



A ESCRITA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA RELAÇÃO COM MUITAS FACES
THE WRITING AND THE SCHOOLBOOKS: A RELATIONSHIP WITH MANY
FACES

Vera Lucia de Souza Garcia¹
Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

RESUMO: A escrita desempenha um papel essencial na vida das pessoas porque cumpre funções sociais, estabelecendo relações de identidade entre os sujeitos. Por isso a aprendizagem da escrita é uma das finalidades principais do ensino de Língua Portuguesa e é uma habilidade que deve ser desenvolvida progressivamente, atendendo a todas as suas dimensões, em todos os anos escolares. Para esse fim, no contexto de sala de aula, o Livro Didático é um material bastante utilizado. Tomando como referência essa realidade, o objetivo deste artigo é refletir sobre o encaminhamento dado à produção escrita de texto no livro didático *Jornadas.port*, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, do 9º ano do Ensino fundamental, publicado em 2013. Embasamos nossas reflexões especialmente em Bakhtin (2003), recorrendo à concepção interacionista de escrita e à concepção de gênero discursivo para sustentar a análise proposta, bem como a Geraldi (1997), ao defender a produção de texto como uma atividade de interação. Como objetos de análise, após o reconhecimento dos encaminhamentos das propostas de produção textual no livro estudado, selecionamos dois encaminhamentos de produção textual relativos ao trabalho com os gêneros miniconto e artigo de opinião, verificando se a orientação corresponde aos pressupostos teóricos defendidos no limiar teórico da Coleção. O estudo possibilitou verificar a coerência do planejamento das propostas de produção textual com a concepção teórica apontada pelas autoras como esteio da coleção citada, no caso a proposta interacionista e dialógica da linguagem e teoria dos gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual; Livro Didático; Concepção Interacionista e Dialógica da Linguagem; Teoria dos Gêneros.

ABSTRACT: Writing plays an essential role in people's lives because it fulfills social papers, establishing identity relations between the subjects. That is why the learning of writing is one of the main purposes of teaching Portuguese and it must be developed gradually, in its dimensions, in all school years. To this end, in the classroom's context, the schoolbook is a widely used material. The objective of this article was to reflect about the direction given to the written text production, proposed by the 9th grade schoolbook, *Jornadas.port*, from the authors Dileta Delmanto Laiz and B. de Carvalho, published by Saraiva Editor, part of the collections displayed for 2013 selections. For this reason, we based on the reflections, especially on Bakhtin (2003) and Bakhtin / Voloshinov (2004), using the interactionist conception of writing and conception of gender to support the proposal analysis, as well as Geraldi (1997) to defend the text production as an interaction activity. As objects of analysis, after recognition of the referrals of the proposals of writing the book, we selected two referrals of textual production, mini tale and the opinion article, checking if the orientation corresponded to the theoretical assumptions defended in the theoretical threshold Collection. The study enabled us to verify the coherence of planning proposals for textual production with the theoretical framework identified by the authors as a mainstay of the collection, in case the interactional and dialogical proposal of language and genre theory.

¹ Aluna do Curso do Mestrado Profissional – Profletras – da UNIOESTE – CASCAVEL – PR. Bolsista da Capes. Professora da Rede Estadual de Ensino, Seed – PR, NRE de Goioerê. E-mail: vera.souza.garcia@hotmail.com

² Doutora em Letras. Docente do Curso de Pós-Graduação em Letras, Profletras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Cascavel/PR.

KEY-WORDS: Textual Production; Schoolbook; Interactionist and dialogic conception of language; Theory of Genres.

1 INTRODUÇÃO

Como forma de interação, de expressão e de conhecimento, a escrita desempenha um papel de suma importância na vida das pessoas porque cumpre funções sociais e estabelece relações de identidade entre sujeitos quando se trata da sua prática social. Disso resulta o fato de ser a aprendizagem da escrita uma das finalidades principais do ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP).

Para Dolz, Gagnon e Decâncio, “o *saber-escrever*, em todas as suas dimensões” (DOLZ, GAGNON e DECÂNCIO, 2010, p. 13) é desenvolvido de forma progressiva em todos os anos da escola obrigatória, se constituindo como fator fundamental para o sucesso escolar e para a socialização de todos os alunos. Os autores enfatizam ainda que “aprender a produzir uma diversidade de texto, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ, GAGNON e DECÂNCIO, 2010, p. 13).

A escola, por sua vez, é (ou pelo menos deveria ser) o lugar onde o sujeito, teoricamente, inicia o exercício da prática de escrever e se capacita para tal. No entanto, a atividade de escrever tem sido vista com resistência pelos alunos e como atividade de ensino bastante problemática pelo professor, dado que, nesse processo, geralmente, não se tem atingido os objetivos planejados.

Inserido nesta situação complexa do processo de produção textual em sala de aula está o Livro Didático (LD, de ora em diante), material, em grande maioria, utilizado como recurso de apoio, embora muitas vezes tenha sido problemático para o ensino, tendo em vista que pode automatizar tanto o professor como o aluno, reduzindo-os a meros repetidores e seguidores do material didático. Por outro lado, pode ser objeto transmissor de ideologias que envolvem a situação socioeconômica do país; e é, com raras exceções, material que demarca o que deve ou não entrar em sala de aula (GERALDI, 1997; SUASSUNA, 2006).

Considerando a escrita como uma atividade essencial na sala de aula e reconhecendo o LD como um importante suporte para o ensino, o objetivo deste artigo é refletir sobre o encaminhamento dado à produção escrita de texto, proposta pelo LD *Jornadas.port*, do 9º ano do Ensino fundamental, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, publicado pela Editora Saraiva, e que fez parte das coleções indicadas pelo PNLD para seleção em 2013. A perspectiva é relacionar os encaminhamentos com a concepção de linguagem que subjaz o ensino de LP.

Para isso, o texto encontra-se assim organizado: primeiramente apresentamos algumas reflexões sobre o LD em sala de aula; em seguida, apresentamos uma breve explanação sobre a concepção interacionista de escrita, seguida da explanação sobre o encaminhamento da produção textual no LD em foco; e finalizamos considerando a coerência das relações entre a proposta de produção de texto apresentada no LD em foco, seu embasamento teórico promulgado pelas autoras e a concepção interacionista e dialógica da linguagem, perspectiva teórica mais produtiva para o ensino da LP.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LP E SUAS (IN)CONVENIÊNCIAS EM SALA DE AULA

De modo geral, quando o assunto é o LD em sala de aula, persistem as discussões diversificadas que dividem opiniões sobre esse material de cunho pedagógico, disponibilizado pelo governo federal às escolas públicas do país. De modo particular, quando se trata do LD de LP, as críticas são direcionadas aos aspectos fundamentais das práticas de linguagem: as práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística. A controvérsia abarca, sobretudo, o uso, ou não, dos LD, questionando-se sua qualidade como material de apoio para o ensino do discurso como prática social, conforme orienta as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) – (PARANÁ, 2008).

Para nascer o instrumento didático, conforme afirma Buzen (2007), entram em conflito vários interesses, tendo em vista as esferas de produção, de avaliação e de circulação, o que abrange, necessariamente, as editoras, os programas oficiais, os professores e os alunos.

E, devido ao importante papel que assumiu na sala de aula a partir da década de 1970, o LD passou a ocupar um lugar de destaque na prática do professor e na aprendizagem do aluno. Dependendo do contexto e, até mesmo, da formação do professor, o LD aparece ora como material de apoio ou suporte aos conteúdos a serem ensinados, ora revela-se como instrumento orientador do ensino, conduzindo todo o processo educativo, uma vez que lhe é confiado o direcionamento das aulas.

Ciente dessas realidades que permeia o ensino por meio do LD, Suassuna (2006) aponta duas facetas que lhe são adversas: o mocinho e o bandido. O aspecto positivo está na contribuição que o LD pode dar em relação à sistematização e à seleção de conteúdos. O aspecto contraproducente é apontado em relação ao uso demasiado do LD como material único em sala, além das críticas ao conteúdo adotado e à isenção do professor como autor e criador de suas próprias aulas.

Sob esse prisma, tanto nos aspectos positivos quanto negativos dependem do uso que nós, professores, fazemos dele, isto é, da maneira como nós o tomamos como suporte/material de apoio. Mas, antes de atribuir esta ou aquela crítica a este material, Buzen (2005) alega que é preciso uma reflexão mais pormenorizada sobre o que é idealizar materiais didáticos e sobre a relação deles com as práticas de letramento e com a cultura escolar.

Para Buzen (2005), é importante também, anterior a qualquer tipo de análise do LD, definirmos qual o viés a ser tomado na apreciação, tendo em vista a complexidade desse material cultural estritamente escolar, bem como suas diversas dimensões, para não incorrerem no risco da generalização.

Muitas pesquisas sobre o LD, conforme Buzen (2005), padecem de “autoritarismo”, ao visarem apenas analisar conteúdo didatizado ou, ainda, debater sobre a forma como os autores de LD abordam objeto de interesse científico, no caso a oralidade, a leitura, a escrita, a variação da língua, e seus desdobramentos, entre outros, se caracterizando por serem pesquisas avaliativas do ponto de vista científico. Sobre essa visão, Possenti (2002) esclarece que a ciência diz verdades, mas nem sempre só a verdade. Daí a necessidade de avaliarmos os outros discursos de forma adequada e isenta e não só como discursos portadores de mostras do erro e de ingenuidade. Isto ocorre com o LD quando análises são feitas apenas do ponto de vista da ciência.

Partindo desses princípios, estabelecemos o presente estudo. Fizemos um recorte do nosso ponto de interesse – as propostas de produção textual – visando refletir sobre a coerência de seu planejamento com a concepção teórica apontada pelas autoras como esteio da coleção citada, no caso a proposta interacionista e dialógica da linguagem.

O trabalho de análise pode permitir a nós, pesquisadoras, uma postura de maior entendimento ao verificar como é feita/conduzida a proposta de produção textual e o seu alinhamento teórico de acordo com que é promulgado no livro. O estudo propicia constatar o a compreensão das autoras em relação à produção escrita, por meio da análise de alguns encaminhamentos de produção textual. Estariam eles calcados em uma visão interacionista da linguagem, conforme apregoam nas orientações teóricas do LD? É que o pretendemos conferir, mas, antes, retomaremos alguns elementos dessa concepção.

3 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E A ESCRITA

A concepção interacionista da linguagem parte do pressuposto de que a língua vive e evolui na interação entre sujeitos situados socialmente assim como afirmam Bakhtin/Volochinov: “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal

social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.127). Assim, pensar na linguagem como forma de interação significa pressupor a existência de um sujeito que dialoga com seu interlocutor, por meio de enunciados orais e escritos.

Para Bakhtin/Volochinov, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 123) porque a palavra é sempre orientada ao outro, e este, a seu tempo, é constituído socialmente. Por meio da língua, o sujeito interage com/na sociedade e, por meio dessa interação, pode responder a outros enunciados, agindo de forma responsiva.

Locutor e interlocutor só compartilham sentidos se ambos estiverem inseridos em uma ocorrência de interação verbal, seguramente caracterizada pela presença da enunciação. Neste espaço de comunicação verbal, a responsividade compreende o projeto de discurso entre os interlocutores, pois a resposta de um é o entendimento ativo do outro.

Fundamentadas nas perspectivas bakhtinianas estão as DCE que se propõem a assumir:

uma concepção de linguagem que não se fecha na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos [...] a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Tendo como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem (PARANÁ, 2008, p. 49).

As DCE propõem, ao assumir essa concepção dialógica e interacional da linguagem, que no ensino de LP sejam considerados os aspectos “sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49) e que o ensino e aprendizagem de LP objetive o aperfeiçoamento dos “conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” (PARANÁ, 2008 p. 49).

Para Neves (2003), quando se coaduna com essa concepção de linguagem, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa requer:

[...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2003, p. 89).

Sendo assim, a responsabilidade de propiciar espaço e recursos adequados à concretização dos princípios da concepção interacionista da linguagem é, então, da escola e do professor. Este precisa propor ao aluno a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais. Aquela, por sua vez, deve colaborar propiciando recursos para que o trabalho com a língua/linguagem seja desenvolvido a contento.

Dessa forma, a escrita proposta sob a concepção interacionista deve envolver os movimentos acima mencionados. A compreensão da linguagem escrita incide de maneira irrestrita no entendimento que temos da linguagem e de como essa compreensão se manifesta nas ações de mediação do processo de aprendizagem.

Conforme Antunes, uma visão interacionista da escrita pressupõe:

[...] encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45).

Sobre essa mesma ideia, de acordo com Costa-Hübes (2011), quando produzimos textos, podemos lançar mão da interdiscursividade, pois nos amparamos e amalgamamos nosso discurso com outros discursos, os quais são “(re)utilizados para dar vida a outros discursos”. Mas para que esse diálogo ocorra, segundo a autora, depende do conhecimento sobre esses mecanismos e só dominamos tal exercício quando o praticamos, tendo em vista que escrita é um afazer contínuo e a aquisição dela “só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa mergulhar em situações reais de interação. Em outras palavras, o aluno só aprenderá a lidar com a escrita se vivenciar práticas cotidianas de uso da língua escrita” (COSTA-HÜBES, 2011, p. 2).

A mesma perspectiva funda também as propostas das DCE em relação à escrita textual. Lá é proposto ao professor “desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção” (PARANÁ, 2008, p. 54). Para dar conta do proposta, é importante considerar o trabalho com os gêneros na sala de aula.

Essa proposta didática advém da teoria dos gêneros discursivos que a partir de estudos de vários pesquisadores e das proposições de alguns documentos ligados à educação, estão ganhando força e espaço nas salas de aula e também nos LD.

A partir do conceito de gênero de discurso como unidade de ensino, seja qual for a prática discursiva abordada, quando pretendemos trabalhar com os textos, torna-se fundamental abordar os gêneros em que eles se concretizam, tomando como base seu aspecto temático, composicional e estilístico.

Seguindo esses pressupostos, tomar os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem da língua é precisamente admitir o caráter sócio-histórico-ideológico que ela possui, percebendo sua materialização nas interações dos homens, o que só acontece por meio dos gêneros discursivos. É,

também, conceber a linguagem como uma construção coletiva, em constante processo de transformação à medida que as relações sociais se modificam.

2.2 AS TEORIAS E O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DO *CORPUS*

Especificamente sobre as propostas de produção textual em Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante, LDLP), muitos estudos apontam que elas nem sempre se assentam em concepções claras e definidas de produção da escrita. Na verdade, mesclariam abordagens diversas e rasas, muitas vezes tradicionais, na qual o aluno não se fundamentaria num projeto de dizer, numa perspectiva de interlocução, o que seria ideal para a sua formação, caso a concepção de escrita do professor se sustentasse no viés interacionista da linguagem. O que acaba acontecendo, e que leva o nome de “produção de texto” seriam práticas mecânicas de escrita, por meio da qual o aluno é levado a reproduzir, sem nenhuma preocupação com a interlocução. Não há, em muitos LDLP, subsídios adequados para que o aluno reconheça sua atividade de produção como um processo de interação, ou seja, como uma prática social.

Sendo assim, o presente estudo se estruturou para empreender uma reflexão sobre as propostas de produção de texto em LDLP. O livro selecionado para esse fim é uma unidade direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção *Jornadas.port*, Língua Portuguesa, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, publicado pela Editora Saraiva, em 2013. O livro faz parte de uma das coleções indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2013. Trata-se de um material de apoio para o trabalho em Língua Portuguesa que, a partir de 2014, passou a ser utilizado em muitas escolas do Estado, inclusive na escola onde atuamos, situada em um município da região noroeste do Paraná.

Por meio da análise de conteúdo, fizemos um reconhecimento dos encaminhamentos das propostas de produção textual do LDLP, verificando se eles se sustentam em uma proposta interacionista e dialógica da linguagem, e na teoria dos gêneros discursivos conforme orientam as DCE (PARANÁ, 2008).

Somente após essa análise, selecionamos dois encaminhamentos de produção textual com os gêneros miniconto e artigo de opinião, a fim de verificar se a orientação corresponde aos pressupostos teóricos defendidos pelas autoras na produção do material didático em foco, especificados no limiar teórico indicado no item “Concepções teóricas que embasam a coleção”, e que estão contidos na da orientação geral do LD de LP que podemos observar na figura que segue:

Figura 01 – Pressupostos teóricos do LD

SUMÁRIO	
Orientações gerais	
Introdução.....	4
Concepções teóricas que embasam a coleção	5
Linguagem e letramento.....	5
Gêneros textuais	6
O aprendizado por meio da interação	10
Estudo da língua	11
Produção de texto	12
Alguns conceitos importantes e a terminologia adotada nesta coleção,	13
Nossa proposta.....	14
Perfil da obra.....	15
O trabalho com habilidades	15
O trabalho com a oralidade	16
Interdisciplinaridade e transversalidade.....	17
Letramento digital	18
Letramento digital e o letramento.....	18

Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p.3)

Conforme indicado acima, no sumário, as autoras explicitam as concepções teóricas que embasam a coleção: linguagem e letramento, apoiadas em Marcuschi (2008) e Soares (2012), respectivamente, afirmando que o projeto de ensino da coleção “desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que rompe com as correntes que tratam a língua como fenômeno separado do universo social e histórico” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5). E compreendem o letramento

[...] como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas participa competentemente de eventos em que a prática de leitura e escrita têm uma função essencial. [...] Enfim, é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essa capacidade para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5)

Com base nesta exposição, as autoras apregoam sobre o domínio da escrita: “Escrever bem é saber ajustar o discurso às características do contexto de produção (quem escreve, para quem escreve, com que intenção) e de circulação, escolhendo o gênero, o nível de linguagem e os recursos linguísticos mais adequados” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 5).

Sobre os gêneros textuais, as autoras conceituam-nos citando Schneuwly e Dolz:

Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. [...] podem ser considerados, como instrumentos que fundam a possibilidade de

comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 6).

Sobre o porquê de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, Delmanto e Carvalho se apoiam em Marcuschi (2008) para afirmar que “a aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós não somente ampliam a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes propicia formas de participação social” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.7), porque é prática essencial no alcance e ampliação do letramento exigido na sociedade atual

Relativo ao aprendizado por meio da interação, o papel da mediação e do mediador, as autoras deixam clara sua adesão à perspectiva interacionista, especificando o que é o aprendizado por meio da interação, com base em Vygotsky:

O indivíduo não nasce pronto, nem é mera reprodução do ambiente externo: seu desenvolvimento é fruto da ação de experiências vividas [...] Por isso, a interação dos membros menos experientes com os mais experientes é parte essencial da concepção vygotskiana de aprendizado socialmente elaborado, segundo a qual é ao longo da interação [...] que os jovens aprendizes se desenvolvem e avançam na solução de problemas que se lhes apresentam. Essas ideias continuam a inspirar diferentes tentativas de renovação de práticas educacionais, que vão desde a busca por contextos mais significativos de aprendizagem até a elaboração de propostas didáticas que enfatizam a importância da interação na construção do conhecimento. Fornecem ainda [...] importantes subsídios para que se reflita sobre o papel do mediador, sobre o lugar do aprendiz no processo de construção do conhecimento e sobre os critérios de seleção de atividades (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 10).

Até aqui já pudemos conferir que as autoras explicitam a adesão às perspectivas da linguagem como fenômeno histórico e social, ao letramento como objetivo de ensinar nesta perspectiva; à teoria dos gêneros textuais e ao interacionismo ao especificarem o que é o aprendizado por meio da interação.

2.2.1 O encaminhamento da produção textual no LDLP

Temos ciência que as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão de contexto de atuação do aluno e levá-lo a entender o emprego da escrita na prática e a interrogar, independentemente do gênero solicitado, *para que escrever, para quem escrever, o que escrever e de que modo escrever* (GERALDI, 1997, grifos nossos). Essa visão mais produtora, seguramente, abre ares para que o aluno perceba a escrita como processo.

Sabemos também que a ação de escrever abrange elementos de natureza diversa, entre eles, linguístico, cognitivo, pragmático, sócio-histórico e cultural. Para explicar o que é escrita e os elementos que a envolvem, muitos estudos são realizados sob diferentes perspectivas teóricas. Assim, conforme já mencionamos, ela pode ser vista como “domínio de regras da língua”, como “inspiração”, pode ser vista como “dom de poucos”, ou mesmo ser “a expressão do pensamento” ou ainda: “escrita é trabalho, é processo” (KOCH e ELIAS, 2012) e, a este último acrescentamos: escrita é interação, compreensão esta que defendemos.

Contudo, é importante conscientizar que a forma como concebemos a escrita, praticamo-la, ensinamo-la em suas particularidades, aponta, em nossa prática, a relação com esta ou aquela “concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor” (KOCH e ELIAS, 2012, p.32), mesmo que isso não esteja explícito para nós, professores.

Isto posto, vamos à organização de como deveria se estruturar uma proposta de produção de texto, conforme as autoras no livro avaliado:

- **planejar** de acordo com um projeto de dizer que considere a situação de produção;
- **submeter** o texto a um leitor crítico (colega, professor, aluno de outra turma, familiares, membros da comunidade...);
- **revisar e reescrever** de acordo com sugestões feitas.

Planejar de acordo com a situação de produção significa levar em conta:

- quem escreve e de que lugar social escreve: um jornalista, um advogado, um aluno, um político;
- o motivo pelo qual escreve: um advogado por exemplo, ora escreve para mudar sua agenda, ora para pedir liberação de um preso;
- para quem escreve: para a secretária, para o juiz etc.;
- que gênero poderá ser utilizado para melhor dar conta da intenção que se tem: um bilhete, uma petição, um e-mail;
- o veículo (o portador): o jornal, o receituário médico, o espaço do e-mail no computador. O quadro-negro na sala de aula, o jornal mural, um livro a ser doado à biblioteca... (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.12)

No excerto acima, podemos verificar que o modo de propor a escrita de Delmanto e Carvalho (2012) se assenta numa visão de interação, ou seja, é proposta uma metodologia de trabalho que leva em conta o processo de produção escrita orientado para considerar a natureza interativa da língua, um projeto de dizer, a submissão do texto à participação de outras pessoas.

Nessa perspectiva teórica assumida pelas autoras, prioriza-se a interlocução que resulta do ato de escrita, reconhecendo-se que é por meio dessa forma de linguagem que o autor tem possibilidade de interagir com diferentes interlocutores e, para isso, ele determinará um gênero específico para cumprir o seu projeto de dizer.

Geraldi certifica que "a interlocução é entendida como o espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos" (GERALDI, 1997, p. 5), o que explica a necessidade de se propiciar, na escola, condições de produção escrita e oral que demandem diversas interações.

Quando focalizamos assim a língua escrita, partindo do processo interlocutivo, instauramo-la como exercício de escritura, revisão, reescrita do texto, na singularidade dos sujeitos que se constituem na e pela linguagem. Isso também vai apontar para a sala de aula como o lugar privilegiado para instrumentalizar o aluno para o uso da escrita. Nesse sentido, as ações docentes devem orientar-se como um meio que beneficie o acesso e a apropriação da língua em suas diferentes formas e modalidades de interação. Isso requer que nós, docentes, atuemos de forma mediadora.

Nesse ponto, nos amparamos em Vygotsky (1991) para afirmar que trabalhar com a aquisição da escrita significa criar situações de intermediação, partindo do conhecimento já sistematizado pelo aluno, o "*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (VYGOTSKY, 1991, p. 95), operando prontamente sobre aquilo que o aluno ainda não conhece.

Buscando orientar-nos na teoria sobre desenvolvimento, de acordo com Vygotsky (1991), podemos dizer que, na atuação do professor sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) do aluno, relativo à escrita, o abalizador deve ser o texto produzido pelo aprendiz, o qual possibilita observar quais conhecimentos já foram sistematizados, quais "funções já amadureceram" (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Sobre isso, as autoras destacam: "A mediação é uma ideia central para a compreensão do conceito de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico: é na troca com o outro que o sujeito se constitui como tal e constrói conhecimentos" (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.11).

Podemos perceber, aqui, que as autoras se alinham aos pressupostos vygotksyanos, configurando que o trabalho da aquisição da escrita deve se estabelecer a partir da criação de situações de intermediação. Considerando tais pressupostos, nosso papel como professor mediador será o de intervenção, porque há conteúdos que só serão apreendidos com a "orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 2000, p. 99). Lembremos: ao se defrontar com a cultura da escrita, o aluno necessita que a escola, na figura do professor, coloque em prática um trabalho sistemático com a língua, apresentando-lhe as convenções sociais estabelecidas para a escrita (COSTA-HÜBES, 2011; DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010).

Temos consciência, pois, que a escrita mobiliza múltiplas componentes cognitivas e sociais. Assim, para escrever, é preciso que se tenha um amplo conhecimento sobre o conteúdo temático abordado, o contexto no qual se insere o tema que vão determinar os acordos sociais sobre o que e como escrever em determinada situação. Com o aluno não é diferente. Ele também necessita ampliar seus conhecimentos.

Dolz, Gagnon e Decândio assinalam que a produção de texto:

[...] supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que, como veremos, não se encontram do mesmo modo em todos os textos. Portanto, compreende-se que o ensino da produção textual não é uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p.18).

Neste processo estão envolvidos, de acordo com os autores, elementos indissociáveis da produção escrita: a identificação dos componentes pragmático-contextuais, além dos componentes textuais, sintáticos e ortográficos.

Com relação à mobilização de componentes cognitivos e sociais, podemos observar, nas propostas de escrita do LDLP em foco, que isso ocorre porque a seção é organizada com base no que foi explorado durante a leitura e a análise do texto principal da unidade, referentes às características de organização e recursos linguísticos, assim como na observação da situação de produção. Isso pode ser visto no excerto abaixo:

Figura 02 – Proposta de produção escrita no LD

PRODUÇÃO ESCRITA

Miniconto

Vamos produzir nossos próprios minicontos? Siga as orientações e crie um para ser apresentado aos colegas. Seu texto poderá ser publicado no jornal da classe, no final do ano.

Professor: Chame a atenção do aluno para o fato de que propomos minicontos e não microcontos para que eles se sintam mais livres ao escrever.

Antes de começar

Para inspirar-se, leia estes três contos vencedores de um concurso de microcontos promovido pela Academia Brasileira de Letras em 2010.

1º lugar

Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida.

Bibiana Silveira Da Pieve, Rio de Janeiro - RJ

2º lugar

Joguei. Perdi outra vez! Joguei e perdi por meses, mas posso apostar: os dados é que estavam viciados. Somente eles, não eu.

Carla Ceres Oliveira Capeleti, Piracicaba - SP

3º lugar

Não sabia ao certo onde tecer sua teia. Escolheu um cantinho de parede da cozinha. Acertou na mosca.

Eryck Gustavo Silva de Magalhães, Guaratinguetá - SP

Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/07/06/625695/divulgado-resultado-do-concurso-microcontos-da-abl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

Reúna-se com um colega. Tentem identificar nos microcontos acima:

- quem é o narrador;
- que situação vive,
- o que teria dado origem a essa situação;
- qual poderia ser o desdobramento da história.

Depois, apresentem suas conclusões à classe. Ouçam a interpretação dos colegas, comparando as diversas compreensões.

Planejando o texto

Professor: Sugerimos que acompanhe os grupos propondo mudanças, dando sugestões. Sua participação durante o processo de produção é fundamental para o sucesso da proposta.

Vamos planejar o miniconto passo a passo. Em dupla, decidam os pontos a seguir.

1. Comecem com uma ideia simples. Por exemplo, uma pessoa que não consegue dormir; um barco que não consegue chegar ao seu destino.
2. Pensem em outras ideias relacionadas a ela.
3. Escolham as que lhes parecerem mais interessantes e façam uma única frase ou um único parágrafo com elas.
4. Não coloquem detalhes (lembrem-se do que falamos sobre deixar espaço ao leitor para preencher os detalhes, imaginar o que não foi dito pelo narrador, completar a história a seu modo).
5. Comecem diretamente com o ponto de mudança: o que aconteceu, a ação principal. Um começo impactante é essencial no míni ou no microconto.
6. Pensem em um final surpreendente para seu conto. Vocês devem colocar uma frase inesperada para o leitor.
7. Coloquem um título que oriente o leitor, que lhe facilite a compreensão do texto.
8. Sugestão: utilizem poucas linhas, como nos minicontos que vimos. Evidentemente, não há limite de linhas nem de letras. Sintam-se mais livres: preocupem-se apenas em não escrever um conto muito longo.

Avaliação e reescrita

1. Terminados os minicontos, troquem sua produção com uma dupla de colegas, que deverão:
 - observar se vocês produziram um miniconto de acordo com as orientações dadas;
 - pensar se é possível desenvolver uma narrativa com base nele;
 - analisar se o título foi bem escolhido.
2. Reescrevam o texto de acordo com as sugestões dos colegas e, depois, entreguem-no ao professor. Esses contos serão guardados para comporem a seção literária do jornal que publicaremos no projeto do ano.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 24-25)

A proposta se assenta em planejamento minucioso descrito como: *Antes de começar; planejando o texto, e a avaliação e reescrita*. Vemos que, para o processo de produção, as autoras destacam a importância de se conhecer a estrutura composicional do gênero, propõem a leitura de outros

textos do mesmo gênero, já publicados. Também enfatizam a necessidade de interação com o outro, caracterizado na figura do colega de sala, ou do professor. Destacam, ainda, a necessidade de avaliação e reescrita do texto.

Embora a prática de escrita, o encaminhamento processual seja mais enfatizado que a interação e a função social que o gênero ocupa, é importante citarmos Geraldi (1997) para autenticar o dito no parágrafo anterior. Ao se considerar os elementos interacionais na produção de texto, estamos reconhecendo que as interações não acontecem fora de um contexto social. Elas vão se efetivar no interior e nos limites das formações sociais "sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas" (GERALDI, 1997, p. 6) pelas condições específicas onde a língua se concretiza. Portanto, ao produzir seu texto, o aluno é, de certa forma, dirigido por esses fatores que controlam o que e como dizer naquela situação discursiva.

Relativo ao encaminhamento que precede uma produção escrita de texto, percebemos que há um apontamento dentro da visão de interação, porque a proposta de escrita solicita um gênero específico, o miniconto; determinam os interlocutores, os colegas de sala e o professor, posteriormente, os leitores do jornal; estabelece as estratégias de produção, que se baseiam nos textos de apoio; estabelece a finalidade, compor a seção literária do jornal da escola que será produzido dentro do *projeto do ano*, parte integrante de todos os livros que compõem a coleção.

Figura 03 – Por que produzir texto?

Projeto do ano

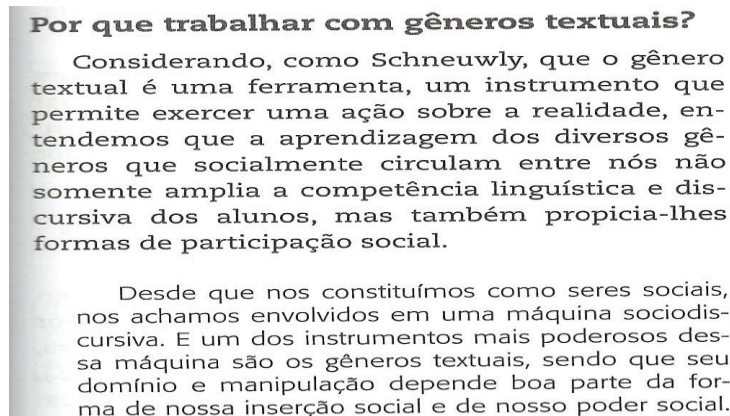
Como complemento ao trabalho realizado no ano, em cada livro, é apresentado um projeto para que os alunos possam aplicar conhecimentos sobre gêneros orais e escritos em situações concretas de uso e socializar suas produções, dando a elas um leitor real e diferente dos colegas e do professor. São estas as propostas:

- ▶ 6º ano: **almanaque;**
- ▶ 7º ano: **programa de rádio;**
- ▶ 8º ano: **revista;**
- ▶ 9º ano: **jornal.**

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 23).

Neste sentido, o LDLP do 9º ano do Ensino Fundamental – II, parte da coleção *Jornadas.port* – Língua Portuguesa – adere à teoria dos gêneros, pois verificamos que o livro é organizado por “gêneros textuais”, justificando essa adesão da seguinte forma:

Figura 4: Justificativa do trabalho a partir dos gêneros



Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 7)

Cada volume é composto por unidades, oito ao todo, cada qual abordando um gênero específico, como gênero principal da unidade, que é explorado nas práticas discursivas da leitura, escrita, análise da língua e oralidade.

Figura 5 – Estrutura da unidade do LD

1	UM CONFLITO, UMA HISTÓRIA
	LEITURA 1 – Conto [Piquenique, Moacyr Scliar], 14
	Exploração do texto, 17
	Nas linhas do texto, 17
	Nas entrelinhas do texto, 18
	Além das linhas do texto, 18
	Como o texto se organiza, 19
	Recursos linguísticos, 20
	Depois da leitura – Minicontos, 22
	Do texto para o cotidiano (temas: preconceito, saúde), 23
	Produção escrita, 24
	Miniconto, 24
	Reflexão sobre a língua, 26
	Processos de formação de palavras (composição por aglutinação e por justaposição), 26
	Atividades, 32
	LEITURA 2 – Conto [Bárbara, Murilo Rubião], 34
	Exploração do texto, 37
	Reflexão sobre a língua, 38
	Processos de formação de palavras (onomatopeia, abreviação vocabular, neologismo, empréstimo), 38
	Atividades, 41
	Fique atento... aos usos do hífen, 42
	Ativando habilidades, 46
	PROJETO DO ANO (apresentação) – Jornal, 48

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 8)

Todas as unidades têm, basicamente, a mesma estrutura, e são compostas por seções e subseções, conforme pôde ser observado acima. Em função da estrutura bastante semelhante, optamos por não nos tornarmos repetitivos na questão da análise e nem avolumarmos o nosso texto. Um exemplo da semelhança e da didatização dos gêneros está na sugestão de produção de artigo de opinião que compõe a unidade 5 do livro. Nela são propostas várias leituras e explorações de

textos de gênero opinativo que antecedem a proposta de produção do artigo, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 6 – Proposta de produção escrita no LD


PRODUÇÃO ESCRITA

Artigo de opinião

Agora que já falamos bastante sobre a discussão de questões polêmicas, pontos de vista que convergem e outros que divergem, argumentos, contra-argumentos, vamos escrever artigos de opinião para o jornal que estamos preparando desde o início do ano.

Antes de começar

1. Leia a carta do leitor que reproduzimos abaixo.



Ciclistas

Discordo frontalmente da sugestão feita pelo leitor F. H. [...] neste espaço em 15/6. Tomar a exceção (a morte de ciclistas) por regra para, a partir dessa inversão, sugerir a proibição do uso de bicicletas fora das ciclovias seria um retrocesso.

Seria bom que, antes de opinar sobre esse assunto, soubesse que a imensa maioria das vítimas dos automóveis são os pedestres, como mostrou reportagem desta Folha no dia 14/6. Tal leitor vai sugerir, então, que ninguém mais ande a pé? A par do ridículo da situação, fica a pergunta: que tipo de sociedade esse leitor deseja para nossos filhos?

A. K. [...] (São Paulo, SP)

Folha de S.Paulo, 19 jun. 2011.

a) Qual a questão polêmica que se discute no texto?
O que fazer para evitar a morte de ciclistas no trânsito.

b) Qual o ponto de vista do leitor F. H.?
Deve ser proibido circular com bicicletas fora de ciclovias.

c) O autor da carta concorda ou discorda desse ponto de vista? O que ele argumenta para justificar sua posição?
Discorda, chamando a atenção para o ridículo de uma situação paralela: para evitar a morte de pedestres, ninguém mais deveria andar a pé?

d) Se o primeiro leitor escrevesse novamente para o jornal, como poderia contra-argumentar?
Resposta pessoal. Possibilidade: Não se trata de proibir que se ande a pé. Proibir que ciclistas andem fora de ciclovias equivale a proibir que pedestres atravessem a rua fora das faixas, o que é sensato.

2. Leia agora a notícia reproduzida abaixo.

Mãe pega bebida no carro do filho e faz “anúncio bronca” no jornal

A americana Jane Hambleton, moradora de Des Moines, em Iowa, encontrou bebida no carro do filho de 19 anos e não teve dúvidas: pôs o veículo à venda e ainda humilhou o rapaz em um anúncio no jornal da cidade (que tem cerca de 200 mil habitantes).

O anúncio diz: “Olds 1999 Intrigue. **Pais nada bacanas, que obviamente não amam seu filho adolescente, vendem seu carro. Usado por apenas três semanas até a mãe bisbilhoteira que tem de tomar conta de sua vida** encontrar bebida alcoólica no banco da frente. 3700 dólares (cerca de R\$ 6,5 mil). Ligue para a **pior mãe do planeta**”.

Jane recebeu tantas ligações de pessoas interessadas no Oldsmobile quanto de gente impressionada com sua decisão. Ela disse que os mais de 70 telefonemas vieram também de funcionários de prontos-socorros, enfermeiros e conselheiros de escolas que queriam parabenizá-la. [...]

Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL262135-6091,00-MAE+PEGA+BEBIDA+NO+CARRO+DO+FILHO+E+FAZ+ANUNCIO+BRONCA+NO+JORNAL.html>>. Acesso em: 16 jan. 2008.

NÃO DEIXE DE ACESSAR

• <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/index.php?area=home>
Um banco de dados sobre o trabalho das mulheres no Brasil: imagens, tabelas, gráficos.

Assim, temos que escrever textos é produzir gêneros e uma utilização eficiente do conceito de gênero pode resultar em progressos significativos para o ensino da Língua Portuguesa. Para Schnewly e Dolz, “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 71).

Logo, os LD devem acompanhar as mudanças, produzindo coleções que não somente apresentem uma variedade de gêneros textuais, mas que trabalhem o gênero além da sua forma e função, considerando todo o contexto sócio comunicativo em que ele se insere. Neste ponto, há uma coerência entre o explicitado nas orientações metodológicas do LDLP analisado, e as concepções teóricas que dão base à coleção, pois vemos que nele as atividades de produção textual se alinham à concepção de interação e a teoria dos gêneros discursivos.

É necessário, então, dar voz ao educando, para que se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve. O aluno é um sujeito que tem o que dizer. No ato da escrita, ele expõe de si, de sua leitura de mundo. Bakhtin assegura que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido” (BAKHTIN, 1990, p. 289). A produção escrita permite ao sujeito se posicionar como autor, dá a ele voz em seu texto, que pode resultar em interação com as práticas de linguagem da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise das propostas de produção textual no LDLP em foco, foi possível verificar as concepções de produção da escrita que dão sustentação às práticas de produção textual nele contidas.

Verificou-se que no LD já está incorporada a escrita como trabalho, como processo, numa perspectiva dialógica e de interação, se sustentando em uma proposta interacionista e dialógica da linguagem, e na teoria dos gêneros discursivos, se alinhando, assim, à uma perspectiva teórica mais produtiva para o ensino da LP ao se tratar da escrita, dado que a escrita tem papel fundamental na vida do indivíduo ao cumprir funções sociais e estabelecer relações de identidade entre sujeitos quando se trata da sua prática social.

A constatação dos subsídios teóricos interacionistas que sustentam as proposta de produção escrita mostra que as ciências linguísticas estão sendo incorporadas no LDLP, alterando o ensino da escrita baseado em visões tradicionais para a escrita como trabalho, como processo, numa perspectiva dialógica e de interação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN,. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.139-161.

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In: **Anais do VI SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, agosto de 2011. ISBN 978-85-7273-796-8.

DELMANTO, D., CARVALHO, L. B. **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva 2012.

DOLZ, J.; SHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R. E DECÂNDIO, F.. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, JW.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan. /jun. 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: muitas facetas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2012

SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. In: _____. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L. S. A formação social da mente. 7° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.