



As concepções de escrita no livro didático do ensino fundamental: a escrita como consequência com nuances de dom

Writing concepts in the textbook of elementary school: writing as consequence with nuances of gift

Ângela Francine Fuza¹

Mércia Gláucia Alves Santos Castro²

RESUMO: As concepções de escrita como dom, consequência e trabalho influenciam metodologicamente nos encaminhamentos realizados no processo de ensino e de aprendizagem da escrita em sala de aula. Tendo em vista que no contexto escolar, o livro didático configura-se como um dos instrumentos norteadores do ensino da escrita, este estudo busca analisar comandos de produção textual de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a fim de verificar a concepção de escrita que norteia o trabalho com essa prática em sala de aula. Para tanto, a pesquisa está pautada na Linguística Aplicada, na visão teórica de Geraldi (1996) e de Fiad e Mayrink-Sabison (1994) e metodológica de Sercundes (1997). As análises e a sistematização dos dados possibilitaram evidenciar as concepções de escrita como trabalho, escrita como consequência e escrita como consequência com nuances de dom, sendo que, neste artigo, apresentam-se os comandos pautados nesta última, haja vista a recorrência com que foi utilizada nas atividades. Diante disso, os resultados apontam que os comandos da coleção, pautados na concepção de escrita como consequência com nuances de dom, promovem o diálogo entre duas concepções pré-definidas por Sercundes (1997): escrita como dom e como consequência, evidenciando o seu imbricamento para a efetivação da atividade de produção. Ademais, as escritas são frutos de atividades realizadas previamente, ao mesmo tempo em que ao aluno é solicitado utilizar a imaginação, o seu dom de escrita no momento da produção, não se configurando condições reais de produção escrita aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Livro didático. Concepções de escrita.

ABSTRACT: The writing concepts as a gift, consequence and work methodologically influence on referrals made in the teaching and learning process of writing in the classroom. Since the textbook appears as one of the guiding instruments of the teaching of writing in the school context, this study aims to analyze text production commands from a collection of textbooks for Portuguese Language in Elementary School, in order to verify the writing concept that guides the work with this practice in the classroom. Therefore, the research is guided by

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) e do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: angelafuza@uft.edu.br

² Graduada no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: merciasann@gmail.com



the Applied Linguistics, in theoretical view of Geraldi (1996) and Fiad and Mayrink-Sabison (1994) and in methodological view of Sercundes (1997). The analysis and systematization of data made it possible to highlight the writing concepts as work, writing as consequence and writing as consequence with nuances of gift, and in this article the commands are ruled in the latter one, given the recurrence it was used in the activities. Thus, the results indicate that the commands of the collection, guided by the writing concept as consequence with nuances of gift, promote dialogue between two pre-defined concepts by Sercundes (1997): writing as a gift and as consequence, evidencing its interweaving for the realization of production activity. Furthermore, the writings are the result of activities previously carried out, at the same time the students are asked to use their imagination, their gift of writing at the time of production, not setting actual writing production conditions to students.

Key-words: Text production. Textbook. Writing concepts.

INTRODUÇÃO

Segundo alguns estudiosos, o fracasso escolar, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, reflete-se da “péssima qualidade dos textos escritos que apresentam problemas tanto em sua forma (regras gramaticais, organização), quanto em seu conteúdo” (FUZA, 2007, p. 1-2). O ensino de Português, na maioria das vezes, tem como foco a teoria gramatical, fazendo que a produção textual continue sendo efetivada como “redação” (GERALDI, 1991), para a escola, a fim de que o professor ou o colega avalie.

De acordo com Fuza e Ohuschi (2014), cada momento social reflete concepções de linguagem e de ensino de língua materna, influenciando no modo de tratamento das práticas de leitura, de escrita e de análise linguística. Neste texto, destacam-se as concepções de escrita em comandos de produção textual de uma coleção de livros didáticos, doravante LD, de Língua Portuguesa, tendo em vista que se configura como um instrumento bastante utilizado pelos professores.

Segundo Rodrigues e Menegassi (2009, p. 27), o LD se configura como um importante recurso didático “à disposição de professores e alunos para as atividades escolares de ensino e aprendizagem, podendo constituir-se, também, como um importante mediador entre o aluno e as atividades de produção escrita”. Nesse sentido, este estudo crê no papel de mediador que o LD exerce em sala de aula no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, sendo fundamental a análise e a discussão de suas atividades, a fim de possibilitar o repensar de suas práticas.

Diante disso, esta pesquisa, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras, vinculada ao Projeto de Pesquisa: “A escrita em contextos de ensino e



de aprendizagem” (UFT/ PN4#001/2016), analisou as propostas de produção textual de uma coleção de livros de Língua Portuguesa, a saber, *Projeto Teláris: Português*, de Borgatto, Bernini e Marchezi (2012), empregada atualmente na região metropolitana de Palmas-TO, a fim de verificar qual a concepção de escrita que norteia o trabalho com a escrita. Além disso, por meio das análises, outros objetivos específicos são contemplados, como verificar a concepção de linguagem que perpassa os exercícios, assim como apontar como tais concepções podem influenciar na formação do produtor de texto.

Este estudo considera as concepções de escrita, pautando-se na visão teórica de Geraldi (1996) e de Fiad e Mayrink-Sabison (1994) e metodológica de Sercundes (1997). A partir das análises, constatou-se que alguns comandos de produção textual apresentam a mescla da concepção de escrita como consequência e escrita como dom (SERCUNDES, 1997), ocorrendo um diálogo entre elas, promovendo um trabalho com a escrita em que a produção de textos seja fruto da consequência de uma atividade anterior, ao mesmo tempo, em que faz que o aluno imagine situações e produza um texto. Nesse sentido, este artigo discute os resultados da pesquisa que demonstram quando a escrita está centrada na concepção de escrita como consequência com nuances de dom.

A análise da coleção de livro didático busca contribuir para a compreensão sobre as concepções de escrita nos comandos de produção textual dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que por meio delas é possível conceber a escrita de forma crítica e reflexiva. Ao considerar o objetivo proposto e a contribuição do estudo para as teorias voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita, busca-se organizar o texto da seguinte forma: inicialmente, a introdução, os pressupostos teóricos sobre concepções de linguagem e de escrita e livro didático. Na sequência, destacam-se a metodologia da pesquisa, e a análise dos dados e, por fim, a conclusão.

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA

Para o PCN (BRASIL, 1998, p. 20), a linguagem pode ser concebida como uma “ação entre indivíduos orientada para uma finalidade, um processo de interlocução que acontece nas práticas sociais que se diferenciam historicamente e dependem das condições da situação comunicativa”. Sabemos que, por muito tempo, as questões que envolvem a linguagem perpassaram muitas discussões, dividindo-se em três concepções, a saber: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Para a primeira concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Quanto à segunda, trata-se da concepção em que a língua é vista



como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Sobre essas concepções, Fuza (2007) afirma:

[...] as concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação foram utilizadas durante muito tempo. Porém, atualmente, os estudos lingüísticos criticam as duas visões [sem desconsiderá-las] e partem para a concepção que vê a linguagem como forma de interação, na qual os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é através da interação de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos (FUZA, 2007, p. 22).

Sendo assim, Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) propõe a língua em seu viés dialógico, ou seja, como um fenômeno social de interação entre dois ou mais sujeitos, utilizada em função do outro. Nessa vertente, ao utilizar a língua, o indivíduo não somente traduz um pensamento ou transmite informações para o outro, mas sim realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. Logo,

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p.113).

A língua se realiza, então, pelo processo dialógico entre sujeitos. De acordo com Garcez (1998, p. 56), “em toda a obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem”. Geraldi, pautando-se em Bakhtin, busca lançar suas reflexões teóricas para o âmbito do ensino, refletindo a respeito da leitura e da escrita de textos:

[...] 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, 1991, p. 43).

Apesar de essa concepção estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientando o processo de ensino e desenvolvimento da escrita, há décadas, observamos que a escola ainda permanece com a tradicional redação, pautada na escrita como dom ou consequência (SERCUNDES, 1997) quando, na verdade, já deveríamos ter quebrado esse



paradigma de ensino de escrita de textos e reconstruído um novo protótipo de produção textual, calcado na concepção interacionista, ou seja, na escrita como trabalho.

Assim, só nos resta investigar o que acontece para manter a escrita de alunos em um terreno tão infrutífero como o do senso comum. Provavelmente, encontramos a resposta no conceito de internalização, que se refere ao processo em que o indivíduo internaliza conceitos em sua consciência por meio de interações que estão fora do sujeito, ou seja, são as interações externas, o social, que organizam a consciência do indivíduo. De acordo com Vygotsky (1988), é necessário um tempo para amadurecer tal conhecimento, contudo, o que acontece em sala de aula, ou no LD durante o processo de escrita, é completamente diferente, pois o professor ou o autor do livro introduz um assunto e solicita uma produção antes mesmo que o aluno tenha condições de internalizar o conhecimento adquirido e possa, a partir daí, juntamente com as “condições de produção” (GERALDI, 1991) desenvolver sua capacidade de escrita, fazendo que “as palavras alheias se tornem suas palavras” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 233).

Ao assumir que a linguagem é construída pela interação entre indivíduos, acreditamos que produção de textos escritos compreende momentos diversos, como a escolha de um texto, a sua leitura e discussão, nos quais o professor participa como um mediador que se propõe levar os alunos a interagir, produzindo, assim, sentido nos diversos diálogos. Assim, fica evidente que a linguagem é uma forma de interação, no momento em que esta constitui uma interação entre dois ou mais indivíduos promovendo uma troca de informações e ideias.

Acreditamos que a produção de textos escritos é definida pela situação social, pelo contexto histórico e a ideologia que perpassa a sociedade no momento da escrita, pois, “a língua é um produto do trabalho coletivo e histórico, sendo assim, um meio de interação entre os indivíduos, pois eles trocam ideias e as utilizam coletivamente, mas sempre colocando o seu ponto de vista” (GARCEZ, 1998, p. 52).

Ao determinarmos o interlocutor, escolhemos também a forma como expor o assunto, o vocabulário, isto é, a linguagem a ser utilizada no texto, por meio da qual nos dirigiremos ao interlocutor, além da situação que pede tal escrita. Por esse motivo, é importante ter o professor como mediador, levando o aluno a perceber que sua escrita depende de um contexto social, através das condições de produção.

Como afirma Britto (1997), o interlocutor, de alguma forma, está sempre interferindo no discurso do locutor. Bakhtin (2003[1979]) assegura que a escrita é dirigida a alguém, portanto, no momento em que o indivíduo escreve deve saber que seu texto será lido por sujeitos diferentes, com níveis de conhecimento distintos. Logo, “um texto destina-se a outro,

seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz” (GERALDI, 1991, p. 162), isto é a presença de um interlocutor real e /ou virtual marcado no comando direciona a escrita do aluno, uma vez que é muito difícil escrever sem saber para quem. No entanto, quando não há um interlocutor marcado, o aluno já sabe que será o professor, escrevendo conforme a vontade do mestre, além do objetivo maior, tirar nota e, por consequência, seu ponto de vista pode ser desconsiderado.

No que tange às concepções de escrita, Geraldi (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) destacam duas concepções: escrita como inspiração e como trabalho. Com base nessas, Sercundes (1997) desenvolveu, por meio de uma abordagem metodológica, três concepções de escrita, a saber: escrita como dom, escrita como consequência e escrita como trabalho. As concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação reportam-se à perspectiva teórica de escrita como inspiração (FUZA; OHUSCHI, 2014, p. 8), entendida por Sercundes (1997) como:

[...] episódios de produção sem atividade prévia aqueles que apareceram desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando a etapa de um processo mais amplo de construção do conhecimento (SERCUNDES 1997, p. 75).

Na escrita como dom, há comandos como, por exemplo, apenas um título ou um tema, sem nenhuma atividade prévia para o aluno trabalhar antes de iniciar sua produção. Normalmente, é utilizada para preencher o tempo da aula quando não há professores e manter os alunos em silêncio. Segundo Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 57), a escrita, então, seria “fruto de uma emoção”, não havendo a necessidade da reescrita do texto, pois isso quebraria o fluxo da inspiração.

Baseados nessa concepção, o que fica claro é que a escrita como dom é ineficiente, uma vez que os alunos não conseguem desenvolver suas capacidades de escrita, pois não são oferecidas as condições de escrita aos alunos, que os estimulem, propiciando-lhes o porquê, como e o quê escrever.

Quanto à segunda concepção, escrita como consequência, conforme Sercundes (1997, p. 78-80), a produção de textos se dá a partir de atividades prévias, como: leitura de um texto, comentários sobre ele, interpretação, estudo do vocabulário, bem como uma pesquisa de campo, um filme, uma palestra, um passeio entre outros. Esse é o esquema mais utilizado em muitos LD: leitura, comentários gerais, compreensão e interpretação do texto, estudo da linguagem e produção de textos, ou seja, “o trabalho de escrever aparece como uma



consequência natural de informações disponíveis” (SERCUNDES, 1997, p. 76). Assim, atividades prévias em potencial normalmente são o ponto de partida para proposta de escrita, sem dar tempo para o aluno internalizar as informações. A esse respeito Sercundes (1997) assevera:

[...] qual o tempo que o aluno leva para tornar “palavras alheias” em “palavras próprias”? Para esta concepção o tempo que decorre entre interiorizar informações e formas de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de “virar uma página” levando o aluno a crer que uma produção mecanizada da leitura e da aquisição de informações leva a produção de textos (SERCUNDES, 1997, p.79).

Além disso, o que percebemos é que escrever não é em si uma necessidade, mas uma consequência das atividades prévias realizadas anteriormente pelo aluno, isto é, a produção surge previsivelmente da atividade de leitura, “na maioria dos episódios, ler passa a implicar produção de texto” e “as conversas e a leitura são feitas para que se produza um texto que dê continuidade ao que foi lido” (SERCUNDES, 1997, p. 85). Não existe uma preocupação com os elementos composicionais do comando, isto é, finalidade, especificidade do gênero, local de circulação e interlocutor. Conforme a autora (1997), o professor expõe um tema para o aluno sem dar a ele nenhuma condição para isso, fazendo que se sinta na obrigação de escrever uma redação para ganhar nota.

No entanto, ao abordar a escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; GERALDI, 1996; SERCUNDES, 1997), constata-se que são utilizadas atividades prévias como suportes para a futura produção, não atuando como pretextos, assim como ocorre na concepção de escrita de consequência. Além disso,

A denominação “escrita como trabalho” nos mostra que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita (OHUSCHI; MENEGASSI, 2006, p. 4).

Nessa vertente, a produção de textos escritos é visto como um processo contínuo de construção de conhecimento e escrever bem não deve significar apenas o domínio de regras da língua, “mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2007, p. 9).

De acordo com essa perspectiva, a escrita é vista como um processo, que considera as condições de produção sistematizadas por Geraldi (1991), ancorado em Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), a saber:



a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d) (GERALDI, 1991, p.160).

As condições propostas por Geraldi (1991), se bem desenvolvidas, possibilitam romper com o tradicional paradigma presente na escola em que o aluno é obrigado a escrever sobre um assunto exposto pelo professor sem conhecer nada a respeito e, portanto, não se sabe o que dizer, não lhe é apresentada uma finalidade, ou seja, um objetivo para tal produção e nem mesmo um interlocutor que não seja o professor, que tem como principal objetivo avaliar o estudante.

Ao ensinar, o professor deve promover as condições necessárias para que o aluno compreenda a razão de adquirir certos conhecimentos. Ademais, por meio de uma teoria consistente, o professor deve oferecer sentido para que o aluno se interesse e tenha condições de produzir textos, sejam escritos ou orais, uma vez que nossas ações não podem ser esvaziadas de sentido, pelo contrário, o aluno deve ter em mente a finalidade e a função social da escrita, e não, como diz Sercundes (1997), um ato mecânico de escrever, pois:

[...] partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela (SERCUNDES, 1997, p. 89).

É importante que o aluno saiba que “escrever é trabalho”, assim como afirma Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 58), “escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado”, para que o aluno se constitua como autor. Enquanto na concepção anterior a produção de texto é vista como um produto pronto e acabado, nesta a escrita é contínua. Além disso, o texto do aluno está sempre sujeito à reescrita, Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 55) declaram:

a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 55).

O processo de reescrita faz parte dessa vertente de escrita, pois, depois de todo um trabalho de produção, é absolutamente necessário reler o texto com objetivo de revisar, e se



preciso refazer, a fim de aperfeiçoá-lo, na tentativa de aproximá-lo de uma produção digna de publicação, visto que “o texto, portanto, nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões” (SERCUNDES, 1997, p. 95).

Para que esta proposta de prática de escrita seja incorporada nas salas de aula, é fundamental que os professores sejam bem e continuamente formados, no intuito de prepará-los teoricamente e instrumentalmente para trabalhar com os alunos a concepção mais adequada de escrita e “saber fazer uso dos diversos materiais didáticos para não se conduzir por eles, como muitas vezes ocorre com o livro didático” (SERCUNDES, 1997, p. 94). Assim, são necessárias reflexões acerca do processo de escrita dentro do LD, a fim de que possibilite à escola refletir a forma de trabalhar a escrita.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de LD para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Esse programa, de acordo com Rojo e Batista (2008), tem como características atuais (i) adoção de livros reutilizáveis, (ii) escolha do livro pelo conjunto de professores, (iii) sua distribuição gratuita às escolas e (iv) sua aquisição com recursos do Governo Federal.

Bunzen (2005) afirma que o LD tem sido investigado desde a década de 60, em áreas como Letras, Linguística, Linguística Aplicada, dentre outras, assim como demonstra uma pesquisa sobre o LD no Brasil, realizada por Rojo e Batista (2008).

Embora o MEC tenha buscado executar medidas para avaliar o LD, sabemos que existem grandes dificuldades entre as orientações teóricas e a utilização do LD por parte dos professores. Rojo e Batista (2008, p. 28) esclarecem:

o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (ROJO; BATISTA, 2008, p. 28).

O professor deve ser capacitado de forma adequada para avaliar e selecionar o LD a ser utilizado. A aprendizagem precária de alunos evidencia inadequações na qualidade do LD, uma vez que este material tornou-se a única ferramenta, salvo as exceções, utilizada pelos professores em sala de aula. Apesar de o MEC apresentar os requisitos mínimos que devem



preencher um manual escolar de boa qualidade, infelizmente, essa instituição ainda não alcançou êxito.

Segundo Rodrigues e Menegassi (2009, p. 27), “acredita-se que o LD seja um importante recurso didático à disposição dos professores e alunos para as atividades escolares de ensino e aprendizagem, podendo constituir-se, também, como um importante mediador entre o aluno e as atividades de produção escrita”. Todavia, a má qualidade de textos escritos, decorrentes de práticas de ensino arcaicas e inadequadas deixam muito a desejar, sem levar em conta, que o professor faz do LD de Língua portuguesa, doravante LP, o único instrumento de ensino, deixando de lado outras possibilidades de trabalho. Sendo assim, se o LD de LP usado na escola trabalhar vertentes teóricas equivocadas, fatalmente o professor passará para seu aluno um ensino equivocado, levando ao desestímulo do aluno em continuar com seus estudos por não encontrar sentido no que está aprendendo na escola, visto que “as atuais exigências sociais impõem a revisão de paradigmas” (ROJO; BATISTA, 2008, p. 42), ou seja, há a necessidade de renovar as práticas de ensino que estão circulando nas escolas através de LD de LP.

Não fazemos oposição ao LD, pelo contrário, temos consciência que este é de um recurso didático importante, no entanto, é preciso que ele se constitua “como um autêntico mediador no processo de ensino e de aprendizagem na escrita de textos pelos alunos” (RODRIGUES; MENEGASSI, 2009, p. 29) e, segundo os autores, isso só será possível a partir do momento em que o LD considerar as “condições de produção” (GERALDI, 1991) nas propostas de escrita. O fato é que este recurso, LD, tornou-se pouco adequado “a processos efetivos de aprendizado” (ROJO; BATISTA, 2008, p. 46), visto que, tende a contribuir para manutenção e cristalização de conceitos de ensino, sendo que assim como estamos em constante evolução, o ensino também não pode estabilizar um modelo de trabalho pedagógico em sala de aula por causa da inadequação dos LD e a ineficiência dos professores em saber lidar com este problema, uma vez que a principal função deste instrumento é “estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula” (ROJO; BATISTA, 2008, p. 46).

Para Rojo e Batista (2008, p. 50), existe um descompasso entre as expectativas dos professores e o PNLD, responsável por analisar os livros, quanto ao que seja um LD “adequado às práticas de sala de aula”. Segundo Sercundes (1997, p. 80), “tanto os livros didáticos quanto as apostilas tem uma organização que definem as ações do professor e dos estudantes, elas passam a ser previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo”.



Desse modo, a falta de formação docente para escolha e uso do LD em sala de aula é um dos fatores relevantes para compreendermos este descompasso, visto que, Sercundes (1997) declara:

[...] os professores, que atuam desse modo, são aqueles que simplesmente seguem à risca as instruções apresentadas pelo livro didático, que, em muitos casos, já apresenta uma série de exercícios de compreensão, com respostas prontas e verdades absolutas; a conversa com a sala, por conseguinte, passa a ser apenas mais um dos exercícios propostos pelo livro didático, tornando irrelevante toda a discussão realizada de fato na sua rica particularidade (SERCUNDES, 1997, p. 86).

A grande maioria dos LD trabalha a produção textual com gêneros discursivos, no entanto, não tratam dessa prática a partir da concepção mais adequada de ensino da escrita, ou seja, a escrita como trabalho, e continuam seguindo os moldes tradicionais. Na maioria das vezes, os LD são divididos em unidades, cada uma orienta as atividades que o professor deve desenvolver até chegar a uma produção. Para Val (2003, p.133), “as propostas, em geral, não indicam objetivos para elaboração textual: o aluno é convidado a escrever sem refletir”. Além disso, “nem sempre essas atividades explicitam claramente as condições de produção e divulgação dos textos a serem criados, nem costumam prever sua circulação além das paredes da sala de aula” (VAL, 2003, p.140). Para Sercundes, “existe uma emergência de outros recursos didáticos utilizados nas escolas públicas” (SERCUNDES, 1997, p. 81).

É nesse sentido que acreditamos na importância de estudar o LD de LP com intuito de verificar se de fato as concepções à luz do interacionismo estão presentes nas seções de produção, tendo em vista as orientações do PCN: “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47). O fato, que muitos questionam é: os LD estão auxiliando a escola no seu papel de formar indivíduos autônomos no que se refere à comunicação por meio de textos escritos, ou não? Segundo Rojo e Batista (2008, p. 49), caso não haja um vínculo entre as atividades e a visão interacionista, a concepção de LD é “pouco adequada para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo”.

3 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NOS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com o intuito de verificar as concepções de escrita presentes nos comandos de produção textual do livro didático de Língua Portuguesa, foi selecionada uma coleção para a análise, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, *Projeto Teláris: Português*



(2012), adotada atualmente de 6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental, na região metropolitana de Palmas-TO.

De acordo com o PNLD (BRASIL, 2014), essa coleção apresenta uma proposta pedagógica centrada na perspectiva atual de língua como interação, destacando atividades que “estão acompanhadas de roteiros que consideram, com frequência, as condições de produção (destinatário, suporte, circunstância) e, algumas vezes, os níveis de linguagem” (BRASIL, PNLD, 2014, p. 103). Além disso, também destaca o fato de ser uma coleção atual, bem diversificada no que se refere aos textos, funcional, apresenta um projeto de leitura no final de cada LD, trabalha gêneros orais, traz um DVD-ROM com um material complementar ao volume e também um DVD-ROM com planos de aula para os professores, além de mostrar certo cuidado em orientar um trabalho que veja a língua como um discurso, isto é, “concretizar uma proposta de ensino/estudo da língua portuguesa que contribua para o aluno dominar as condições de linguagem que possam torná-lo um leitor/produtor de textos autônomo, proficiente e crítico” (BRASIL, PNLD, 2012, p. 3). Assim, as autoras acreditam que formar indivíduos que saibam ler e escrever com proficiência são metas essenciais da educação básica.

A coleção é composta por quatro volumes, que se organizam em quatro unidades, construídas a partir de temas específicos, um por bimestre. As unidades são organizadas em dois capítulos cada, que abrangem o mesmo tema. Em cada volume, há exatamente oito seções denominadas de *Produção de texto*. A seção de produção é apresentada após a realização de várias atividades, como leitura e interpretação de texto, prática de oralidade e o uso da língua, bem como sua reflexão. Depois de todas essas discussões, que servem como atividade prévia à produção, sendo retomada posteriormente ou não, surge a seção de produção de texto.

Para a execução desta pesquisa, propusemos investigar os quatro volumes da coleção, totalizando 32 comandos. A análise dos dados está pautada na abordagem metodológica propostas por Sercundes (1997): escrita como dom, escrita como consequência e escrita como trabalho.

Na leitura dos comandos, constataram-se predominantemente as concepções de escrita como consequência e como trabalho, sem foco na escrita como dom. O que se observou, na realidade, foram atividades de escrita como consequência, mas com tendência à noção de dom, solicitando ao aluno para que imagine uma situação, descrevendo-a, tendo por referência uma atividade realizada previamente, dentre outros objetivos. A análise permitiu verificar as seguintes ocorrências das concepções:

Quadro 1 – Concepções de escrita, série e ocorrências nos LD

CONCEPÇÕES DE ESCRITA	SÉRIE	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
ESCRITA COMO CONSEQUÊNCIA COM NUANCES DE DOM	6º ano	2
	7º ano	3
	8º ano	2
	9º ano	5
TOTAL		12
ESCRITA COMO CONSEQUÊNCIA	6º ano	3
	7º ano	3
	8º ano	6
	9º ano	2
TOTAL		14
ESCRITA COMO TRABALHO	6º ano	3
	7º ano	2
	8º ano	0
	9º ano	1
TOTAL		6
TOTAL DE COMANDOS ANALISADOS		32

Fonte: As autoras.

Este artigo apresenta especificamente a análise de comandos de produção de texto como foco na escrita como consequência com nuances de dom, observando de que forma as concepções dialogam e influenciam na produção textual do aluno.

2.1 ESCRITA COMO CONSEQUÊNCIA COM NUANCES DE DOM

Nesta subseção, encontraremos comandos de produção norteados pelas concepções de escrita como consequência e como dom, pois a escrita ocorre após a realização de atividades prévias, sendo solicitado também aos alunos que observem imagens, escolham uma e imaginem algo, a fim de produzirem.

Para Sercundes (1997), a escrita é vista como dom quando há uma “inspiração divina”, ou seja, o aluno tem que ter o dom de escrever. Nessa prática, não há atividades prévias para auxiliar o aluno no momento da produção. Mas, apesar de existir tal concepção, ela não está marcada na coleção, pois os comandos de escrita surgem sempre após a realização de várias atividades prévias a respeito de um gênero, como atividades de interpretação, de compreensão, de oralidade etc. Em função de haver tais atividades prévias, não é possível considerar a atividade de escrita como dom, pois o aluno passa por todo um processo de estudo sobre a forma do gênero e a temática. Dessa forma, o que se percebeu foram comandos baseados na escrita como consequência com nuances de dom, assim como se destaca:

“Produção de texto**Haicais bem-humorados**

Agora leia dois haicais bem-humorados, criados por Millôr Fernandes.

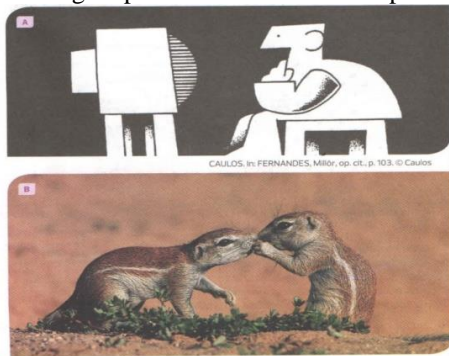
A
*OLHA,
ENTRE UM PINGO E OUTRO
A CHUVA NÃO MOLHA.*

B
*NA POÇA DA RUA
O VIRA-LATA
LAMBE A LUA.*

Millôr Fernandes nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 1923. Autodidata, foi escritor, jornalista, desenhista e autor de peças de teatro. Seu humor crítico e inteligente fez o sucesso de várias publicações. Antes de assinar como Millôr, adotou os pseudônimos Notlim e Vão Gôgo. Faleceu em 2012.

[O livro didático apresenta nesse espaço seis questões de interpretação. Logo em seguida, vem o comando de produção]

7. Você também poderá produzir haicais: para emocionar, sensibilizar ou provocar o riso. Escolha uma das imagens a seguir:

Imagem 1 – Imagem presente no comando de produção textual

Fonte: BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI (2012, 7.º ano, p.43-44)

- Relacione a imagem escolhida a uma lembrança, a algo incomum ou a um sentimento que ela tenha lhe despertado.
 - Relembre os recursos da poesia que você estudou neste capítulo: sons que provocam efeitos diferentes, rimas, jogos de palavras, alguma metáfora...
 - Arranje suas ideias em apenas três versos e escreva o seu haicai.
 - Depois de pronto, passe o seu trabalho para uma folha avulsa.
 - Monte, com a classe, um painel com os trabalhos produzidos.
 - Divirta-se lendo os trabalhos e observe como as mesmas imagens ganharam poemas diferentes!''.
- (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2012, 7.º ano, p.43-44, grifos do autor).

Este comando encontra-se no capítulo 1, do livro do 7.º ano, que se refere a “verso e prosa”. Em primeiro lugar, é possível observar que o aluno tem algumas atividades prévias de leitura de poemas ao longo do capítulo, até chegar à seção de produção de texto, na qual é conduzido à leitura de haicais: “Agora leia dois haicais”, interpretação e, em seguida, à produção do gênero estudado: “Você também poderá produzir haicais: para emocionar, sensibilizar ou provocar o riso”, a partir da imagem de um quadro: “Escolha uma das imagens a seguir”.

Percebe-se que o aluno tem que se valer de suas lembranças ou sentimentos para escrever: “Relacione a imagem escolhida a uma lembrança, a algo incomum ou a um



sentimento que ela tenha lhe despertado”, o que pode não ser favorável ao desenvolvimento da escrita do aluno, pois este se vê obrigado a lembrar de algo que tenha relação com as imagens apresentadas pelo LD, contudo, se o aluno não conseguir essa relação, o trabalho de escrever é afetado, só lhe restando inventar algo, levando-o a “não ter um compromisso com sua escrita” (MENEGASSI, OHUSCHI, 2007, p. 243), uma vez que o aluno tem como provável interlocutor real somente o professor.

Tal atividade pode conduzir, então, à escrita de uma redação (GERALDI, 1991), já que o aluno é levado a criar, a partir de uma imagem/gravura, e possivelmente não sabe nada sobre ela, restando-lhe apenas pensar e escrever algo que surge de uma emoção ou imaginação, escrevendo um texto para a escola. Com isso, a “escrita é vista como uma forma de articular informações por aqueles que têm dom e inspiração” (FUZA; OHUSCHI, 2014, p. 9).

O que define esse comando em escrita como consequência com nuances de dom é o fato de estar relacionado às várias atividades prévias do gênero solicitado na produção. Não há o detalhamento das condições de produção, ainda assim é possível encontrar: “Monte, com a classe, um painel com os trabalhos produzidos”. Tem-se, neste caso, uma finalidade artificial para a produção, pois, “expor o texto em um painel não pode exercer função de objetivo ou de finalidade da escrita, pois a exposição é um meio de circulação do enunciado e não um motivo que impulse o aluno a escrever” (FUZA, 2007, p. 84). O aluno, então, não reflete sobre sua escrita, deixando de lado um processo de reescrita e, conseqüentemente, a melhora de seus textos.

Portanto, esse comando volta-se à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que esta concebe a linguagem como um código capaz de transmitir informações ao receptor, contudo, há a necessidade de que os envolvidos na comunicação usem as mesmas regras de comunicação preestabelecida.

Outro exemplo de atividade de escrita ocorre no material do 6.º ano:

“Produção de texto

Conto a partir de pintura

Observe a pintura do artista plástico Almeida Júnior:

1. Leia a legenda e responda no caderno:

Imagem 2 – Imagem presente no comando de produção textual



Garoto com banana, Almeida Júnior, 1897.
Óleo sobre tela, 59x44cm.

Fonte: BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI (2012, 6.º ano, p. 41)

- a) Qual é o título da obra?
 - b) Quem é o autor da obra?
 - c) Em que ano foi realizada?
 2. Observe da **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.
 - a) Por que ele estaria pedindo para não se falar nada?
 - b) Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?
 3. **Em grupos**. A partir da pintura, você e seus colegas vão criar um conto, como se fosse um caso, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
 - a) Para produzir o conto:
 - Imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - Escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - Criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
 - b) Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada, formal ou informal, para a narração da história e para a fala das personagens.
 - c) Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.
- Roda de “causos”**
- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de causos”.
- (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2012, 6.º ano, p. 41, grifos do autor).

Esse comando requer do aluno a observação de uma pintura, a interpretação dela e, em seguida, a criação de um conto em grupo: “A partir da pintura, você e seus colegas vão criar um conto...”. Assim, fica evidente uma escrita como consequência com nuances de dom, ou seja, o aluno se depara com um texto sem saber ao certo informações sobre sua produção, circulação, fazendo que tenha que criar, por meio de uma escrita expressiva, algo a ser dito, pois não há claramente “o que dizer” sobre o texto.

Ainda podemos observar que no comando há uma grande preocupação com a forma composicional: “imaginem a situação inicial, escrevam qual seria o conflito, imaginem o clímax, criem um desfecho”, evidenciando que essa escrita está direcionada ao único objetivo de ser realizada com um único fim: ganhar nota, não importando se o aluno está preparado para escrever ou não. O fato de a seção de produção aparecer após uma série de atividades de leitura e de interpretação faz que a escrita seja concebida como consequência. Em função de ter que interpretar a obra de arte, o aluno deve imaginar uma situação, sem mesmo conhecer o



quadro, a personagem que nele está exposta. Logo, ao aluno que não for capaz de escrever, que não tiver dom ou “inspiração divina”, resta-lhe apenas conformar-se e realizar a atividade solicitada.

Diante das lacunas existentes nos comandos, cabe ao professor orientar o aluno, uma vez que o LD não o faz de forma adequada, isto é, quando o aluno não encontrar no comando as condições de produção é importante que o professor intervenha, reorientando o comando a fim de que seja possível a produção de texto na escola e, conseqüentemente, haja o desenvolvimento de sua escrita, e não somente uma redação que será lida para os colegas. Percebemos, neste comando, um conflito de ideias, de um lado há atividades que direcionam a uma possível produção, o que seria escrita como consequência, porém, ao analisar o comando em si, encontramos uma escrita como dom ao impor ao aluno a escrita de um texto a partir de uma imagem, unindo os dois conceitos: consequência e dom.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de identificar as concepções de escrita presentes nos comandos de produção textual no LD de Língua Portuguesa, visto que a concepção adotada pela coleção interfere na formação de produtores de textos.

Para tanto, inicialmente, os aspectos levantados nos permitem apresentar algumas conclusões relevantes quanto ao processo de construção das propostas de escrita no LD. Quanto à concepção de linguagem, constatamos que os comandos a concebem como instrumento de comunicação, ou seja, estuda-se a língua a fim de instrumentalizar o aluno para futuras produções. Em função disso, identificamos na coleção a mescla de concepções originalmente estudadas por Sercundes (1997), pois há, em algumas propostas de produção, um conflito entre elas, isto é, uma mistura da escrita como consequência com a escrita como dom. Alguns comandos traziam imagens para o aluno olhar e pensar, a fim de que tal imagem remetesse-o a alguma lembrança, caso contrário à imaginação prevaleceria.

No que se refere ao modo como as concepções podem influenciar na formação do produtor de texto, constatamos que os comandos, com foco na concepção de escrita como consequência com nuances de dom, não favorecem o desenvolvimento do aluno como produtor, uma vez que ele não é estimulado a se posicionar criticamente, apenas reproduz ou inventa algo. Assim, os comandos de produção centrados nessa concepção estão voltados para a escrita como fruto de atividades prévias – leitura, interpretação e o acréscimo de imagens –



sem foco marcado nas condições de produção do texto, fazendo que haja uma escrita superficial e descontextualizada.

Portanto, a análise da coleção teve a intenção de promover uma reflexão sobre as propostas de produção de textos, mas cabe ressaltar o real papel de mediador que o professor deve ter em sala de aula, utilizando o LD como um instrumento que pode e deve ser alterado quando necessário. De acordo com cada realidade de letramento do aluno, o professor precisa dialogar com o LD, a fim de modificá-lo e trabalhá-lo de forma eficaz. Logo, o compromisso com o ensino e a aprendizagem efetivos da escrita se dá por meio do diálogo entre professor, LD e alunos, não podendo recair somente em um dos fatores desse processo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BORGATTO, A. T. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. 1. ed. 4 volumes. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL, S.E.F. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 117-126.

BUZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Estudos linguísticos* xxxx IV, p. 557-562, 2005.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FUZA, A. F. A finalidade da produção escrita no livro didático: análise dos comandos de escrita. In: MENEGASSI, R. J (org.). *Interação e escrita*. Maringá: Editora do Departamento de Letras, 2007. [CD-ROM].

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. G. Concepções de Linguagem e o Ensino da Escrita em Língua Materna. In: CARVALHO, A. C.; LUDWIG, C. R.; ROCHA, D. C. A. (Org.). *Linguagem, Ensino e Formação de Professores*. 1ed. North Charleston: Amazon Digital Services Inc./KDP, 2014, v. 1, p. 5-25.



GARCEZ, L. H. C. do. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagens*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEGASSI, R. J. OHUSCHI, M. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ ago. 2007.

_____. As concepções de escrita nos estágios supervisionados. *Anais X Semana de letras – A hora e a vez da palavra, faculdade de filosofia, ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 25 a 29 de setembro de 2006*.

PNLD. *Programa Nacional do Livro Didático de língua portuguesa* (2014). Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/livro_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em 20 nov. 2014.

PNLD. *Programa Nacional do Livro Didático de língua portuguesa* (2012). Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/GuiaPNLD2012_LINGUAPORTUGUESA.pdf>. Acesso em 20 nov. 2014.

RODRIGUES, P. MENEGASSI, R. J. O livro didático é um mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos? *Fapciência*, Apucarana-PR, v.5 n.5, p. 26-36, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. In: BATISTA, A. A. G. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

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

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Data de recebimento: 19/06/2015
Data de aprovação: 22/08/2016