

Ensino de Produção Textual a partir dos Gêneros Textuais: uma abordagem sociointeracionista

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Eduardo Santana Moreira

Thales Sant'Ana Ferreira Mendes ()*

Resumo: Objetivou-se neste artigo apresentar uma análise crítica de duas propostas de atividades de produção textual, presentes em dois livros didáticos (LD) destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental: *Jornadas.port* (2012), de Delmanto e Carvalho, e *Vontade de saber Português* (2012), de Alves e Brugnerotto. Com base na concepção de linguagem como interação presente em Geraldi (1987) e Koch (2001), além das orientações dos PCNs (1998, 2000, 2002), verificou-se se as propostas validam-se da perspectiva sociointeracionista, que leva em consideração as atividades sociais (VYGOTSKY, 1984; MEURER, 2004) e envolve a abordagem contemporânea de uso dos gêneros textuais na produção de texto (BONINI, 2002; MOTTA-ROTH, 2006, 2008; MARCUSCHI, 2008).

Palavras-chave: Ensino. Produção textual. Gênero textual. Sociointeracionismo. PCN.

Abstract: In this paper, one aimed to present a critic analysis of two proposals of text production, both included in two textbooks intended to 6th grade of Elementary School: *Jornadas.port* (2012), by Delmanto and Carvalho, and *Vontade de aprender Português* (2012), by Alves and Brugnerotto. Based on the conception of language as interaction (GERALDI, 1987; KOCH, 2001) and the guidelines from the PCN (1998, 2000, 2002), it was noted if the proposals were underpinned by the social interaction perspective, that considers social activities (VYGOTSKY, 1984; MEURER, 2004) and the contemporary approach text production's teaching based on genres (BONINI, 2002; MOTTA-ROTH, 2006, 2008; MARCUSCHI, 2008).

Keywords: Teaching. Text production. Genres. Social interactionism. PCN.

Introdução

A relação entre produção textual e ensino no contexto educacional brasileiro é perpassada por etapas variadas. Desde a década de 50 — com a publicação dos trabalhos de Mattoso Câmara¹ e

(*) *Roza Maria Palomanes Ribeiro* é doutora em Linguística (UFRJ), mestre em Linguística (UFRJ) e professora adjunta III de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), coordenadora geral do curso de especialização à distância em Ensino de Leitura e Produção de texto e Professora do PROFLETRAS na disciplina Função Sociossimbólica da Linguagem. *Eduardo Santana Moreira* é licenciando em Letras Português, Inglês e Literaturas pela UFRRJ. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). *Thales Sant'Ana Ferreira Mendes* é licenciando em Letras Português, Inglês e Literaturas pela UFRRJ. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica pela FAPERJ.

1 Clare cita como marcos na obra de Mattoso os livros *Contribuição para uma estilística da Língua Portuguesa* (1952) e *Dicionário de fatos gramaticais* (1956).

outros autores (CLARE, 2002) — até a década de 90, seguindo para a contemporaneidade — com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de uma extensa literatura voltada para a pesquisa de gêneros textuais —, presenciaram-se transformações na forma com a qual se lida com a produção de texto na escola.

A respeito disso, Pinton e Gonçalves (2012) realizam uma sistematização das perspectivas teóricas que permearam o ensino de produção textual. Segundo as autoras, na década de 50, os estudos, influenciados por ideias estruturalistas, eram pautados por uma ênfase nos aspectos ortográficos e gramaticais, uma vez que, de acordo com essa visão, ao se focar na fixação de tais aspectos, escrever seria uma consequência. (PINTON; GONÇALVES, 2012, p. 2). Nas décadas de 60 e 70, devido, sobretudo, à influência de Jakobson nos estudos de funções da linguagem², surgiu uma perspectiva com maior destaque para as regras textuais — mas igualmente prescritiva. A linguagem era então entendida como instrumento de comunicação e a língua como um código, com o propósito de se transmitirem mensagens. (GERALDI, 1987, p. 43).

É nesse período em que a redação é incluída nos vestibulares e exames³, tendo-se, então, uma preocupação com *temas* (PINTON; GONÇALVES, *op. cit.*, p. 4), além de largo uso de crônicas, ainda hoje verificado nas antologias escolares. (BECHARA, 2006, p. 6). Em subsequência, no final dos anos 70, Geraldi, com *O texto na sala de aula*, de 1987, apresenta no Brasil a visão de um ensinamento da língua que levasse em consideração a *interação* humana. (PINTON; GONÇALVES, *op. cit.*, p. 5). Por fim, pouco após a publicação dos PCN (em 1990), surge no Brasil “uma variedade de trabalhos na área de Linguística Aplicada dedicados ao estudo de *gêneros textuais*” (MOTTAROTH, 2006, p. 495, grifos nossos), tendo essa perspectiva representantes como Adair Bonini, José Luiz Meurer e Desirée Motta-Roth.

Sampaio e Freitas (2012) salientam que parte significativa dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental ainda adotam práticas pedagógicas baseadas em perspectivas teóricas não mais cabíveis no cenário escolar atual. Assim, quando docentes exigem dos alunos somente uma boa escrita, i.e., que não apresente erros gramaticais⁴, reproduzem conceitos retrógrados de produção de texto (BONINI, 2004; FÜHR; STURM, 2012). Nesse sentido, torna-se necessário que a escola capacite o aluno a ter bom desempenho na escrita e a produzir textos formalmente bem estrutu-

2 Cf. JAKOBSON, Roman. Closing statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, Thomas A. (Org.) *Style in language*. London: M.I.T. Press, 1960.

3 “A partir de 1985, os exames vestibulares constataam a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigem mal e não entendem o que leem. Matérias jornalísticas apresentam os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Percebe-se que a preocupação maior é com a ortografia, esquecendo-se da expressão como ponto nevrálgico da produção escrita. Em busca de uma solução, leitura e redação passam a ser exigidas em provas nas escolas de 1º e 2º graus. Os alunos leem livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária”. (CLARE, 2011, p. 5).

4 Possenti *et al.* (2008, p. 13) apresentam outra visão sobre o conceito erro, pois para os autores, “quando o texto do aluno for objeto de revisão, nossa sugestão é que os erros sejam abordados da mesma maneira, ou seja, devem ser comentados e analisados pelo professor (e pelos alunos) e corrigidos quando os textos forem reescritos”.

rados, sem desconsiderar os processos orais (MARCUSCHI, 2008, p. 53) e a relação da escrita com a vida social.

Pautando-se nesta abordagem contemporânea de utilização de gêneros para a produção textual (MARCUSCHI, 2005, 2008; MOTTA-ROTH, 2006, 2008), este artigo propõe-se a apresentar uma análise crítica de duas atividades presentes em dois livros didáticos (LD) destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, ambos utilizados em escolas do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Analisam-se *Jornadas.port* (2012), de Delmanto e Carvalho, e *Vontade de saber português* (2012), elaborado por Alves e Brugnerotto, com a pretensão de verificar se tais propostas valem-se da perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem. (GERALDI, 1987; KOCH, 2001).

Primeiramente, é feita uma revisão da literatura básica relativa ao tema. Discutem-se concepções de sociointeracionismo, dialogismo, atividades sociais e como estes se relacionam com o ensino de produção textual e gêneros. Posteriormente, são feitas as análises dos livros didáticos e são levantadas, por fim, algumas considerações finais.

Breve fundamentação teórica

O estudo sobre gêneros textuais não é inovador, tendo eles sido alvo da análise de autores distintos — como Aristóteles e Bakhtin — e vistos a partir de uma diversidade de fontes e perspectivas. (MARCUSCHI, 2005, p. 19; 2008, p. 147). No Brasil, após um período marcado por um caráter estruturalista, o estudo de gêneros sofreu um impacto significativo por volta dos anos 2000, com a publicação dos trabalhos de autores como Marcuschi, Meurer e Motta-Roth, não se excluindo os avanços anteriores feitos com a obra de Geraldi e a publicação dos PCN, em 1990. Os PCN representam, aliás, como argumenta a própria Motta-Roth (2006), uma contribuição relevante quanto à pesquisa em linguagem. Ou ainda:

A perspectiva da linguagem adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN's) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa serem trabalhadas de modo descontextualizado [...]. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497).

Embora haja controvérsias quanto ao uso e às diretrizes dos PCN, dentre as quais algumas contradições de definições, eles são reconhecidos como norteadores do trabalho educacional brasileiro (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 140), além de terem apresentado inovação no conceito de *gênero textual*.⁵ Quanto a isso, Motta-Roth (*op. cit.*) apresenta três definições principais encon-

⁵ Marcuschi (2008, p. 207) se posiciona quanto à discussão: “Em muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara do seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada para esse trabalho [...]”.

tradas na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos PCN, considerando a seguinte como mais adequada:

Ser falante e usuário de uma língua pressupõe:

- a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:
 - desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado;
 - domínio progressivo das situações de interlocução; por exemplo, a partir do gênero entrevista [...]. (BRASIL, 2000, p. 61-62).

Tal definição é considerada como mais apropriada por identificar “os usos da linguagem pela atividade social que lhes dá visibilidade”. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 500). Este ponto de vista é sociointeracionista, já que essa concepção compreende que um gênero textual só deve ser ensinado caso possua aplicabilidade para o aluno em suas relações com os outros. Adiante, gênero textual é definido como uma “combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas [...] que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, e que são socialmente compartilhados”. (*ibid, ibidem*, p. 496). Derivaria daí a relevância do gênero textual: ao se considerar que o sistema social está organizado em atividades sociais e papéis sociais e que a linguagem é elemento que os estrutura, estes três estariam, assim, articulados em gêneros. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496; 2008, p. 353).

De forma análoga, Marcuschi (2005) reconhece previamente a associação dos gêneros textuais com a vida cultural e social, uma vez que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. (*ibid*, p. 19). Mais à frente, o autor argumenta que gêneros “são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas”. (*ibid*, p. 20). Essas afirmações indicam, por consequência, que a comunicação verbal se realiza pelo *gênero* e que, assim, tornam-se formas de inclusão social (*ibid, ibidem*, p. 22; 2008, p. 161). Atividades sociais, por sua vez, seriam “aquilo que as pessoas fazem, isto é, as atividades em que se engajam ao conduzir a vida social. As práticas incluem as atividades do dia-a-dia [...]”. (MEURER, 2004, p. 138). Como apontado por Alex Kozulin (1986, p. xviii), Vygotsky entendia que atividades com significação social serviriam como geradoras de consciência. Em outro momento, o teórico bielorrusso endossa o fato de que escrever não pode ser algo irrelevante, inaplicável à vida da criança, e sim possuir significado para elas. (VYGOTSKY, 1984, p. 133). Essas considerações aqui feitas estão presentes nas sugestões dos PCN:

[...] além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para *ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua* com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55, grifos nossos).

Tal noção de linguagem apresentada pelos PCN é direcionada à vida social e, como já levantado, é oposta à anterior, estruturalista. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497). Em *A interação pela linguagem*, Villaça Koch (2001, p. 10) lista três concepções da linguagem humana: espelho do mundo e do pensamento, instrumento de comunicação ou, ainda, lugar de interação, pois confere a membros de uma sociedade “a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos” (*ibid, ibidem*). Essa última não apenas é condizente com as diretrizes dos PCN, como também é o que Geraldi, semelhantemente, propôs ao abordar suas três concepções clássicas de linguagem:

- a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. *Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;*
- c) a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: *através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando;* com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 43, grifos nossos).

A importância do destinatário é questão recorrente no sociointeracionismo. A relação é lógica, e Oliveira (2010) assim a esquematiza: *interação* requer sujeito que fala ou escreve e sujeito que ouve ou lê, mais “as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto de produção e da recepção dos textos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 35). Blikstein (1995) reforça este ponto ao dar relevância ao ato de conhecer o repertório do destinatário, a fim de que possam ser evitados ruídos (o termo do autor) na comunicação escrita. Do mesmo modo, Bakhtin (1997, p. 235) toma o destinatário como particularidade constitutiva do enunciado e como parte essencial deste, e acrescenta que “as diversas formas típicas de se dirigir a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso”. Daí entende-se a necessidade de que os alunos, ao produzirem seus textos na sala de aula, tenham em mente *para quem* escrevem e *por que* escrevem; conseqüentemente, o ato de escrita só fará sentido caso haja lugar para tal na vida social e possibilite a realização de papéis na sociedade. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503-504).

O ensino de gêneros textuais e os PCN

Para Marcuschi (2008), a escola tem como principal função levar o discente a empenhar-se no processo de escrita, tornando-se capaz de produzir textos na variedade padrão da língua. Logo, o ambiente escolar deve adotar uma abordagem pedagógica que mescle à prática de produção textual uma contextualização das atividades lecionadas em sala, para que os alunos compreendam que, também no processo de escrita, a linguagem é dialógica (escreve-se para alguém) e está ligada a uma atividade social. (BAKHTIN 1997). É Bakhtin quem também destaca:

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). *Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado)*. (BAKHTIN, 2003, p. 309-310, grifos nossos).

Geraldi (1991, p. 165) observa que, ao se focar no ensino de produção textual, é necessário “tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trabalhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. Se, como já exposto, a partir da perspectiva sociointeracionista, o professor não deve se posicionar como um simples corretor de erros gramaticais, tomando-os como valores máximos de uma produção textual, é forçoso que ele seja um mediador de conhecimento, compreendendo que a produção textual faz parte de um processo de interação, que articula elementos textuais, sociais, cognitivos e linguísticos, objetivando a formação de escritores competentes. (SAMPALIO; FREITAS, 2012, p. 7).

Ora, o aluno precisa saber para quem escreve (quem é o interlocutor), por que escreve (qual a aplicabilidade da escrita em sua vida social), ser sujeito do que escreve (GERALDI, 1991, p. 320). Assim, ele deve dotar-se da habilidade de analisar as próprias produções (identificando seus possíveis erros), sendo capaz de comunicar-se socialmente através da escrita, com autoria (FÜHR, STURM, 2012), o que é contrário ao estruturalismo, o qual teria eliminado o sujeito da língua (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Essas recomendações estão presentes nos PCN, ao alegarem que “um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: se o aluno é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento”. (BRASIL 1998, p. 38).

Há alguns fatores que precisam ser levados em consideração para motivar os alunos na prática de escrita. Ao escrever, as crianças aproximam-se de estruturas e convenções da língua escrita. (BRAGGIO, 2002, p. 45). O contexto de sala de aula é um espaço determinante, no qual podem ser fomentados debates coletivos. Outro recurso norteador dessa prática são os livros didáticos. Para que se alcance eficácia no ensino, faz-se necessário que os professores tenham consciência da relevância destes materiais, já que são estruturados, intencionalmente, com a finalidade de aperfeiçoar o

processo de aprendizagem do aluno. (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 19). Por estarem em posse dos alunos, tem-se a vantagem de todos poderem acompanhar as aulas.

Esse instrumento de trabalho, no entanto, tem sido alvo de críticas, ora pelas teorias abordadas (a complexidade na formulação das propostas), ora pela não objetividade dos conteúdos explorados. (BOTTEGA; ALMEIDA; GRASSI, 2014, p. 2). Por estas razões, é imprescindível que o educador explore, previamente, os livros didáticos a serem utilizados, e, encontrando incoerências neles, possa organizar uma abordagem mais adequada⁶. Sobre isto, Oliveira, (2010, p. 163) alerta que “o professor não pode confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar atividades por eles propostas sem uma análise cuidadosa, antes de usar uma atividade”.

Nesse sentido, a utilização de atividades extras aprimorará o processo de ensino e aprendizagem. O professor poderá, então, explorar ao máximo os gêneros textuais previstos nos LD⁷, visto que estes, como aponta Bazerman (2005, p. 106), podem desenvolver habilidades comunicativas e mesmo uma compreensão melhor do mundo. Uma vez entendido que, em linguagem, a produção de sentidos dá-se pela *contextualização*, deve-se apresentar os gêneros aos alunos de modo que possam identificá-los em variadas situações comunicativas do cotidiano. Assim, Bezerra completa que

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam à população em geral. (BEZERRA, 2007, p. 40).

Marcuschi, também tomando os gêneros como determinados pela cultura (2005, p. 19-20), questiona-se sobre a presença desses nos manuais didáticos, pois, “diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal?”. (MARCUSCHI, 2008, p. 206). Mais à frente, reitera que “os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura”. (*ibid, ibidem*, p. 206). Ainda segundo o autor, a visão dos PCNs é de caráter redutor no tocante à produção textual no ensino fundamental e médio⁸. Embora haja uma variedade de gêneros textuais nos livros didáticos, uma análise mais densa comprovará

6 Cabe citarmos: “O professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço etc.”. (RIOLFI *et al.*, 2008, p. 15).

7 “Dada a importância que o livro didático tem por ser ele, muitas vezes, o único material que o professor dispõe em sala de aula para trabalhar com os alunos em versão impressa para todos”. (BOTTEGA; ALMEIDA; GRASSI, 2014, p. 2).

8 Referimo-nos à parte: “Em muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouca clara do seu trabalho”. (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

que os gêneros destacados nas páginas centrais são sempre os mesmos, ao passo que os demais gêneros servem apenas para *enfeites e distração* para os alunos. (*ibid, ibidem*, p. 207).

Em suma, a ideia exposta parte da visão de texto como construção social dentro de um determinado gênero, para fins de atividade social, uma vez que todos os textos se organizam dentro de um gênero com intenções comunicativas, como parte de produções dos discursos, gerando usos sociais os legitimam. (BRASIL, 1998, p. 21). Adiante, os PCN afirmam esperar que 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”. (*ibid, ibidem*, p. 32).

A leitura e a produção de textos, orais ou escritos, são práticas discursivas que também podem ser utilizadas no trabalho com a língua materna. Tanto as práticas de ensino quanto as práticas de aprendizagem de língua materna devem ser entendidas como um processo *ativo*, visto que se pode trabalhar a concepção de linguagem como uma orientação de propósitos comunicativos. Com base nessa proposta, entende-se que os PCNs do ensino Fundamental apoiam-se na proposta desenvolvida por Bakhtin (1997), cuja atividade social retoma a teorização sobre gêneros textuais da corrente sociointeracionista.

É nesse contexto teórico que os PCN's de Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, *partindo do pressuposto básico de que o texto é um construto social fruto da interação social* que apresenta diferentes formas de acordo com seus desígnios sociais. (LOVATO, 2008, p. 8, grifos nossos).

Entende-se também que a prática de ensino gêneros na escola auxilia no desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos, e que, a partir da relação entre texto e contexto e suas implicaturas sociais, eles têm a possibilidade de conhecer a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social. (*ibid, ibidem*).

Análises das propostas de produção textual

O primeiro livro didático a ser analisado, *Jornadas.port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2012), apresenta oito unidades. Cada uma está fundamentada no ensino de determinado gênero textual, o qual é apresentado com um texto representativo logo na abertura. As unidades estão estruturadas, basicamente, pelas seguintes seções: “Exploração do texto”, composta por exercícios de compreensão textual e afins⁹; “Produção escrita”, que pode variar para “Produção oral”; e “Reflexão sobre a língua”, na qual se ensinam conceitos gramaticais. Quatro deles contêm a seção

⁹ Quanto ao assunto, Marcuschi (2008, p. 270-274), com base em um de seus trabalhos anteriores (1999), elenca nove tipos de perguntas rotineiramente presentes em vários livros didáticos. O autor conclui que a maioria delas é do tipo “cor do cavalo branco” (isto é, óbvias) e de “cópia”.

“Conhecimento interligado”. Os gêneros abordados são: diário íntimo, blogue pessoal (unidade 1); história em quadrinhos (unidade 2); carta ao leitor, carta de resposta ao leitor (unidade 3); conto popular (unidade 4); fábula (unidade 5); relato de viagem (unidade 6); poema, poema visual (unidade 7); verbete de dicionário, verbete de enciclopédia (unidade 8).

Na apresentação direcionada aos alunos, as autoras, tendo destacado a importância das *palavras*, afirmam que se deve “conhecer e manejar essas ferramentas com precisão e sensibilidade para que possam interagir de forma eficiente com o mundo que os cerca”. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 3). E, no penúltimo parágrafo, especificam:

Desejamos que as atividades deste livro propiciem a você muitas oportunidades de *refletir sobre a realidade que o cerca*, de expressar seu pensamento, de decidir como agir em relação aos desafios, de *perceber a importância de atribuir sentido adequado aos textos que povoam nosso cotidiano* e de conhecer as inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece. (*ibid, ibidem*, grifos nossos).

As propostas grifadas de “refletir sobre a realidade que cerca o aluno” e “dar importância aos textos do cotidiano” são sociointeracionistas, como se pôde constatar ao longo deste artigo. A afirmação é reforçada pela bibliografia do livro (cf. p. 316-317): nela estão presentes nomes como Bakhtin, Bronckart, Koch, Marcuschi e também a obra organizada por Meurer e Motta-Roth, *Gêneros textuais e práticas discursivas* (2002). Convém analisar se essa perspectiva seria de fato desenvolvida nas atividades.

Verifique-se, por exemplo, a seção de “Produção escrita” da oitava unidade, que trabalha com *verbetes*. Antes de a proposta de produção textual ser sugerida, há nessas partes um preâmbulo introduzido pela seção “Antes de começar” (p. 290), em que se comenta acerca da estrutura do pasatempo conhecido como *palavras cruzadas*. A partir deste, o aluno é orientado a produzir um verbete de dicionário: primeiro pede-se que ele crie definições para as quais as respostas serão “batata” e “situado”; em seguida, pede-se a elaboração de um verbete para “batata”, a partir do exemplo “binóculos”, retirado do dicionário Houaiss. Por fim, na página ulterior, tem-se a proposta de produção textual (cf. figura 1):

Figura 1 — Proposta de produção textual: *verbe de dictionário*

Planejando o texto

1. Observe a solução de um jogo de palavras cruzadas.
2. Escolha três das palavras escritas no diagrama e crie verbetes de dicionário para elas, considerando-as como entradas.
3. Escreva os verbetes no caderno, incluindo em todos eles as três partes principais:
 - entrada;
 - classificação gramatical;
 - definição.

Avaliação e reescrita

1. Troque de caderno com um colega. Ele vai revisar seus verbetes e você os dele. Observem:
 - a organização do verbete (se há entrada, classificação gramatical e definição);
 - se a linguagem é objetiva.
2. Anote seus comentários para o colega e devolva-lhe o caderno.
3. Leia os comentários dele sobre os verbetes que você criou e reescreva-os, se for necessário.

Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 291.

A proposta parece ser contraditória, pois parte da ideia de que o gênero *palavras cruzadas* é semelhante ao *verbeta de dicionário*. Efetivamente, não há nas páginas anteriores grandes explicações sobre como se escrever um verbete, sendo que não se diferencia *verbeta de dicionário* de *verbeta de enciclopédia* (a unidade trabalha com ambos). É difícil pensar na possibilidade de o aluno “refletir sobre a realidade que o cerca”, ou mesmo de “expressar seu pensamento”, isto é, sua autoria (FÜHR, STURM, 2012) com um gênero que é terminantemente objetivo, categórico, ou como as próprias autoras recomendam em uma nota na mesma página: “não dê sua opinião sobre o assunto de que trata”.

Neste caso, o aluno não tem o que dizer — como Geraldí (1984) postula — porque não há *para quem* dizer. Os destinatários, em tese, seriam os leitores do almanaque idealizado no começo do LD, o que se efetiva como algo falho, pois o gênero *verbeta de dicionário* se enquadra no domínio discursivo *instrucional* (é para o meio científico e acadêmico, o qual deveria, então, ser seu destinatário); não há espaço para este na vida social do discente. O gênero também não se identifica com nenhuma atividade social recorrente no dia a dia, ou seja, a escrita, neste caso, não possibilita o desempenho de papéis. É necessário chamar a atenção para o fato de que isso não significa que os alunos não devam conhecer o gênero, mas sim que uma proposta de produção que o utilize virá a ser — pelos motivos apontados — inadequada, ainda que este tenha sido, de certa forma, introduzido ao longo da unidade.

A proposta parece ter como objetivo apenas estimular a escrita do aluno, para que se possa avaliar seus erros e desenvolvimento do texto. Embora seja um gênero previsto pelos PCN, Marcuschi contra-argumenta:

Os PCNs não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc. para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a escrita? (MARCUSCHI, 2008, p. 211).

O segundo livro didático a ser analisado, *Vontade de saber Português*, de Alves e Brugnerotto (2012), possui seis capítulos. Os capítulos são divididos da mesma maneira que o livro *Jornadas.port*, isto é, em seções de gênero textual. As seções apresentam, na abertura dos capítulos, um texto temático e logo após as questões relacionadas a estes. As unidades são estruturadas da seguinte maneira: “Produção escrita”, apresentando propostas de exercícios de compreensão e produção textual; “Produção oral”, que reporta a fala do indivíduo em diversas situações e contextos comunicativos; e “A língua em estudo”, destinada ao ensino de gramática e conceitos linguísticos. Já os gêneros abordados são: história em quadrinhos não verbal, conversa telefônica, carta pessoal, *e-mail* (unidade 1); paródia, contar histórias, fábula (unidade 2); sinopse de livro, narrar causo, desfecho de conto, (unidade 3); anúncio publicitário, seminário, texto de opinião (unidade 4); apresentação de livro, relato pessoal, crônica (unidade 5); descrição poética de lugares, autobiografia (unidade 6).

Analisa-se a segunda unidade do LD, *Vontade de saber Português*, especificamente a seção “Produção escrita”, que trabalha o gênero *paródia*. O capítulo inicia-se introduzindo uma paródia do conto “Chapeuzinho Vermelho”, a partir da qual os alunos devem apoiar-se para realizar suas produções. Assim como no livro anterior, há uma espécie de preâmbulo à produção textual, “Pensando na produção do texto” (p. 64). Pede-se para o aluno “produzir uma história com suas próprias ideias”, com o objetivo de “divertir seus colegas e outros alunos da escola”; depois, que sejam determinadas as personagens e, por fim, é pedido o que se observa na figura 2:

Figura 2 — Produção de produção textual: *paródia*

d) Pense no enredo da versão original: a situação inicial, a complicação ou o conflito, o clímax e o desfecho da história.

e) Relembra os lugares onde ocorrem os fatos do conto original.

f) Escolha qual será o objeto mágico que auxiliará o herói ou a heroína a superar as dificuldades.

g) Reflita a respeito da criação da paródia e sobre as alterações criativas e divertidas que podem ser feitas para que o novo texto contenha humor.



Produzindo o texto Anote no caderno

Agora, inicie a paródia. As instruções abaixo são úteis para auxiliar na produção do texto.

a) Narre sua história por meio de um narrador observador, que conta a história sem participar dela.

b) Inicie o conto lembrando-se de que:

- o tempo e o lugar são indeterminados;
- o(a) protagonista é apresentado(a);
- há uma situação de tranquilidade inicial que será quebrada.

Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 65.

Difícilmente o aluno poderá conseguir expressar sua autoria e criatividade se há estruturas rígidas a serem seguidas, já que no caso, foram pré-determinados os personagens (e a obrigatoriedade de se ter um protagonista e um antagonista), o “narrador observador” (por que não um em primeira pessoa?) e o “objeto mágico” que seria usado no enredo. Em “Produzindo o texto” (p. 65), verifica-se que as orientações dadas (cf. as figuras 2 e 3) são relativas a um *conto de fadas* (quando pedem, por exemplo, que tempo e lugar sejam indeterminados), não a uma paródia. Aliás, o capítulo trata apenas da paródia de contos de fadas, não indicando ao aluno que uma paródia pode ser de feita com base em diversos gêneros textuais. Apesar disso, o capítulo aborda, anteriormente, diálogo (p. 62), o que é condizente com o gênero.

Figura 3 — Avaliação da produção

c) Escreva os fatos em sequência, envolvendo os personagens em situações incomuns para provocar humor. Você pode, por exemplo, inverter os papéis dos personagens ou criar personagens novos em relação à versão original, alterar o enredo, o lugar, o tempo, criar objetos mágicos diferentes dos habituais.

d) Crie um título para o texto, que deve chamar a atenção do público para a paródia.

e) Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações.

Após avaliar seu texto, reescreva-o fazendo as alterações necessárias. Você vai apresentá-lo na seção **Produção oral**, por isso é importante que comece a treinar a sua apresentação.

Além de ler sua paródia para alunos da sua escola, seria interessante que outras crianças também pudessem se divertir e apreciar sua criação. Que tal verificar com o professor a possibilidade de a turma apresentar as produções, por exemplo, para crianças de uma outra escola da cidade? Vocês podem também ler as paródias para crianças vizinhas do condomínio ou do bairro onde moram.

Avaliando a produção

Caso vocês tenham apresentado a paródia para outro público (não o da sua escola), façam a seguinte avaliação:

- O público conseguiu identificar a qual conto de fadas a sua paródia faz referência?
- A sua paródia divertiu os ouvintes?
- Em que lugar você apresentou oralmente a sua paródia?
- Onde sua apresentação fez mais sucesso, isto é, mais agradou os ouvintes?

Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 65.

Parece haver um impasse em para quem se escreve propriamente. Se, inicialmente, a produção se destina aos alunos da escola, após o término desta, os destinatários ampliam-se (cf. figura 3). O problema maior reside, entretanto, no uso indistinto de “Produção oral”. Todas as instruções são claramente dadas para que seja feita produção *escrita*, e, contudo, o livro indica que seja uma *produção oral*. Transpor um texto da forma escrita para o oral não se resume a lê-lo ou, em outras palavras, um texto concebido originalmente da forma escrita não se torna oralizado apenas por ser lido. (MARCUSCHI, 2008, p. 192). Além disso, talvez a *paródia* não seja tão adequada para o tra-

balho com produção oral, e mesmo os PCN recomendam, para a prática de produção de textos, gêneros como entrevista, debate e seminário (*ibid, ibidem*).

Considerações finais

Atualmente, vem ocorrendo um interesse cada vez maior pela possibilidade de se trabalhar a produção textual por meio de gêneros textuais relacionados às atividades e aos papéis sociais presentes na vida social. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 342). Apesar de possuírem certa flutuação quanto à definição de *gênero textual*, também afirmam ser um “evento comunicativo institucionalizado”. Essa abordagem, com postulados sociointeracionistas baseados em Vygotsky, leva em consideração a linguagem como forma de interação, como expresso por Koch (2001) e Geraldí (1987; 1991), que, por seu turno, é embasada pelo dialogismo de Bakhtin.

Entretanto, nas escolas brasileiras de ensino fundamental, ainda persistem casos de reprodução de conceitos estruturalistas do texto, sejam em práticas pedagógicas ou mesmo nos LD. Como se constatou, os livros aqui analisados alegam se fundamentarem na perspectiva de interação social e, contudo, não fazem total correspondência. Em *Jornadas.port*, são trabalhados poucos gêneros orais, sendo que nos gêneros escritos verificam-se falhas quanto a questões como o dialogismo e a relação com atividades sociais. É o que ocorre semelhantemente com *Vontade de saber português*, que chega a tomar uma produção oral como mera adaptação falada de uma produção escrita. Daí a importância das advertências de Oliveira (2010) e Gérard e Roegiers (1998) acerca do LD.

Como Motta-Roth (2006, p. 495, 510-511) propõe, deve ser encorajado o debate a respeito das possibilidades pedagógicas da concepção de gênero textual para o ensino de produção de texto. Aliás, é cabível à escola “oferecer condições de acesso à explanação e à compreensão do modo como situações de interação social mais e menos institucionalizadas acontecem, se organizam e se desenvolvem”. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375). Ainda há o que ser desenvolvido no sistema educacional brasileiro de ensino fundamental, a fim de que os alunos possuam as habilidades de escrita necessárias em uma sociedade tão grafocêntrica.

Referências

- ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de saber português*. São Paulo: FTD, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2006. BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

- BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, jan./jun. 2002. p.23-47.
- BOTTEGA, Rita Maria Decarli; ALMEIDA, Mariza Macari de; GRASSI, Marilu. Análise de propostas de produção textual no livro didático para o 6º ano do ensino fundamental. *Linguagem, educação e memória*, n. 7, novembro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Ens_medio/em_pcn.htm>. Acesso em 25 de maio de 2015.
- BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 131-163.
- CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, Série VI: Leitura e ensino de línguas, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 03 de abril de 2015>.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. *Jornadas.port*. São Paulo: Saraiva, 2ª ed. 2012.
- FREITAS, Luzinete Cesário de Araújo; SAMPAIO, Maria Lúcia. Produção textual nas aulas de língua portuguesa: uma ação inibidora. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 04, n. 01, jan./jul, 2012.
- FÜHR, Mirian; STURM, Ingrid Nancy. *Produção textual no ensino fundamental: aluno-escritor e professor-leitor*. 2012. 25f. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96326>>.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. Leitura e Produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998. KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOZULIN, Alex. Vygotsky in context. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.
- LOVATO, Cristina dos Santos. Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Língua Portuguesa), Centro Universitário Franciscano. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-21.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, José Luiz. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., 2004, p. 133-157.
- MOTTA-ROTH, Desirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, setembro-dezembro 2006. p.495-517.
- _____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, Barueri, ano 24, n. 2, 2008. p. 341-383.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PINTON, Francieli Matzenbacher; GONÇALVES, Ana Cecilia Teixeira. O ensino de produção textual em diferentes perspectivas teóricas. *XII Seminário Internacional em Letras, Língua e Literatura na (pós-)modernidade*. Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4590.pdf>>.
- RIOLFI, Claudia et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; FREITAS, Luzinete Cesário de Araújo. Produção textual nas aulas de língua portuguesa: uma ação inibidora. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 04, n. 01, jan./jul, 2012.
- VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 20/05/2016.

Aceito em: 2/12/2016.