Via Litterae
Revista de Linguística e Teoria Literária • ISSN 2176-6800

Propostas para o ensino da produção de textos em livros didáticos: a escolarização da língua portuguesa

Proposals for the teaching of text production in didactic books: the schooling of Portuguese language

Mariana Queiroga Tabosa
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo discute como ocorre a escolarização da língua portuguesa em três volumes de livros didáticos da 8ª série/9º ano publicados nas décadas de 1980, 1990 e 2000, a partir da análise das atividades de produção de textos escritos. As discussões têm seu suporte em referenciais dos campos da Educação e da Linguística, a exemplo de: Azevedo e Tardelli (2002); Bakhtin (2003; 2004); Batista (1997; 1999); Choppin (2007); Razzini (2000); Soares (1996; 2001). Os resultados do trabalho apontam que a escolarização da língua portuguesa nos livros didáticos analisados ocorre a partir de três concepções de língua: língua como sistema, língua como instrumento de comunicação e língua como interação. O hibridismo entre essas concepções acontece porque a escolarização do português se dá a partir de relações de interlocução complexas, estabelecidas entre instâncias curriculares, instâncias de produção e de avaliação de materiais didáticos, discussões teóricas no meio científico-acadêmico e modos de organização da *cultura escolar*.

Palavras-chave: Livro didático. Produção de textos Escolarização da língua portuguesa.

Abstract: This paper discusses how the schooling of Portuguese language occurs in three didactic books of Portuguese, published in the decades of 1980, 1990 and 2000, from the perspective of text production activities. The discussions are supported by referential works from the fields of Education and Linguistics, such as Azevedo & Tardelli (2002); Bakhtin (2003; 2004); Batista (1997; 1999); Choppin (2007); Razzini (2000); Soares (1996; 2001). According to the results of this research, the schooling process of Portuguese language, in the didactic books considered above, discerns three conceptions of language: language as a system, language as an instrument of comunication and language as social interaction. The melange of those conceptions propels because the schooling of Portuguese language derives from complex connections of interlocution, established by curricular policies, policies of production and evaluation of didactic materials, academic theoretical debates and also by organizational models of *school culture*.

Keywords: Didactic books. Text production. Schooling of Portuguese language.

Introdução

Este artigo, resultado parcial de minha pesquisa de Mestrado[1], pretende discutir o modo como o Português se escolariza em livros didáticos publicados em diferentes décadas. Discuto a escolarização do Português a partir da análise das atividades de produção de textos escritos presentes em três volumes de livros didáticos de Português da 8.ª série/9.º ano publicados nas décadas de 1980, 1990 e 2000. O recorte histórico se deu porque entendo que diferentes contextos sociais, culturais e ideológicos podem determinar a escolarização de saberes em livros didáticos (SOARES, 1996), revelando alguns dos componentes do currículo escolar e também expressando valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade (VALDEMARIM; SOUZA, 2000, p. 7).

A escolha do livro didático publicado no ano de 1984, *Comunicação em Língua Portuguesa*[2] (doravante LD1), deveu-se ao indicativo de valorização social de que gozam as produções didáticas da autoria em questão (livros didáticos para os níveis de ensino fundamental e médio, gramáticas escolares e manuais de redação), a qual possui destaque no mercado editorial de materiais didáticos desde o final da década de 1950. Tal critério foi considerado porque se entende a permanência de um livro didático e de uma autoria no mercado editorial como um dos indicativos de sua valorização enquanto objeto de ensino e aprendizagem relevante para a cultura escolar (cf. CHERVEL, 1998); e também porque se considera como um dos indicativos de que essa autoria provavelmente procurou atender a demandas curriculares e/ou avaliativas advindas de órgãos e programas estatais, ao longo dos anos.

Para a seleção do segundo livro didático, *Português: Linguagens*[3] (LD2), publicado em 1998, foi levado em consideração o critério da liderança de vendas. De acordo com Lauria (2004), essa coleção foi a que mais vendeu na década de 1990, no contexto de um mercado que, segundo a autora, estaria "saturado" com tantas opções de livros didáticos.

O último livro didático, *Português para Todos*[4] (LD3), publicado no ano de 2005, teve como critério de escolha sua maior adoção pelas escolas públicas municipais urbanas da cidade de Belo Horizonte. Esse levantamento foi realizado a partir de um banco de dados construído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão governamental responsável por comprar e distribuir às escolas públicas brasileiras os livros didáticos avaliados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

---

[1] TABOSA, Mariana Q. *O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de Português*: escolarização de saberes linguísticos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

[2] FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1984.

[3] CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: Linguagens. São Paulo: Atual, 1998.

[4] TERRA, Ernani; CAVALETE, Floriana. *Português para Todos*. São Paulo: Scipione, 2005.

As análises dos livros didáticos selecionados foram realizadas tendo como base procedimentos de análise textual propostos pelas teorias da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso, levando em consideração as relações entre a estruturação dos discursos e suas condições de produção.

1 O livro didático como material de ensino e aprendizagem

Ainda no início do século XX, os livros didáticos de Português vinham da Europa, especialmente da França e de Portugal (cf. SOARES, 1996, ZILBERMAN; LAJOLO, 1996; RAZZINI, 2000). Isso acontecia especialmente porque no século XIX, e no início do século XX, a escola brasileira servia especialmente às elites nacionais, o que justificava a valorização de referenciais sociais e culturais vindos da Europa. Ademais, contribuíam para as importações de manuais europeus (especialmente os franceses) condições desfavoráveis à edição e impressão de livros no Brasil até o início do século XIX (SOARES, 1996).

Boa parte da produção e edição brasileiras de livros didáticos começa a surgir a partir de 1930, ano em que "medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia, propiciam condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país" (SOARES, 1996, p. 57).

Na década de 1960, a produção de livros didáticos apresenta um significativo crescimento, multiplicando-se os números de autores e obras. Se, num período antecedente, e no caso específico da disciplina Português, um mesmo manual poderia permanecer em uso nas escolas por até setenta anos, como foi o caso da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (cf. SOARES, 1996; 2001 e RAZZINI, 2000), a partir de 1960, há uma mudança no tempo de permanência desses livros, porque há um crescimento no número de seus consumidores na segunda metade do século XX, época em que se deu uma ampla democratização do ensino no Brasil.

A expansão no número de consumidores de livros didáticos na segunda metade do século XX foi também acompanhada pelo crescimento e pela diversificação desse livro nas últimas décadas, no tocante ao seu conteúdo e às suas propostas de ensino (cf. SOARES, 1996).

No caso da disciplina Português, a mudança nos conteúdos de ensino manteve relação com a natureza das pesquisas e dos conhecimentos que circulavam, principalmente no âmbito dos estudos da ciência *Linguística* e das ciências da *Educação*. Em cada época e contexto sóciocultural, predominaram modos de escolarização da língua portuguesa, apoiados pelos saberes linguísticos de referência, baseando-se na crença de que os "avanços científicos" podem garantir a "qualidade" do ensino. Ou seja, as noções de língua, linguagem e ensino sustentadas pela escola e por materiais didáticos vêm recebendo influências de discussões científicas, seja através da criação dos cursos de formação continuada de professores (*lato sensu* ou

stricto sensu), seja através de programas de avaliação de rede e de livros didáticos, seja através da criação/reformulação dos currículos formais para os vários níveis de ensino.

2 Concepções de língua e produção de textos em livros didáticos de Português

2.1 A língua como sistema, como instrumento, como enunciado

Entre as décadas de 1960 e 1980 são recorrentes em livros didáticos de Português propostas de trabalho com a língua materna com ênfase na descrição de suas estruturas.

A concepção de língua como instrumento para a comunicação, segundo Geraldi (2006), vincula-se à Teoria da Comunicação, ciência da qual recebe influências a Linguística do início do século XX. Nessa concepção (instrumental) da língua, estão postos em destaque a *mensagem* e o *código*, em detrimento dos emissores e receptores. A estrutura da língua é o centro de destaque, pois oferece o padrão para a compreensão das mensagens que, por sua vez, precisam estar organizadas de maneira clara e de acordo com o código compartilhado entre emissores e receptores.

Para essa concepção, ensinar a escrever envolve, principalmente, desenvolver atividades gramaticais (principalmente as de vocabulário e sintaxe) e atividades de leitura e interpretação de textos de autores consagrados (literários ou não).

As atividades gramaticais, no contexto dessa compreensão, possuem o papel de criar automatismos para o uso correto da língua, possibilitando a criação de mensagens decodificáveis e "sem ruídos". As atividades de leitura, por sua vez, a leitura dos "bons autores", subsidiam a constituição de um *repertório* de textos que o aprendiz da língua precisa ter constituído para se *comunicar*. Na concepção instrumental, é mais importante o ensino dos modos de estruturação dos textos do que propriamente a reflexão sobre as funções que desempenham em situações de uso. Essa concepção se faz presente de modo mais direto no LD1, como se vê no recorte a seguir:

> **REDAÇÃO**
>
> O aluno, enquanto emissor de mensagens escritas, deve selecionar ideias e dar-lhes forma. O texto é o estímulo básico e todas as propostas de trabalho desenvolvidas durante a unidade convergem para a redação, que é a atividade terminal.

> Por estar intimamente ligada a tudo o que foi trabalhado na unidade, a redação é um dado muito importante para o professor avaliar o progresso do aluno.
>
> Tendo em vista essa coesão entre todos os elementos de cada unidade, fornecemos ao aluno estímulos que propiciam treinamento em vários tipos de texto. Ao longo do curso, o aluno deverá ser desafiado a escrever em registros diversos, utilizando diferentes técnicas de redação.
>
> (LD1, Manual do Professor, 1984, p. VI).

Apresentando, ainda que timidamente, um viés pragmático (como no trecho: "Ao longo do curso, o aluno deverá ser desafiado a **escrever em registros diversos**, utilizando diferentes técnicas de redação"), o trecho acima revela que a concepção de língua como um instrumento para a comunicação tem clara predominância. Nele, há a compreensão de que o *funcionamento* comunicativo depende do modo como se *estruturam* as mensagens trocadas entre emissores e receptores. O enunciado e sua forma se constroem a partir do modo como os alunos organizam e selecionam suas ideias, colocando-as no papel, segundo o registro solicitado e a técnica de redação trabalhada.

O recorte traz à tona muitas das compreensões de redação que foram correntes - e muitas delas ainda se fazem presentes em livros didáticos pós "virada pragmática" - nas décadas de 1970 e 1980: a "confusão" entre as modalidades oral e escrita e o entendimento de que a escrita está associada à organização do pensamento, ambas visíveis no trecho: "O aluno, enquanto **emissor de mensagens escritas**, deve **selecionar ideias e dar-lhes forma**"; a crença de que a escrita deve estar presente sempre ao final de todas as outras atividades realizadas, como se o ensino da língua se desse em uma progressão, do mais simples (leitura e oralidade) ao mais complexo (gramática e escrita); e a sugestão de avaliar o aluno e seu percurso como estudante de língua sempre a partir de seu desempenho na redação.

Não é a intenção deste trabalho avaliar a pertinência ou não dessas concepções, porque o objetivo, aqui, é apresentá-las como reflexo de uma época e de uma disciplina (o Português). Muito do que veio após esse período em que o "boom" da comunicação de massa influenciou sobremaneira o ensino de língua portuguesa foi exatamente uma atitude de "negação" do que vinha sendo desenhado até então para esse ensino. A "guinada pragmática" trouxe para o campo de estudos da linguagem, então, estudos no campo da Sociolinguística e a Linguística Aplicada tem seu escopo definido. Esses fatores contribuem para uma outra compreensão da língua, vista como enunciação.

2.2 A língua usada para a interação, a língua como enunciação

No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, começa a propalar-se a

compreensão de que a língua precisava ser definida a partir dos *seus usos* em diferentes situações de *interação*. A língua, conforme se passa a defender, não pode ser considerada apenas como enunciado (uma mensagem trocada entre emissores e receptores), mas precisa ser compreendida principalmente como *enunciação* (cf. BAKHTIN, 2003), considerando que ela "vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, [e] não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN, 2004, p. 124). Assim, 'saem de cena' emissores e receptores em seus papéis passivos, tomando os seus lugares os *sujeitos* das enunciações, que se utilizam da língua conforme representações que possuem de si mesmos e de seus interlocutores.

Delineia-se um outro olhar para a língua, quer-se estabelecer outras interpretações para os acontecimentos linguísticos. Essa postura diante da linguagem deve muito à entrada da oralidade em sala de aula, esta, consequência direta da democratização do ensino no Brasil, dada a partir dos anos de 1960.

Após a inclusão da Linguística como disciplina do curso de Letras em 1960 e com sua posterior consolidação, na década de 1980, ampliam-se as discussões no meio científico-acadêmico acerca da inclusão da variação linguística no ensino do Português nas escolas de primeiro e segundo graus.

Pesquisas acadêmicas nas áreas da linguagem e da educação, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, sugerem a entrada do "texto na sala de aula" (título de um conhecido livro de Wanderley Geraldi, de 1984); sugerem aproximar a Linguística do ensino de língua portuguesa (como o faz Rodolfo Ilari, em seu livro *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*, de 1985); sugerem também se perguntar "mas o que é mesmo gramática?" (título do texto-referência de Carlos Franchi, publicado em 1988); sugerem ainda trabalhar o "português falado" no ensino da gramática (texto de Ataliba Castilho, publicado na revista *Letras de Hoje*, em março de 1990).

Por essas mesmas décadas, muitos dos acadêmicos que pesquisavam sobre a língua e o seu ensino começaram a participar da elaboração de propostas curriculares, perpetuando a convicção de que o ensino do Português precisava passar por reformulações:

> O novo currículo propõe ao professor de Português trabalhar com a língua, não como algo inflexível, imóvel no tempo e no espaço, morto; mas como uma realidade flexível, móvel no tempo e no espaço físico-social, uma realidade viva. Não, simplesmente, (sic.) como instrumento de comunicação, mas como fator de interação e, sobretudo, como instrumento de luta em busca da igualdade social e na conquista de "um lugar ao sol" na sociedade. (Novas Propostas Curriculares/ Minas Gerais, 1987, p. 13).

A partir da segunda metade dos anos de 1990 e na entrada para os anos 2000, quando há uma ampliação dessas pesquisas, surge uma nova leva de profissionais, formados a partir de uma concepção sociointeracional de língua, ao mesmo tempo em que políticas públicas na área da educação ganham mais estrutura. Nesse contexto, começam a se fazer presentes em livros didáticos de Português muitas das concepções já divulgadas pela academia e pelos currículos.

Com a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[5] e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[6] a presença do discurso da mudança/inovação no ensino de língua se amplia em livros didáticos de Português[7].

A ampliação cada vez maior das pesquisas e discussões sobre os objetivos do ensino de Português determina "consensos" teóricos e metodológicos, estruturando "novas" posturas diante do trabalho com a língua. Ultrapassando o âmbito estritamente acadêmico, essas concepções passam a constituir os textos dos PCN e do PNLD:

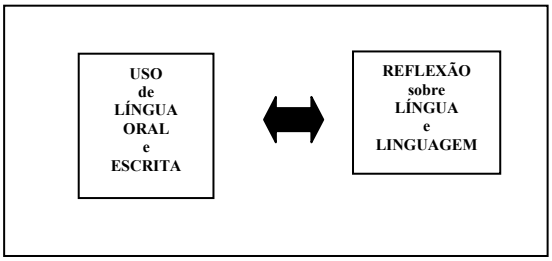
(1) PCN e ensino de língua

> O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.
>
> [...]
>
> Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme esquema abaixo:

[5] O PNLD é um programa de abrangência nacional que possui as tarefas de avaliar, comprar e distribuir materiais didáticos (livros didáticos, cartilhas e dicionários) destinados às escolas públicas dos primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Este programa ainda abrange às escolas que atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos e entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado.

[6] Os PCN são diretrizes curriculares elaboradas pelo Governo Federal na década de 1990 que têm como objetivo estabelecer parâmetros para a educação nacional em cada uma das disciplinas das grandes áreas do conhecimento.

[7] Neste texto, mudança e inovação estão sendo compreendidas segundo o que propõe Marinho (2001, p. 18): como "o movimento de reflexão/análise da 'tradição' e as tentativas de ruptura dessa tradição".



(PCN – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p. 34).

(2) PNLD e o ensino de língua

> Assim, as práticas de uso da linguagem - isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações contextualizadas de uso - devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos.
>
> (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª série, PNLD 2005, p. 249).

As citações revelam que passa a ter destaque no ensino do Português o trabalho a partir da circularidade entre USO/REFLEXÃO/USO. Não basta que haja somente o domínio do código e das estruturas da língua para que a enunciação aconteça, mas é preciso que se reflita sobre as possibilidades de seu uso a partir do contexto social de circulação dos textos, orais e escritos. Nesse caso, a gramática que subsidia o estudo da língua não é a normativa, mas a gramática dos usos.

No cenário da concepção sociointeracional de língua o trabalho com a linguagem é proposto a partir dos gêneros, porque se acredita que este arcabouço conceitual é capaz de promover a formação de indivíduos capazes de atuar socialmente através de seus textos, nas mais variadas situações de uso. Essa crença se mostra presente em muitos livros didáticos, publicados a partir de 1990, especialmente nos discursos do Manual do Professor:

> **Numa perspectiva atual de ensino de língua materna**, não se concebe uma obra didática que se restrinja ao texto literário ou que focalize exclusivamente o texto verbal ou apenas a modalidade escrita. Vivemos num mundo letrado e visual, em que a palavra e a imagem são importantes meios de comunicação, em todos os setores da vida humana. Estamos expostos a todo tipo de texto, o tempo todo. Portanto, **o conhecimento e o domínio de textos empregados em diversas situações da vida são cada vez mais necessários.**

> Assim, nesta coleção, procurou-se proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos. Nela, **trabalha-se com uma grande diversidade de gêneros**, oferecendo textos retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos diversos tipos de textos não-literários, incluindo os textos orais e os não-verbais.
>
> (LD3, Manual do Professor, 2005, p. 8 – ênfase adicionada).

Nos livros didáticos analisados essas concepções de língua aparecem de modo "híbrido" no momento em que se propõe o trabalho com a escrita de textos. Em muitas das propostas para a produção de textos, observa-se que se enfatizam características estruturais e pragmáticas a um só tempo, mas a estrutura ainda parece ter mais destaque que os objetivos sociointeracionais.

Mas, o que o ensino com gêneros traz de mudanças (ou tentativas de mudanças) para o ensino da produção de textos nos livros didáticos? Como acontece o ensino com gêneros? O que o ensino da escrita através dos gêneros traz de diferente ou de semelhante ao ensino da "redação"? O livro didático "ensina" a escrever ou ele apenas manda escrever? Essas são algumas das questões que contextualizam as discussões apresentadas no tópico a seguir.

3 Produção de textos: práticas normativas, instrumentais e sociointeracionais

A partir da análise das fontes selecionadas, foi possível observar que as propostas para a escrita de textos apresentam características que se relacionam a três práticas diferentes: normativas, instrumentais e sociointeracionais.

As atividades de escrita observadas nos três livros didáticos sugerem haver um *hibridismo* entre três concepções de língua no momento em que a língua portuguesa se escolariza: 1) a língua como um **sistema de normas**, que prescreve os "usos corretos" dos códigos linguísticos com base na Gramática Tradicional; 2) a língua como um **instrumento para a comunicação**, considerando a seleção dos códigos para as trocas de mensagens entre emissores e receptores; e 3) a língua como **interação social**, destacando a importância das condições de produção para a *enunciação* (cf. CASTILHO, 1990, p. 113), ou seja, para a construção das relações de interlocução em diferentes contextos de uso.

O hibridismo dessas concepções de língua, conforme percebi, parece acontecer porque a escolarização do português se dá a partir de relações de interlocução complexas e variadas, estabelecidas entre instâncias curriculares, instâncias de produção e de avaliação de materiais didáticos (PNLD), discussões teóricas no meio científico-acadêmico e modos de organização da *cultura escolar* (cf. CHERVEL, 1998).

As concepções normativa e instrumental de língua e suas influências no trabalho com a escrita encontram-se presentes em propostas de atividades que conduzem à identificação da estrutura de um texto e de suas sequências tipológicas (narração, dissertação, descrição, injunção, etc.). Essas propostas dizem respeito àquelas que separam, no trabalho com a língua, a forma e o conteúdo (cf. GERALDI, 1996, p. 37).

A valorização de atividades que propõem o trabalho com a estrutura de um texto em detrimento do estudo de suas condições de produção e circulação (as quais vêm determinar a estrutura) foi observada nos três livros didáticos analisados e pode ser representada a partir do exercício a seguir:

Exemplo I

PRODUÇÃO DE TEXTO

[...]

Veja, em esquema, as partes de um enredo neste pequeno conto do dramaturgo alemão Bertolt Brecht:

introdução [...] Um transeunte quis saber de um rapazinho em lágrimas a razão de suas penas.

complicação

— Eu tinha nas mãos dois marcos para pagar uma entrada de cinema — disse o menino —, quando chegou um garoto mais forte do que eu e me arrancou um deles das mãos.

E apontou um jovem, que ainda podia ser visto a uma certa distância.

— E você não pediu socorro? — perguntou o passante.

— Claro — respondeu o menino, soluçando ainda mais forte.

— E ninguém o ouviu? — indagou ainda o estranho, acariciando-o amavelmente.

— Não... — soluçou o garoto.

— Quer dizer que você não tem capacidade vocal que o habilite a gritar com mais força? — interrogou o homem. — Nesse caso, passe já esse outro marco!

clímax

desfecho Tomando-o, meteu a mão no bolso e continuou tranqüilamente seu caminho.

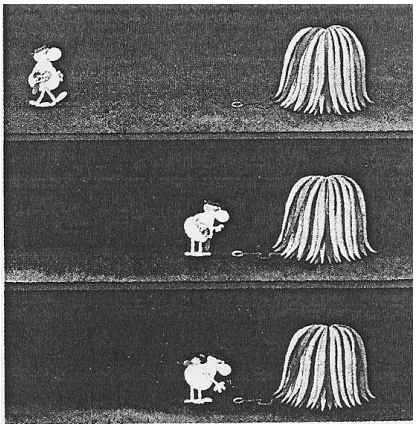
(In: Luzia de Maria R. Reis. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 25-6.)

AGORA É A SUA VEZ

Brincando com as partes do enredo

[...]

a) Crie a complicação e um desfecho, trágico ou engraçado.



(LD2, 1998, p. 47).

A preocupação de atividades de escrita como a apresentada acima é levar o aluno a assimilar as estruturas dos tipos textuais (cf. MARCUSCHI, 2002), sem trabalhar características dos gêneros. Exercícios como esse trazem ainda mais artificialidade para à tarefa da escrita, pois o aluno precisa apenas lidar com um número bem pequeno de informações, de caráter estrutural, "preenchendo as lacunas" apresentadas pelos quesitos a partir das informações fornecidas. Escrever, nesse sentido, é preencher os comandos da atividade, e não desenvolver uma habilidade.

O modo como se configuram essas atividades de caráter instrumental sugere a existência de duas instâncias que compõem as atividades em torno da escrita, a da "aula" e a do "exercício" (cf. BATISTA, 1997). Na instância da aula, estão apresentadas as estruturas e/ou características típicas de determinadas tipologias textuais (esquema do texto de Brecht); na instância do exercício é testada a apreensão dos aspectos apresentados, seja a partir de exercícios do tipo "siga o modelo", seja a partir de exercícios para a escrita de pequenos textos (seção "Brincando com as partes do enredo").

As análises realizadas demonstraram, ainda, que os livros didáticos possuem atividades de escrita que trazem em destaque condições de produção (mesmo que não as denominem dessa forma e a elas deem menos ênfase), com a definição dos interlocutores dos textos e a requisição de habilidades inferenciais de leitura. No livro didático de publicação mais recente elas foram mais recorrentes, sendo comuns propostas como a seguinte:

Exemplo II

PRODUZINDO TEXTO

Você, em grupo com seus colegas, deverá produzir uma reportagem, que, depois de pronta, poderá ser afixada no mural da classe para que outros colegas possam lê-la e comentá-la. O assunto será o trabalho de adolescentes.

> Para realizar uma boa reportagem, é fundamental estar bem preparado sobre aquilo que se vai reportar; por isso, pesquise e estude-o antes.
>
> Ouça depoimentos de quem tenha alguma informação a dar sobre o tema: jovens que trabalham, jovens que querem trabalhar e não conseguem emprego. Você poderá também citar dados e opiniões de especialistas no assunto, os quais poderão ser encontrados nas sugestões de leituras deste capítulo. Caso você encontre opiniões contraditórias, deverá informá-las ao leitor para que ele próprio chegue a uma conclusão.
>
> Não confie na memória: anote tudo; assim, será mais fácil ordenar os fatos que irá relatar. Você poderá ilustrar sua reportagem com fotos ou gráficos.
>
> (LD3, 2005, p. 137).

Na proposta, que solicita a escrita do gênero 'reportagem', influências sociointeracionistas podem ser depreendidas a partir das sugestões para anotações dos fatos a serem tratados na reportagem, para o estudo e a pesquisa sobre o tema e para a organização prévia das informações do texto a ser escrito. Ao aluno são demandadas habilidades de organizar e coletar informações para a posterior escrita do seu texto.

No Exemplo II veem-se também sugestões de acréscimo de imagens ao texto produzido pelo aluno, sugestão essa que pretende aproximar o texto que será produzido pelo aluno ao que conhecemos como reportagem – textos que trazem informações, mas também fotografias. Além disso, o "assunto" sugerido para a escrita, "trabalho de adolescentes", sugere a preocupação da atividade em adequar a proposta de escrita à faixa etária dos alunos e à sua realidade. Aproximar a tarefa da escrita poderia trazer para as produções dos alunos mais genuinidade.

O caráter sociointeracionista da proposta é ainda representado pela sugestão de "publicação" dos textos produzidos pelos alunos no "mural da classe". Nesse sentido, a atividade pretende direcionar o aluno ao trabalho "conjunto" de produção de texto, criando situações para a interlocução e interação em sala de aula. O trabalho em grupo com a escrita de textos, no caso da proposta citada, ganha mais um interlocutor, para além do professor: os colegas de classe. O exemplo II afasta-se, portanto, da concepção da escrita como **redação**, propondo pensá-la como **produção** (cf. BUNZEN, 2005).

No livro didático publicado no ano de 1984 (LD1) foi possível observar que o destaque está nas condições de **comunicação**, e não ainda nas condições de **produção**, pois há a significativa influência da concepção instrumental da língua – língua como instrumento de comunicação, sob a influência da Teoria da Comunicação. Dessa forma, os textos não são vistos como gêneros, mas como modelos estruturais complexos que precisam ser conhecidos e assimilados pelos aprendizes para serem usados na situação de comunicação do modo mais conveniente:

Exemplo III

COMUNICAÇÃO

Ofício e requerimento

I. Um pouco de teoria

Como você sabe, o Jubilato trabalhava numa repartição pública.

Nas repartições públicas, a comunicação escrita formal é feita, geralmente, através de um **ofício**.

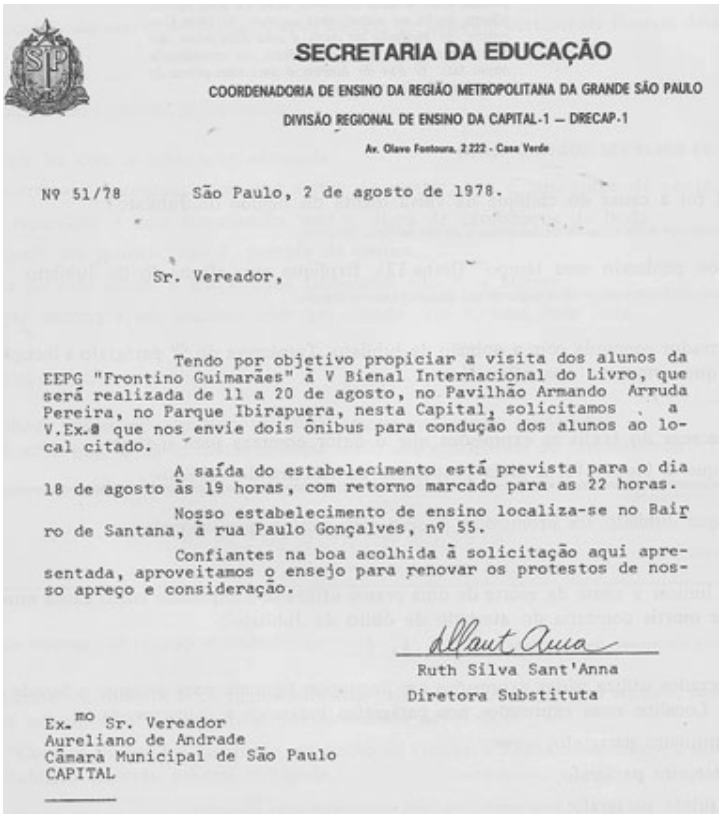
As características de um ofício são:

a. linguagem correta e formal;

b. tratamento solene;

c.utilização de papel tamanho-padrão (22 cm X 32 cm), geralmente timbrado.

Se você tiver que escrever um ofício, poderá recorrer ao modelo abaixo:



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO

DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DA CAPITAL-1 — DRECAP-1

Av. Olavo Fontoura, 2.222 - Casa Verde

Nº 51/78 São Paulo, 2 de agosto de 1978.

Sr. Vereador,

Tendo por objetivo propiciar a visita dos alunos da EEPG "Frontino Guimarães" à V Bienal Internacional do Livro, que será realizada de 11 a 20 de agosto, no Pavilhão Armando Arruda Pereira, no Parque Ibirapuera, nesta Capital, solicitamos a V.Exª que nos envie dois ônibus para condução dos alunos ao local citado.

A saída do estabelecimento está prevista para o dia 18 de agosto às 19 horas, com retorno marcado para as 22 horas.

Nosso estabelecimento de ensino localiza-se no Bairro de Santana, à rua Paulo Gonçalves, nº 55.

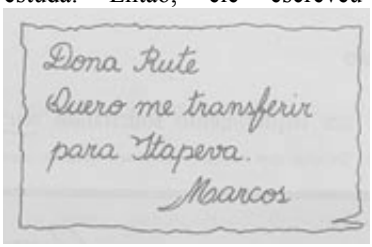
Confiantes na boa acolhida à solicitação aqui apresentada, aproveitamos o ensejo para renovar os protestos de nosso apreço e consideração.

Ruth Silva Sant'Anna
Diretora Substituta

Exmº Sr. Vereador
Aureliano de Andrade
Câmara Municipal de São Paulo
CAPITAL

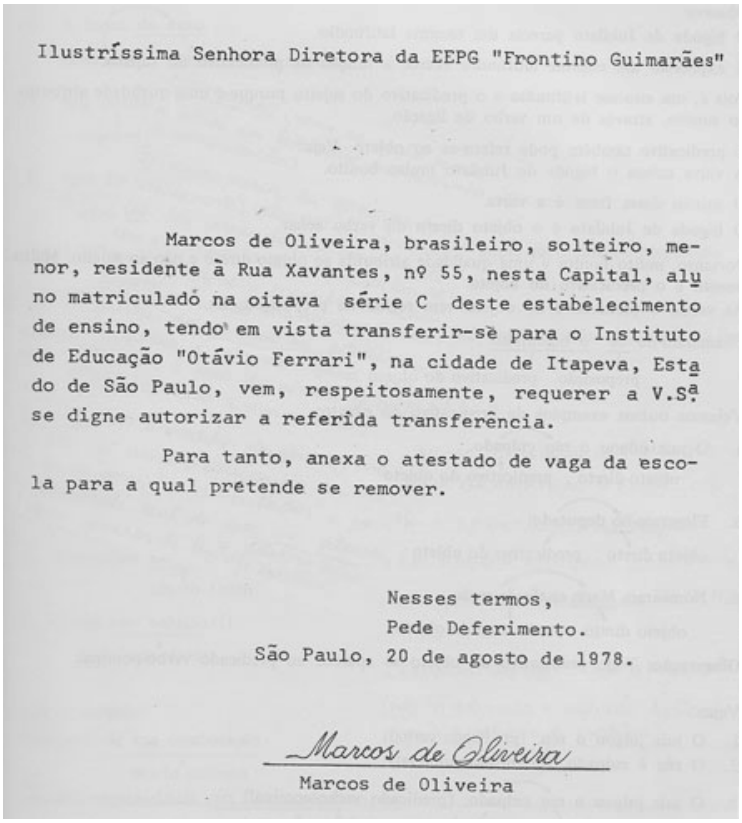
Observe agora:

Marcos tinha um pedido a fazer à diretora do colégio onde estuda. Então, ele escreveu o bilhetinho ao lado:


Dona Rute
Quero me transferir
para Itapeva.
Marcos

Na sua opinião, Marcos utilizou um meio de comunicação adequado?

O bilhete não é um meio de comunicação adequado quando se pretende fazer uma petição a uma autoridade. Nesse caso, deve ser utilizado um **requerimento**. Quando você precisar requerer alguma coisa a uma autoridade, poderá recorrer a este modelo:


Ilustríssima Senhora Diretora da EEPG "Frontino Guimarães"

Marcos de Oliveira, brasileiro, solteiro, menor, residente à Rua Xavantes, nº 55, nesta Capital, aluno matriculado na oitava série C deste estabelecimento de ensino, tendo em vista transferir-se para o Instituto de Educação "Otávio Ferrari", na cidade de Itapeva, Estado de São Paulo, vem, respeitosamente, requerer a V.Sª se digne autorizar a referida transferência.

Para tanto, anexa o atestado de vaga da escola para a qual pretende se remover.

Nesses termos,
Pede Deferimento.
São Paulo, 20 de agosto de 1978.

Marcos de Oliveira
Marcos de Oliveira

II. Exercício

Redigir um requerimento solicitando seu histórico escolar.

Sugestão: Solicitar que o requerimento seja feito em papel almaço.

(LD1, 1984, p. 20-22).

No exemplo III, a instância da aula e a do exercício apresenta-se de modo mais destacado (à semelhança do exemplo I, mas diferentemente do exemplo II, expostos anteriormente), na medida em que são apresentadas explicações sobre características estruturais de ofícios e requerimentos solicitando, em seguida, a redação de um deles. A estrutura textual é descrita a partir da materialidade linguística que é típica de cada um dos textos, apresentando-se seus modelos em contraste com o bilhete, gênero que serve como contraste na comparação. Aspectos linguísticos, como tipo de linguagem utilizada e suporte são apresentados na instância da aula – "As características de um ofício são: 1. linguagem correta e formal; 2. tratamento solene; 3. utilização de papel tamanho-padrão (22 cm X 32 cm), geralmente timbrado" – e é destacada como relevante a atenção aos modelos textuais apresentados.

Esses modelos textuais (que não são ainda compreendidos como gêneros, mas como protótipos de textos) proporcionam a exploração da distribuição do texto na página e chamam a atenção para a necessidade de sua adequação a cada objetivo comunicativo – "O bilhete não é um meio de comunicação adequado quando se pretende fazer uma petição a uma autoridade. Nesse caso, deve ser utilizado um **requerimento**". A situação criada para a escrita de textos é, portanto, um exercício para checar a apreensão dos modelos de textos, em especial, e para informar o aluno sobre a utilização de cada "meio de comunicação" segundo os objetivos do emissor. Assim, no contexto de uma atividade baseada na concepção de língua como instrumento para a comunicação, como é o caso do exemplo III, questões estruturais e modelares têm mais espaço do que questões sociointeracionais, que aparecem sutilmente quando se faz o contraste entre bilhete e requerimento.

Considerações Finais

Foi possível observar que, nas propostas de produção de textos dos nos livros didáticos analisados há uma tendência à existência concomitante de mais de uma concepção de língua, tendo em vista que esses materiais apresentam um modo específico de proceder à escolarização de saberes linguísticos, que supõe uma transição entre a "tradição" e a "novidade". Nesse sentido, pareceu haver a coexistência de propostas que são o resultado da combinação entre as concepções de língua como código e como instrumento para a comunicação, na qual se tem a ênfase no trabalho com a estrutura dos tipos textuais, e a concepção de língua como interação social, concepção sociointeracional, que considera o uso dos textos que circulam socialmente e para quem se destinam.

Desse modo, ao observar a ênfase dada às atividades de escrita nos três livros didáticos, percebi a oscilação entre dois tipos de proposta, que se ligam às concepções de língua referidas anteriormente: propostas de "escrita-reprodução" e de "escrita-produção" (cf. AZEVEDO; TARDELLI, 2002), predominando o primeiro tipo.

A "escrita-reprodução" refere-se àquelas atividades que, "embora realizadas pelo aluno, são de tal modo conduzidas em seu processo de produção que a margem de atuação individual praticamente desaparece" (op. cit., p. 31). Esse tipo de proposta relaciona-se a atividades de escrita que estimulam a prática da cópia e/ou da reprodução de estruturas e modelos de textos pré-definidos – numa atividade de reprodução de "modelos" textuais. Elas são representadas pelos exemplos I e III.

Essas propostas baseadas na prática da "escrita-reprodução" pareceram funcionar como atividades para testar conhecimentos sobre estruturas textuais, à semelhança do trabalho com a gramática, apresentando-se conceitos e requerendo suas aplicações – a instância da aula e a do exercício têm destaque. A essa categoria associaram-se propostas de escrita com questões que não contribuem com tanta ênfase para a constituição da "autoria" pelos alunos, na medida em que estimulam respostas pré-determinadas por conteúdos anteriormente sistematizados, ou a reprodução de modelos de textos previamente apresentados.

Por outro lado, a "escrita-produção", representada pelo exemplo II, leva em consideração aspectos relativos à interlocução, deixando entrever características da concepção de texto como um *processo* (EVANGELISTA et al, 1998, p. 27, 28) e não como um produto, apenas. Nos livros didáticos analisados as propostas para a "escrita-produção" têm como característica a "simulação" de situações reais de interlocução. Nesse sentido, "as escritas" proporcionadas pelas atividades se desenvolvem 'à maneira de' determinado texto, "são miméticas, pois imitam gêneros de circulação social, sem, todavia, conseguirem preservar a função sóciocomunicativa do espaço de circulação original, que é substituída pela função pedagógica" (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 244).

Por esse motivo, as atividades de **produção de textos**, de caráter sociointeracional, ou seja, da "escrita-produção", guardam uma artificialidade que termina por aproximá-las das atividades de "escrita-reprodução", na medida em que a primeira ensina a reproduzir *modelos de gêneros* e a segunda, *modelos de tipos textuais*.

Assim sendo, a pesquisa realizada demonstrou ser importante lançar à discussão pelo menos dois questionamentos, que podem servir de ponto de partida para trabalhos futuros: (i) no processo de escolarização da língua portuguesa, como transformar a simulação da produção em produção efetiva? (ii) como propor o equilíbrio entre a função pedagógica e a função social da língua na aula de Português?

Referências

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete, C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-47.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: _____ . *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Duas orientações do pensamento filosófico linguístico. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 69-89.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português*. São Paulo: 1997.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos* – 5ª a 8ª série: Língua Portuguesa, PNLD 2005.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa*: um gênero do discurso. 2005. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.103-136, março 1990.

CHERVEL, André. *La culture scolaire*: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Língua Escrita*. Belo Horizonte, n. 3, p. 5-14, set/dez 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/publicacoes.php?catId=108&txtId=97&ano=2007>. Acesso em: 18 set. 2008.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. Professor-Leitor, Aluno-Autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédios: Cadernos Ceale*, Minas Gerais, v. 3, ano 2, outubro de 1998.

GERALDI, João W. *Linguagem e Ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro Didático de Português*: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto. 2000. 317p. Tese (Doutourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-46.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, Beth; COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Novas propostas curriculares – instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: 1987.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação*: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 247p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez., 1996.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, MARILDES (Org.). *Ler e navegar*: espaços e percursos da leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

VALDEMARIN, Vera T.; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Caderno Cedes* – Cultura escolar: história, práticas e representações, Campinas, n. 52, p. 5-9, 2000.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Livros didáticos, escolas, leitura. In: ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996. p. 120-233.

Recebido em 23 de agosto de 2010.
Aceito em 15 de maio de 2011.

MARIANA QUEIROGA TABOSA
Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Doutoranda em Educação, também na FaE/UFMG. E-mai.: marianatabosa@gmail.com.