os professores têm em conhecer e entender o conceito de gêneros discursivos e aplicar a proposta bakhtiniana ao ensino. Ainda de acordo com a autora, os conceitos de linguagem e ensino privilegiados envolvem indivíduos, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos.

Em relação às indicações dos PCN para que se trabalhe com gênero discursivo, para Brait (2000), essas recomendações podem ser coerentes e produtivas desde que não se afastem da proposta do dialogismo baktiniano diante dos textos, dos discursos, da vida e do cotidiano. O professor que não tiver um conhecimento teórico de gênero discursivo, tenderá a utilizar o gênero para aplicar o ensino tradicional de redação.

Em consonância com as idéias de Brait (2000), em relação à transposição didática do conceito de gênero discursivo, Rojo (2000) afirma que a elaboração e a publicação dos PCN do Ensino Fundamental representam um considerável avanço nas políticas educacionais brasileiras. Segundo a autora:

Por um lado, isso se apresenta como uma qualidade inovadora dos PCN, mas por outro isso implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática desses princípios e referências às práticas educativas em sala de aula. (ROJO, 2000, p. 27)

As ações para que o ensino seja realizado de acordo com o que propõem os PCN, envolvem a formação inicial e continuada de professores e educadores, pois envolve a construção de currículos plurais e adequados às realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação desses currículos.

Rojo (2000) afirma que é preciso reorganizar a formação inicial e continuada dos professores, porque o enfoque lingüístico enunciativo encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras, o que pode ser constatado em experiências de transposição dos PCN às práticas em sala de aula realizadas pela autora e pelo *Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita*, coordenado por ela.

Em relação à transposição didática, as reflexões de Lopes-Rossi (2002b) vão ao encontro das idéias de Rojo quando a autora enfatiza que a produção escrita na escola deve

ser precedida de uma fase de intenso contato, por meio de leitura, comentários e análises, de diferentes textos pertencentes ao gênero que se pretende produzir. Para a autora, não se trata de oferecer modelos para os alunos reproduzirem, mas de dar-lhes oportunidade para desenvolverem sua competência comunicativa, com conhecimentos lingüísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, bem como com conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros do discurso.

Nesse contexto, para que seja efetivada a atual proposta dos PCN para o ensino de produção escrita, é preciso que haja um preparo do professor e um planejamento das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um certo período de tempo, por meio de projetos pedagógicos.

### **1.5 A produção de textos a partir de projetos pedagógicos**

Os PCN trazem uma proposta inovadora para o ensino, orientando que se trabalhe com gêneros discursivos e por meio de projetos pedagógicos, definidos como a organização que:

tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social' na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998, p.87).

Rojo (2000, p.36) resume as vantagens que são apontadas no texto dos PCN com relação ao ensino de produção textual organizado por projetos, tais como: a flexibilização do tempo, o compromisso e o envolvimento dos alunos com as atividades e com a aprendizagem; a inter-relação necessária entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre linguagem; e seu caráter interdisciplinar e a possibilidade que apresentam de tratamento dos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo).

As seqüências didáticas parecem, para a autora, se adaptar bastante bem ao formato dos livros paradidáticos brasileiros, porém, para ela, os próprios livros didáticos poderiam ser pensados na forma de pequenas seqüências didáticas, adaptados a projetos e módulos didáticos, durante um ano letivo.

A autora finaliza, enfatizando que os aspectos comentados por ela compõem um conjunto de práticas que deveriam ser adotadas para viabilizar a formação inicial e em serviço e práticas renovadoras em sala de aula.

Outros pontos positivos, apontados pelos PCN são que os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pode ser alguns dias ou meses, e quando são de longa duração permite que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

O documento (BRASIL, 1998, p. 88) cita ainda alguns exemplos de projetos: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; mural, jornal, folheto informativo, etc. Qualquer que seja o gênero discursivo abordado está claro nos PCN a relação do projeto com sua finalidade.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.88) enfatizam que os projetos além de oferecerem condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, também carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:

- criam condições de ler grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato, para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessa área.

O projeto pedagógico requer, segundo os PCN, que suas atividades sejam divididas em módulos didáticos.

Módulos didáticos são as seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos, definição dos PCN (BRASIL, 1998, p.88).

Partindo do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, pode-se planejar os módulos didáticos, sendo que a organização de seqüências didáticas exige, de acordo com os PCN (BRASIL, p. 88):

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;



- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas.

Essas orientações dos PCN possibilitam que as atividades se inter-relacionem de forma contextualizada, pois as tarefas realizadas fazem sentido; têm um propósito definido. O aluno não estará realizando a atividade apenas para o professor e este terá um parâmetro a seguir, facilitando também o seu trabalho em sala de aula.

### **1.6 Experiências de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula**

Os novos enfoques teóricos, a partir dos anos 80, na Lingüística Aplicada e Psicologia da aprendizagem, ocasionaram mudanças na concepção de ensino de leitura e produção de texto. O conceito de gênero discursivo, conforme Bakhtin (1992), foi proposto como unidade básica ideal para o ensino por pesquisadores europeus do Grupo de Genebra, dentre eles Dolz e Schneuwly (1998). No Brasil, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino, os PCN (1998) adotaram essa proposta.

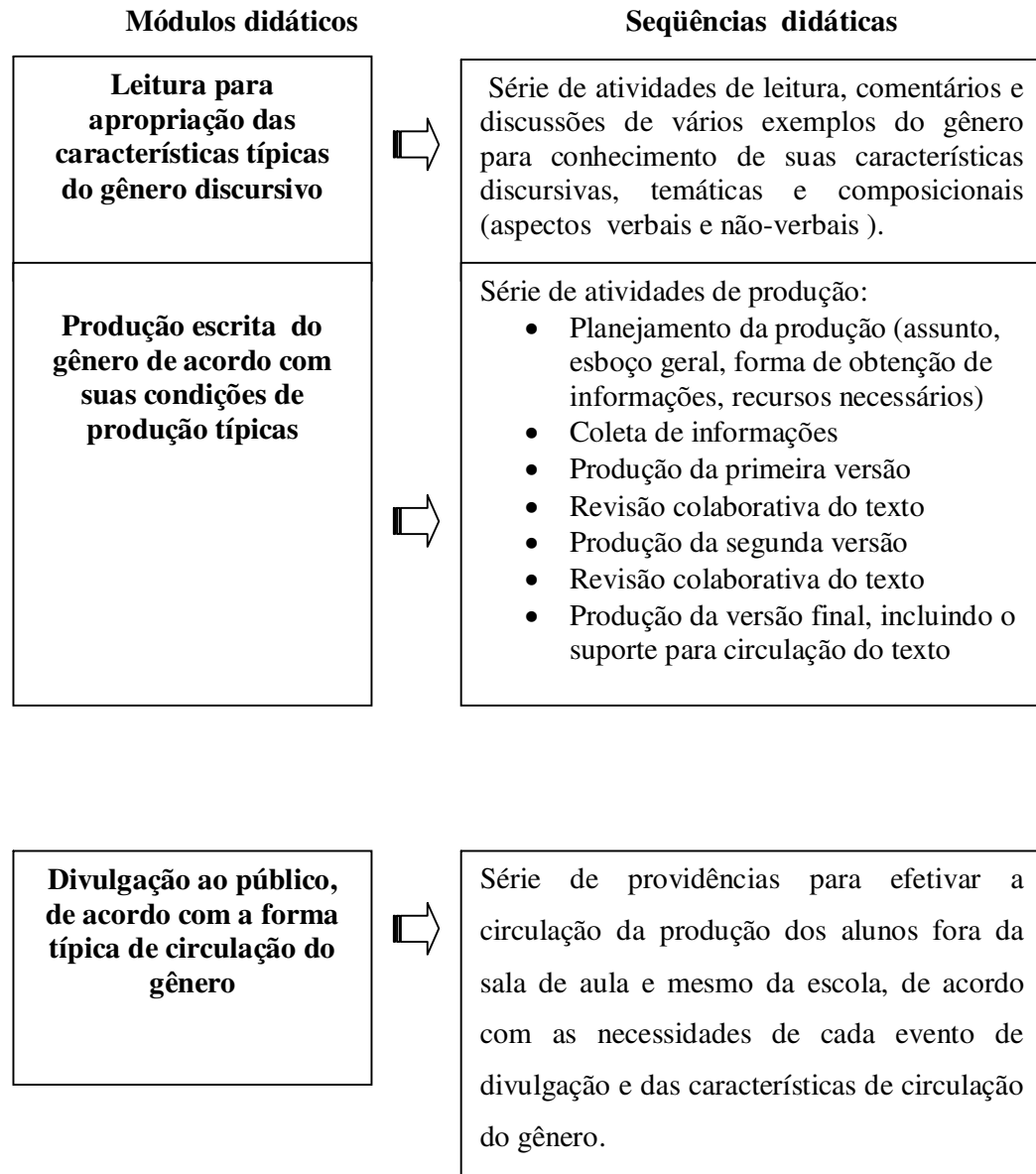
Em seu corpo texto, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam os princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa e os critérios para a sequenciação destes conteúdos, além de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos.

Rojo (2000), seguindo a proposta dos pesquisadores do Grupo de Genebra e em consonância com os PCN, propõe que as atividades em sala de aula sejam realizadas por meio de projetos pedagógicos subdivididos em módulos didáticos e seqüências didáticas.

Lopes-Rossi (2002) expõe em suas considerações que acompanhou dezenas de projetos desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares, seguindo a metodologia de trabalho proposta pelos autores citados e constatou que a prática pedagógica por meio de projetos, subdivididos em módulos, é exequível, muito bem aceita pelos alunos e gratificante para os professores. Com base nas propostas de Dolz e Schneuwly (1998), Rojo (2000) e dos PCN (BRASIL, 1998), Lopes-Rossi (2003) propôs uma organização básica para projetos de produção escrita.

Representação esquemática de um projeto pedagógico para produção escrita na escola proposto por Lopes-Rossi (2003):

Início do projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto à divulgação ao público (fora da sala de aula e mesmo da escola) dos textos a serem produzidos pelos alunos.



Muitas pesquisas em sala de aula comprovaram a eficiência do trabalho de produção escrita com gênero discursivo por meio de projetos pedagógicos. Assim, não se deve ensinar apenas porque os PCN orientam para que assim o façam, mas porque o ensino de leitura e

produção escrita de gêneros discursivos tem mostrado grande potencial para envolver os alunos.

Dentre essas pesquisas, podemos destacar a de Jesus (2008) que, em sua dissertação de mestrado, seguindo o esquema de projeto proposto por Lopes-Rossi (2003), trabalhou com a produção escrita de textos que se aproximassem do gênero discursivo artigo de opinião, com o objetivo geral de desenvolver um projeto de leitura, produção e análise de textos com alunos de 6ª série do ensino fundamental de uma escola de Rondonópolis-MT.

A pesquisa pautada no gênero *artigo de opinião*, com atividades organizadas em seqüências didáticas, buscou verificar se o trabalho com textos argumentativos, apoiado em gêneros do discurso, contribuía para o processo de leitura, produção e análise de textos escritos. A pesquisadora elegeu como objetivos específicos: elaborar e desenvolver um projeto organizado em seqüências didáticas para o aperfeiçoamento da leitura, escrita e análise de textos; observar como os alunos procedem à produção de textos ao entrarem em contato com o gênero do discurso artigo de opinião; comparar o texto inicial de cada seqüência com os produzidos pelos alunos após o conhecimento formal do gênero em estudo; constatar se os alunos apreenderiam ou não o gênero artigo de opinião; verificar se a leitura e a produção do gênero artigo de opinião favorecem a construção de argumento de acordo com o tema tratado.

Para a realização da pesquisa, a autora ancorou-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, de observação de sala de aula, realizado na forma de pesquisa-ação, por meio de projeto organizado em seqüências didáticas.

Para iniciar as atividades, a pesquisadora, juntamente com a professora-regente da turma de 6ª série, sujeitos da pesquisa, levaram os alunos para conhecerem o jornal local, com a finalidade de conhecerem os processos de elaboração e edição de um jornal. O segundo passo da pesquisadora, foi levar jornais de circulação local e estadual para que os alunos pudessem conhecer suas seções, fazer leitura de diferentes cadernos e localizar um artigo de opinião.

Jesus (2008) desenvolveu as seguintes seqüências, ao realizar o trabalho: eleição de um tema para debate, discussão do assunto pelos alunos e professoras, elaboração da primeira versão do artigo de opinião, leitura e discussão de textos informativos; desenvolvimento de atividades que sanassem as dificuldades apresentadas pelos alunos no primeiro texto; reescrita do texto; publicação no mural da escola ao término de cada seqüência, da versão final do artigo.

A pesquisadora observou que os alunos, com o desenvolvimento das sequências, demonstraram que são capazes de produzir textos argumentativos que se aproximam do gênero artigo de opinião, e que tais textos demonstram o desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico. Para a autora, a efetivação da pesquisa-ação, a levou a afirmar que é possível trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula e que estes são ricos instrumentos para o desenvolvimento das atividades de linguagem.

Jesus (2008) acrescentou que, durante o desenvolvimento do projeto, os alunos mostraram ser capazes de ler, questionar, interpretar fatos relacionados ao cotidiano, às diferentes esferas de atividades humanas, debater, tomar posição e defendê-la perante seus interlocutores. Segundo a autora, em relação aos objetivos, ao comparar a produção inicial dos alunos e a final das seqüências didáticas, a autora observou melhoras em relação à escrita dos alunos, como também maior entendimento da proposta feita no momento de cada produção. A autora verificou, ainda, que a leitura e o estudo de um gênero facilitam o conhecimento e a escrita deste.

Finalizando as suas considerações, Jesus (2008) concluiu que o estudo realizado não colaborou apenas para a melhoria da produção escrita dos alunos, como também para o desenvolvimento das suas cidadanias.

Já a pesquisadora Carvalho (2008), realizou uma pesquisa em sala de aula, baseada no mesmo esquema de seqüências didáticas já citado, distribuídas em módulos, com vinte e seis alunos da 5ª série da Escola Estadual José de Moraes, do município de Rondonópolis-MT, cujo objetivo foi leitura e produção de *cartas do leitor*.

A autora comenta que antes de iniciar a aplicação das seqüências didáticas, foi desenvolvida uma primeira atividade de produção escrita, a qual serviu de instrumento norteador das demais atividades no sentido de adequá-las às necessidades dos alunos e de avaliação para certificar do conhecimento empírico que os alunos possuíam. Para a realização da pesquisa, foram desenvolvidas atividades com as revistas *Guia Astral* e *Veja* e com o jornal *A Tribuna*, distribuídas em: leitura do suporte, produção e refacção e circulação da *Carta do leitor*.

Após a realização da pesquisa, Carvalho (2008) constatou que o gênero carta do leitor foi apreendido satisfatoriamente e que os alunos tiveram uma progressão lingüística considerável, haja vista que algumas dificuldades foram sendo sanadas a cada nova produção. A autora observou também que as aulas foram muito participativas, pois os alunos interferiram, questionaram, sugeriram, enfim, construíram conhecimento, assim para ela, a

forma em que o trabalho foi realizado, possibilitou ao aluno além da aquisição do gênero, a formação do cidadão participante e atuante na vida social.

Bressamin (2008), na mesma linha de trabalho das pesquisas citadas anteriormente, propôs-se a trabalhar a produção escrita de textos predominantemente argumentativos, por meio da leitura de alguns gêneros do discurso, que mobilizam a capacidade de argumentar. Para isso, a autora elaborou um projeto de leitura e de produção textual que visava desenvolver a competência lingüística dos alunos, sua capacidade de reflexão, de crítica e de ação na vida social, a partir do conhecimento de diferentes gêneros do discurso que circulam socialmente. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa-ação. O trabalho foi conduzido sob a perspectiva sócio-discursiva de linguagem, estudando os recursos argumentativos por meio da leitura e discussão de alguns gêneros do discurso, tais com o artigo de opinião, o editorial, a reportagem, a entrevista, a carta do leitor e a charge. A pesquisa teve como objetivo oferecer ao educando melhor compreensão das estratégias lingüístico-discursivas empregadas na construção desses gêneros e de sua utilização em diferentes esferas da sociedade.

Após a realização da pesquisa, a autora concluiu que os objetivos propostos foram alcançados, pois de maneira geral, todas as produções de texto mostraram um progresso gradativo em relação à qualidade discursiva esperada. E ao analisar o conjunto de textos coletados, percebeu que houve a preocupação por parte dos alunos em manifestar sua opinião e não simplesmente em escrever para preencher o espaço em branco do papel. Para Bressanin (2008), as leituras e discussões realizadas em sala de aula por meio do trabalho com alguns gêneros do discurso contribuíram para que o processo da escrita fosse mais significativo.

Outro exemplo de desenvolvimento de projeto de produção escrita em sala de aula é o trabalho de Ferreira (2007), que realizou uma pesquisa em uma turma de Supletivo de Ensino Médio, numa escola pública de Ubatuba - SP, com o objetivo de estimular a prática de leitura e produção escrita a partir de atividades com gêneros discursivos de natureza ficcional ou autobiográfica e elevar auto-estima dos alunos. Segundo o autor, os sujeitos da pesquisa leram contos, crônicas, poemas, páginas de diários, letras de música e produziram vários textos, em sua maioria autobiográficos. Destes, 95 foram publicados em um livro, intitulado *Algumas lembranças*.

O autor concluiu que os resultados do projeto foram muito satisfatórios, pois possibilitou aos estudantes o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, além de

ter contribuído para muitos deles deixarem de ver a prática de produção de texto como uma atividade para a qual não tinham capacidade.

Silva (2008), em sua pesquisa, adotou o tema o gênero discursivo *Cordel* em atividades de leitura nas aulas de língua Portuguesa, com o objetivo de despertar nos alunos o gosto pela leitura oferecendo a oportunidade de práticas de leituras a partir do conceito de gênero discursivo e avaliar a adequação da proposta da seqüência didática proposta no projeto. Para isso, foi desenvolvido um projeto de leitura de *Cordel* com alunos de 1º e 2º anos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no ensino Médio, de uma escola em Porto Real-RJ.

Conforme a pesquisadora, os dados obtidos, após a realização da pesquisa, revelaram que é possível não só trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio como também despertar no aluno o gosto pela leitura utilizando o gênero discursivo *Cordel*. Em relação à seqüência didática utilizada, a autora concluiu que a mesma mostrou-se muito eficiente para a apropriação das características do gênero em tempo reduzido. A autora afirmou que constatou mudanças de comportamento de leitura dos alunos ao construírem o conhecimento de forma prazerosa e transformadora, pela interação, cooperação e criatividade.

Outras realizações de produção escrita em sala de aula, fundamentada nos pressupostos adotados por esta dissertação e que podem aqui serem citadas como exemplos do que se espera para um ensino de produção escrita baseado em gêneros discursivos são as descritas a seguir.

Berbare (2002; 2003) relata em suas publicações, seu trabalho com a crítica de cinema. A pesquisadora escolheu esse gênero discursivo para um projeto a ser desenvolvido em aulas de língua portuguesa de últimas séries do ensino fundamental, de uma escola particular de Taubaté-SP. A escolha se deu, segundo a autora, por acreditar que esse gênero discursivo pode ser uma ferramenta importante no desenvolvimento do pensar crítico, além das habilidades de produção escrita dos alunos, por exigir a observação de detalhes de um filme e a argumentação fundamentada em critérios pertinentes sobre o filme alvo da crítica.

A autora abordou, em sua pesquisa-ação, o gênero discursivo *crítica de cinema* em seus aspectos discursivos, lingüísticos e textuais, a partir de um conjunto de textos da imprensa. Promoveu discussões com os alunos sobre cinema, produção cinematográfica, critérios normalmente considerados pelo público para avaliação de um filme. Realizou exercícios de leitura e de análise de algumas críticas de cinema objetivando que os alunos observassem os elementos constitutivos de filmes norteadores para cada crítica, procurando destacar os aspectos mais significativos normalmente observados pelos críticos profissionais

para que o aluno se apropriasse das características desse gênero como um leitor mais crítico e pudesse produzi-lo a partir de projetos propostos pela professora. Com base na análise minuciosa e comparação dos 30 textos coletados (apenas alguns desses utilizados em sala de aula), a autora constatou que critério principal de avaliação de um filme aparece nos textos publicados como o elemento do filme destacado em primeiro lugar, em geral no título e no subtítulo. Esse critério principal aparece, portanto, com mais ênfase e ocupando maior espaço no texto. A autora relacionou as seguintes características do conteúdo e da estrutura dos textos analisados: elementos de organização textual, ordem de apresentação das informações, critério para apreciação do filme e características lingüísticas.

O estudo dessas características, a partir da leitura de alguns dos textos, se mostrou eficiente para que os alunos desenvolvessem uma melhor capacidade de observação e análise dos diversos elementos que contribuem para a produção de uma obra cinematográfica, de forma que pudessem melhorar sua observação de detalhes de um filme e sua capacidade de estabelecer critérios para o julgamento da obra. Para a produção de um livreto, com indicações de filmes escolhidos pelos alunos, foram seguidos os critérios estudados no primeiro módulo do projeto e os alunos realmente se mostraram expectadores mais críticos e tiveram bons argumentos para a produção de suas críticas de cinema. Pais, amigos, outros professores e leitores em geral tiveram acesso à produção dos alunos, o que contribuiu para despertar seus interesses pela atividade, pois tinham um objetivo de escritura, um público alvo e um meio de divulgação de seu texto.

Prado (2002; 2003), em seus dois trabalhos, relata como a autora, professora de língua portuguesa, abordou o gênero discursivo reportagem em sala de aula. Seu trabalho pedagógico foi baseado em uma seqüência didática para o trabalho com leitura de reportagem de revista e produção escrita de reportagem com alunos do Ensino Fundamental (4º e 5º ciclos) de uma escola particular de São José dos Santos –SP no ano 2001 e 2002. O objetivo geral da pesquisa foi levar o aluno ao uso de estratégias de leitura que colaborassem para que ele se tornasse um leitor proficiente de reportagens de revista e o preparassem para a produção escrita desse gênero. Como realização final do projeto, visava-se à produção de uma revista eletrônica, que foi publicada no *site* da escola.

De acordo com a autora, as atividades foram realizadas em duplas, ou, em alguns casos, em trios. Foram distribuídas na sala de aula diferentes revistas trazidas pelos alunos para que escolhessem aquela que mais lhes interessava. Escolhido o material, foram propostas as atividades orientadas por roteiros de leitura que visavam a: 1) análise da revista escolhida,

2) aspectos gerais da reportagem e estabelecimento de objetivo de leitura; 3) checagem dos objetivos de leitura e leitura detalhada da reportagem; 4) análise dos aspectos lingüístico-textuais da reportagem. O último roteiro visava à produção escrita de reportagem pelos alunos, com instruções para o planejamento da reportagem (pauta, preparação para coleta de informações sobre o tema, nos moldes da atividade jornalística), coleta de informações e imagens sobre o tema e, finalmente, produção escrita do texto em etapas de escritura e reescritura a partir de correções e sugestões da professora. Finalmente as reportagens foram diagramadas de acordo com características do gênero, com adição de fotos, ilustrações e infográficos.

A autora comenta que durante todo o processo, os alunos foram questionados quanto à qualidade de seus textos, de acordo com os objetivos a que se propuseram, e mostraram-se capazes de avaliar e revisar suas reportagens. A pesquisa mostrou que esse é um projeto perfeitamente viável na sala de aula e que sua etapa de leitura contribui, de maneira agradável para os alunos e gratificante para o professor, para a formação do leitor crítico que queremos que o aluno seja. A produção escrita complementou as atividades sobre a reportagem e proporcionou a prática da escrita de modo significativo e envolvente para os alunos.

Outros exemplos, aqui apenas citados, são Gregório (2003), Mello (2003) e Mendes (2003), que em suas dissertações de mestrado relatam detalhadamente projetos de produção escrita desenvolvidos com os gêneros discursivos: relatório, com alunos do Ensino Superior; Crítica de CD, com alunos do Ensino Fundamental; *curriculum vitae* e carta de encaminhamento de *curriculum vitae* com alunos do Ensino Médio Profissionalizante. Esses pesquisadores também relatam a eficiência do trabalho com gêneros discursivos na escola.

Pelo exposto acima, que representa apenas uma parcela dentre muitas pesquisas sobre o assunto, podemos concluir que o trabalho com gêneros discursivos, por meio de projetos nos moldes citados, tornou-se um avanço no ensino de leitura e produção escrita.

### **1.7 A produção de textos em livros didáticos**

Os PCN (BRASIL, 1998) recomendam a adoção do trabalho de produção escrita de gêneros discursivos e por meio de projetos pedagógicos. No entanto, ainda se pode constatar que, dez anos após a implementação dos PCN, suas orientações não estão sendo efetivamente seguidas. Resultados de várias pesquisas que analisaram propostas de atividades presentes em livros didáticos comprovam isso, como citaremos com mais detalhes nesta seção.



A preocupação dos pesquisadores com o livro didático já vem de longa data porque, como já observava Coracini (1999) em relação ao que ocorre em sala de aula de Língua Portuguesa, a postura adotada pelos professores é o uso constante e fiel do livro didático, já que constituem um lembrete para si no sentido de não esquecerem do programa que precisam seguir para os alunos um apoio necessário, senão exclusivo.

O mesmo processo de limitação ao livro didático pode ocorrer em muitos estudantes brasileiros, pois, com poucos recursos, têm acesso apenas do que a escola lhes oferece para leitura. Conforme afirmam os PCN (BRASIL, 1998, p. 66), em relação ao acesso dos alunos a materiais de leitura:

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor.

Os livros que se adotam nas escolas passam por avaliação do MEC e constam na lista do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, portanto, pressupõe-se que trazem atividades bem elaboradas, de acordo com a proposta dos PCN para o ensino, que, além do que já foi exposto, também recomenda que os alunos não se restrinjam à leitura do que o livro didático oferece, quando afirma:

Além de novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. (BRASIL, 1998, p.66)).

Damianovic (2007) ao estudar material didático, procurando compartilhar visões do que seja material didático especificamente numa situação escolar, afirma que material didático é um artefato de mediação, uma estrutura que visa a oferecer ao aprendiz uma possibilidade para que ele possa (re)construir seu comportamento por meio do estudo das atividades de linguagem.

Assim, de acordo com a autora:

O processo de elaborar material didático como uma atividade de linguagem que funciona entre o sujeito (aprendiz) e o meio (a escola/mundo/história) e deveria possibilitar que o aluno aprenda a se representar comunicativamente nas diferentes situações do agir neste mundo sócio-histórico-culturalmente determinado. (p. 21)

A autora reporta-se ainda a Schneuwly (2004) quando afirma que o instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (SCHNEUWLY, 2004; 24).

Para que o livro seja um material didático mediador e transformador do processo de ensino, é necessário que traga propostas de atividades bem elaboradas que facilitem essa transformação, tornando mais gratificante o ensino da língua portuguesa.

Tendo em vista o trabalho com gêneros discursivos, Lopes-Rossi (2007b) cita autores que analisaram atividades de livros didáticos, como, Rojo e Batista (2003), dentre outros e comenta que, sobre as práticas de leitura no ensino fundamental, diante do exposto por esses autores, há um descompasso dos livros didáticos em relação aos conhecimentos acumulados nas últimas décadas de pesquisa da Lingüística e da Lingüística Aplicada.

Rojo e Batista (2003) reuniram resultados de avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLN e concluíram que, em muitos aspectos, esses materiais melhoraram, mas ainda precisam de modificações.

Lopes-Rossi (2006a) relata a análise de atividades de leitura e de produção escrita propostas por uma coleção de livros didáticos (FERNANDES e HAILER, 2000) e conclui que, à primeira vista, pode parecer que os livros propõem atividades interessantes e atualizadas porque solicitam aos alunos que produzam gêneros discursivos diversos. Porém, numa análise mais detalhadamente, percebe-se que a exploração do gênero é insuficiente e a produção escrita parece não contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, além de não incorporar valores de uma concepção sócio-histórica de linguagem como se espera do trabalho com gênero discursivo. À luz dos principais fundamentos de uma pedagogia orientada por projetos, num contexto socio-interacionista e numa concepção de ensino de língua portuguesa que enfoque a linguagem em sua dimensão textual-discursiva, a autora aponta dez problemas das atividades de produção escrita propostas pela coleção analisada:

- grande quantidade de gêneros e de produções propostas em cada livro;
- contato mínimo dos alunos com o gênero em estudo;
- falta de sugestão para que o professor traga para a sala de aula outros exemplos do gênero discursivo em estudo;
- reprodução de textos com aspecto gráfico diferente do original;

- exploração artificial da leitura dos aspectos gráficos característicos de cada gênero;
- insuficiente exploração dos aspectos discursivos do gênero;
- orientação para que os alunos imaginem e inventem o gênero que irão produzir;
- etapa única de produção dos textos, sem tempo ou orientação para um processo de revisão e refação dos textos;
- falta de circulação da produção dos alunos;
- atividades descontextualizadas, sem finalidade, baseadas na invenção dos alunos ou inadequadas para a faixa etária.

Após apontar esses problemas, a autora afirma ainda que os resultados das análises mostram que os livros trazem grande variedade de gêneros, porém cada um abordado de maneira muito superficial e rápida, por meio de uma exemplificação muito limitada, em muitos casos criada especialmente pelo livro didático, ou seja, não traz textos autênticos para a leitura e a exemplificação das possibilidades do gênero e aponta duas dificuldades que os professores interessados em informações sobre o trabalho em sala de aula com gêneros discursivos enfrentam: 1) escassez de caracterizações de gêneros discursivos interessantes ao ensino; e 2) o modelo antigo de produção texto mantido pelos livros didáticos.

Rodrigues (2007) também analisou atividades de três livros didáticos adotados pela rede pública de Maringá – PR, em 2006: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2002) e *Português: leitura, produção, gramática* (SARMENTO, 2002), procurando identificar quais as características que o livro didático de língua portuguesa apresenta como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, em situação de ensino. O autor verificou que no livro de Cereja & Magalhães revelaram a presença de algumas características de mediador, as quais foram reagrupadas e classificadas pelo autor em: propostas que apresentam finalidade ou objetivos de produção, propostas que especificam o gênero a ser produzido, propostas que apresentam meio de circulação para as produções e propostas que apresentam um interlocutor. Já no livro de Sarmiento, as propostas de produção escrita apontaram características diversas, as quais permitiram-no classificá-las em: propostas que não consideram as condições de produção de texto, propostas que especificam e caracterizam o gênero textual a ser produzido, propostas que não contemplam a finalidade de

produção ou objetivo da produção e propostas que não caracterizam e nem especificam o gênero textual solicitado.

Dessa forma, o autor concluiu que, não obstante as diferenças verificadas nas propostas de escrita das duas coleções, os resultados demonstraram que as condições de produção, diagnosticadas no livro de Cereja e Magalhães, orientam uma prática mediadora no processo de ensino e aprendizagem da produção textual.

Assim, para Rodrigues (2007), o livro didático pode se constituir em um mediador neste processo bastando para isto que considere em suas propostas de escrita as orientações teórico-metodológicas contidas nas condições de produção.

É importante ressaltar que há muito ainda a estudar sobre a qualidade das atividades propostas em livros didáticos. Diante disso, nos próximos capítulos analisaremos atividades de produção escrita descrita pelos professores sujeitos desta pesquisa e as propostas de três dos livros didáticos citados por eles, procurando contribuir com pesquisas já realizadas, com a reflexão necessária dos professores sobre o material didático que recebem para suas aulas e sobre a produção de texto escrito na escola.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROFESSOR E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA**

#### **2.1 Apresentação do capítulo**

Este capítulo apresenta os dados referentes ao primeiro objetivo desta pesquisa, qual seja: investigar como os professores de Língua Portuguesa trabalham com a produção de textos escritos em suas aulas. O capítulo expõe a análise qualitativa e interpretativa desses dados à luz dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1 e, por fim, apresenta as conclusões sobre esse objetivo da pesquisa.

A análise dos dados de cunho qualitativo e interpretativo, como exposto na Introdução deste trabalho, tem como principais características a descrição de dados colhidos em situação real, em forma de palavras ou imagens, e a análise desses dados a partir de pressupostos teóricos eleitos pelo pesquisador como relevantes. Os pressupostos teóricos que fundamentaram nossa análise advêm da teoria dos gêneros discursivos e da concepção de linguagem de Bakhtin (1992) e da pedagogia para o desenvolvimento de projetos tendo gêneros discursivos como objetos privilegiados, de acordo com a proposta de Pasquier; Dolz (1996) e Schneuwly e Dolz (2004), adotada e desenvolvida em vários de seus aspectos por diversos pesquisadores da Linguística Aplicada citados no capítulo 1.

## **2.2 O questionário**

O *corpus* de análise neste capítulo foi obtido por meio de questionário escrito solicitado de um grupo de 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, com variados tempos de experiência em atividade escolar. O questionário, uma técnica de observação direta extensiva, de acordo com Lakatos; Marconi (1991), é formado por 10 perguntas abertas sobre o trabalho desses professores com produção escrita.

Em uma das reuniões de área de Língua Portuguesa do município, após explanação sobre a natureza da pesquisa – sem que os objetivos específicos tivessem sido revelados para não condicionar as respostas dos professores – e solicitação de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para aqueles que aceitassem participar da pesquisa, conforme protocolo da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, foi solicitado aos professores que respondessem por escrito o seguinte questionário:

- 1– Há quanto tempo atua como professor?
- 2– Para qual série está lecionando?
- 3– Utiliza algum livro didático? Qual?
- 4– Utiliza as propostas de produção de texto do livro didático?
- 5– Utiliza as propostas de produção de outros livros didáticos? Em caso afirmativo: De que livros?
- 6– Formula propostas de produção de texto diferentes das dos livros didáticos?  
Em caso afirmativo: Quais? Descreva uma. Dê um exemplo.

- 7- Conhece a proposta dos PCN para o trabalho com texto escrito?
- 8- Com quais gêneros discursivos você já trabalhou nos últimos meses?
- 9- Qual gênero discursivo você acha mais interessante para trabalhar com seus alunos na produção escrita?
- 10- Como você trabalha a atividade com gênero discursivo?

### **2.3 Justificativas para as perguntas propostas no questionário**

As perguntas acima foram elaboradas com o intuito de conhecer a relação existente entre a teoria e a prática do trabalho do professor de língua portuguesa no que se refere a gênero discursivo, produção textual escrita por meio de projetos e pressupostos teóricos orientadores dos PCN e, ainda, com o intuito de relacionar os resultados obtidos para esses itens.

No que se refere à produção escrita, a proposta dos PCN, baseada em muitos autores da área da Linguística Aplicada, é clara quando orienta que se trabalhe com projetos de leitura e produção de gêneros discursivos, como foi exposto no capítulo 1. Esta pesquisa procura investigar se os professores realmente conhecem as bases teóricas de um trabalho com gênero discursivo; o que entendem por gênero discursivo; e se sabem fazer a transposição didática da proposta dos PCN para o ensino, com algum resultado que se possa considerar satisfatório.

De modo mais específico, as 10 perguntas do questionário podem ser divididas em blocos, de acordo com o que se pretende conhecer por meio delas.

As perguntas 1 - *Há quanto tempo atua como professor?* e 2 - *Para qual série está lecionando?* foram elaboradas com a finalidade de traçar um rápido perfil dos professores participantes da pesquisa.

As perguntas 3- *Utiliza algum livro didático? Qual?* e 4 - *Utiliza as propostas de produção de texto do livro didático?* serviram como norteadoras para a escolha dos livros didáticos a serem analisados no capítulo 3 desta pesquisa, a fim de conhecermos as características do principal material de apoio dos professores ao elaborarem suas atividades de produção de texto.

Com a pergunta 5 - *Utiliza as propostas de produção de outros livros didáticos? Em caso afirmativo: De que livros?*, pôde-se investigar a importância do LD no planejamento das aulas do professor.

Até essa parte do questionário, pudemos obter informações sobre a relação do professor com o livro didático e sua dependência ou independência em relação a esse material. Foi possível inferir também se o professor aprova ou reprova o material utilizado, que lhe vem por meio do Programa Nacional do Livro Didático, na maioria das vezes sem ter sido uma escolha do professor ou da escola. A partir da questão 6, a pesquisa enfoca o conhecimento pelo professor dos pressupostos teóricos atuais sobre produção textual escrita.

A pergunta 6 - *Formula propostas de produção de texto diferentes das dos livros didáticos? Em caso afirmativo: Quais? Descreva uma. Dê um exemplo.* procura verificar se os professores baseiam-se apenas nas atividades dos livros didáticos ou se têm autonomia para elaborar atividades diferentes das dos livros. Com as respostas pudemos investigar de onde eles tiram as informações para a elaboração de suas aulas, no caso de afirmarem praticar atividades diferentes das propostas pelos livros didáticos.

A pergunta 7- *Conhece a proposta dos PCN para o trabalho com texto escrito?* é explícita quanto à nossa curiosidade para investigar se os professores conhecem, ainda que vagamente, o conceito de gênero discursivo. A pergunta não menciona a palavra “gênero”, mas sim “texto escrito”. A resposta dada deixa claro se o professor conhece a proposta dos PCN, ainda que superficialmente, pois em caso afirmativo haverá de lembrar que esse documento cita muitas vezes o conceito de gênero discursivo.

A pergunta 8 - *Com quais gêneros discursivos você já trabalhou nos últimos meses?* foi lançada para verificarmos se os professores dominam o conceito de gênero discursivo, pois ela aparece no questionário como algo dado, um conhecimento pressuposto, sem prévia explicação. A resposta a essa pergunta foi cruzada com a resposta dada à pergunta de nº 7 para confirmarmos se o professor conhece o conceito.

As perguntas 9 - *Qual gênero discursivo você acha mais interessante para trabalhar com seus alunos na produção escrita?* e 10- *Como você trabalha a atividade com gênero discursivo?* só puderam ser respondidas apropriadamente se realmente o professor conhece o conceito de gênero discursivo e algo sobre as propostas de trabalho na perspectiva da fundamentação teórica exposta no capítulo 1 desta Dissertação. O professor que não conhece o conceito de gênero discursivo, não sabe responder essas perguntas. As respostas a essas duas perguntas também foram cruzadas com as respostas dadas às perguntas 7 e 8.

Passemos, então, aos resultados dessa parte da pesquisa.

## **2.4 Respostas dos professores e análise dos dados**

Todos os professores entrevistados responderam à pergunta número 1 - *Há quanto tempo atua como professor?* afirmando ter mais de 10 anos de experiência de magistério. Isso nos permite concluir que já lecionavam quando os PCN foram implantados e, provavelmente, tiveram acesso à nova proposta de ensino por algum meio de divulgação. O breve perfil dos professores pretendido se completou com a pergunta 2 - *Para qual série está lecionando?* Todos os professores lecionam para o Ensino Fundamental, tendo, portanto, prática de ensino necessária para participarem desta pesquisa.

Sobre as características do principal material de apoio dos professores ao elaborarem suas atividades de produção de texto, constatamos pela pergunta 3- *Utiliza algum livro didático? Qual?* que quase todos os professores entrevistados – 90% – utilizam livros didáticos, recomendados pelo MEC e constantes na lista do PNLD/ 2008. São livros respaldados pelo órgão oficial de ensino e pelo governo federal, pressupondo-se assim que estejam de acordo com os PCN. Isso será verificado na análise dos livros didáticos do cap. 3. Dentre os livros citados escolhemos para a análise os três mais utilizados por esse grupo de professores.

Ainda sobre esse material utilizado pelos professores, as respostas à pergunta 4 - *Utiliza as propostas de produção de texto do livro didático?* mostraram que, dos professores entrevistados, 40% utilizam as propostas dos livros didáticos adotados pelas escolas que lecionam; 40 % afirmaram que as utilizam às vezes; e 20% responderam que utilizam algumas propostas, algumas vezes. Pela forma como a pergunta foi elaborada não dá para saber o porquê dessa baixa adesão dos professores às propostas de produção de texto dos livros didáticos utilizados.

As respostas à pergunta 5 - *Utiliza as propostas de produção de outros livros didáticos? Em caso afirmativo: De que livros?* mostraram que o livro didático é importante no planejamento das aulas dos professores porque a maioria deles – 70% - afirmou que utiliza propostas de produção escrita de outros livros. Outros 20 % afirmaram que utilizam outros livros didáticos “às vezes” e 10% afirmaram não utilizar outros livros didáticos. Os professores citaram como livros utilizados os dos seguintes autores: CEREJA, SARGENTIM e SARMENTO. Das perguntas 4 e 5 podemos concluir que é importante avaliar os livros didáticos porque ainda são a base de trabalho dos professores com relação à produção textual escrita, o objeto de estudo desta pesquisa. Podemos hipotetizar que também moldam o



trabalho dos professores nos outros assuntos não abordados nesta pesquisa, como leitura e análise linguística.

Sobre nosso interesse em verificar se os professores baseiam-se apenas nas atividades dos livros didáticos ou se têm autonomia para elaborar atividades diferentes das dos livros, a pergunta 6 - *Formula propostas de produção de texto diferentes das dos livros didáticos? Em caso afirmativo: Quais? Descreva uma. Dê um exemplo.* mostrou que todos os professores afirmam formular propostas de produção de texto diferentes das apresentadas pelos livros didáticos. Eles exemplificaram com as seguintes atividades: poesia e dissertação, releitura (reescrita de texto), História em Quadrinhos, notícias de jornais (recortar gravura), charge, tirinhas e notícias. Em resposta a esta pergunta, os professores apenas citaram as atividades, não decreveram uma como pedia a pergunta.

Sobre o conhecimento dos professores a respeito do conceito de gênero discursivo, a pergunta 7- *Conhece a proposta dos PCN para o trabalho com texto escrito?* Mostrou que, entre os professores entrevistados, 50% afirmaram conhecer a proposta dos PCN e mencionaram constar nos PCN a preocupação do documento com a leitura dos futuros cidadãos, em vincular temas transversais com as propostas pedagógicas, em levar aos alunos textos informativos, promover a interdisciplinaridade. Pelas respostas é possível inferir que esses 50% realmente conhecem minimamente o trabalho proposto pelo documento para a produção escrita, pois não citaram o trabalho com projetos e gêneros discursivos.

Do restante dos entrevistados, 20% afirmaram não conhecer a proposta dos PCN; 20% afirmaram que não se lembram; e 10 % afirmaram que a conhecem mais ou menos. Em comparação desses dados com o perfil obtido pelas perguntas 1 e 2, nas quais os professores afirmaram ter em média 10 anos de experiência de magistério, esperar-se-ia que já conhecessem a proposta, porém podemos concluir pelas respostas, que conhecem apenas minimamente a proposta dos PCN.

O pouco conhecimento dos professores sobre o conceito de gênero discursivo ficou evidente com as respostas à pergunta 8 - *Com quais gêneros discursivos você já trabalhou nos últimos meses?* Os professores responderam que trabalharam nos últimos meses com: entrevista (20%), dissertação, descrição e narração (70 %), poesia (40 %), textos polêmicos (10%), notícias (20 %) e contos (10 %). A partir dessas respostas, que somam mais de 100% porque cada um cita mais de uma modalidade de texto, fica evidente que o conceito não é claro para todos os professores. Entrevista, poesia, notícias e contos são exemplos de gêneros discursivos. Os outros são denominações para tipologias textuais. Há uma confusão de

terminologia, o que demonstra uma confusão de conceitos teóricos também. Assim, podemos inferir que eles desconhecem a proposta dos PCN, apesar de afirmarem, em sua maioria, na pergunta n º 7. Observamos que quando o questionário começou a exigir respostas mais embasadas teoricamente, ficou claro que os professores não tinham domínio dos pressupostos teóricos básicos para o trabalho com gêneros discursivos.

Essa falta de conhecimento teórico dos professores se confirma nas respostas à pergunta 9 - *Qual gênero discursivo você acha mais interessante para trabalhar com seus alunos na produção escrita?* Os professores em geral, afirmaram trabalhar com a produção escrita de textos subjetivos, argumentativos, descritivos, narrativos, poéticos, lirismo e resumo de textos. As respostas dadas pelos professores não condizem com o conceito de gêneros discursivos e com a pedagogia de projetos de produção escrita tendo gêneros discursivos como objetos de ensino.

Finalmente para a pergunta 10- *Como você trabalha a atividade com gênero discursivo?* , os professores deram respostas variadas, como:

*“Através de pistas que desenvolvam um raciocínio lógico e seqüenciado”.*

*“De forma diversificada”.*

*“Através da sensibilização, exploração oral e roteiro”.*

*“Descrever pessoas, lugares, etc”.*

*“Com gravuras, palavras-chave”.*

*“Discursos opinativos retirados dos livros”.*

*“Debate – perguntas e respostas”.*

*“Imagem, vídeos e interdisciplinaridade”.*

*“De forma variada de acordo com o objetivo”.*

Constatamos que esses professores, sem a fundamentação teórica básica, não são capazes de realizar um trabalho com gêneros discursivos na escola como se pressupõe adequado, de acordo com o que expusemos no capítulo 1.

## **2.5 Conclusão sobre o questionário respondido pelos professores**

Analisando os dados coletados no grupo de professores, verificamos que, em relação às informações compartilhadas pelo grupo, aproximadamente 90% deles utilizam o LD como o instrumento para a elaboração das aulas, aproximadamente 50 % disseram conhecer a proposta dos PCN para a produção escrita, porém demonstraram ter insuficiência de

informação sobre gêneros discursivos e confundem o seu conceito com tipo de textos, o que pode ser confirmado quando mencionaram como principais gêneros trabalhados a dissertação, narração e descrição.

Alguns professores demonstraram ter uma vaga noção do trabalho com projeto, mesmo não mencionando a palavra projeto, quando se referiram ao trabalho “*Através de pistas que desenvolvam um raciocínio lógico e seqüenciado*” e “*Através da sensibilização, exploração oral e roteiro*”.

Constatamos, com esta etapa da pesquisa, que os professores realmente desconhecem as bases teóricas de um trabalho orientado por GD, e conseqüentemente têm dificuldades para a transposição didática dos conteúdos dos PCN em relação à produção escrita.

Fica evidente que faltou a esses professores um preparo adequado, por meio de cursos ou de grupos de discussão sobre o texto dos PCN, para colocarem em prática a proposta de trabalho de gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem; para a transposição didática dos conceitos teóricos no que diz respeito à elaboração de currículo, programas e projetos, desenvolvendo os seus trabalhos em sala de aula de modo produtivo, de maneira planejada, explorando as atividades orais e escritas de forma eficiente.

Também se verificou que os livros didáticos mais utilizados são comuns a todos os professores, por pertencerem à mesma rede municipal de ensino, e são utilizados quase que pela totalidade dos professores, constituindo-se assim num importante auxílio em seus trabalhos. Pode-se supor, até aqui, que esses livros também não apresentam propostas de produção escrita de acordo com os pressupostos teóricos descritos no capítulo 1, pois se o fizessem os professores teriam sido capazes de citar mais exemplos de gêneros discursivos e de descrever formas de trabalho com gêneros mais aproximadas do que se espera daquelas baseadas em projetos de produção escrita nos moldes propostos teoricamente no capítulo 1.

O capítulo seguinte poderá confirmar essa suspeita com a análise detalhada de atividades de produção escrita dos livros didáticos mais citados pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 3**

### **PROPOSTAS DE LIVROS DIDÁTICOS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA**

#### **3.1 Apresentação do capítulo**

Este capítulo apresenta a análise de atividades de produção textual escrita propostas em três livros didáticos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental de diferentes séries, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2008 (PNLD), sendo eles: Terra; Cavallette (2005), Sarmiento (2002) e Delmanto; Castro (2006). Os livros foram escolhidos para a análise por serem os mais utilizados pelo grupo de professores de escolas públicas do município de Piraí – RJ, sujeitos dessa pesquisa, cujo trabalho com produção textual já foi analisado no capítulo anterior. A análise desse *corpus* referente a atividades de livros didáticos corresponde ao segundo objetivo desta pesquisa, qual seja: verificar como as atividades de produção escrita dos livros didáticos utilizados por esses professores propõem o trabalho com produção escrita.

Em relação à produção escrita, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que se trabalhe de acordo com o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos e por meio de projetos pedagógicos. Justifica-se, portanto, verificar se as atividades de produção textual propostas nos livros didáticos abordam os gêneros discursivos e se o fazem de acordo com o que preconizam os estudiosos do assunto.

### **3.2 Procedimentos e critérios de análise das atividades de produção dos livros didáticos**

Dos três livros selecionados e citados acima, foi feito um levantamento de todas as propostas relativas à produção escrita. De cada livro, foram selecionadas duas atividades para uma análise mais detalhada e exemplificadas neste trabalho. Essa escolha se deu por acreditarmos que independentemente de autor e da série, as propostas apresentadas em livros didáticos apresentam-se sob um mesmo padrão e também por serem gêneros da esfera de circulação escolar, televisiva e jornalística. Esses gêneros fazem parte do universo do aluno, sendo de grande importância para o desenvolvimento da capacidade do aluno em expor sua opinião, argumentar e narrar. Como os livros analisados são os dos professores, foram consideradas também as orientações que os livros trazem para os mesmos.

Os pressupostos teóricos desenvolvidos no capítulo 1 e aqui retomados para a análise das atividades dos livros didáticos referem-se ao conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1992), às recomendações sobre o trabalho com projetos de Pasquier; Dolz (1996) e de Schneuwly; Dolz (2004); aos procedimentos para o estudo de um gênero discursivo propostos

por Lopes-Rossi (2006a); aos módulos e seqüências didáticas para projetos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998) e por Lopes-Rossi (2002b e 2006b).

De acordo com esses pressupostos, nenhum trabalho de produção textual deve começar efetivamente pela escrita. O trabalho deve iniciar-se por procedimentos de leitura e estudo do gênero que possibilitem ao aluno apropriar-se das principais características do gênero discursivo que irá produzir. Os procedimentos de produção escrita incluem várias etapas: planejamento do texto e obtenção de informações de acordo com as características do gênero, redação da primeira versão, correção, redação de nova versão, correção e, enfim, preparação do texto no suporte adequado para a divulgação ao público-alvo previamente determinado.

A partir dos pressupostos teóricos citados, estabelecemos como procedimento geral de análise:

1) Análise das atividades de leitura propostas imediatamente antes da proposta de produção escrita de um determinado gênero para verificar se há:

- a. Apresentação de um conjunto de textos (um *corpus* de análise) do gênero a ser estudado.
- b. Exploração do conhecimento do aluno sobre as condições de produção e circulação do gênero.
- c. Exploração das características composicionais do gênero e de seu suporte típico.
- d. Exploração das características de organização do texto verbal e não-verbal do gênero.
- e. Exploração das principais características lingüísticas e de estilo do texto.
- f. Atividades para compreensão do conteúdo proposicional do texto.

2) Análise das atividades de produção escrita para verificar se:

- a. A abordagem da proposta de produção refere-se a um gênero discursivo ou não.
- b. Há respeito às condições de produção daquele gênero.
- c. São propostas etapas para o planejamento e a execução da produção.

- d. Há uma finalidade para a produção e um planejamento que permita a real circulação da produção escrita do aluno.

### **3.3 As propostas de produção escrita em Terra; Cavallete (2005), para a 5ª série**

Este livro didático, intitulado “Português para todos” organiza-se em três unidades contendo em cada unidade quatro capítulos. Nesses capítulos encontram-se doze propostas de produção escrita, sendo que cinco propostas abordam o ensino de narração, descrição e dissertação e sete propostas são de gêneros discursivos: cardápio, entrevista, resenha de filme, poema, carta, entrevista e folhetos de campanha.

O livro traz também atividades de gramática, acentuação e ortografia, pesquisa, sugestões para leitura e Diário de Bordo.

Dentre as propostas de produção escrita presentes nesse livro didático, foram escolhidas para uma análise detalhada, a partir dos critérios expostos na seção anterior, a entrevista e o cardápio.

#### **3.3.1 A proposta de produção escrita de entrevista**

A proposta de produção escrita de entrevista aparece na unidade três, capítulo dez. É antecedida por três textos para leitura com o tema A seca no Nordeste. Para a apreensão do tema, o livro traz atividades de interpretação de texto, abordadas na forma de debate, comentário e questionário.

Há, nesse capítulo, atividades de gramática e pesquisa e apenas duas propostas de produção de texto, sendo uma de produção de debate oral e uma de produção escrita de entrevista.

Os autores iniciam o capítulo com o tema seca no Nordeste, propõem um debate sobre o assunto, apresentam atividades de interpretação de texto, estudo do vocabulário, exploram a gramática existente no texto inicial, apresentam outro pequeno texto com o mesmo tema e no final do capítulo sugerem a proposta de produção de entrevista com o seguinte enunciado:

Você pode conseguir mais informações sobre a seca no Nordeste pesquisando em livros, enciclopédias ou na Internet.

Uma outra maneira de conhecer melhor o problema é ouvir o depoimento de alguém que já viveu esse problema ou que, se não viveu, estudou a respeito do assunto.

A sugestão de trabalho é a seguinte: faça uma entrevista com alguém que tenha vivenciado o problema das secas, ou o estudado (o professor de Geografia, por exemplo).

Antes de iniciar a entrevista, procure informar-se sobre o entrevistado e elabore previamente as perguntas que irá fazer; assim, seu trabalho ficará mais fácil. Você poderá gravar a entrevista. Caso não tenha um gravador, bastam papel e caneta, para anotar as respostas. Terminada a entrevista, faça a transcrição dela adequando as falas do entrevistado para a modalidade escrita a fim de publicá-la (TERRA; CAVALLETE, 2005, p. 165).

Após a proposta da atividade, os autores propõem duas perguntas para que o aluno possa avaliar o seu trabalho de produção escrita, na seção “Exercitando a crítica”:

- (1) As perguntas são pertinentes, isto é, referem-se ao tema da entrevista?
- (2) As perguntas foram formuladas com objetividade, isto é, vão diretamente ao assunto da entrevista?

Terra e Cavallete (2005) demonstram conhecer a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) quanto ao trabalho com gêneros discursivos, pois os citam na parte destinada à assessoria pedagógica, reproduzem parte de seu texto em algumas dessas páginas e trazem o conceito de gênero discursivo formulado por Bakhtin. Apesar disso, considerando os critérios de análise de produção escrita e de leitura de gêneros adotados por esta pesquisa, podem-se apontar alguns problemas para a realização da atividade.

No que se refere às atividades de leitura:

- Não há sugestão para que o professor traga exemplos de entrevista para a sala de aula. O livro didático também não apresenta um exemplar do gênero para que o aluno possa ter idéia do que deverá produzir.
- Os três textos dados como exercício de leitura contribuem para que o aluno apreenda o tema, seca no nordeste, mas não se apresentam na forma de entrevista, portanto não possibilitam ao aluno a apreensão das características composicionais do gênero discursivo entrevista.



- Além das perguntas citadas na sessão “Exercitando a crítica”, há somente mais uma que também é sobre o tema da entrevista. Isso confirma a impressão inicial de que o enfoque principal está no tema, seca, e não no gênero entrevista.
- Não há, sequer, um trecho de entrevista para que o aluno possa ter uma idéia de suas características composicionais. Sem exemplos do gênero não há como o aluno reconhecer elementos verbais e não-verbais. Se não houver, por parte do aluno, um conhecimento prévio do gênero, ele terá que fazer a atividade de acordo com a sua imaginação.
- A atividade não especifica qual é a finalidade do gênero. A função comunicativa da entrevista, que é sua principal característica, não foi explorada.
- Outro problema que a falta de exemplos traz é que sem eles o aluno não poderá reconhecer marcas enunciativas do texto. Terra e Cavalleto (2002) apenas sugerem que após a entrevista o aluno faça a transcrição dela, adequando as falas do entrevistado para a modalidade escrita a fim de publicá-la.
- Quanto à temática, os autores indicam uma possibilidade, mas não apresentam outras. Sugerem apenas que façam a entrevista com o professor de Geografia ou com outra pessoa que tenha vivenciado o problema da seca. O enfoque da atividade está no tema da entrevista, não no conhecimento e na produção do gênero.
- Não há qualquer indicação para que o aluno reconheça as características lingüísticas e de estilo de uma entrevista impressa. O aluno empregará o vocabulário que achar melhor, da forma que souber.
- Características gráficas, de tamanho, de organização textual e do suporte típico do gênero não foram mencionadas. Toda a produção dependerá do conhecimento prévio do aluno ou de sua imaginação.

No que se refere à produção escrita, podemos observar que:

- A atividade proposta baseia-se em um gênero discursivo, porém, quanto à orientação de Pasquier; Dolz (1996), de Schneuwly; Dolz (2004) e dos PCN (BRASIL, 1998) para o trabalho com gêneros discursivos por meio de projetos, não se pode considerar que a atividade esteja de acordo. O livro traz o modelo tradicional de ensino com leitura e interpretação de textos de outros gêneros com enfoque no tema dos textos e, no final do capítulo, a proposta para que produza a entrevista.

- O livro propõe que o aluno obtenha mais informações sobre o tema da seca no Nordeste, por meio de pesquisa ou ouvindo alguém que já tenha vivido o problema, sugere que ele escolha alguém para entrevistar, obtenha informações sobre o entrevistado e faça a entrevista. Essa etapa inicial é importante, porém o livro didático reduz uma série de procedimentos necessários ou de decisões necessárias para a realização da entrevista a um procedimento praticamente “instantâneo”. Sabendo que os alunos não são jornalistas e nunca vivenciaram esse tipo de produção, podemos prever dificuldades.
- A atividade pressupõe autonomia para o aluno iniciar a produção; não há a mediação do professor, como se este não tivesse um papel a desempenhar em todo o processo.
- Faltou ainda a finalidade da entrevista. Para quem o aluno escreverá? Quem será o leitor dessa produção? É essencial que a produção escrita do aluno tenha um objetivo, só assim ele se sentirá motivado a produzir o texto. Não há sugestão para que a produção do aluno tenha circulação, nem mesmo na sala de aula. A produção será entregue ao professor. Quando os autores mencionam publicá-la não especificam onde nem os procedimentos necessários para isso.
- Outro problema a relacionar é o da etapa única de produção, sem orientação para a refação ou revisão. A atividade deveria ser planejada, acompanhada pelo professor, seguindo as várias etapas de produção.

### **3.3.2 A proposta de produção escrita de cardápio**

O capítulo 2 do livro de Terra e Cavallette (2005, p. 30) apresenta a atividade de produção escrita de cardápio na seção *Para além do texto*. O capítulo é iniciado com um cardápio de restaurante, seguido de algumas perguntas sobre cardápios, e uma fotografia de pequenos cardápios para que o aluno perceba que no cardápio poderá conter imagens. Logo após, vem a proposta de atividade elaborada da seguinte forma:

1. Visite a cantina de sua escola. Observe quais alimentos são oferecidos e também o preço cobrado por eles. Terminada a pesquisa, você deverá indicar a um colega de classe uma refeição nutritiva e gostosa que ele possa fazer na cantina, informando-lhe também quanto gastaria.

2. Forme um grupo com alguns colegas e elaborem um cardápio de restaurante ou lanchonete. Usem a imaginação e apresentem itens diferentes ou estranhos, como sanduíche de berinjela ou pizza de banana com feijão. Depois, vocês apresentarão o cardápio aos demais grupos e todos juntos elegerão o “mais gostoso” ou o mais engraçado.

De acordo com os critérios adotados para a análise das atividades, podemos apontar alguns problemas para a realização dessa atividade na forma como ela está apresentada. No que se refere às atividades de leitura do gênero:

- Um único modelo de cardápio presente no início do capítulo é insuficiente para uma leitura mais detalhada do gênero. O aluno terá uma vaga noção do que é um cardápio caso ele não tenha um conhecimento prévio. O livro não sugere ao professor que traga modelos de cardápios ou que, ao menos, explore o conhecimento que o aluno já tem sobre o cardápio.
- O livro pede que o aluno vá até a cantina da escola e pesquise o que é vendido e o preço cobrado. Sem modelos de cardápios e, conseqüentemente sem noção de preços, se a escola não tiver cantina, o aluno não terá como realizar essa atividade.
- Não há sugestão para que o professor explore os aspectos gráficos, lingüísticos e a organização do texto. A informação de que o cardápio é dividido em seções é insuficiente para o aluno se apropriar das características gerais do cardápio. Com essa pequena informação, ele poderá apenas imaginar ou reproduzir o cardápio dado como modelo.
- As perguntas da atividade estão relacionadas à função do cardápio e a quem se dirige o cardápio de forma vaga, com uma única pergunta que leva o aluno a refletir e não possibilita que o aluno obtenha maiores informações sobre as condições de produção e circulação do gênero.
- Sem exemplos de cardápio, o aluno não perceberá também os elementos verbais e não-verbais possíveis nesse gênero. O autor menciona apenas que o cardápio pode conter imagens e exemplifica com uma pequena foto de vários cardápios.
- O modelo de cardápio apresentado reproduz uma página de cardápio de lanchonete. Considerando a infinidade de elementos que podem compor um cardápio, como *drinks* e sobremesas, por exemplo, as informações do livro são insuficientes, não preparam o aluno para executar a atividade proposta.

- Em relação às marcas enunciativas do texto, há apenas um pequeno recorte de um cardápio, o qual informa que o restaurante entrega em domicílio. O autor não chama atenção do aluno para a observação de nenhuma marca enunciativa.
- Quanto à temática, sem modelos diferentes, o aluno não poderá reconhecer a variedade de temas que podem ser colocados em um cardápio. Os autores propõem que o aluno use a imaginação e elabore o cardápio da forma que quiser.
- O último problema que podemos apontar é a falta de indicação para que o aluno reconheça as características de estilo do cardápio. O aluno poderá reproduzir da forma que quiser ou seguir o modelo do livro sem entender, por exemplo, o uso da 3ª pessoa do plural na frase: *Aceitamos todos os cartões de crédito.*

No que se refere à produção escrita:

- Inicialmente, podemos destacar a falta de um projeto para a realização da atividade. A proposta da atividade está dividida em apenas duas partes e sem etapas para a sua elaboração. Dessa forma, será apenas mais uma atividade de sala de aula, não possibilitará que lentamente o aluno se aproprie das características gerais do gênero.
- Para que o aluno possa ter mais informações sobre o cardápio, o livro pede ao aluno que visite a cantina da escola e anote os produtos e os preços. Se e a escola não tiver cantina, o aluno terá que imaginar o que pode ser vendido.
- Outro problema é a falta da mediação do professor. O livro não menciona que o professor auxilie o aluno passo a passo, pedindo que o aluno refaça o que estiver errado em seu texto. Não há sugestão para que o professor acompanhe as etapas da produção escrita do aluno, nem indicação de como ele pode contribuir para a realização da produção.
- A proposta de atividade do livro não menciona refacção ou revisão por parte do professor e nem por parte de um colega. Parece que, para os autores, os alunos não terão dificuldade alguma para a realização da tarefa, o que pode não ser verdade, pois muitos alunos de 5ª série provavelmente desconhecem cardápio.
- Em relação à finalidade de um cardápio, o livro sugere que os cardápios sejam apresentados em sala de aula e que os alunos elejam o mais gostoso. A única motivação para essa atividade, além da avaliação do professor, seria agradar os próprios colegas. Parece uma atividade sem a possibilidade de real circulação da produção dos alunos.

- Em relação à circulação do cardápio produzido pelos alunos, a sugestão da atividade é que ele circule apenas dentro da sala de aula no momento em que a turma escolherá o cardápio mais gostoso. A atividade, assim proposta, estimula a competição, mas não implica em responsabilidade por parte do aluno para a realização da tarefa. O cardápio poderia ser elaborado para uma festa na escola ou para algum evento de uma igreja local ou na comunidade do aluno para que tivesse circulação real.

### **3.3.3 Conclusão das análises das propostas do livro de Terra e Cavalleto (2005)**

Concluindo sobre as propostas analisadas do livro e sabendo que as atividades de leitura que antecederam os dois exercícios de produção escrita não proporcionaram aos alunos condições de se apropriarem das características dos gêneros entrevista e cardápio, podemos afirmar que o livro não apresenta a atividade de produção escrita de acordo com a proposta atual de ensino baseada em gênero discursivo. As atividades estão limitadas aos moldes tradicionais de ensino, estão focadas no tema e não no gênero. Não há indicação para que o professor desenvolva-as por meio de um projeto pedagógico como os PCN propõem.

### **3.4 As propostas de produção escrita de Delmanto; Castro (2006), para a 6ª série**

O livro didático Português – idéias e linguagens, de Delmanto e Castro (2006), se organiza em dez unidades sem subdivisões em capítulos, O livro apresenta dez propostas de atividades de produção escrita, sendo que, das dez propostas, cinco são textos narrativos ou dissertativos e cinco são gêneros discursivos: crônica, texto opinativo, notícia, campanha publicitária, relato de viagem, receita culinária e resenha crítica.

Há ainda atividades de leitura, gramática, pontuação, sugestões de leitura, e quatro projetos: revista em quadrinhos, campanha de esclarecimento, mesa-redonda e telejornal do meio ambiente.

Dentre as propostas para a produção escrita desse livro didático, foram escolhidas para a análise detalhada, a partir dos critérios expostos na seção 3.2, a resenha crítica e a crônica.

### 3.4.1 A proposta de produção escrita de resenha crítica

A proposta de produção escrita de resenha crítica aparece na unidade oito. É antecedida por seis textos para leitura com o tema: amores impossíveis. O tema é abordado na forma de interpretação de texto, comentário sobre o texto, questionário e debate.

Após as atividades mencionadas acima, o livro de Delmanto; Castro (2006, p.201) traz a seguinte proposta de resenha crítica, na seção “Produzindo seu texto”:

Escolha e aprecie com atenção um filme, um programa de TV, um CD, uma peça de teatro ou um livro. Depois, escreva uma resenha crítica para um(a) colega de classe, procurando orientá-lo(a) e motivá-lo(a) a também conhecer o objeto de sua análise.

Para bem realizar sua tarefa:

- anote todos os dados da obra;
- siga os passos sugeridos na seção Produção de Texto.

Quando terminar sua resenha, entregue-a para um(a) colega, que deverá observar se você:

- seguiu a orientação dada;
- escreveu com correção, usando linguagem adequada a um(a) aluno(a) de sua turma;
- conseguiu motivá-lo(a) a conhecer o livro, o CD, o filme ou a peça que você analisou.

Se forem feitas sugestões, leve-as em consideração antes de produzir o texto final.

No manual do professor, Delmanto; Castro (2006, p.3-4) citam os PCN (BRASIL,1998), mencionam tipos de texto e gêneros textuais (discursivos) e sugerem o trabalho com gênero por meio de projeto. Mesmo assim, não encaminham a atividade de leitura e produção de resenha crítica como se espera para um trabalho orientado pelo conceito de gênero discursivo, como comentaremos a seguir.

As autoras definem a resenha como um resumo. O livro apresenta dois modelos de resenha crítica de filmes. Logo após o primeiro modelo, vem uma atividade de análise da resenha na qual são trabalhadas a estrutura da resenha e a linguagem utilizada. Em seguida,

são apresentados: uma breve explicação teórica sobre a resenha crítica, outro modelo de resenha de filme e a proposta de atividade de resenha crítica.

As autoras afirmam que se adequaram às contribuições trazidas pelos PCN e aos subsídios fornecidos pelas análises do MEC, porém, pode-se observar alguns problemas para a realização da atividade.

No que se refere às atividades de leitura do gênero:

- A resenha crítica é um gênero discursivo complexo que exige muito do aluno e do professor. É preciso que a produção escrita seja tratada como gênero e não simplesmente como um tipo de texto. Da forma como está apresentada a resenha crítica o aluno tenderá a produzir seu texto seguindo os moldes tradicionais de textos dissertativos/argumentativos.
- O livro apresenta dois modelos de resenha na própria unidade. As autoras não sugerem que o professor traga outros exemplos de resenha para a sala de aula, o aluno terá que realizar a tarefa baseando-se nos modelos apresentados.
- Quanto às características discursivas, há cinco perguntas na seção “Trabalhando com o texto” para que o aluno reflita sobre essas características. Não é suficiente para que o aluno se aproprie de suas características, pois esse exercício de reflexão será feito a partir da resenha apresentada na unidade; outros exemplos seriam necessários.
- Em relação à temática, não há proposta para que o aluno perceba qual a temática que está sendo abordada nas resenhas apresentadas e, a partir dessa observação, poder perceber como o tema foi abordado.
- Quanto ao suporte, quando as autoras mencionam que a resenha “serve para orientar o leitor de uma revista ou jornal sobre um filme”, o aluno poderá concluir que é possível encontrar resenha em revistas ou jornais. Porém sem o contato inicial com o suporte, a partir do exemplo do livro, poderá não reconhecer o gênero estudado.
- Em relação aos elementos verbais e não-verbais, o livro chama atenção para que o aluno observe a qualidade técnica do filme e não os elementos da resenha que irá produzir.
- Há uma explicação, da função da resenha, na seção “trabalhando com o texto”, porém poderia ser mais explorada, pedindo, por exemplo, ao aluno que, após ler as resenhas de alguns filmes, escolhesse um filme para assistir. Seria bem mais interessante e ele entenderia qual é a função da resenha.

- Um outro problema da atividade está relacionado à observação da estrutura do gênero. As autoras dividem a sua estrutura em: parte informativa, avaliação, resumo e comparações. Apenas com um modelo apresentado, o aluno terá que reproduzir sempre o mesmo padrão.
- No que se refere às características lingüísticas e de estilo, a explicação apresentada menciona que a resenha crítica obedece ao padrão culto da língua, porém adaptada ao perfil do leitor da revista ou jornal. Para que o aluno perceba essas características é preciso que ele analise outras resenhas publicadas em diferentes revistas e jornais.
- O último problema a apontar refere-se às marcas enunciativas do texto. Há duas perguntas relacionadas ao ponto de vista do autor em “Trabalhando com o texto”, porém apenas com essas perguntas o aluno não perceberá as marcas formais do texto. Entenderá apenas que é preciso dar a sua opinião, mas não saberá reconhecer as marcas enunciativas.

No que se refere à produção escrita, podemos observar que:

- A proposta de produção de resenha crítica está apresentada sem orientação para que seja realizada por meio de projeto e sem abordagem de gênero discursivo. A atividade está apresentada como um resumo.
- O livro didático apresenta dois modelos de resenha e sugere que o aluno faça a sua produção para um colega de classe. O aluno terá que apreciar um filme, programa de TV, uma peça de teatro ou um livro e escolher um que queira resumir. A sugestão de filmes deveria partir do professor ou dos colegas, desde que o professor aprove a escolha.
- Quanto à refacção ou correção do texto, não há qualquer referência para que o próprio aluno a faça. A orientação é para que ele entregue a um(a) colega, que deverá observar se ele escreveu com correção, usando a linguagem adequada a um(a) aluno(a) da turma. Como saber se esse colega está apto a corrigir um texto? Faltou a mediação do professor.
- A falta de etapas para a realização da atividade é outro problema a relacionar. O aluno não terá como se orientar, pois há apenas duas etapas a seguir.
- Não há qualquer referência ao aluno quanto à finalidade da resenha. As autoras sugerem ao professor que encaminhe as resenhas mais interessantes para o jornal da



escola, se houver um, ou que utilize o jornal mural. O aluno poderia estar escrevendo com uma finalidade, ele se sentiria mais motivado.

### **3.4.2 A proposta de produção escrita de crônica**

A proposta de produção escrita de crônica está no livro de Delmanto e Castro (2007, p. 98), na unidade quatro. A unidade inicia-se com um pequeno poema com o tema “amigo” e três perguntas sobre o tema. A seguir, traz um texto com o mesmo tema, perguntas para que o aluno interprete o texto, uma proposta de discussão em grupo sobre o tema. Para introduzir a discussão, as autoras apresentam um fragmento de crônica e após a teorização sobre crônica, segue a proposta de produção escrita.

A atividade de produção escrita de crônica está na seção “Produzindo seu texto” e apresenta-se da seguinte forma:

Imagine uma situação em que envolva um falso amigo. Baseie-se em um acontecimento que você viveu, que lhe contaram ou que tenha ocorrido com pessoas que você conhece. Conte esse fato utilizando as características da crônica-narrativa que estudamos, não esquecendo de dar um título bem interessante e adequado a seu texto. Procure realçar, em algum momento, algo que sirva para a reflexão de seu leitor.

Quando terminar, troque seu texto com um colega. Cada um deve ler a crônica do outro e depois preencher o roteiro a seguir. Considere as observações do colega antes de redigir a versão final de sua crônica, que poderá ser exposta no mural da escola ( ou da classe) ou lida para a classe.

Roteiro para a leitura do texto de um colega

(Responda em folha avulsa, dando respostas completas.)

Comentário sobre a crônica de X, nº X.

1. Seu colega tratou de assunto do cotidiano? Utilizou os elementos básicos da narrativa?
2. Usou diálogos para movimentar a ação? Pontuou-os adequadamente?
3. A opção do ponto de vista (1ª ou 3ª pessoa) foi mantida até o final?
4. O título e o desfecho estão interessantes?
5. Há uma visão pessoal do autor a respeito que é enforcado na crônica?
6. Há alguma observação que sirva como reflexão para o leitor?
7. A letra está legível? É necessário rever a ortografia e a pontuação?
8. Outras observações (incluindo elogios).

No Manual do professor, as autoras afirmam que um dos objetivos específicos para o estudo da crônica é perceber as características do gênero estudado (DELMANTO E CASTRO, 2007, p. 25). Observamos, no entanto, que isso não acontece, que há falhas no modo como a atividade está sugerida pelo LD. Podemos relacionar os seguintes problemas:

Em relação à leitura do gênero:

- Não há sugestão para que o professor traga exemplos para a sala de aula de crônicas. A partir dos poucos modelos fica difícil para o aluno apreender as características da crônica.
- Os textos de leitura que antecedem a atividade pouco contribuem para a apreensão do gênero. Os textos contribuem para a apreensão do tema “amigo” e não de temas possíveis para a elaboração de uma crônica.
- O livro apresenta apenas um modelo de crônica e pouca teorização sobre esse gênero. A partir dessa mínima leitura, sem exemplos do gênero, não há como o aluno conhecer as características verbais e não-verbais da crônica.
- A atividade não especifica qual é a finalidade do gênero. O propósito comunicativo da crônica não foi explorado. Quando o livro situa a crônica como “assuntos da vida cotidiana, que revela aspectos humorísticos, irônicos, poéticos ou inusitados”, o aluno poderá supor que a crônica tem o propósito de divertir o leitor.
- Outro problema que a falta de exemplos traz é que sem eles o aluno não poderá reconhecer marcas enunciativas do texto. O livro leva o aluno a observar que seu texto poderá ser escrito na 1ª ou 3ª pessoa e que se organiza de forma opinativa. Essas informações são vagas. A partir de vários modelos do gênero estudado, o aluno poderia observar essas marcas enunciativas.
- Em relação à temática, o enfoque da atividade está no tema “amigo”, não no conhecimento e na produção do gênero.
- Não há qualquer indicação para que o aluno reconheça as características lingüísticas e de estilo de uma crônica. Há apenas, no “Roteiro para a leitura do texto de um colega”, duas perguntas direcionadas ao aluno em relação se a letra é legível e se é necessário rever a ortografia e a pontuação. O aluno empregará o vocabulário que achar melhor.

- Características gráficas, de tamanho, de organização textual e do suporte típico do gênero não foram mencionadas. Toda a produção dependerá do conhecimento prévio do aluno ou de sua imaginação. E a proposta de atividade não sugere a participação do professor nesse processo de leitura do gênero.

No que se refere à produção escrita:

- A atividade proposta baseia-se em um gênero discursivo, porém, o livro traz o modelo tradicional de ensino de narração.
- A atividade pressupõe autonomia para o aluno iniciar a produção; não há a mediação do professor, como se este não tivesse um papel a desempenhar em todo o processo. O livro sugere ao aluno que imagine uma situação que envolva um falso amigo, na etapa seguinte sugere que ele se baseie em um acontecimento que tenha vivido e escreva uma crônica-narrativa.
- Faltou também a finalidade do texto do aluno. Para quem o aluno escreverá? Quem será o leitor dessa produção? É essencial que a produção escrita do aluno tenha um objetivo, só assim ele se sentirá motivado a produzir o texto. As autoras afirmam que a produção poderá ser exposta no mural da escola ou lida para os colegas. As crônicas poderiam ser publicadas, por exemplo, num jornal da escola ou da cidade do aluno.
- Outro problema a relacionar é o das etapas de produção, A orientação para a refacção ou revisão da atividade está direcionada ao colega da classe. É sugerida a troca do texto com o do colega, como se esse fosse capaz de orientar seu colega em todas as dificuldades da produção. A atividade deveria ser planejada, acompanhada pelo professor, seguindo as várias etapas de produção.

### **3.4.3 Conclusão das análises das propostas do livro de Delmanto; Castro (2006)**

A conclusão a que chegamos sobre essas atividades de produção escrita é que as autoras se esforçam para elaborar as atividades de acordo com a orientação dos PCN (BRASIL, 1998). Inicialmente fazem crer que conhecem o trabalho com gêneros e a orientação para que se trabalhe por meio de projetos, porém as atividades não ficam adequadas à proposta atual de ensino. As propostas de atividades de resenha crítica e crônica seguem a forma tradicional de ensino, embora se perceba que há uma preocupação, por parte

das autoras, em adaptar a atividade segundo a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de produção escrita.

Os gêneros discursivos estão apresentados de forma superficial, com uma breve fundamentação teórica e sem maiores detalhes sobre seus aspectos discursivos, elementos composicionais e organização textual.

Em relação a projeto, não há indicação para que o professor desenvolva as atividades por meio de projetos organizados em etapas de produção. As autoras citam, no Manual do professor, que os projetos apresentados no livro oferecem oportunidade de usar, na prática, determinado gênero discursivo. No caso da resenha crítica e da crônica, não acreditamos que isso ocorra.

### **3.5 Análise de propostas de produção de Sarmiento (2006), para 7ª série**

O livro didático *Português: leitura, produção, gramática*, de Sarmiento (2006), se organiza em quatro unidades com dois capítulos em cada unidade. O livro está estruturado internamente da seguinte forma: um texto visual no início do capítulo, três a quatro textos de leitura, seção de gramática, vocabulário e pesquisa, propostas de produção de textos orais e escritos e sugestões de livros, filmes e sites ao final das unidades. As propostas de produção escrita são de: entrevista, resenha, poema, notícia jornalística, artigo, receita, entre outras.

Dentre as propostas para a produção escrita de gêneros discursivos desse livro didático, foram escolhidas para análise detalhada, a partir dos critérios expostos na seção 3.2, a notícia e o poema.

#### **3.5.1 A proposta de produção escrita de notícia**

A proposta de produção escrita de notícia aparece na unidade dois, do segundo capítulo. Antes da apresentação da proposta de notícia, o capítulo traz algumas breves definições sobre a composição e a finalidade de uma notícia, apresenta um modelo de notícia, orienta para que o aluno/leitor observe a apresentação do fato, a consequência do fato, o corpo e o lide da matéria e, a seguir, propõe a atividade de produção escrita na seção Você é o autor:

## **Produção de uma notícia**

Você e seus colegas vão produzir um jornal de rádio. Acompanhe as orientações.

a) Sob a orientação do professor, reúna-se a um colega. Cada dupla deverá pesquisar a respeito de um tema de economia, esportes, acontecimentos internacionais, política, variedades, ciências, etc.

Pode escolher assuntos como:

- Uma descoberta na área médica;
- o lançamento de um filme muito aguardado pelo público;
- Uma descoberta na área da Astronomia, etc.

b) Todos os detalhes do acontecimento devem ser apresentados: o que aconteceu, quando, onde, como, por quê, por intermédio de quem e com quem ocorreram os fatos. Empregue a variedade padrão.

c) Lembre-se das partes que compõem uma notícia: o título, o olho (opcional), o lide e o corpo. Empregue uma linguagem objetiva e a 3ª pessoa do singular. As informações contidas na notícia devem ser precisas.

d) Como a notícia será apresentada no rádio, procure criar frases curtas para facilitar a compreensão.

## **Avaliação e reescritura**

a) Cada dupla deve trocar de texto com a outra. Leia atentamente o texto e verifique se todas as especificações mencionadas nas instruções foram atendidas. Se tiver qualquer dúvida a respeito da notícia, pergunte a seus colegas.

b) Reescreva a própria notícia, depois de receber o texto. O professor ajudará a organizar o jornal de rádio. Um aluno de cada dupla deverá ler para a classe a notícia feita, como se fosse o locutor de um rádio.

O capítulo apresenta algumas considerações sobre a notícia e, após a apresentação de dois modelos de notícia, sugere a atividade. O segundo modelo, pequeno e sem grandes detalhes, foi o utilizado pela autora para exemplificar a notícia e servir de base para a

produção do aluno. Sarmento (2006, p. 128-129) analisa o modelo de notícia e destaca a apresentação do fato, conseqüência do fato, o título, o olho, o lide e o corpo da notícia.

O livro propõe a produção escrita de notícia a fim de que ela sirva para a produção de um jornal de rádio.

Na concepção de ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à produção textual, a análise da atividade permite relacionar alguns problemas para a sua realização.

No que se refere à leitura do gênero:

- O primeiro problema da atividade é a falta, por parte do aluno, de contato com o gênero que irá produzir. O capítulo traz dois modelos de notícia, uma breve explicação sobre o que é uma notícia, de que forma as informações podem aparecer e, a seguir, a proposta de produção. A tendência do aluno será a reprodução da notícia, baseando-se no modelo apresentado.
- Não há sugestão para que o professor traga modelos de notícias para a sala de aula. Com tantas notícias circulando diariamente em jornais e revistas, seria fácil reunir algumas para que o aluno percebesse as variações do gênero, as suas características gráficas, de tamanho e o suporte onde a notícia se encontra.
- Por falta de modelos, não há, também, como o aluno identificar as temáticas possíveis de serem abordadas e qual o propósito comunicativo do gênero. Há poucas sugestões de tema e a proposta de atividade não está relacionada com a temática abordada no capítulo. A autora sugere que o aluno escolha um dos temas propostos por ela e desenvolva o assunto de acordo do tema escolhido. De que forma o aluno saberá a infinidade de fatos que podem virar notícia? Propor que ele utilize um dos temas sugeridos pelo livro para produzir a notícia é completamente contrário à prática do jornalismo real. O que o aluno aprenderia sobre a esfera jornalística com essa produção?
- Em relação ao conhecimento das características lingüísticas, a indicação é para que o aluno escreva de acordo com a variedade padrão. Só essa indicação não será suficiente para que o aluno desenvolva seu texto. O conhecimento das características específicas sobre a organização textual da notícia é necessário para a produção textual.
- A atividade analisada não traz indicação para que o aluno observe as características do(s) suporte(s) possível(is) para aquele gênero, conseqüentemente, o aluno não

saberá como as informações se posicionam no suporte e não construirá sentido a partir da leitura do gênero.

- A definição de apresentação de notícia do livro está resumida em manchete, lide e corpo. Essa definição é insuficiente para orientar o ensino a fim de que o aluno reconheça as características composicionais do gênero.
- Em relação às marcas enunciativas, na análise há a explicação de que, na notícia, a linguagem é empregada de forma direta e objetiva e na 3ª pessoa do singular. Essa afirmação poderia ser verificada se houvesse modelos para o aluno comparar. Com poucos modelos apresentados, o aluno só poderá reproduzi-los mecanicamente.
- Outro problema da atividade é o aspecto gráfico no qual a notícia foi reproduzida. O aspecto é diferente do original, o aluno poderá concluir que toda notícia é apresentada no formato da notícia do livro. Em reais situações de comunicação, o aluno não identificará a notícia, se a atividade for realizada segundo a proposta do livro.
- O último problema refere-se à exploração das características, elementos composicionais do gênero. Mesmo que o aluno observe esses aspectos através da leitura do gênero, a orientação para que a notícia seja relatada em frases curtas para facilitar a compreensão é insuficiente para o aluno produzir uma notícia com autonomia.

Em relação à produção escrita:

- A autora propõe a produção escrita de um gênero discursivo, mas não aborda a proposta como gênero. Há na atividade uma certa semelhança de abordagem de acordo com os critérios de análise acima relacionados, porém sem sucesso. A atividade não possibilita ao aluno entender a notícia como um gênero discursivo presente na sociedade.
- O capítulo do livro didático traz uma grande quantidade de atividades. Não teria tempo suficiente para a realização da atividade notícia por meio de projeto. As seqüências didáticas propostas pelo livro, para essa atividade, estão relacionadas em duas fases: a de produção e a de avaliação e reescritura. Ambas, de forma sintetizada e superficial.
- As poucas sugestões de temas constituem-se num sério problema, pois sem um projeto que possibilite ao aluno escrever de acordo com as condições de produção e circulação

de uma notícia e não a partir das próprias idéias, não haverá produção de qualidade que possa ser divulgada posteriormente. O aluno poderia escrever, por exemplo, sobre um acontecimento de sua escola ou de seu bairro.

- Outro sério problema da proposta de notícia é a sugestão para que cada dupla, após realizar sua atividade, avalie a de outra dupla, verificando se todas as especificações mencionadas nas instruções foram atendidas. Sem saber realizar a própria tarefa, a dupla não terá como avaliar a dos colegas. O professor fica sem função no processo proposto pelo livro didático.
- A sugestão para que a dupla troque de texto com uma outra seria válida se as etapas anteriores tivessem sido seguidas e os alunos estivessem bem preparados para a realização da tarefa. Como proposto, julgamos que aluno não saberá analisar criticamente o seu próprio texto e nem o dos colegas.
- O penúltimo problema aqui apontado refere-se à sugestão para que o aluno tire suas dúvidas com os colegas. Dessa forma parecerá que a classe inteira tem autonomia para esclarecer dúvidas e apontar soluções. A atividade deveria propor que o aluno tirasse suas dúvidas primeiramente com o professor e não com um colega.
- Não há qualquer sugestão de divulgação verdadeira ao público das produções dos alunos. A finalidade para os textos é que seja feito um jornal de rádio, ou seja, o aluno apenas fingirá que está participando de um programa de rádio quando na verdade estará lendo para os seus colegas da classe. Um trabalho, quando com finalidade e determinado propósito, tenderá a ser bem desenvolvido porque motivará o aluno a fazê-lo. O proposto não tem essas características.

### **3.5.2 A proposta de produção escrita de poema**

O livro de Sarmiento (2006), após a apresentação de alguns poemas, a partir dos quais explora a linguagem figurada da poesia e após também a explicação de que o poema pode ser escrito em versos ou prosa, com ou sem rima, traz a seguinte proposta de produção escrita de poema, no capítulo 1 da unidade três, na seção Você é o autor (p. 193-194):

#### **Produção de um poema**



Agora é a sua vez de elaborar um poema para um varal de poemas a ser organizado em sua classe. Siga as instruções.

a) Elabore um poema cujo tema seja a felicidade. O ritmo ou as rimas devem ajudar a construir os significados do texto. Por exemplo:

- Se a felicidade para você for algo intermitente, a intermitência de um ou dois versos sem cada estrofe pode talvez representar essa característica.
- Se a felicidade para você lembrar de alguma maneira uma imagem, como a de uma espiral, você pode organizar as palavras sobre o papel de tal forma que formem figura.

b) Faça rimas.

c) Crie um título para o texto.

### **Avaliação e reescritura**

a) Troque o texto com um colega

b) Verifique se o poema apresenta ritmo e rimas. Observe se o título está adequado.

c) Procure interpretar o poema.

d) Troque os textos novamente. Converse com seu colega a respeito da interpretação que você fez. Se achar necessário, faça sugestões. Reescreva seu texto, se for necessário.

e) Sob orientação do professor, construa com os colegas o varal.

Em relação à proposta de produção de poema acima, podem-se verificar alguns problemas para a sua realização.

No que se refere às atividades de leitura do gênero:

- O gênero discursivo poema é, normalmente, apresentado ao aluno desde as séries iniciais na escola. Diante disso, pode-se concluir que o aluno já possui um conhecimento mínimo do poema e que já tenha se apropriado de algumas de suas características; porém, é importante que o professor inicialmente, chame a atenção do aluno para o que ele já conhece, que o faça refletir sobre o seu próprio conhecimento. Não há, na atividade, nenhuma orientação em relação a essa reflexão por parte do aluno.
- O livro apresenta alguns modelos de poema e poesia nos capítulos anteriores. No entanto, a autora não sugere que a partir desses modelos o aluno observe os

aspectos gráficos do poema. Essa sugestão é importante antes de iniciar a atividade.

- Também não há sugestão que o professor traga outros exemplos de poemas para a sala de aula. Cabe assim, ao professor decidir se o *corpus* presente no próprio livro é suficiente para que o aluno perceba as características do gênero.
- Em relação à identificação do propósito comunicativo do gênero, a atividade não está acompanhada sequer de uma explicação vaga para que o aluno entenda a finalidade de um poema.
- Quanto à temática possível naquele gênero, a sugestão do livro é limitada ao tema felicidade. Basicamente, o aluno terá que produzir o seu poema de acordo com o que é a felicidade para ele. Seria mais interessante que o livro propusesse uma leitura de modelos de poemas para que o aluno reconhecesse seus temas e, a partir deles, escolhesse um.
- Não há orientação para que o aluno identifique as características discursivas do poema referentes às suas condições de produção e circulação. Com a leitura detalhada dos modelos do livro, o aluno poderia produzir um poema de acordo com o seu real contexto de circulação. A sugestão do livro é que o poema do aluno será exposto num varal mural.
- Quanto ao conhecimento das características de organização do texto verbal e não-verbal, a indicação é que o poema é escrito em versos e a poesia apresenta linguagem subjetiva e figurada.

No que se refere à produção escrita:

- A proposta de produção de poema está apresentada de forma resumida, sem orientação para que seja realizada por meio de projeto e sem abordagem de gênero discursivo.
- Os poemas anteriores do livro abordam diferentes temas. Mesmo assim, a autora não sugere que o aluno faça a sua produção de acordo com o que já foi estudado. O aluno terá que escrever de acordo com o que ele pensa sobre o tema felicidade.
- Quanto à refacção ou correção do texto, a orientação é para que o aluno troque o seu poema com um colega, verifique se apresenta ritmo e rimas, observe se o

título está adequado, tente e interpretar o poema, troque com o colega novamente e se achar que for necessário reescreva o poema. Deveria ter a mediação do professor nesse processo. Sem o auxílio do professor o aluno nunca saberá com certeza se o poema já está de acordo com o que foi solicitado.

- Outro problema que a atividade traz da forma como ela está apresentada é a falta de etapas para a sua realização. O aluno não terá como se orientar, não há uma seqüência a seguir.
- Não há qualquer referência à finalidade do poema. As autoras sugerem que sob a orientação do professor construa com o colega o varal mural. É muito vago para a conclusão de uma atividade que requer por parte do aluno a construção de tantos significados. Quem não gostaria de ser autor de um poema e de ter o poema publicado em algum livro, jornal ou revista?

### **3.5.3 Conclusão das análises das propostas de atividades de Sarmiento (2006)**

Pode-se concluir que embora Sarmiento (2006, p. 10-11), no "Suplemento de orientação para o professor", refira-se à utilização de textos variados com objetivos definidos, com indicação de destinatário e projetos, as produções escritas de notícia e poema, presentes no livro, não estão de acordo com os PCN (BRASIL, 1998).

Em relação ao poema, a autora, antes de sugerir a atividade de produção de poema, introduz o assunto em algumas páginas anteriores do livro, o que demonstra certa preocupação em não propor uma atividade de produção escrita que fosse totalmente desconhecida para o aluno. Propõe até algumas atividades por meio de projetos. No entanto, posso concluir que a atividade poderia ter sido explorada de forma bem elaborada se a autora seguisse a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) em relação à produção escrita.

Os resultados mostram que as atividades, tanto a produção escrita de notícia quanto a produção de poema, foram abordadas de maneira superficial e resumidas. O aluno terá, praticamente, que produzir os textos de acordo com o que supõe ser o certo, o que é insuficiente para que o aluno tenha conhecimento efetivo das características discursivas, composicionais e de estilo do gênero, podendo, assim, apropriar-se delas.

As atividades analisadas do livro de Sarmiento (2006) não estão de acordo com a proposta atual de ensino e auxilia pouco o trabalho do professor.

### **3.6 Quadro geral dos principais problemas apontados para a realização das atividades dos livros didáticos**

A seguir, elaboramos um quadro resumo dos principais problemas apontados para a realização das atividades de gêneros discursivos dos livros didáticos analisados, levando em consideração os critérios de análise de leitura e produção escrita adotados por esta pesquisa.

<b>PROBLEMAS PARA A REALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS</b>
Em relação às atividades de leitura:
<ol style="list-style-type: none"><li>1- Falta de sugestão para que o professor traga exemplos dos gêneros a serem produzidos.</li><li>2- Ênfase no tema sugerido; sem sugestões de outros temas possíveis.</li><li>3- Falta de exploração da função comunicativa do gênero.</li><li>4- Falta de indicação para que o aluno reconheça as características lingüísticas e de estilo do gênero.</li><li>5- Não há indicação para que através da leitura o aluno possa reconhecer as características gráficas, organizacionais e de suporte típico do gênero.</li></ol>
Em relação às atividades de produção escrita:

1- Não há sugestão para que se trabalhe por meio de projeto com módulos didáticos.

2- A produção escrita é realizada em uma etapa única de produção, sem o planejamento e a orientação do professor.

3- Não há o acompanhamento do professor nas etapas de refacção ou revisão.

4- Falta finalidade para a produção final do aluno.

5- Falta a real circulação do gênero produzido.

### **3.7 Conclusão do capítulo**

Ao concluir este capítulo, registramos, a partir das análises apresentadas, que os livros didáticos analisados não se adaptaram à proposta adotada pelos PCN (BRASIL, 1998) para a produção escrita. Foram apontados muitos problemas para a realização das seis produções escritas selecionadas para uma análise detalhada. As atividades seguem determinado padrão e estão apresentadas de forma semelhante. De acordo com os critérios de análise relacionados, percebe-se que poucas atividades são de gêneros discursivos na abrangência que o conceito bakhtiniano exige. Mesmo quando os autores mencionam gênero discursivo, não trabalham com o seu conceito predominando o tradicional ensino de redação.

Observamos que os livros organizam-se de forma que no início do capítulo ou da unidade há um tema que será explorado posteriormente, inclusive nas produções escritas. O enfoque das atividades está voltado para o estudo do tema e não para a apreensão das características do gênero discursivo proposto para produção escrita.

Os autores, em geral, afirmam ter a preocupação com o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno, porém a grande quantidade de exercícios está apresentada na forma tradicional de ensino. Não são sugeridas etapas de produção nem tempo hábil para a sua realização. As atividades se restringem à mera reprodução de um modelo. Conseqüentemente, julgamos que não contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências lingüísticas do aluno e não auxiliam o professor em sua prática educativa.

Outro problema em comum das atividades dos livros é a falta de sugestão para que o professor coloque o aluno em contato com o gênero em estudo. Os livros trazem poucos exemplos do gênero em estudo, às vezes apenas um, e as atividades de leitura que o aluno poderia fazer a partir dos exemplos apresentados são pouco exploradas. Dessa forma o aluno não poderá se apropriar das características composicionais do gênero a fim de reproduzi-lo mais tarde.

Em relação ao processo de escrita, falta uma clara orientação para que o professor acompanhe o processo. Os livros trazem orientações para a que um colega avalie a produção de outro colega, orientam também para que seja feita a reescrita, mas não esclarecem que este

processo deve ser cuidadosamente acompanhado pelo professor para que não seja apenas um exercício de repetição de erros. É necessário que haja a reescrita, porém sempre mediada pelo professor.

É incoerente que a produção escrita do aluno não tenha finalidade nem função social já que os gêneros discursivos estão presentes na sociedade e seria fácil e estimulante ao aluno produzir um texto com o objetivo de fazê-lo circular entre um público-alvo pré-determinado.

Quando os autores sugerem o trabalho por meio de projeto, não propõem o trabalho especificamente com gênero, nem etapas – ou módulos didáticos, para usar a terminologia adotada pelos PCN – que viabilizem a realização de um projeto.

Nas partes de orientação ao professor há poucas instruções e poucos comentários sobre o gênero discursivo em questão. As atividades estão mal elaboradas e as orientações são superficiais e imprecisas, não trazem a fundamentação teórica necessária para orientar o professor no seu trabalho em sala de aula. Isso é preocupante se considerarmos que, para muitos professores, o livro didático é o único referencial teórico para a sua prática docente.

Diante de tantas discussões a respeito da necessidade de rever a forma de ensino, para que o aluno possa ter o domínio do conhecimento lingüístico, é importante lembrar que a produção textual, realizada a partir do conceito de gênero discursivo, foi apontada por diversos autores como uma possível solução para os problemas de produção escrita. Portanto, esperar-se-ia que o livro didático trouxesse boas propostas de trabalho com gênero discursivo, por meio de projeto pedagógico, melhorando assim a qualidade de suas atividades. Não foi o que observamos nos livros didáticos analisados.

## CONCLUSÃO

Com a finalização desta pesquisa, podemos concluir que professores participantes da pesquisa carecem de informações teóricas para um eficiente trabalho com de produção escrita, se considerarmos como base teórica adequada os pressupostos apresentados no capítulo 1. Como conclusão do objetivo geral da pesquisa, constatamos que, pelo que declaram os professores e pelo material didático que afirmam utilizar, a transposição didática da proposta dos PCN não está sendo feita de maneira adequada.

A proposta de ensino dos PCN (1998) ampara-se no conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1992) e, de acordo com essa proposta, a produção textual escrita tem que ter função social considerando interesses e necessidades dos alunos, no sentido de: proporcionar a produção de textos que possam circular entre leitores reais, e não apenas escritos para o professor avaliá-los; contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos do aluno sobre as variadas formas de produção de linguagem na nossa sociedade (gêneros discursivos diversos), do ponto de vista sócio-histórico, cultural, textual e linguístico. Para que isso aconteça, é preciso um planejamento das atividades de leitura, apropriação das características do gênero a ser produzido, planejamento e produção do gênero de acordo com suas propriedades inerentes e suas condições de produção e de circulação. O professor só consegue atingir esse objetivo por meio de um projeto pedagógico.

A conclusão a que chegamos para o primeiro objetivo específico desta pesquisa, por meio de respostas dadas pelos 10 professores participantes a um questionário de 10 perguntas, é que os professores realmente desconhecem as bases teóricas de um trabalho orientado por GD, e conseqüentemente têm dificuldades para a transposição didática dos conteúdos dos PCN em relação à produção escrita. Baseiam-se no livro didático para quase a totalidade das propostas de produção escrita; declaram, em porcentagem expressiva, conhecer a proposta dos PCN, porém não demonstram ter o conhecimento de conceitos básicos orientadores dessa proposta, especialmente o conceito de gênero discursivo.

Em relação às análises das atividades de produção escrita de alguns dos livros didáticos utilizados pelos professores, o que constituiu o segundo objetivo específico desta pesquisa, concluímos que mesmo quando os autores dos livros didáticos afirmam seguir a proposta dos PCN para a produção textual escrita, elaboram atividades superficiais e sem a abordagem por meio de projeto pedagógico. Os livros trazem propostas de atividades de



gêneros discursivos vagas e mal elaboradas. Essas propostas não auxiliam o trabalho do professor e nem possibilitam ao aluno que, através da produção textual escrita, tenha o domínio do gênero discursivo de forma a conhecer sua forma de atuação na sociedade atual e suas principais características de organização textual. Se os professores se baseiam nesses livros, também não encontram neles subsídios adequados para o desenvolvimento de projetos de produção escrita de gêneros discursivos.

Esperamos que esta pesquisa, ao abordar o conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1992), a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) e de vários pesquisadores para a produção textual escrita, a transposição didática do professor em relação ao trabalho com gênero discursivo e ao analisar as atividades de produção escrita de livros didáticos, possa contribuir para o processo de formação continuada do professor e para o trabalho docente no ensino de língua portuguesa. Acreditamos que seja importante evidenciar que: 1) há subsídios teóricos interessantes para o ensino de produção escrita na escola; 2) há uma grande quantidade de relatos de pesquisa que mostram como transpor para a sala de aula esses subsídios e como desenvolver projetos de produção escrita que envolvem os alunos, promovem a participação de todos e produzem resultados muito interessantes; 3) os livros didáticos precisam melhorar significativamente no que diz respeito às propostas de produção escrita; 4) os professores de língua portuguesa merecem a oportunidade de conhecer melhor os pressupostos teóricos necessários a um bom trabalho com produção escrita.

Nesse último aspecto, é importante comentar que a apropriação de conceitos e o trabalho de transposição didática não é algo imediato e rápido. Esse objetivo, na formação continuada dos professores, deve ser bem planejado e precisa ser colocado em prática, pelas autoridades competentes nos vários níveis de ensino, o mais rápido possível.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERBARE, Ângela. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 41-58.
- \_\_\_\_\_. *Crítica de cinema na leitura e produção escrita no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2003.
- BONINI, Adair. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2. grau para a língua portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. vol. 31. Campinas, p. 7-20, jan./jun. 1998.
- BRAIT, Beth. PCNs, gênero e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 13-22.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2007.
- BRESSANIN, Joelma Aparecida. Prática de Leitura e Produção Textual no Ensino Médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar. In: PETRONI, Maria Rosa. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, Cuiabá:UFMT, 2008. p.121 – 138.
- BRITO, Percival. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 109-119.
- CARVALHO, Rosilene Rodrigues de. Cartas do Leitor: Ação Retórica no Ensino Fundamental. In: PETRONI, Maria Rosa. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, Cuiabá:UFMT, 2008. 93 – 118.

CORACINI, Maria José. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira* / Maria José Coracini (org.). 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. De um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina.(Org.).*Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté - São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 a.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, p. 31-49, 1996. (Tradução provisória de Roxane Rojo.)

FARACO, Carlos A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

FERREIRA, Jorge Ivam. *Leitura e produção de gêneros discursivos de natureza ficcional ou autobiográfica no supletivo do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2007.

GERALDI, João W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 121-125.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24.

GREGÓRIO, Nadirce B. dos S. *A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2003.

JESUS, Roseli Batista, *O Gênero do discurso Artigo de Opinião em Atividades de Leitura e Escrita no Ensino Fundamental*. In: PETRONI, Maria Rosa. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, Cuiabá:UFMT, 2008. 69 – 91.

JUSTINA, Eliege W. N. D. *Nível de Letramento do professor; implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula*. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão/Universidade do Sul de Santa Catarina – v. 4, n. 2, p. 349-370. jan/jun. 2004.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. *A produção do texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos*. In: SILVA, Elisabeth R. (Org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002a. p. 133-148.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto*. Taubaté: Cabral, 2002b.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos em livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada In: 10. Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2006a. CD-Room.

\_\_\_\_\_. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. *Revista Intercâmbio XV*, PUC/SP, 2006b. Disponível em [www.pucsp.br/pos/lael/intercambio](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio).

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006c. p. 73-84.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 159-282.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MATTOS, J. M. O texto escrito no contexto escolar. In: BRITO, Eliana Vianna (Org.) *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

MELLO, Adriana A. *A crítica de CD no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2003.

MENDES, Nívea Maciel. *A produção escrita no Ensino Médio: uma experiência pedagógica com currículo, carta de encaminhamento de currículo e carta de apresentação pessoal*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2003.

PASQUIER, A; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escribir. *Cultura y educación*. N.2, p.31-41, 1996.

PÉCORA, Acir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PRADO, Sidnéia M. Leitura e produção escrita de reportagem no ensino fundamental. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 101-118.

\_\_\_\_\_. Leitura e produção escrita de reportagem no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2003.

RODRIGUES, Paulo Cezar. Características do livro didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007.

RODRIGUES, Rosângela H. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração dos currículos. *Intercâmbio*. vol. VIII, p. 93-100, 1999.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-182.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. R; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-275.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução publicada na Revista Brasileira de Educação, 11/maio/agosto, 1996 p. 71-89.

SILVA, Jane Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1º sem. 1999.

SILVA, Mara Cláudia de O. *A leitura de Cordel nas aulas de Língua Portuguesa no ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté: Taubaté, 2008.

SILVA, Simone B. B. da. A retextualização dos conceitos lingüísticos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n. 45, v. 2. p. 225-238, 2006.

## **LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS**

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da C. *Português: Idéias & Linguagens*. 6ª série. 13 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2006.

SARMENTO, Leila L. *Português: leitura, produção, gramática*. 7ª série. São Paulo: Moderna, 2006.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. *Português para todos*. 5ª série. São Paulo: Scpione, 2005. (livro-não consumível).

