



ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL¹

Bruna Mara Rosin de Lima – bruna_mara_rosin@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4108-8558>

Jocielly Marques de Oliveira Citon Rozzini – jocy_citon@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3600-245X>

Terezinha da Conceição Costa-Hübes – tehubes@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9063-7982>

RESUMO: Apresentamos, neste estudo, sob financiamento da Capes/CNPq, uma breve análise do livro didático *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2015 pela editora Saraiva e direcionado a alunos do 7º ano. Ao olhar para esse livro, procuramos responder ao seguinte questionamento: qual o posicionamento teórico adotado pelos autores, principalmente no que se refere aos encaminhamentos das produções textuais? Nosso objetivo foi verificar se havia coerência entre a concepção teórica assumida e as produções textuais propostas ao longo do livro. Para isso, fizemos um breve apanhado teórico a respeito da linguagem e do trabalho com o texto sob a ótica do interacionismo e do dialogismo, considerando o gênero como instrumento para o ensino da língua. Para tal, apoiamos-nos em autores como Bakhtin/Volochinov (2004), Bakhtin (2003), Geraldi (1993), Menegassi (2010) e Costa-Hübes (2013). Como resultado, entendemos que embora a obra não atenda completamente a uma proposta de trabalho com os gêneros discursivos, procura garantir, em seus encaminhamentos, uma produção (oral ou escrita) que tenha em vista a interlocução com outros sujeitos, além do professor. Entendemos que as atividades contemplam, pelo menos em parte, a concepção dialógica e interacionista da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Produção textual; Gêneros textuais.

1 INTRODUÇÃO

O livro didático (LD), no cenário educacional brasileiro, é uma das principais fontes de informação no contexto pedagógico, uma vez que é utilizado amplamente por alunos matriculados em escolas públicas e particulares e serve como instrumento de trabalho para os professores. No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) assegura a distribuição gratuita a toda rede pública do país dos mais diversos exemplares. Porém, a escolha do LD, embora essencial, nem sempre é tarefa fácil de ser feita, tendo em vista o pouco tempo destinado para

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES e do CNPq.

análise e o apego dos educadores a uma única obra por vários anos. Essa situação provoca pouco ou nenhum cuidado quanto ao reconhecimento do posicionamento teórico dos autores, das orientações didáticas e metodológicas, por vezes elegendo materiais que não coincidem os pressupostos teóricos apresentados com os encaminhamentos presentes ao longo das propostas de atividade. Considerando essa realidade, é relevante que nós, professores, aprendamos a analisar os guias e os LD disponibilizados pelo PNLD, para assim fazermos uma escolha consciente e que esteja em consonância com a concepção teórica que adotamos.

Tendo em vista esse cenário, neste artigo analisaremos o LD *Português Linguagens*, destinado ao 7º ano, da coleção desenvolvida para os anos finais do Ensino Fundamental, publicado pela editora Saraiva, em 2015, sendo esta sua 9ª edição, sob a autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Sua grande aceitação no universo escolar fica evidente, conforme dados do site do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE)². A coleção foi a primeira em números de volumes distribuídos no ano de 2017, com 5.792.929 exemplares contados entre livros de aluno e manuais de professor, para os anos finais do ensino fundamental.

O objetivo principal será compreender se as propostas de produção textual, estão condizentes com o posicionamento teórico assumido pelos autores e se há nelas algum indício de trabalho com o texto numa perspectiva dialógica e interacionista, que considera os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua.

Para tal fim, estruturamos este texto com as seguintes etapas: inicialmente apresentamos um breve apanhado teórico sobre a produção textual dentro da concepção interacionista e dialógica de linguagem; em seguida, discorreremos sobre o que está expresso nas orientações didáticas e metodológicas do livro em análise, procurando delinear um panorama geral de como a obra é estruturada, levando em consideração as atividades de produção textual e como é organizado o seu contexto; finalmente, analisamos algumas propostas de modo mais aprofundado, à luz da orientação teórica que aqui assumimos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

É senso comum nas escolas que cabe ao professor de Língua portuguesa (LP) desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, interpretação e produção textual de forma consistente. Porém,

² EDUCAÇÃO. Ministério da. **PNLD**. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 05 ago. 2018.

quando refletimos sobre essas práticas, sempre surgem dúvidas, principalmente no que tange às práticas de produção textual que, na maioria das vezes, resultam em uma atividade à qual o professor recorre para avaliar os alunos.

Quando se adota tal atitude, cabe, então, questionar: qual a concepção de escrita, ou o que são considerados textos?

Segundo Bakhtin (2003),

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). É a realidade imediata do pensamento (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”

Texto, assim, situa-se na vida e na história, nos constitui como sujeitos, existe em função de um propósito discursivo e foi feito para cumprir uma determinada função comunicativa. Percebemos, por meio da citação, “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307), que todo conhecimento se consolida em um texto. Logo, para qualquer estudo, este é o nosso ponto de partida. Todo texto reflete a intenção de seu autor em um dado momento histórico e dialoga com seu (possível) interlocutor, além de entrelaçar-se com outros discursos.

Sendo essa a definição de texto, entendemos, assim como as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (DCE) que é preciso envolver o aluno com os textos por ele produzidos e levá-lo a assumir a autoria de seus escritos, pois ele é um sujeito e tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo (PARANÁ, 2008). Por isso, ao trabalharmos com a produção de texto na escola, é tão importante selecionarmos gêneros discursivos que permitam ao aluno expressar-se, mostrando seu conhecimento, suas experiências vividas e o seu pensamento. Koch (2009), nesse sentido, afirma que “A escolha do gênero deverá, [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes” (KOCH, 2009, p. 54). Porém, não é isso que, na maioria das vezes, ocorre nas salas de aula. O que percebemos é uma prática de produção textual desvinculada da realidade e tratada como uma das formas de avaliação escolar, o que tem contribuído para que os alunos se sintam desmotivados a escrever. Notadamente, esse tipo de prática não dialoga com as orientações presentes nos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa nem com os pressupostos teóricos atuais sobre o ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a linguagem deve ser vista “[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de

uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL,1998, p. 20). Nessa perspectiva, a língua pode ser compreendida como um meio de interação, organizada por signos ideologicamente significativos que o homem utiliza para significar o mundo e a realidade. Para Bakhtin/Volochinov

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Sob essa orientação, a língua não é um ato isolado, individual, pois, quando falamos ou escrevemos, “[...] dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 529). Além disso, estamos expressando nossa identidade, nossas crenças, nossos valores, nossas origens e o contexto histórico-cultural de onde emerge nosso discurso, ou seja, deixamos nossas marcas.

Ainda, de acordo com os PCNs, “Produzir linguagem significa produzir discursos” (BRASIL,1998, p. 20). E os discursos, por sua vez, revelam-se nos textos que circulam socialmente, o que implica dizer que o que lemos e o que escrevemos não são produzidos de modo eventual. Mesmo que, indiretamente, muitas escolhas são realizadas, as quais evidenciam os objetivos de quem escreve/fala, o contexto de produção, de circulação e o gênero discursivo. Enfim, o texto e seus elementos constituintes devem ser trabalhados em sala de aula, contemplando-o, assim, em sua amplitude, como veremos a seguir:

Para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1993, p. 137).

Por mais evidentes que pareçam as palavras de Geraldi (1993), produzir textos que atendam a essas funcionalidades é uma tarefa complicada e, muitas vezes, quando analisamos os encaminhamentos de produção realizados em sala de aula, não se percebem todos esses elementos.

Soma-se a isso, que as produções escolares, diversas vezes, têm como preocupação central a análise da escrita pela escrita, ou seja, a correção dos inúmeros desvios ortográficos dos alunos e

de pontuação, ignorando ou deixando, em segundo plano, a interação com outros interlocutores, a análise do conteúdo, a adequação ao gênero e à situação de interação. Relembramos que de maneira alguma, queremos menosprezar o trabalho com a ortografia, pois defendemos que ela faz parte do trabalho com língua, mas a correção e a reescrita textual precisam ir além, possibilitando a contemplação de todos os elementos inerentes às práticas textuais escritas para que consigamos aprimorar as ideias registradas pelo aluno.

Ao desenvolver nas salas de aula todos os aspectos elencados por Geraldí (1993), a produção textual torna-se mais significativa, pois o aluno deixa de executar propostas mecânicas e totalmente baseadas em suposições para se reconhecer como um autor, como alguém que escreve com propósitos bem definidos, sabendo a quem se dirige e onde seu texto circulará. Escrever deixa de ser uma prática desvinculada e passa a cumprir uma função social.

As DCE (PARANÁ, 2008) também apontam para o mesmo caminho quando se referem ao trabalho com a produção textual na escola, pois apresentam como um dos objetivos do ensino de LP, “[...] 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). O professor tem um papel fundamental para a efetivação de tal objetivo, uma vez que deve desenvolver, em sala de aula, atividades respeitando as diferenças que os alunos apresentam em seu rendimento, procurando fazer com que todos consigam produzir textos que cumpram minimamente os objetivos propostos.

Menegassi (2010) discorre a respeito de quatro concepções de escrita, que são: escrita com foco na língua (voltada aos aspectos formais, correção de erros); escrita como dom/inspiração (o aluno parte de um título e expõe ideias internalizadas sobre o assunto); escrita como consequência (parte de outra atividade realizada em sala de aula); e a quarta concepção é “A escrita como trabalho” que vê a escrita como resultado da interação.

Para o autor, nessa última concepção, a escrita é “um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há necessidades reais para o aluno escrever” (MENEGASSI, 2010, p.19). Esse processo de escrita, segundo o autor, requer o desenvolvimento de algumas etapas: planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita. E o educador tem fundamental importância como orientador de tais etapas. Segundo Menegassi, “[...] o professor auxilia como co-produtor do texto orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido” (MENEGASSI, 2010, p. 78).

Na etapa de planejamento, são de grande valia as atividades prévias já trabalhadas, pois acabam por direcionar a escrita. Na execução do texto, o aluno considera a finalidade, o interlocutor eleito e o gênero discursivo escolhido para trabalhar sobre o tema, a organização composicional e

o estilo de língua na produção textual, conforme pressupostos bakhtinianos. Revisão e reescrita andam juntas, pois “[...] é no momento da revisão que o aluno percebe que algumas partes de seu texto inicial precisam ser modificadas” (MENEGASSI, 2010, p.19).

Essa última concepção, vem ao encontro do posicionamento teórico que assumimos quanto à prática de escrita. De acordo com Costa-Hübes (2013),

Se assumimos uma concepção dialógica de linguagem e consideramos a interação como um princípio do dialogismo, cumpre-nos assumir uma postura discursiva de ensino da LP, reconhecendo, nesse contexto, os gêneros discursivos como importantes instrumentos que dispõem condições para o aprimoramento da linguagem. Logo, é preciso recorrer a eles se realmente queremos ampliar as capacidades discursivas de nossos alunos (COSTA-HÜBES, 2013, p. 535).

A linguagem, assim, é um elemento dialógico, social e sempre a serviço da interação que ocorre por meio dos mais variados gêneros discursivos, que se ressignificam cada vez que são produzidos. Tendo essa base teórica como referência, passaremos à análise do livro didático que selecionamos para esse fim. Antes, porém, discorreremos sobre a organização desse livro.

3 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

O livro selecionado para esta análise é *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2015 pela editora Saraiva e direcionado a alunos do 7º ano. O que estamos analisando é como ele está estruturado e qual(is) concepção(ões) teórica(s) assume. Essas discussões encontram-se na parte final do livro, dividindo-se em introdução; pressupostos teóricos e metodológicos, avaliação, estrutura e metodologia da obra, cronograma, plano de curso, além das referências bibliográficas. Analisamos, neste texto, apenas os pressupostos teóricos e metodológicos referentes a obra, por trazerem a concepção teórica adotada. Nos parágrafos que seguem, fizemos um relato baseado no que está escrito no livro.

Na parte denominada *Estrutura e Metodologia da Obra*, descreve-se a composição do livro, sendo que cada um dos volumes da coleção é composto de 4 unidades. Cada unidade é subdividida em três capítulos. Segundo os autores, os temas são variados e levam em conta as recomendações PCN quanto aos temas transversais, a faixa e o grau de interesse dos alunos (CEREJA, MAGALHÃES, 2015).

Nessa edição, os autores informam que promoveram várias modificações na obra por meio do

[...] alargamento das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem como forma de garantir a participação efetiva do

aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; a abordagem da língua e da linguagem voltadas, em última instância, para o texto e para o discurso (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 259).

A área de produção textual, segundo os autores, mantém a abordagem dos gêneros do discurso, orais e escritos.

O ensino de português, hoje, deve abordar leitura, a produção textual e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino da língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho integrado com a leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma perspectiva textual e enunciativa (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 259).

Os autores informam ainda que a coleção foi pensada visando à formação integral do aluno, seguindo a seguinte organização: dos quatro capítulos de cada unidade, três são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções. “Um desses quatro capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens, todas elas relacionados ao tema central da unidade” (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 281). Cada início de capítulo, destina-se à leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas, “[...] com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais e sua “[...] leitura de mundo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 281).

Na sequência, apresentamos um detalhamento das seções que compõe cada capítulo:

- *Estudo do texto* - Logo após a leitura do texto de abertura do capítulo, esta é a primeira seção e procura mostrar que ler um texto não se resume a decodificá-lo, mas é um processo de construção de sentidos. Traz, também, em forma de box, informações sobre o autor, curiosidades sobre o texto. É dividida em subseções:
- *Compreensão e interpretação*: Apresenta vários questionamentos para a verificação dos níveis de compreensão e interpretação do texto, além de introduzir o assunto que será trabalhado.
- *A linguagem do texto*: Visa promover um estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero. “O estudo do vocabulário do texto está integrado a essa atividade, e um glossário básico acompanha os textos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 283)
- *Trocando ideias*: “Tem por objetivo o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresente linguagem diferente”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 283)

- *Cruzando linguagens*: “Objetiva desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 283)
- *Ler é um prazer*: “Este tópico tem por objetivo despertar o prazer de ler, despertar a curiosidade, estimular a observação, a reflexão, o debate e, com isso, favorecer um contato com outros textos”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 284)

Logo após, inicia-se uma nova seção: *Produção de texto*: “a área da produção textual mantém a abordagem dos gêneros do discurso, orais e escritos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 259). A seção organiza-se em duas partes, conforme foi citado: “Produção de texto” e a segunda parte introduzida pelo título “Agora é sua vez”. A primeira, segundo informam os autores, desenvolve o conteúdo de maneira mais teórica, objetivando contemplar os vários gêneros do discurso e sua circulação social. Ainda segundo os autores: “[...] partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 284- 285). Na segunda etapa, “Agora é sua vez”, volta-se para à produção do aluno, de acordo com as propostas das unidades. “Procura-se nesta seção unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 285).

Ainda nessa parte, há mais duas subseções (*Planejamento do texto* e *Revisão e reescrita*) que visam a orientar os alunos sobre como planejar seu texto, avaliá-lo e reescrevê-lo, se necessário, levando o aluno a refletir sobre o texto que produziu e a verificar se atingiu os objetivos propostos. Os autores entendem que orientam e estimulam a interação e compartilhamento das produções, uma vez que “[...] são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 285). Contudo, o objetivo da produção desenvolvida, em alguns capítulos, ganha um sentido especial na seção “Intervalo” na qual é proposta a realização de um projeto, sendo este mais uma oportunidade de que suas produções apresentem interlocutores reais.

A organização desse livro didático ainda contempla seções específicas para o trabalho com elementos essenciais da textualidade como: “Para escrever com coerência” e “Para escrever com coesão”. Na sequência, o livro traz as seguintes seções:

- *A língua em foco* que, nas palavras dos autores, por meio de práticas de análise linguística procura-se levar o aluno a compreender a língua como um processo dinâmico de interação. O tópico “A categoria gramatical estudada na construção do texto” analisa o papel das categorias gramaticais na organização e construção de sentidos. Outro tópico chama-se “Semântica e discurso”, objetivando ampliar mais a abordagem do conteúdo gramatical.

“É o momento em que, partindo de situações concretas de comunicação, a atenção do curso se volta para certas questões semânticas ou enunciativas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 288).

- Na seção “De olho na escrita”: recebem uma atenção especial os problemas notacionais da língua: ortografia e acentuação. Não aparecem em todas as unidades.
- Na seção “Divirta-se” sempre há atividades lúdicas que visam maior interação com o universo dos alunos, apresentam brincadeiras, charadas, tiras, textos de humor, adivinhas e exercícios que estimulam o raciocínio lógico.

No subitem: “pressupostos teóricos e metodológicos”, os autores referem-se à implantação dos PCN como um passo favorável para o avanço da educação brasileira. Tal documento, no eixo que trata do uso da linguagem, apresenta o “[...] texto como unidade de ensino de língua, além de mostrar que a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23). O texto ganha, no LD em análise, lugar de destaque, tornando-se objeto de estudo em si mesmo. A situação de produção também passa a ser considerada devido ao trabalho com gêneros.

Quanto à formação de um leitor competente, os autores entendem que é preciso

[...] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 260).

Nessa perspectiva, os gêneros são tomados como objeto de ensino-aprendizagem, uma vez que contribuem para o ensino, pois, na compreensão dos autores:

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros tem demonstrado que esta abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 263).

O ensino da produção de texto pela perspectiva dos gêneros, na opinião dos autores, compreende que, desde cedo, deve-se oportunizar o contato do aluno com uma diversidade textual de gêneros que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Tudo isso em conjunto com uma aprendizagem em espiral, que visa retomadas, aprofundamentos e ampliações

dos gêneros periodicamente, levando em consideração o ano escolar, a maturidade das habilidades linguísticas e a área temática de interesse do aluno (CEREJA, MAGALHÃES, 2015).

Consoante as orientações constantes no material, os autores contrariam a visão de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” ou mais adequadas a determinadas faixas etárias, afirmando que esta visão é equivocada. Opõem-se a esta visão linear “[...] de que só se começa um assunto novo quando se esgotou o assunto anterior, ou de que o supostamente fácil deve preceder o difícil” (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 264).

É por meio da produção de texto que os alunos criam competências para comunicar-se dentro e fora da escola. Nesta perspectiva,

O ensino-aprendizagem da produção de texto na escola, através dos gêneros, leva a redefinição do papel do professor de produção de textos, que deixa de ser visto como “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, e passa a ser considerado um especialista nas diferentes modalidades textuais de uso social, orais e escritas (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 266).

O trabalho com os gêneros requer que esteja clara a situação comunicativa, o que significa dizer que aluno precisa saber: para quem escreve, o assunto, em que esfera social o gênero irá circular e qual o suporte de divulgação. O texto é visto como um processo. Assim, planejá-lo, escrevê-lo, revisá-lo e refazê-lo são atividades que ganham mais sentido. Essa compreensão dos autores do LD coaduna com Menegassi (2010) que também propõe ao educador a atuação de coprodutor do texto do aluno, ensinando-o diferentes gêneros e guiando-o nas etapas que uma produção de texto envolve. De acordo com Cereja e Magalhães (2015),

Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de textos. É possível até que um aluno, ao se apropriar dos procedimentos que envolvem a produção de uma crônica, não apresenta tanta habilidade quanto outro, mas ele poderá, por exemplo, produzir textos publicitários muito criativos ou ser um ótimo argumentador, tanto em debates publicitários quanto em textos argumentativos escritos (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 266).

Se for considerada essa proposta, segundo os autores, as salas de aula tornam-se verdadeiras oficinas de texto e ambientes abertos à realização de diferentes projetos para a circulação social das produções. Isso também se estende aos gêneros orais, que objetivam desenvolver no aluno a capacidade de se comunicar nas mais diversas situações, no exercício de sua cidadania. O trabalho com a oralidade deve ir além da leitura em voz alta; é imprescindível que o aluno compreenda as

dissociações entre a fala e a escrita, para que não escreva do modo como fala. Outra questão relevante é que o aluno perceba os níveis de formalidade presentes nas situações de comunicação.

Como orientações finais, os autores trazem o posicionamento referente à avaliação, que é concebida como um conjunto de ações, que procuram identificar o que o aluno aprendeu e, baseado nisso, constrói-se o planejamento. A avaliação deve ser processual, procurando verificar diferentes competências e habilidades e tendo em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem.

Se relacionarmos essa orientação teórica defendida pelos autores com o aporte teórico que apresentamos na seção anterior, entendemos que há diálogo entre as orientações dos autores com as discussões que subsidiam a concepção interacionista e dialógica de linguagem porque o que prevalece é a compreensão de texto como prática de interação com outros interlocutores, constituindo, assim, um sujeito que pensa e que age por meio da linguagem nos mais diversos campos da sociedade multimodal e nas mais diferente situações sócio comunicativas.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ao partir do que elencamos das orientações repassadas pelos autores no LD em análise, nesta seção faremos a análise de algumas propostas de produção textual da obra, procurando verificar se estão em consonância com a perspectiva teórica expressa nos pressupostos teóricos e metodológicos, já apresentados anteriormente.

Como já mencionamos, o livro está organizado em quatro unidades, cada uma dessas unidades está dividida em três capítulos e em cada capítulo há uma ou mais propostas para produção textual, de modo que, no livro do 7º ano, há um total de vinte quatro propostas de produção de texto.

Com pequenas variações, as unidades seguem uma organização padronizada. A primeira atividade de cada unidade é composta por imagens (fotos de pessoas, lugares, obras de arte, capas de filmes e DVDs, ilustrações etc.) e questionamentos para serem respondidos oralmente, sempre ligados à temática que será trabalhada nos quatro capítulos que fazem parte da unidade. Cada uma das 4 unidades tem um tema central e é composta por textos de diferentes gêneros discursivos. O Quadro 1 traz o tema e os gêneros principais de cada unidade.

Quadro 01 – Tema e principais gêneros discursivos de cada unidade/capítulo

Unidades e Capítulos		Gêneros Textuais	Tema
D i v i d i d o	Capítulo 1	Mito	

	Capítulo 2	Narrativas de aventura	Heróis
	Capítulo 3	Carta aberta	
Unidade 2	Capítulo 1	Relato de memórias Poemas	Viagem pela palavra
	Capítulo 2	Cordel	
	Capítulo 3	Poema-imagem	
Unidade 3	Capítulo 1	Crônica Texto de campanha publicitária	Eu e os outros
	Capítulo 2	Discussão em grupo	
	Capítulo 3	Reportagem	
Unidade 4	Capítulo 1	Narrativas de aventura Notícia	Medo e aventura
	Capítulo 2	Narrativas de aventura Entrevista oral	
	Capítulo 2	Entrevista escrita	

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras com base em informações fornecidas no livro didático, p. 291-294 do Plano de curso.

Os gêneros elencados como principais em cada unidade nem sempre são do mesmo gênero do texto que será produzido. Podemos perceber que a organização das unidades está centrada em um tema, ou seja, as unidades não são construídas em torno de um gênero discursivo especificamente.

Na sequência, o material propõe o trabalho com os textos. Cada capítulo é composto de dois textos principais e outros textos menores, que são complementares (biografia dos autores, curiosidades, notas explicativas etc.). Após a leitura dos textos, são sugeridas atividade de oralidade, interpretação escrita, questionamentos relacionados a valores, vocabulário, usos da língua. Além disso, há atividades que procuram trabalhar as características do gênero do texto lido e a gramática.

No meio do capítulo, estão as atividades de produção textual. Esse trabalho inicia-se com a leitura de um texto, geralmente do mesmo gênero que será produzido, seguido de questões reflexivas sobre as características do gênero e análise da linguagem utilizada. Em um segundo momento, é apresentada a proposta de produção textual. A proposta sempre traz uma sugestão de planejamento que pode ser utilizado pelo aluno para ajudá-lo na tarefa. Durante o processo de escrita, é sugerido que o aluno faça revisões, troque o texto com os colegas e reescreva-o se achar necessário. Após a produção, o livro traz uma seção para avaliação do texto, com um roteiro que o aluno deveria usar para checar se atingiu os objetivos da proposta.

Algumas das propostas são seguidas de uma prática de oralidade baseada na produção realizada, em que o aluno socializa sua produção com os colegas por meio de atividades como:

sarau, produção de livretos, representação de cenas, telejornal, debate e seminário. A seguir, apresentamos quadro ilustrativo com os gêneros nos quais os textos devem ser produzidos em cada capítulo, bem como atividades de oralidade, quando aparecem.

Quadro 02 – Organização das propostas de produção por capítulo

Unidades e Capítulos		Gêneros nos quais o texto deve ser produzido	Atividade de oralidade
Unid.1	Capítulo 1	Relato mítico ou narrativa de aventura	
	Capítulo 2	Desfecho de narrativa de aventura ou narrativa de aventura	
	Capítulo 3	Narrativa de episódio História em quadrinhos	
Unid. 2	Capítulo 1	Poemas	Sarau
	Capítulo 2	Cordel	
	Capítulo 3	Poemas-imagem	
Unid. 3	Capítulo 1	Campanha publicitária	
	Capítulo 2	Discussão em grupo	Debate
	Capítulo 3	Debate deliberativo	Debate
Unid. 4	Capítulo 1	Notícia	
	Capítulo 2	Entrevista oral	Telejornal
	Capítulo 3	Entrevista escrita	

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

Uma análise rápida realizada nos quadros 1 e 2 nos permite observar que a obra trabalha como uma grande diversidade de gêneros discursivos. Porém tal análise desperta alguns questionamentos. Se tomarmos como exemplo a unidade 1, no capítulo 3, a leitura de abertura do capítulo é uma carta aberta ao Homem Aranha, seguida de questões de interpretação e estudos de gramática normativa. A proposta de produção do capítulo é a criação de narrativa de aventura ou história em quadrinhos.

A Unidade 2, capítulo 1, traz como leitura inicial um relato de memórias: *Memórias de um aprendiz*, do escritor Moacyr Scliar, a partir do qual explora o gênero, trabalha com questões de interpretação, posteriormente apresenta leitura de poemas, explora o gênero poema e trabalha com questões de interpretação. Porém, na seção de produção textual, apresenta unicamente a opção de produção de poemas.

Na unidade 3, capítulo 3, a leitura inicial é uma reportagem sobre cyberbullying, quando apresenta vários depoimentos e atividades de interpretação. Como proposta de produção textual,

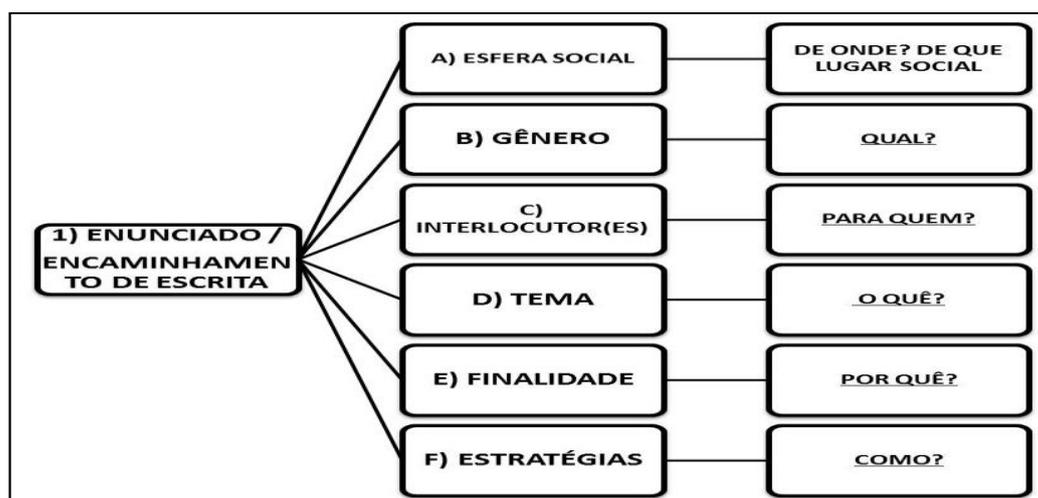
cobra um debate deliberativo, tendo como subsídio as próprias informações do gênero ao longo da proposta. Porém, parece-nos que não há subsídios suficientes para o aluno atender à proposta, pois o trabalho com o gênero foi desenvolvido de maneira muito superficial. É possível verificar também que as produções sugeridas apresentam tipologias variadas, ou seja, há textos narrativos, argumentativos, expositivos e descritivos.

Em todos os capítulos, o gênero central que orienta o texto a ser produzido é apresentado e trabalhado anteriormente com o aluno. Porém, há uma questão que fica latente: a quantidade de encaminhamentos de produção textual, porque cada unidade dá ao aluno mais opções de produção de textos pertencentes a gêneros não trabalhados ou revisados em dado momento. Não há um único encaminhamento textual, fazendo com que, algumas vezes, o aluno escolha algo que ainda não foi explorado.

Outro aspecto observado é que cada capítulo recomenda o trabalho com um gênero diferente e acreditamos ser necessário tempo maior para a exploração de cada um deles, bem como uma seleção maior de textos do gênero que está em questão, para que o aluno não permaneça na superficialidade em sua caracterização. Acrescenta-se ainda que as características de cada gênero são pouco exploradas e geralmente apareceram em boxes complementares nas margens da página.

Se o trabalho com a produção textual sustentar-se em uma concepção interacionista e dialógica da linguagem, o encaminhamento que antecede uma produção escrita, segundo Costa-Hübes (2012), deve conter, minimamente, os seguintes elementos, conforme Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11)

A partir dessa orientação, realizamos uma análise dos encaminhamentos de produção textual apresentados em cada um dos capítulos que integram o LD em questão. No quadro seguinte apresentamos uma síntese dessa análise:

Quadro 3 – Encaminhamento de produção textual 01

Unidade	Capítulos	Elementos para a interação	Sim	Não
Unidade 1 Heróis	Capítulos 1, 2, 3	Aponta para a esfera social?	x	
	Capítulo 1	Solicita o gênero?		
		Propostas textuais 1 e 2	x	
	Capítulo 2	Proposta textual 1	x	
		Proposta textual 2		X
	Capítulo 3	Proposta textual 1	x	
		Propostas textuais 2 e 3		X
	Capítulos 1, 2, 3	Indica os interlocutores?	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Define o tema?	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Esclarece a finalidade?	x	
Capítulos 1, 2, 3	Relembra as estratégias de produção do gênero?	x		

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras, com base em Costa-Hübes (2012).

Percebemos que a unidade 1 do LD analisado contempla a maior parte dos elementos sugeridos por Costa-Hübes (2012), com exceção dos capítulos 2 e 3 nos quais constatamos a ausência, em dois casos, da solicitação do gênero discursivo para orientar o texto a ser produzido. A determinação do gênero para o texto a ser produzido é um elemento mínimo para o encaminhamento da produção textual, pois sua ausência compromete o texto, já que o aluno acaba ficando sem referência tanto sobre o formato de texto a ser produzido, quanto de sua função social. Vejamos, a seguir, o quadro com os dados referentes a análise da unidade 2.

Quadro 4 – Encaminhamento de produção textual 02

Unidade	Capítulos	Elementos para a interação	Sim	Não
	Capítulos 1, 2, 3	Aponta para a esfera social?	x	
		Solicita o gênero?		

Unidade 2 Viagem pela palavra	Capítulo 1	Propostas textuais 1, 2, 3, 4	x	
	Capítulo 2	Propostas textuais 1, 2, 3, 4	x	
	Capítulo 3	Proposta textual 1	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Indica os interlocutores?	x	
	Capítulo 1	Define o tema?		
		Propostas textuais 1, 2, 3, 4	x	
	Capítulo 2	Propostas textuais 1,2,3	x	
		Proposta textual 4		X
	Capítulo 3	Proposta textual 1	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Esclarece a finalidade?	x	
Capítulos 1, 2, 3	Relembra as estratégias de produção do gênero?	x		

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras, com base em Costa-Hübes (2012).

Na comparação entre as duas unidades iniciais do LD em questão, percebemos mais que um encaminhamento de produção dado por capítulo, em alguns havendo a ausência de determinação de tema no caso da Unidade 2 - capítulo 2 (Quadro 4), sendo que o tema já deveria estar bem familiarizado aos alunos e ter sido trabalhado várias vezes e com vários textos. Ocorre também a ausência da solicitação do gênero a ser produzido, como no caso da Unidade 1, capítulos 2 e 3 (Quadro 3), tendo como comando: “Crie um texto ou crie uma história”, o que leva os alunos ao não entendimento do que é solicitado pela proposta.

Na sequência, análise das unidades restantes do livro.

Quadro 5 – Encaminhamento de produção textual 03

Unidade	Capítulos	Elementos para a interação	Sim	Não
Unidade 3 Eu e os outros	Capítulos 1, 2, 3	Aponta para a esfera social?	x	
	Capítulo 1	Solicita o gênero?		
		Propostas textuais 1 e 2	x	
	Capítulo 2	Proposta textual 1	x	
Capítulo 3	Proposta textual 1	x		

	Capítulos 1, 2, 3	Indica os interlocutores?	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Define o tema?	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Esclarece a finalidade?	x	
	Capítulos 1, 2, 3	Relembra as estratégias de produção do gênero?	x	

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras, com base no modelo adaptado de Costa-Hübes.

Por meio da análise do LD, percebemos que a Unidade 3, atende aos requisitos mencionados por Costa-Hübes (2012) quanto aos encaminhamentos de uma proposta de produção de texto para a interação. Com os devidos elementos contemplados, os alunos conseguem entender o que se solicita e desenvolver juntamente com o professor um trabalho de cooperação. Posteriormente, evoluir dentro das etapas que envolvem o processo de escrita propostas por Menegassi (2010), que são revisão e reescrita.

Adiante analisaremos os encaminhamentos para a unidade 4 do LD.

Quadro 6 – Encaminhamento de produção textual 04

Unidade	Capítulos	Elementos para a interação	Sim	Não	
Unidade 4 Medo e aventura	Capítulos 1, 2, 3	Aponta para a esfera social?	x		
	Capítulo 1	Solicita o gênero?			
		Propostas textuais 1 e 2	x		
	Capítulo 2	Proposta textual 1	x		
	Capítulo 3	Proposta textual 1	x		
	Capítulos 1, 2, 3	Indica os interlocutores?	x		
	Define o tema?				
	Capítulo 1	Propostas textuais 1 e 2	x		
	Capítulo 2	Proposta textual 1		X	
	Capítulo 3	Proposta textual 1		X	
	Capítulos 1, 2, 3	Esclarece a finalidade?	x		
Capítulos 1, 2, 3	Relembra as estratégias de produção do gênero?	x			

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras, com base no modelo adaptado de Costa-Hübes.

Os quadros 4 e 6 demonstram a recorrência na ausência do mesmo elemento “definição do tema”, para os capítulos 2 e para o capítulo 3 na unidade 4, elementos norteadores necessários que o comando deveria apresentar. Outro fator que observamos na maioria dos encaminhamentos foi que as produções realizadas em cada unidade tinham como sugestão a elaboração de um único projeto de socialização ao término das unidades, não ocorrendo sugestão de momentos de socialização mais instantâneos.

Sendo assim, percebemos pela análise dos quadros e do LD em questão, que não se promove satisfatoriamente o conhecimento das características do gênero discursivo de que o aluno deverá produzir ao final de cada unidade. Em alguns momentos, o educando é solicitado a produzir um texto do gênero que ele nem leu, não conhece ou não lembra. Isso deve-se ao fato do material apresentar grande número de gêneros propostos por unidade, ocasionando um trabalho fragmentado em que não se oportuniza ao aluno conhecer bem todas as características e funções sociais de um gênero por vez, ou ainda ficando subentendido que nas séries anteriores isso tenha sido feito.

Diante dessa breve análise, entendemos que, embora não atenda satisfatoriamente uma proposta de trabalho com os gêneros, o livro procura garantir em seus encaminhamentos uma produção (oral ou escrita) que tenha em vista a interlocução com outros sujeitos, além do professor. Nesse sentido, entendemos que as atividades contemplam, pelo menos em parte, a concepção dialógica e interacionista da linguagem. Há uma preocupação evidente na obra em mostrar ao aluno os intertextos e fazer com que as produções textuais circulem para além do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro analisado procura seguir, nas propostas de produção textual, a concepção teórica assumida nas *Orientações teóricas e metodológicas*, porém percebemos algumas falhas, alguns pontos que poderiam ser adaptados e/ou melhorados.

Os autores apresentam uma proposta de trabalho com gêneros e tipologias variadas, entretanto, para um trabalho com gêneros desconhecidos pelos alunos é necessário dedicar um tempo maior para o desenvolvimento das propostas e mesmo para o enriquecimento delas, o que nos leva a concluir que a quantidade de gêneros explorados no livro deveria diminuir. Percebemos também que a obra está organizada em torno de temas e não centrada no trabalho com os gêneros especificamente.

Acreditamos que, embora apresente algumas lacunas, o LD analisado é um aliado muito importante na organização e auxílio pedagógico. Sabemos que não existe um material perfeito, que sempre serão primordiais as complementações, mas é possível selecionarmos, dentre as opções disponíveis no PNLD, livros que estejam mais adequados ao trabalho com os gêneros, numa perspectiva dialógica e interacionista, evitando-se escolhas em função de comodidade.

Cabe ao professor, primeiramente, conhecer as orientações dos documentos oficiais, as concepções teóricas adotadas pelos autores dos materiais didáticos, e realmente aproveitar o momento de escolha de livros para analisar criticamente os exemplares disponibilizados e estar pronto às adaptações e atividades complementares que são necessárias a todo suporte educativo, maximizando o alcance de seus benefícios.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. Bakhtin, Mikhail: Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens. 7º ano**. 9. ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Encaminhamentos de Produção de Texto na Escola: Considerações sobre Gêneros. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 7., 2013, Fortaleza – CE. **Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Fortaleza**, CE: EdUECE, 2013.

Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anais_siget_7.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012.

GERALDI, João Wanderely. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita. In SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José (Orgs). **Escrita e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

Title

Analysis of the teaching book: a look at textual production practices.

Abstract

We present, in this study, financed by Capes/ CNPq, a brief analysis of the textbook *Português Linguagens*, of seventh year, written by William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães and published in 2015 by Saraiva publisher. We assessed the didactic and methodological guidelines of the book to find out the theoretical position adopted, and our main attention turned to the textual productions. Our aim was to check for consistency between the assumed theoretical conception and the textual proposals productions throughout the book. First we made a brief theoretical overview about the language and the work with the text from the perspective of interactionism and dialogy considering genre as a tool for language teaching, to do this study we rely on authors as Bakhtin/Volochinov (2004), Bakhtin (2003), Geraldi (1993), Menegassi (2010) e Costa-Hübes (2013), As a result, we understand that though the book doesn't meet the proposed work with genres, seeks to ensure referrals in the production (oral or written) that has a view to dialogue with other subjects, besides the teacher. We believe that the activities are, at least in part, according to dialogical and interactionist conception of language.

Keywords

Textbook; Text production; Genre.

Recebido em: 05/04/2019.

Aceito em: 02/08/2019.