

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO

Andréia de Fátima Rutiquewiski GOMES

Sueder SOUZA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Resumo: Trabalhar a produção textual através dos gêneros textuais nas aulas de língua materna promove a ampliação das possibilidades do uso linguístico. Por isso, este artigo tem como objetivo observar se os pressupostos teóricos norteadores do ensino de língua portuguesa, sobretudo acerca das práticas de escrita, têm sido efetivamente incorporados aos livros didáticos recomendados pelo PNLD. Para tanto, analisa-se uma atividade de produção de texto escrito, gênero resumo escolar, da coleção Português: Linguagens em Conexão (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013), indicada pelo Guia de Livros Didáticos - Ensino Médio 2015. A reflexão é realizada com base no cotejamento entre as orientações sugeridas pelo Guia e os fundamentos assumidos pela própria coleção. Tal contemplação sugere que os princípios contemporâneos começam lentamente a aparecer nos livros didáticos. Compreende-se ainda que essas discussões proporcionam um debate crítico acerca das instruções da produção textual nos materiais, o que faz emergir reflexões e problematizações que possibilitam lançar luzes à prática docente.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Livro didático. Pressupostos teórico-metodológicos. Produção de texto escrito.

ANALYSIS OF THE GUIDELINES FOR GENDER OF WRITTEN PRODUCTION IN TEXTBOOK

Abstract: Working text production through genres in mother tongue classes promotes the expansion of the possibilities of language use. Therefore, this article aims to see if the theoretical assumptions guiding the Portuguese language teaching, especially about the writing practices, have been effectively incorporated into textbooks recommended by PNLD. Therefore, we analyze a text written production activities, school summary gender, Portuguese collection: Languages Connection (SETTE; work this; Barros, 2013), indicated by the Textbook Guide - School 2015. Reflection is performed based on examination between lines suggested by the guide and the grounds given by the collection. Such contemplation suggests that contemporary principles slowly begin to appear in textbooks. It is understood also that these discussions provide a critical debate on the instructions of textual production in the materials, which brings out reflections and problematizations enabling shed light on teaching practice.

Keywords: Mother tongue teaching. Textbook. Theoretical-methodological assumptions. Production written text.

ANÁLISIS DE LAS DIRECTRICES PARA PRODUCCIÓN DE ESCRITA DE GÉNEROS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Resumen: Trabajar la producción de textos a través de los géneros en las clases de lengua materna promueve la expansión de las posibilidades de uso de la lengua. Por lo tanto, este artículo tiene por objeto comprobar si los supuestos teóricos que guían la enseñanza de la lengua portuguesa, especialmente acerca de las prácticas de escritura, se han incorporado de manera efectiva en los libros de texto recomendados por PNLD. Por lo tanto, se analiza un texto las actividades de producción escrita, del género resumen de la Colección de la Lengua Portuguesa: Linguagens em Conexión (SETTE; trabalhar esto, Barros, 2013), que se indica en la Guía de Libros de Texto - Escola 2015. Reflexión se realiza basado en el examen entre las líneas sugeridas por el guía y los motivos aducidos por la colección. Tal contemplación sugiere que los principios contemporáneos comienza lentamente a aparecer en los libros de texto. Se entiende también que estas discusiones proporcionan un debate crítico sobre las instrucciones de producción textual en los materiales, lo que pone de manifiesto las reflexiones y problematizaciones que permiten arrojar luz sobre la práctica docente.

Palabras clave: Enseñanza en lengua materna. Libro de texto. Supuestos teórico-metodológicas. Producción de textos escritos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não podemos negar que a escrita é uma ferramenta essencial de inserção do indivíduo no mundo contemporâneo, ou seja, ela é um meio relevante de interação numa sociedade que exige, cada vez mais, relações escritas intensas e complexas. Dominar, entretanto, as inúmeras formas de interagir pela escrita não é tarefa fácil, pois sua aprendizagem é um processo longo e contínuo, que necessita de intensa mediação escolar. Assim, cabe à escola a responsabilidade de desenvolver e ampliar as possibilidades de escrita enquanto uma prática social. O problema é que, ainda hoje, o ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio apresenta dificuldades de formar indivíduos proficientes na escrita, como vêm mostrando os resultados de exames em grande escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Um dos motivos dessa dificuldade pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a esse papel e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de Língua

Portuguesa (LP) diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão.

Contudo, esse cenário escolar começou a apresentar mudanças a partir de 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua materna, que passam a enfatizar a necessidade de se subsidiar as aulas em uma concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN, 1995). Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica, dinâmica, organizada em gêneros e materializada por meio de textos orais e escritos.

Nesse sentido, os PCNs orientam:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...]. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos [...] (BRASIL, 1997, p. 8).

Essa citação está fundamentada em Bakhtin (1979), quando afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. (BAKHTIN, 1979, p. 179)

Os PCNs estabeleceram, então, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística como os eixos de ensino, retirando a primazia de um ensino predominantemente gramatical. Com isso, um dos objetivos das aulas de língua materna é promover o domínio da competência textual além dos limites escolares, ou seja, para a solução dos problemas da vida, para o acesso aos conhecimentos e aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Esses fundamentos promoveram e ainda promovem constantes reformulações dos livros didáticos, os quais precisam adequar-se às novas bases, perspectivas e demandas. Para contribuir na escolha dos livros a serem adotados nas escolas e para validá-la, o governo intensificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que enfatiza a necessidade de o material pedagógico estar “adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições” (BRASIL, 2014, p. 01).

Além disso, este projeto seleciona e indica obras, avaliando-as quanto à adequação aos horizontes teórico-metodológicos do ensino de língua materna, observando se há articulação entre os eixos de ensino, de forma que estes se efetivem e se materializem nas situações de tratamento da língua(gem) como um objeto social e interativo.

Neste artigo, tratamos das práticas de Produção Textual (doravante PT) no Livro didático. A escolha da escrita dá-se, principalmente, pelo motivo de que, sua apropriação, proporciona autonomia aos sujeitos produtores de texto, pois os alunos não só devem ser sensíveis às leituras e aos gêneros que estão estudando, como também precisam desenvolver seus próprios textos, sínteses de conhecimentos, perspectivas críticas e declarações individuais, ou seja, “eles devem aprender que os discursos disciplinares são um meio para que eles desenvolvam seus próprios pensamentos e significados para depois compartilhá-los com os outros de maneira coerente.” (BAZERMAN, 2015, p. 261, no prelo)¹

Partimos da premissa de que texto é discurso e, logo, é criação, história, produto social e meio pelos quais os sujeitos se expressam frente às estruturas sociais. Indo ao encontro desse posicionamento, dialogamos também com Wachowicz (2010) que ressalta

¹ A escolha do volume relacionado ao terceiro ano do Ensino Médio deu-se, unicamente, pela razão de o aluno estar se aproximando do ENEM ou Vestibular e também por ser a etapa final da Educação Básica.

[...] imperioso dizer que texto é **discurso**. Ele não pode ser visto apenas como uma estrutura que fale por si, como nas tradições estruturalistas de tratamento textual, nem tampouco como uma espécie de módulo conceitual latente na mente dos falantes, como defendem as concepções cognitivistas. Muito provavelmente, texto **também** é tudo isso. (WACHOWICZ, 2010, p. 22, grifo do autor)

Com essas considerações, compreende-se que o trabalho com o eixo da escrita contribui para que o indivíduo se insira em uma sociedade letrada de forma com que a estreita ligação entre escola e sociedade seja algo efetivo e que ecoe sobre a sociedade. Nessa linha de pensamento, a reflexão sistemática acerca dos livros didáticos pode proporcionar elucidações e questionamentos relevantes para a formação inicial e continuada dos docentes, o que contribui para gerar profissionais mais críticos e independentes. Por tais motivos, este estudo analisa um capítulo de produção de texto de um livro didático aprovado pelo Guia PNLD para o ano de 2015, observando se a proposta realmente incorporou os princípios teórico-metodológicos atuais para o ensino da escrita. O capítulo em foco pertence ao terceiro volume do Ensino Médio da coleção *Português: Linguagens em Conexão*, de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (Editora Leya, 2013).

Para tanto, este estudo, primeiramente, apresenta um panorama da coleção *Português: Linguagens em Conexão* e, em seguida, são discutidos os parâmetros do PNLD 2015 para a PT. Após serem feitas tais etapas, são estabelecidos os critérios e realizada a análise propriamente dita de uma proposta de produção – gênero resumo - da obra. Por fim, são tecidas considerações acerca da análise dessas orientações para a escrita, estabelecendo os principais resultados.

1. PANORAMA DA COLEÇÃO: PERFIL GERAL E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1. ESTRUTURAÇÃO

A coleção *Português: Linguagens em Conexão*, composta de três volumes, divide-se sempre do mesmo modo em todos os livros. Os conteúdos e temas estão topicalizados de acordo com os eixos de ensino - leitura, escrita e análise linguística – e apresentam os

seguintes títulos: *Literatura e Leitura de Imagens*; *Gramática e Estudo da Língua*; e *Produção de Textos orais e escritos*.

A primeira unidade da coleção, *Literatura e Leitura de Imagens*, traz para a sala de aula as diferentes linguagens. A unidade é iniciada com um trabalho de leitura de imagens, por meio de charges e revistas. Entretanto, não se verifica um elo muito claro entre este capítulo e os demais, pois, a partir do segundo, a literatura começa a ser tratada, cronologicamente, a partir dos movimentos literários. Apesar disso, há uma clara relação da literatura com a leitura, com as outras artes e com diferentes períodos. Um aspecto relevante desta unidade é que alguns capítulos relacionam literatura, leitura e produção de texto, instigando os alunos para a prática de escrita.

Gramática e Estudo da Língua é a segunda unidade dos volumes e apresenta títulos referentes a pontos gramaticais específicos, como por exemplo: pontuação; uso de vírgula e do ponto e vírgula; estudo do período composto por coordenação. Tais títulos deixam transparecer indícios de um trabalho isolado e puramente estrutural com a língua. Observa-se uma tentativa das autoras em estabelecer relações entre os elementos linguísticos e seus usos em atividades como: “Qual a função dessas duas orações?”, “A ordem dessas orações pode ser alterada sem prejuízo do sentido original do período? Explique” (em uma análise de cartaz de campanha publicitária – p. 294). Entretanto, após as atividades são apresentados quadros denominados panoramas, em que os conteúdos gramaticais são conceituados, classificados, etc. É importante destacar que uma sistematização dos conteúdos estudados não é inadequada aos pressupostos norteadores. Deve-se somente cuidar para que o texto não seja usado como mero pretexto para um ensino puramente metalinguístico.

A terceira e última seção da coleção é intitulada *Produção de textos orais e escritos*. A PT aqui ganha uma unidade exclusiva de trabalho em sala de aula. Embora a PT também apareça, em alguns momentos, em outras divisões do livro, essa é a única parte em que está presente em todos os capítulos, cujos objetivos visam a desenvolver prioritariamente esse eixo de ensino. Um ponto bastante positivo dessa unidade é o trabalho com o texto oral, ainda pouco presente nos materiais. De oito capítulos dessa unidade, a escrita aparece em quatro deles, sendo os demais relacionados à produção oral. O único equívoco dessas propostas de

trabalho com a oralidade parece ser a falta de reais condições para que o professor consiga lidar com a atividade, visto que, dependendo do número de alunos, algumas orientações do material seriam inviáveis. É possível verificar também, nesta unidade, a tentativa de trazer para a sala de aula a produção de diversos gêneros e a discussão de variados temas. Foram encontrados, ao longo do capítulo, os seguintes gêneros: artigo de opinião, ficha de leitura, conto, debate, resumo, microconto. Quanto às temáticas abordadas, observaram-se assuntos referentes ao tabagismo, às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), ao alcoolismo, à saúde, ao esporte, etc. Ainda, a apresentação do conteúdo, não só nesta unidade, dá-se de forma bastante hipertextual com quadros chamados *Fique ligado!* que recomendam obras (filmes, livros, etc.) para a expansão da discussão de temas propostos no material.

Enfim, muitos pontos positivos são verificados nessa coleção, entretanto observam-se ainda alguns resquícios de uma educação fragmentada, sem articulação entre todos os eixos de ensino, ou seja, as práticas de leitura, gramática e produção de textos apresentam-se, em alguns momentos, como habilidades estanques, sem a priorização de inter-relações.

2. BASES NORTEADORAS DA OBRA PARA AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

O adendo *Assessoria Pedagógica*, que se encontra no *Manual do Professor*, traz a base teórica da coleção, bem como os seus principais objetivos, dentre os quais está a necessidade de os alunos “perceberem que os sujeitos da comunicação precisam se corresponsabilizar pela manutenção da atividade linguageira” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 3), ou seja, uma vez esses sujeitos configurando-se como corresponsáveis, possuem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem em relação à língua e automaticamente são – deveriam ser – parte constituinte da relação escola-ensino-aprendizagem.

Sobre a concepção de língua adotada na obra, as autoras assumem como pressuposto o entendimento da:

[...] função da linguagem nas suas imprecisas e fugidas armadilhas comunicacionais, assim como dinamismo que lhe é inerente: língua viva, variada, poderosa, poliforme, em consonância com o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (1985-1975) que é autor de obras fundamentais a respeito de linguagem, literatura e arte. Segundo essa concepção, a

língua não é um sistema autônomo, pois depende da interação entre quem fala ou escreve e quem lê ou escuta diferentes situações discursivas. (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 3).

As autoras concebem também a linguagem em seu aspecto comunicacional, como um fenômeno sociodiscursivo, que leva em conta a intersubjetividade e a sua variação em relação à identidade de quem participa desse ato comunicacional (no caso os sujeitos do Ensino Médio), os elementos situacionais, a modalidade oral e/ou escrita, a formalidade/informalidade, o espaço nacional e regional – variação linguística –, a faixa socioetária, a gíria etc. Sendo assim, a língua é compreendida como um objeto social, dinâmico e variável.

As bases teórico-metodológicas são regidas ainda pelo conceito de intertextualidade e pela multidisciplinaridade, calcando a PT na teoria de Bakhtin, sobre a pluralidade de vozes nos textos, isto é, partem da premissa de que os textos ecoam de outros textos. Os pressupostos se baseiam ainda na concepção de texto/textualidade que leva em conta a produção e a recepção dos textos (KOCH, 1997; KLEIMAN, 1989), compreendendo-os como um produto em construção que necessita ser criado e recriado (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 5).

Salientam ainda as autoras a estreita e relevante relação da leitura a com a produção textual, visto que:

[...] as experiências reais e imaginárias o conhecimento e também fatores cognitivos tomam conta na hora da PT, uma vez também que esses produtores de textos são antes de tudo, leitores. Dessa forma, as experiências dos sujeitos conduzem as escolhas das estratégias adequadas a PT “levando em conta o gênero, a modalidade de variedade linguística, a identidade dos interlocutores, o objetivo do texto, etc.” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 4).

Para o desenvolvimento das propostas de produção de texto, o adendo explicita que assume os procedimentos da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a qual se caracteriza por um conjunto de atividades relacionadas entre si para ensinar um conteúdo por etapas. O objetivo de uma sequência é instrumentalizar os alunos para o domínio de variados gêneros textuais que existem na vida social. Segundo as autoras da coleção em análise, o passo a passo para a realização do texto escrito, na coleção, dá-se do seguinte modo:

Problematização e discussão a respeito do tema; estudo dos temas que são tratados em textos do gênero em questão; leitura e/ou audição de um ou mais textos do gênero a ser produzido; atividades que levem os alunos a observarem o contexto de produção dos textos em estudo: autor, leitor/ouvinte, objetivo do texto, suportes etc.; atividades que levem o aluno a refletir e a apreender a forma composicional, as características linguísticas, o vocabulário relacionado ao gênero/tema; produção de texto individual, em duplas ou em grupo; no processo de produção de texto, o aluno é orientado para a revisão textual; revisão textual. (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 7)

Do mesmo modo, a assessoria pedagógica da coleção manifesta a importância de que os textos a serem produzidos possuam interlocutores reais, sugerindo que sejam socializados e divulgados em diferentes meios, como: blogs, sites, murais, painéis, antologias etc.

3. O PNLD: BASES NORTEADORAS PARA A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

3.1 PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PT

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo governo em 1929, é o mais antigo projeto voltado à distribuição de materiais para o ensino público. Inicialmente, denominava-se Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF – e, após 1985, mudou para a nomenclatura que hoje conhecemos. (BRASIL, 2015)

O estado criou em 1937 um órgão específico (existente até hoje) para legislar as políticas dos livros didáticos, o INL - Instituto Nacional do Livro, em 1937, com o intuito de legitimar o material nacional e auxiliar o aumento dessa produção. A partir de 1995, o PNLD começou a lançar orientações também para a produção de livros para o ensino médio, o que não ocorria antes. Entretanto, este início deu-se com a distribuição parcial, de livros de matemática e português para 1ª série das regiões do Norte e do Nordeste somente. A partir de 2009, começou a distribuição integral de todas as áreas de conhecimento. Dessa forma, periodicamente, o PNLD lança direcionamentos que auxiliam os docentes de ensino fundamental e médio na escolha do livro didático a ser adotado no ano seguinte. Em 2014, o PNLD propôs as bases de seleção para os livros didáticos de Ensino Médio de 2015. (BRASIL, 2015)

De modo geral, como norte para a análise do material didático por parte do docente, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 propõe que o livro deve proporcionar o aprofundamento das capacidades de leitura e escrita, incluindo as mais sofisticadas, de forma a promover a mudança no processo de práticas de letramento escolar. Espera-se, assim, que as coleções abordem textos de tradições literárias, tanto brasileiros como europeus, promovendo a formação do leitor.

Todos os eixos de ensino são tratados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio e consideram os pressupostos teóricos oficiais para o trabalho com a língua materna no Brasil. Entretanto, são destacadas aqui somente as orientações para a avaliação das atividades de produção de texto escrito, foco deste artigo. O Guia sugere que se observem as atividades de elaboração textual, considerando duas grandes questões norteadoras.

A primeira delas instiga a verificação das atividades de escrita com base nos usos sociais: as atividades situam a prática de escrita em seu universo de uso social? Sobre esta indagação, o docente deve verificar se as atividades:

- Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.)?
- Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário)?
- Definem objetivos plausíveis para a escrita do aluno?
- Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno? (BRASIL, 2014, p. 97)

Já o segundo grande questionamento refere-se à obtenção da proficiência escrita: “as atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?” (p. 97). Com essa pergunta, o professor é convidado a responder se as atividades:

- Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?
- Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)? Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos)?

- Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?
- Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?
- As atividades dos OEDs contribuem para o trabalho com a escrita? (BRASIL, 2014, p. 97- 98).

Por fim, sugere que os docentes considerem os Gêneros/Tipos tomados como objeto de ensino da produção de textos escritos.

3.2 A COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS EM CONEXÃO NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2015

Entre as orientações para a escolha do livro, o Guia traz também uma resenha de cada obra indicada para o ano de 2015. A resenha a respeito da obra *Português: Linguagens em Conexão* enfatiza as atividades de leitura, que contemplam essencialmente a literatura e a leitura de imagens, como um ponto forte e positivo da obra. Afirmam também que a coleção possui uma significativa variedade de gêneros textuais.

Sobre o eixo de produção de texto escrito, a resenha apresentada pelo Guia afirma que:

As atividades propostas no eixo da produção escrita estão situadas no universo de uso social e revelam uma preocupação com o contexto de produção, nos diversos gêneros enfocados. A obra traz orientações detalhadas do processo de produção textual. (BRASIL, 2014, p. 60)

A resenha destaca também o fato de a coleção trabalhar com a produção do texto oral, que, muitas vezes, é deixado de lado nos materiais didáticos.

Na unidade III, destinada à produção textual, observa-se que a produção de textos orais e escritos é bastante equilibrada. As atividades da coleção levam o aluno a se apropriar do gênero proposto e possibilitam que ele e os colegas avaliem sua produção. (BRASIL, 2014, p. 62)

Encontra-se ainda, na resenha, um esquema final sobre a coleção, chamado *Quadro Esquemático*, no qual estão destacados: pontos fortes; pontos fracos; destaque; programação

de ensino e; manual do professor. Ao que compete o parecer em relação a esses pontos, temos o seguinte:

Pontos Fortes: Boa articulação entre os diferentes eixos de ensino; qualidade do material impresso – textos verbais e imagéticos.

Pontos Fracos: Ausência de questionamentos sobre conceitos/definições consagrados na tradição gramatical; pouca diversidade de gêneros orais.

Destaque: Qualidade e abrangência das imagens, com vistas a subsidiar o trabalho de leitura.

Programação de Ensino: É variável em cada volume devido ao número diferenciado de capítulos que compõem as unidades.

Manual do Professor: Apresenta linguagem clara, descrição detalhada da obra, indicação da fundamentação teórica e textos de apoio pedagógico. (BRASIL, 2014, p. 61, grifo do documento)

4. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DE PT DA COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS EM CONEXÃO

A atividade foco da análise contempla um capítulo sobre produção de um resumo escolar. Para a análise a ser desenvolvida, são observados, sobretudo, os critérios orientadores do Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 e as bases que, segundo Sette, Travalha e Barros (2013), fundamentam as práticas de PT da coleção. Não retomaremos tais pressupostos aqui, visto que se encontram detalhados nas seções *Bases norteadoras da Obra para as atividades de PT* e *O PNLD: bases norteadoras para a escolha do LD* deste artigo. Tentamos aqui manter uma análise que trate dos critérios do PNLD e a base da obra separadamente, entretanto, esses critérios, muitas vezes, dialogam e entrecruzam-se, sendo difícil observá-los e comentá-los em separado.

4.1. A ATIVIDADE EM FOCO

O capítulo intitulado *Resumo escolar* do livro *Português: Linguagens e Conexão* (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 365) inicia apresentando o que será trabalhado, de forma a contextualizar o aluno com o gênero a ser produzido.

Em seguida, há a leitura de um texto (artigo expositivo) para que o aluno verifique suas informações principais.² Após a leitura, também ocorre contextualização do gênero artigo expositivo em um *box* (conceito, objetivo, características) e algumas perguntas, tais como: *Qual é o objetivo do texto? Entre as estratégias destacadas no quadro acima (que trata do texto*

² Texto: viva saúde adverte: beba com moderação. Disponível em:
<<http://revistavivasaude.uol.com.br/Edicoes/40/artigo42605-1.asp/>>

expositivo), *quais foram usadas pelo autor?* (p. 367). Há, enfim, uma tentativa de delimitação do gênero artigo expositivo, seguida de questões que pedem para o aluno identificar a informação principal (excluindo comentário do autor) de dois trechos.

Quadro 1 – Transcrição do Capítulo Resumo Escolar

Neste capítulo, você vai pesquisar e escolher um artigo expositivo de jornal ou revista (impresso ou digital) a respeito de um tema e preparar um resumo.

Resumo é a exposição clara, sintética, objetiva das ideias de um texto, de modo que apenas os aspectos mais relevantes são apresentados. O **resumo escolar** sintetiza as ideias de um texto original oral ou escrito, como uma aula, uma palestra, uma conferência, um livro, um capítulo de livro, um texto didático de determinada disciplina. O resumo escolar deve demonstrar que o aluno-leitor-ouvinte teve uma compreensão global do texto lido ou ouvido. Esse tipo de resumo é uma eficiente estratégia de estudo, assim como um ótimo instrumento de avaliação, pois permite ao professor verificar se o aluno compreendeu o que leu ou ouviu. Outros gêneros que têm como objetivo resumir e sintetizar as ideias são a sinopse, a resenha crítica de livro, filme ou disco, e a orelha de livro.

Na bagagem

Você costuma fazer resumos como estratégias de estudo?

Sabe qual é o passo a passo para fazer um bom resumo?

Leia o artigo expositivo a seguir, observando quais são as informações principais, isto é, aquelas que devem constar em um resumo. Depois de fazer a primeira leitura, releia o texto, anotando as principais informações em seu caderno.

Fonte: SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2013, p. 365.

Três resumos desse artigo expositivo são lançados na sequência da atividade para que os alunos identifiquem qual deles é o melhor. Ainda é solicitado que os estudantes identifiquem estratégias, dentro de alternativas já estabelecidas, que devem ser usadas na produção de um resumo e copiem-nas no caderno.

Começa então a atividade escrita propriamente dita e os discentes são direcionados a escolherem um dos temas previamente lançados. Essa orientação configura a primeira etapa da produção, intitulada como *Preparação* que se refere à pesquisa inicial de um artigo expositivo referente ao tema escolhido.

A próxima etapa refere-se à *Elaboração*, na qual é solicitado o resumo do texto escolhido. Para isso são expostas dicas do que deve conter e de que maneira deve ser feito

para que o texto chegue com eficácia ao leitor do resumo produzido (p. 369): “preservem as informações centrais do texto original; não apresentem opiniões pessoais; não acrescentem novos dados e informações; reformulem as informações originais usando termos e expressões genéricas; indiquem, no início do resumo: título, autor, fonte do texto resumido (original) etc.”

Quadro 2 – Transcrição da Primeira Etapa de Produção Textual

Produção de textos

Resumo escolar

Agora, você vai se juntar a um colega e escolher, entre os temas a seguir, o tema de um artigo expositivo a respeito do qual vão fazer um resumo.

- Tabagismo
- Obesidade
- Gravidez na adolescência
- Consumismo compulsivo
- Violência urbana
- Novas tecnologias aplicadas à educação
- Outros temas de interesse da turma

Preparação: pesquisa e escolha do texto expositivo

Em duplas, pesquisem em jornais, revistas, livros, internet etc. e escolham um artigo expositivo que aborde um dos temas escolhidos anteriormente.

Fonte: SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2013, p. 368.

Na etapa seguinte, *Avaliação e reescrita*, as autoras sugerem que os alunos, em duplas, façam cópias de suas produções e entreguem-nas a outra dupla, a fim de que comparem os textos e avaliem, segundo critérios fornecidos.

Quadro 3 – Transcrição da Avaliação e Reescrita

Avaliação e reescrita

Cada dupla deve providenciar cópias do texto original e do resumo por ela elaborado e distribuir cópias para outra dupla, para que comparem os dois textos e avaliem:

- As ideias mais importantes estão presentes no resumo?
- O texto está claro e compreensível?
- Há articulação entre as ideias?
- A grafia, a concordância, a pontuação, a regência e a escolha das palavras estão adequadas ao gênero?
- Há indicação de fonte?

Depois de feitas as avaliações, cada dupla deve reescrever seu texto, fazendo as alterações e as correções necessárias.

Fonte: SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2013, p. 369.

Após essa avaliação entre pares é orientado que os alunos reescrevam seus textos, segundo as sugestões dos próprios colegas, para então partirem para última etapa que é a *Veiculação*.

Nessa última fase, é recomendada a digitação dos resumos produzidos e a tentativa, por exemplo, de publicação em algum *site*, *blog*. Também é estimulada a encadernação e o envio à biblioteca.

Quadro 4 – Transcrição da Veiculação de Textos

Veiculação

Se possível, digitem os textos no computador e imprimam uma cópia. Exponham os resumos no mural da classe, seguindo as orientações do professor.

Se acharem interessante, vocês também podem publicar os resumos no site da escola ou nos *blogs* da turma. Se quiserem, organizem os resumos escolares, encadernem o trabalho e ofereçam uma cópia à biblioteca da escola.

Fonte: SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2013, p. 369.

4.2 DISCUSSÕES E RESULTADOS

As atividades de escrita, segundo o Guia de Livros Didáticos, devem proporcionar planejamento, escrita, revisão e reformulação, e ainda, devem oferecer subsídios para a elaboração temática. A esse respeito, observa-se que a proposta da elaboração do resumo escolar está em consonância com as sugestões, pois se verifica, ao longo da atividade, que todas estas fases são fornecidas. Essas características também são reconhecidas na própria resenha da obra, fornecida pelo PNLD.

Em geral, as atividades propostas revelam uma preocupação com o contexto de produção, nos diferentes gêneros enfocados, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, carta de leitor, cartaz, comentário, conto, crônica, ficha de leitura, microconto, nuvem de palavras, poema, reportagem, resenha crítica e resumo, entre outros. As propostas de atividade contemplam as diferentes etapas do processo de produção textual: planejamento, escrita, revisão, reformulação e veiculação e autoavaliação. (BRASIL, 2014, p. 63).

Entre tais estágios, considera-se que, apenas, o planejamento poderia ser aprimorado, pois seria interessante que o texto de resumo fosse pensado de modo mais intenso antes da

escrita, de modo a estabelecer as ideias centrais e secundárias do texto, ou seja, o processo de sumarização essencial para redação desse gênero.

O Guia também sugere que os docentes observem se o material apresenta os aspectos situacionais do texto a ser produzido, tais como gênero, objetivo, público-alvo, adequação à situação, esfera de circulação e registro de linguagem. Sobre estas questões, ratificamos a visão do Guia, já que a proposta em foco deixa suficientemente definidos a intenção (apresentar as ideias-chaves do texto), os interlocutores (leitores do *blog*, da biblioteca), o gênero em que o texto deve se enquadrar (resumo), entre outros.

A definição dessas etapas é feita de maneira clara e detalhada, em consonância com a proposta pedagógica da obra, que abraça explicitamente as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, os quais propõem, além das etapas mencionadas, a elaboração de textos relacionados a condições de produção específicas (objetivos, interlocutores, gênero, esfera de circulação). (BRASIL, 2014, p. 63).

O público-alvo poderia, no entanto, aparecer no início de todo o processo, para que os estudantes focassem seu texto diretamente a um interlocutor.

Ponto positivo, que vai ao encontro das orientações do PNL D, é que a obra mostra três exemplos do gênero, bem como a tipologia textual que se faz presente no resumo, favorecendo a compreensão do que deve ser elaborado. Contudo, a sequência textual que constitui o resumo é pouco explorada.

O Guia destaca que as atividades devem orientar, com base no contexto de produção e do gênero, a construção da textualidade, como os recursos de coesão e coerência, a seleção lexical e os recursos morfossintáticos. Sobre estes aspectos, verifica-se que não há uma preocupação por parte da proposta, pois se observa que a atividade não proporciona questões dessa natureza. Perde-se aqui a oportunidade de se trabalhar elementos textuais que poderiam contribuir para o desenvolvimento da escrita do aluno.

Convém lembrar agora que, nos pressupostos do livro em questão, as autoras assumem que irão subsidiar-se, para o desenvolvimento das propostas de produção de texto,

nos procedimentos da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), já mencionados anteriormente, mas aqui retomados em forma gráfica:

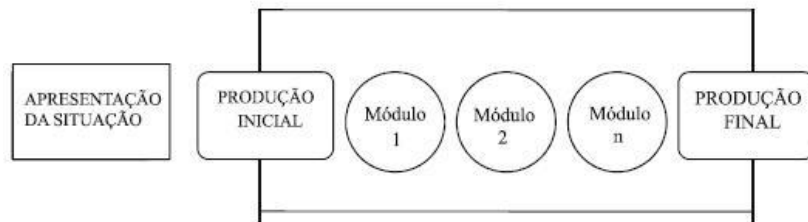


Figura 1 – Sequência Didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHEUWLY, 2004, p. 64.

A questão é que, embora estejam adequadas, quando observamos as atividades à luz da teoria que regem as diretrizes oficiais e os princípios norteadores da referida coleção, é preciso realizar um certo esforço para compreender tais etapas da sequência. Observa-se que a atividade tenta propor uma apresentação da situação, quando na realidade isso já se configuraria como um dos módulos, uma vez que se trata de um conteúdo apurado acerca do gênero. Assim, apesar de a intenção das autoras manifestar-se de forma positiva, verifica-se que o conhecimento sobre o resumo (definição, objetivo, características etc.) apenas é exposto, repassado em um quadro aos alunos, não promovendo uma efetiva ativação de conhecimentos prévios sobre o tema nem proporcionando uma reflexão e construção de conhecimentos. Contudo, logo em seguida, antes da leitura do texto a ser resumido, as autoras, de certo modo, impelem os alunos para a produção.

Por meio da leitura e compreensão do texto base, em vez de proporem a produção inicial, as autoras usam este texto para mostrar os três exemplos de resumos. Pela lógica, esperava-se que fosse solicitada a elaboração de resumos, dado que as características já foram inicialmente repassadas.

A produção inicial revela-se na seção *Preparação*, na qual são solicitadas aos alunos a pesquisa e a seleção do texto a ser sintetizado. Passa-se, em seguida, para a elaboração da escrita 1.

Os módulos, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devem ser compostos de quantos forem necessários para a apropriação das características do gênero produzido, revelam-se no tópico *avaliação e reescrita*, em que os alunos trocam textos e avaliam conforme as perguntas (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 369): “as ideias mais importantes estão presentes no resumo? O texto está claro e compreensível? Há articulação entre as ideias? A grafia, a concordância, a pontuação, a regência e a escolha das palavras estão adequadas ao gênero? Há indicação de fonte?”

Consideramos esta atividade bastante válida, mas surge-nos a inquietação sobre a contribuição efetiva dessa etapa, pois após a correção entre pares, o texto deve ser reescrito (produção 2) e direcionado a um mural, *blog* etc. Compreendemos que aqui o docente, se apenas seguir o que propõe o material, pode perder frutíferas reflexões e desenvolvimento de módulos que possam trazer maiores compreensões e conhecimentos sobre o gênero. Poderia, por exemplo, passar por uma correção por parte do professor, que, percebendo as dificuldades dos alunos, elaboraria atividades – que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) seriam os módulos – para saná-las. Estas atividades deveriam, é claro, estar associadas aos elementos situacionais do gênero resumo, suas características textuais (tipologia, coesão, coerência, informatividade, exposição das ideias centrais do texto, menção ao autor do texto, retomadas etc.) e linguísticas (adequação à norma culta, uso dos verbos de dizer etc.).

O esquema a seguir, de Borghi, Calvo e Freitas (2010, p. 8), traz uma interessante análise e explicação da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que ratifica o que aqui se argumenta.

Com esse esquema, é possível verificar a relevância do caráter modular da proposta, que é capaz de proporcionar etapas de desenvolvimento de habilidades necessárias à produção o gênero-alvo que, nesse caso, é o *resumo escolar*.

O trabalho de forma isolada com o aluno é um meio que nunca deve ser seguido. Esse caminho dificulta a integração de novas aprendizagens em relação à escrita. Dessa forma, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática tem caráter integrador em relação à aprendizagem e à PT dos alunos, de forma que as fases a serem seguidas devam ser integradas, ou seja, façam parte de um todo e não separadamente. De acordo com a metodologia proposta pelos autores, não basta apenas apresentar um exemplo

de determinado gênero junto a algumas questões de interpretação, que se configuram, às vezes, como pretexto para a escrita, para que o aluno assimile o conteúdo ou o se aproprie do gênero. É necessário um trabalho sistêmico a fim de que o aluno se aproprie de uma determinada prática de linguagem e que perceba essa integração, essa articulação entre as etapas que compõem uma PT, para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem e melhore seu agir comunicacional.

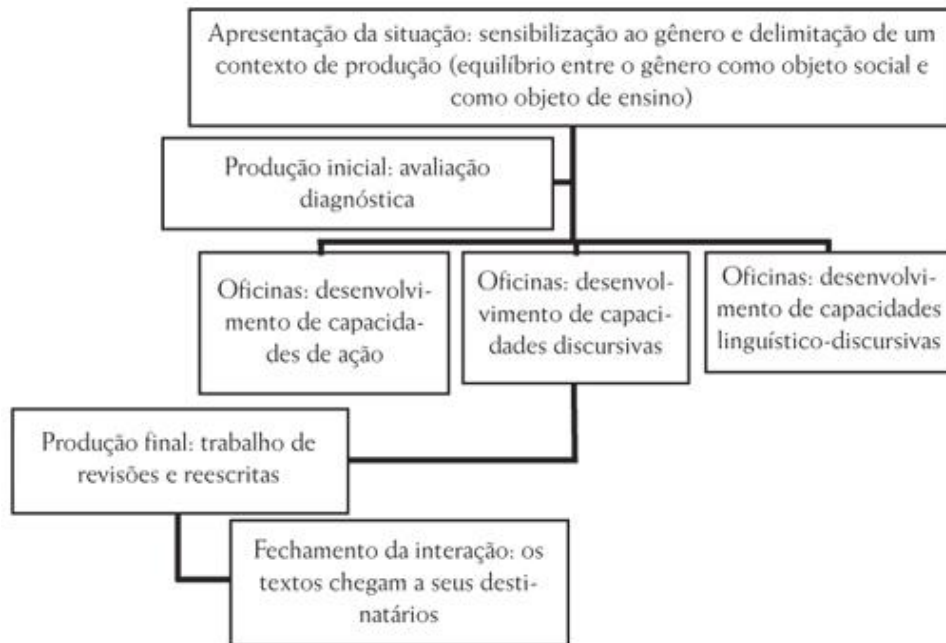


Figura 2 - Esquema do Procedimento de Sequência Didática
Fonte: <<http://www.scielo.br/img/revistas/tla/v52n1/a07fig01.jpg>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São bastante motivadores os avanços metodológicos encontrados nas atividades de produção de textos dos livros didáticos, como mostrou a análise do capítulo *Resumo escolar* da coleção *Português: linguagens em conexão*. O trabalho com gêneros, a orientação de uma escrita para uma circulação social dos textos, a diversidade de temas, bem como outras características positivas encontradas na obra, ratificam o que o Guia PNLD 2015 propõe, ou seja, que as coleções abordem de forma intensa e sistemática diversos gêneros que circulam em variadas esferas da vida; e que seja desenvolvido o trabalho com gêneros específicos, de acordo com a realidade cultural do jovem (BRASIL, 2014, p. 5). Nesse caminho, a construção de

conhecimentos torna-se muito mais participativa entre professores e alunos, o que aponta para uma postura (sócio)interacionista da linguagem.

Contudo, embora a perspectiva da sequência didática já apresente uma certa hegemonia no Brasil, segundo o que consta nos próprios PCNs, quando abordamos a questão dos gêneros em sala de aula, há ainda muito que se fazer para a obtenção de um ensino que leve em conta a proposta de gêneros, sem os estabelecer como objeto de ensino, como ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas sim os utilize como ferramenta didática em sala de aula. Daí a importância da integração das etapas, sobretudo dos módulos, no trabalho com os gêneros na aula de língua materna.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos que ter em vista que tal perspectiva de interação com o gênero deve preparar os sujeitos para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo assim as estratégias de autorregulação. Ainda, com base nessas noções, precisamos ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (SOUZA, 2014, p. 9).

Vale ressaltar que o gênero é visto como um instrumento para agir discursivamente, pois “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65). Entretanto, convém lembrar que os gêneros não fornecem princípios para construir um currículo ou uma progressão, mesmo constituindo a base do trabalho escolar, não foram pensados para tal fim, pois “os gêneros são entidades vagas sem que possam ser identificados como uma só base em suas propriedades linguísticas” (BRONCKART, 1999, p. 58). Compreende-se, porém, a partir dos PCNs, que o trabalho com gêneros favorece o desenvolvimento das operações de linguagem que são construídas aos poucos, pois não estão relacionadas com uma competência textual inata.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA PEDAGÓGICA. In: SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. **Português: Linguagens em conexão**. São Paulo: Leya, 2013. 3 v.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAZERMAN, C. Entrevista com Charles Bazerman. In: SOUZA, S; SOBRAL, A. **Gêneros, entre o Texto e o Discurso: Questões Conceituais e Metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015 (no prelo).

BORGHI, C. I. B.; CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista brasileira de linguística aplicada** [online]. Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 641-666, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000300008&script=sci_arttext . Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Guia de livros didáticos. **PNLD 2015: Língua Portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. **PNLD: Histórico**. Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> . Acesso em: 08 fev. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. **Português: Linguagens em conexão**. São Paulo: Leya, 2013. v. 1.

_____. **Português: Linguagens em conexão**. São Paulo: Leya, 2013. v. 2.

_____. **Português: Linguagens em conexão**. São Paulo: Leya, 2013. v. 3.

SOUZA, S. Estudos dos Gêneros Textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas no Ensino. **Revista InterteXto**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2014.

WACHOWICKZ, T. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

Andréia de Fátima Rutiquewiski GOMES

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (1993), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (1998) pela mesma faculdade, Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente é Professora de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Linguística e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria e análise linguística e ensino-aprendizagem de língua materna.

Sueder SOUZA

Discente do Curso de Letras - Português e Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq pela segunda vez consecutiva e Pesquisador Voluntário, também pela segunda vez, no Programa de Voluntariado de Iniciação Científica e Tecnológica (PVICT) da UTFPR e já foi bolsista de IC pela Fundação Araucária (PR). É Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) e Associado do Grupo de Estudos Discursivos da Universidade Estadual Paulista (GED - UNESP). Atualmente participa dos Grupos de Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em: Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade; Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidades; Estudos dos Sons da Fala; Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), na linha Ensino/Aprendizagem (UTFPR); Estudos da Linguagem; Linguística Aplicada - GRUPLA; e Tecnologia Assistiva no Ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional para Cegos, onde participou do Programa English for Blinds (UTFPR), atuando como professor de Inglês para Cegos. Também participa do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Estudos Avançados de Linguagem - LEAL, da UCPel.