

PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA QUEM O ALUNO ESCREVE?

Adejair do E. S. S. Júnior

*Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Del Carmen Fátima
González Daher*

Mestrando. Bolsista CAPES

Introdução

A questão da escrita é uma preocupação antiga dos professores de língua portuguesa. O desenvolvimento dessa habilidade, por assim dizer, requer um trabalho árduo que exige muita dedicação de ambos os envolvidos nessa tarefa: aluno e professor. Muitas vezes, ao aluno, o que lhe cabe é a execução de uma quantidade de regras, que em tese, o ajudariam a desenvolver um texto considerado bom. Ao professor, lhe é conferida a tarefa de fornecer as regras (ou ferramentas) para o desenvolvimento de um texto minimamente coerente e coeso.

Essas concepções partem de uma concepção de trabalho com a escrita muito antigo e difundido. A divisão da tarefa entre docente e discente foi por muito tempo definida como o exposto acima e assim se seguia o modelo como quem segue uma cartilha. A partir dessa concepção, se ensinou durante muito tempo um conjunto de estruturas textuais, que segundo

aquela visão de ensino de escrita, seriam os elementos necessários ao aluno para a produção de textos bem organizados.

Nas aulas de língua, o tempo dedicado à produção escrita era sempre muito pequeno. Em geral, as tarefas voltadas para esse fim eram recomendadas para casa, enquanto a maior parte do tempo das aulas era dedicada ao ensino de conteúdos gramaticais e momentos de leitura. Para essas afirmações, nos baseamos em nossa própria prática enquanto docente e também nos relatos de professores com longa experiência, cuja formação tradicional, na área de Letras, privilegiava um ensino de língua pautado no ensino de gramática e numa pedagogia conteudista.

O desenvolvimento da habilidade escrita, até os dias de hoje, é notadamente menos privilegiado no que diz respeito ao pouco tempo que se dedica nas aulas de língua, bem como o tímido espaço que ocupa nos livros didáticos (a partir daqui, LD's) e a situação quase que “indefinida” que ocupa na grade escolar.

Nos LD's de língua portuguesa, as tarefas de produção escrita, quase sempre, ocupam a parte final das unidades e são sempre as que fazem o fechamento da unidade a partir de propostas que vislumbrem os gêneros textuais tratados naquele capítulo. Por assim dizer, o lugar que ocupa nos materiais didáticos é pequeno diante do espaço ocupado por outras habilidades requeridas do aluno no que tange à sua formação em língua materna.

A partir dessa prévia análise em relação ao lugar da produção textual nos LD's, abordaremos algumas complicações e desdobramentos dessas tarefas propostas ao aluno no que diz respeito à expectativa de desenvolvimento de habilidade escrita, como previsto nos PCNs do ensino fundamental. E ainda, considerando o contexto escorregadio em que se inserem as propostas que vislumbram um interlocutor que está centrado ou na figura do professor ou numa interlocução entre alunos.

Algumas reflexões sobre o lugar da Produção Textual na grade curricular da escola

Apesar da não separação da disciplina Língua Portuguesa (LP) e Produção Textual (PT), o que vemos em muitas escolas é a divisão dessas por meio de algumas justificativas. Ora se argumenta uma melhor organização no que tange à carga horária e ao tempo dedicado a essa disciplina. Ora se justifica a necessidade de haver dois professores distintos para que

haja uma melhor organização ou não sobrecarga do professor de língua. No entanto, o que acaba ocorrendo é uma divisão efetivamente de disciplinas, embora não seja necessária, e sendo essa mesma lecionada por um único professor. Por exemplo, atribui-se parte da carga horária de língua portuguesa à produção textual (sendo comumente atribuída a LP cinco ou seis tempos semanais, dos quais se dedica dois tempos a PT), tendo essas, diários separados, avaliações separadas e recebendo, de fato, caráter de disciplinas separadas.

Valendo-se da justificativa que melhor convenha às escolas, cabe ressaltar a complicação que se estabelece nessas divisões ditas organizacionais. Se consideramos LP e PT como disciplinas isoladas dentro da grade escolar, de que maneira elas se desdobram no fazer do professor, que no caso leciona ambas numa única carga horária (a de LP)? Por outro lado, inserido num contexto em que se dê uma maior relevância aos ensino da língua dissociado da produção textual, ficando a segunda como tarefa subjacente ou complementar, que lugar ocuparia essa (não)disciplina na carga horária de LP?

O professor que leciona ambas (ressalto: ainda que não sejam admitidas como disciplinas independentes) encontra-se num contexto bastante difícil, tendo esse que administrar o tempo de uma maneira que consiga fazer um trabalho efetivamente competente e que nesses cinco ou seis tempos, dê conta de minimamente desenvolver as habilidades necessárias à formação do aluno leitor crítico e produtor de textos adequados às propostas.

Em detrimento das tarefas de leitura, compreensão textual e reflexão linguística, a prática da escrita vai ficando como atividade secundária. Nos LD's isso é legitimado quando apresenta as propostas sempre no fim das unidades e com poucas sugestões de reescrita e também pouca reflexão sobre essa habilidade que é tão importante como todas as outras.

Das visões de escrita nos PCNs

O documento traz no seu bojo uma série de reflexões no tocante ao ensino de língua portuguesa. Inicialmente, aborda a questão dos avanços e tendências da época nas pesquisas relacionadas à área de linguística. Faz-se uma crítica veemente à abordagem tradicional de ensino. Dentre as críticas citadas, menciona-se “a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto” (PCN, 1998, p. 18). Nesse período, os materiais didáticos sempre apresentavam tarefas relacionadas à sala de aula e quase com um caráter doutrinador. No

entanto, as pesquisas que se desenvolviam no campo da linguística apontavam para novas possibilidades de encarar o texto oral e escrito. Dentro do que se espera como desenvolvimento de habilidade linguística do aluno, destaca-se que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (PCN, 1998, p. 19).

Enfatiza-se a importância da interlocução como atividade. Sendo assim, nas práticas de linguagem, para esse segmento de ensino, o aluno deve pressupor um interlocutor para que a língua esteja efetivamente em uso e o aprendizado e a reflexão linguística se deem pelo viés da interação. A escrita, especialmente como produção texto, com foco na interação, é assim definida por Koch:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **autores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis que se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (grifos do autor) (KOCH, 2010, p. 36)

Partindo do pressuposto de uma escrita contextualizada e com foco na interação, não podemos desconsiderar a necessidade de que não apenas o aluno conheça o linguístico, pois apenas com esse elemento não se dá conta de uma produção textual efetivamente pautada na interação. É necessária a ativação de conhecimentos para além do meramente linguístico, como, por exemplo, a clareza de quem é esse interlocutor para que de fato se estabeleça a noção do compartilhamento ou não dos conhecimentos por parte dos envolvidos nessa relação dialógica.

A prática verbal escrita abordada nos PCNs considera uma escrita devidamente situada e que, obviamente, abarca um contexto de produção. Sendo assim, estão envolvidos nesse processo: sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção. Esses elementos compõem o contexto de interação social sobre a qual devem se pautar as tarefas propostas aos alunos em suas aulas de produção textual.

Produção escrita no PNLD

O objetivo do ensino de escrita no ensino fundamental, segundo os PCNs, é possibilitar o aluno o uso da língua nos mais variados contextos discursivos. Nesse documento, a escrita é tratada a partir do termo “práticas”, cujo sentido remete a “habilidades”. Dentro da mesma perspectiva o PNLD tratará essa prática a partir do termo “proficiência”. Vale ressaltar que a valorização do termo é legitimada no documento a partir de marcas textuais evidentes, quando o colocam em cursiva ou negrita, remetendo à sua existência nas obras aprovadas pelo Programa.

Em consonância com os PCNs, o PNLD estabelece que nos LDs as propostas de texto devem “considerar a escrita como prática socialmente situada; abordar a escrita como processo; explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes; desenvolver as estratégias de produção” (PNLD, 2014, p. 18-19). São quatro tópicos extremamente importantes para a avaliação de materiais didáticos que de fato se comprometem com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção escrita chamada pelos documentos de “proficiente”.

Não me atenho à problemática que cerceia o termo. No entanto, é fundamental pensar, a partir desses documentos que norteiam o trabalho docente e da prática que circula no trabalho do professor, como essa palavra é (re)significada. O que se espera do aluno no que diz respeito à produção textual? Essa pergunta simples pode ser um fantasma na vida de muitos professores LP. Apesar da consciência que em geral temos sobre o nosso trabalho, algumas questões são fundamentais para refletir sobre a nossa prática justamente no aspecto finalidade.

O LD é uma produção discursiva muito interessante e passível de análise. Muitos teóricos e pesquisadores já se debruçaram e se debruçam sobre ele, pois há muitas questões que estão em seu entorno e que ao mesmo tempo transbordam de modo inverso: no seu interior. Em muitos contextos escolares do Brasil, ele é o único material de trabalho. Em outros, ele nem chega. No entanto ele segue circulando cada vez mais reformulado e cada vez mais inovador no seu aspecto atrativo. As produções de materiais didáticos fomentaram um mercado altamente competitivo e que num afã de produção voraz, muitas vezes, não se

preocupam essencialmente com questões de ensino de língua a partir da concepção e da prerrogativa dos documentos.

As reflexões de que me ocupo no parágrafo anterior, ainda que superficiais, me deslocam a reflexões mais profundas a respeito do próprio fazer docente, especialmente do docente de língua. O que se requer do aluno no aspecto “proficiência”? O que é um aluno “proficiente” na escrita? São duas perguntas que apontam para reflexões inesgotáveis. Sem pretensão de dar conta delas, proponho uma reflexão a partir de uma terceira: para quem o aluno escreve?

O deslocamento de posição (docente-discente) parte de minha própria prática em sala de aula e das leituras e reflexões que se desdobraram a partir dela. Diante das propostas de tarefas de atividade escrita, os alunos se colocam num verdadeiro limbo. Não conseguem, como primeira questão, entender a finalidade daquele texto. E daqui, parto para as reflexões seguintes.

Produção escrita nos LDs

Fazendo uma pausa apenas para um esclarecimento: há um histórico curioso nas últimas edições do PNLD em relação à avaliação das propostas de produções escritas nos LDs aprovados. Em geral, houve pouca (para não dizer nenhuma) alteração no quesito: interlocutor intra-escolar. As obras aprovadas nas últimas edições do Programa apresentaram em comum a predominância de atividades escritas pressupondo interlocutores dentro da escola: professor e alunos. A limitação do contexto de produção ao espaço escolar entra em confronto com o que sugerem os documentos como prática discursiva eficiente.

Os fragmentos que avaliaram as coleções aprovadas apontaram para esse interlocutor professor/aluno e ao mesmo tempo qualificam as propostas como as que fornecem contextos situados. Do ponto de vista concreto, podemos admitir que de fato há uma interação, ainda que com o professor ou com os colegas de classe, no entanto, que interferências possíveis encontraremos em produções como essas que se limitam à sala de aula? Vejamos o que dizem as últimas três edições do PNLD:

Do ponto de vista da **produção de textos escritos**, as coleções, sem exceção, trazem atividades que colaboram significativamente para o desenvolvimento da **proficiência em escrita**. Em todos os casos, a escrita é situada, com maior ou menor precisão, em seu contexto social de uso; na maior parte das vezes, por meio de gêneros claramente indicados nas atividades. Em decorrência, as atividades estabelecem (ou levam o aluno a estabelecer) objetivos plausíveis para a produção, assim como definem (ou demandam que o aprendiz o faça) um interlocutor efetivo. A elaboração temática e a construção da textualidade contam sempre com algum subsídio, inclusive modelos adequados. E parte significativa das coleções concebe a escrita como um processo que envolve diferentes etapas (planejamento, escrita, avaliação, reelaboração); e algumas delas também trazem propostas de avaliação e de autoavaliação. A circulação do texto permanece referida ao espaço escolar, mas em propostas que propiciam, nesse contexto, diferentes formas de interlocução e de relação do sujeito com a escrita.

(PNLD, 2011, p. 31)

4.2.2 Produção de textos escritos

As coleções aprovadas contribuem sistematicamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, trazendo subsídios para a elaboração temática, orientando-se, direta ou indiretamente, a construção da textualidade e desenvolvendo-se capacidades básicas de produção textual. Geralmente, em atividades que se articulam com as de leitura por duas vias distintas mas, eventualmente, combinadas: ou a proposta de produção textual retoma o tema e/ou o gênero do texto de referência ou, ainda, mobiliza, implícita ou explicitamente, o estudo do gênero e/ou do tipo de texto lido, como parte das orientações fornecidas para a construção da textualidade. Em maior ou menor grau, parte das coleções trata o ato de escrever como um uso contextualizado da língua e, portanto, como um processo particular de interlocução, com características e etapas próprias. Considerando-se as funções sociais da escrita, essas propostas delimitam claramente as condições da produção: definem situações plausíveis de escrita, estabelecem ou levam o aluno a estabelecer objetivos, propõem ou discutem o gênero adequado à situação, contemplam as diferentes etapas do processo (planejamento, escrita, revisão, reformulação), sugerem formas de circulação para os textos produzidos (algumas vezes, para além do espaço escolar).

(PNLD, 2013, p. 21)

Do ponto de vista da *produção de textos escritos*, as coleções trazem, sem exceção, atividades que colaboram significativamente para o desenvolvimento da *proficiência em escrita*. Em todos os casos a escrita é situada, com maior ou menor precisão, em seu contexto social de uso, na maior parte das vezes por meio de gêneros claramente indicados nas atividades e adequadamente explorados. Em decorrência, as atividades estabelecem (ou levam o aluno a estabelecer) objetivos plausíveis para a produção, assim como definem (ou demandam que o aprendiz o faça) um interlocutor efetivo. A elaboração temática e a construção da textualidade contam sempre com algum subsídio, fornecendo-se, muitas vezes, modelos adequados. Parte significativa das coleções concebe a escrita como um processo que envolve diferentes etapas (planejamento, escrita, avaliação, reelaboração), e algumas delas também trazem propostas de avaliação e de autoavaliação. A circulação do texto permanece predominantemente referida ao espaço escolar, mas em propostas que propiciam, nesse contexto, diferentes formas de interlocução e de relação do sujeito com a escrita. Todavia, há coleções em que parte das propostas de escrita visa a leitores e a espaços de circulação externos à escola.

(PNLD, 2014, p. 27)

Considerando as três últimas edições, percebemos que a avaliação que se faz das coleções é de que as propostas escritas vislumbram sempre a circulação da sala de aula, com raras exceções. O contexto social de uso que se menciona nas avaliações está vinculado à interação entre alunos ou aluno-professor.

Importante frisar que pouco se fez no sentido da produção escrita se consideramos as avaliações citadas acima. Em três últimas edições, o que vemos, é ainda uma escrita restrita e que está direcionada para dentro da escola. E por que não mudar de perspectiva e apontar para fora, já que o que se pretende é a adequação ao contexto e o domínio da escrita no seu uso real? Sobre esse falso dialogismo, Guedes afirma:

O resultado é que a produção de texto é vivenciada pelo aluno na escola como um falso diálogo privado com o professor; falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto. O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios - quase sempre exclusivamente - formais para o dissertativo e invariavelmente comparativos (parece Luís Fernando Veríssimo, parece Clarice Lispector, parece Rubem Braga) para o *criativo* -, critérios que dificilmente consegue tornar claros e precisos para os alunos (porque quase sempre permanecem vagos e obscuros para o próprio professor). (GUEDES, 2009, p. 51)

A relação que se estabelece entre os interlocutores está totalmente atravessada pelas expectativas que cada qual faz do outro. O aluno, que também é autor, produz um determinado gênero discursivo, conhecendo, por exemplo, a estrutura composicional, a finalidade do mesmo, e, no entanto, sabe que o seu texto circulará numa esfera irreal. Irreal aqui no sentido de dentro do âmbito escolar.

Análise de propostas de PT *Português nos dias de hoje*

As propostas correspondem às primeiras unidades, uma de cada ano, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O livro organiza as propostas com base em projetos e justifica em seus pressupostos teóricos, expostos no manual do professor, a preocupação com a função social da escrita:

A coleção apresenta uma série de atividades que, espera-se, contribuam para que os alunos tomem consciência da função social da escrita, tornando-se apto a se valer dela sempre que necessário. A produção de textos é organizada em torno de projetos, de modo que esse trabalho resulte em algo significativo e sirva, de fato, a um propósito comunicativo. (FARACO, 2012, p. 21)

O enfoque, segundo o manual do professor, está na escrita com fins comunicativos. Agora vejamos os exemplos das propostas de texto:

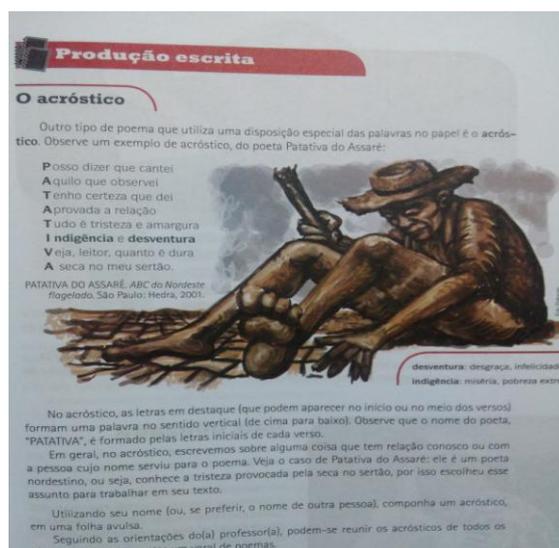


Figura 1: proposta de atividade 6º ano

Na atividade acima, para o 6º ano, a proposta é a produção de um acróstico e está direcionada aos colegas de turma. A ideia é que os alunos produzam um varal de acrósticos e que fique exposto em sala de aula.

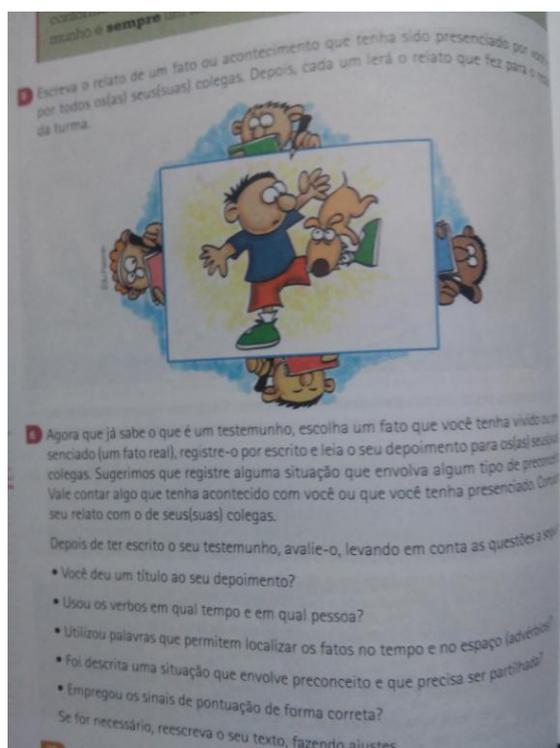


Figura 2: proposta de atividade 7º ano

Na atividade para o 7º ano, pede-se que os alunos elaborem um depoimento, baseando-se no gênero trabalhado ao longo da unidade e também o interlocutor são os colegas de sala de aula.

Como podemos notar, os projetos sempre são atividades que envolvam a turma, sempre em diálogo com o professor, mas os textos produzidos pelos alunos não circulam em outras esferas. Sempre se limitam ao entorno da sala e o aluno tendo como interlocutor os próprios colegas de classe.

A seguir as propostas também da primeira unidade do 8º e 9º ano:

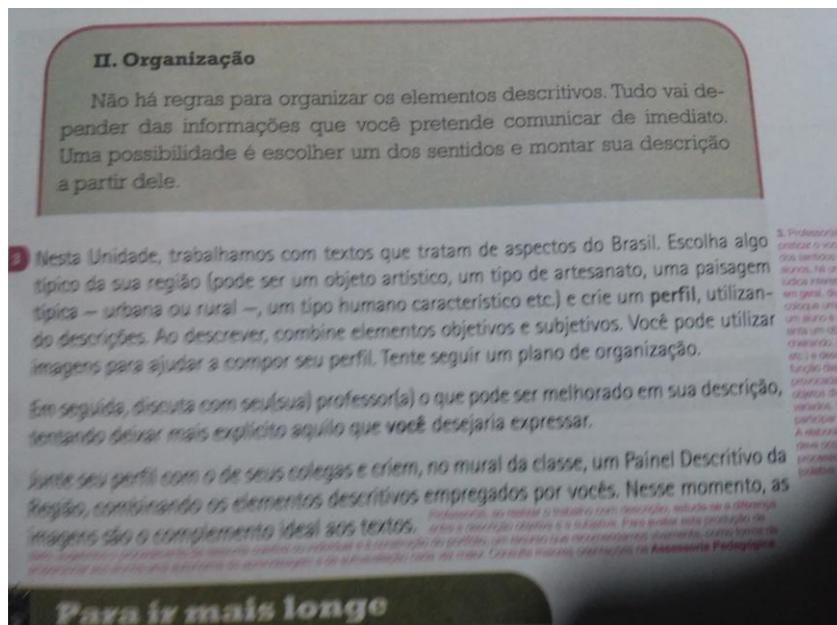


Figura 3: proposta de atividade 8º ano

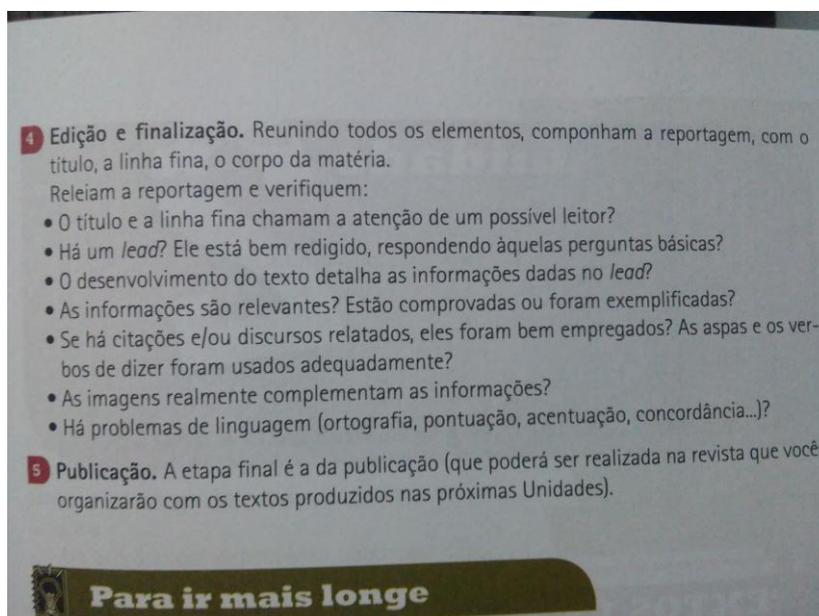


Figura 4: proposta de atividade 9º ano

Considerações finais

Diante do exposto constatamos a predominância de atividades que restringem a produção textual à sala de aula. Os pressupostos de interlocutores abarcam sempre o professor e os colegas de sala. Nesse sentido, a produção textual não consegue transpor as barreiras do próprio muro escolar.

A didatização dessas atividades, apesar da necessidade de sê-lo, poderiam seguir por um viés mais real, no sentido de que os alunos pudessem de fato ver os seus textos em circulação. Atualmente, com os avanços tecnológicos, é possível que esses textos circulem numa esfera de exibição que motive os alunos a uma produção que tenha efetivamente um interlocutor. No caso dos gêneros digitais, por exemplo, tarefas que proporcionem a produção e publicação de textos produzidos pelos alunos na internet proporcionariam além de entusiasmo, mais ganas no cuidado com o dizer e, principalmente, a necessidade real da revisão e o cuidado com o texto. Nesse caso, sem necessariamente fins avaliativos.

Ainda que a culminância seja uma tarefa para ser avaliada pelo professor, a existência de um interlocutor efetivo, no mundo, é capaz de gerar no discente uma aproximação do que seria de fato a linguagem em uso real.

Este trabalho ainda está em andamento, e, desse modo, é latente a possibilidade de releituras, e interferências de outras visões e outros teóricos que auxiliem no (re)pensar a questão da produção escrita na sala de aula. Como docente, vejo que a relevância está no justo pensar numa questão tão atual e preocupante que é a escrita na era da informação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

FARACO & MOURA. *Português nos dias de hoje 6º ao 9º ano*. Leya: FTD, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. - São Paulo: Contexto 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha, São Paulo: Cortez, 2001.

Créditos das imagens

Todas as imagens foram retiradas do livro usado como corpus de análise, FARACO & MOURA, *Português nos dias de hoje 6º ao 9º ano*.