



PRPG
Instituto de Letras e Linguagem
PIBIC/CNPQ/UFCEG-2009



O TEXTO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Cíntia dos Santos Tavares¹, Dorivaldo Alves Salustiano²

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma investigação sobre as condições de produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Trata-se de um estudo descritivo e interpretativo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise documental, fundamentado em referenciais teórico-metodológicos de uma concepção interacionista e discursiva de linguagem e de ensino de língua escrita. Estes referenciais orientaram tanto a concepção e o desenvolvimento da pesquisa quanto as análises do *corpus*. Os dados evidenciam que os livros analisados propõem atividades e estratégias em que são observadas as principais condições necessárias à compreensão e produção do gênero texto de opinião, embora parte dessa informação encontre-se apenas no livro do professor. Sugere-se que sejam incluídas também no livro do aluno. Conclui-se que os livros estudados favorecem o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que conferem significação à produção escrita dos alunos.

Palavras-chave: condições de produção textual, ensino-aprendizagem, livro didático.

THE OPINION TEXT GENRE IN PORTUGUESE TEXTBOOKS USED IN 4º AND 5º GRADES IN ELEMENTARY SCHOOL: A ANALYSIS OF TEXTUAL PRODUCTION CONDITIONS

ABSTRACT

This article presents investigation results concerning the textual production conditions in Portuguese textbooks, used in 4º and 5º grades in elementary school. It is an interpretative and descriptive study, developed through bibliography revision and documental analysis, based on theoretical and methodological references of a discursive and interactionist language and written language teaching conception. Such references have guided not only the research conception and development, but also the *corpus* analysis. The data makes clear that the analysed books propose activities and strategies in which the main conditions needed for the opinion text genre comprehension and production are observed, although part of this information is only found in the teacher's guide. It is suggested that this information should also be included in the student's book. In conclusion, the reviewed books encourage the teaching-learning practices development, which gives meaning to the students' written production.

Keywords: textual production conditions, teaching-learning, textbook.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos dados e das conclusões do projeto de pesquisa *As condições de produção dos gêneros jornalísticos no livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental* (PIBIC/UFCEG/CNPq 2008-2009). A pesquisa teve como objetivo geral investigar as condições de produção dos gêneros jornalísticos em livros didáticos de português do 2º ao 5º anos do ensino fundamental.

No projeto, havíamos estabelecido que o *corpus* deveria ser constituído pelos exemplares do 2º ao 5º anos do livro didático de português mais adotado nas escolas públicas de Campina Grande-PB. Este critério nos pareceu relevante porque, ao examinar o tratamento dado às condições de produção textual no referido material, estaríamos compreendendo melhor um aspecto muito importante da realidade do ensino da língua escrita em nossa cidade. Entretanto, com a entrada em campo, observamos que tal critério era inaplicável,

¹ Aluna do Curso de Pedagogia, Unidade Acadêmica de Educação, UFCEG, Campina Grande, PB, E-mail: ciztavaress@hotmail.com

² Pedagogo, Doutor em Educação, professor da Unidade Acadêmica de Educação da UFCEG, Campina Grande, PB, E-mail: dorivaldo@terra.com.br

pelo simples fato de não existirem registros sobre o número de exemplares de cada coleção adotados nas escolas públicas municipais.

Fez-se necessário, portanto, estabelecer outro critério qualitativo relevante para a definição do *corpus*. Decidimos, então, estudar o Guia do livro didático de língua portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2007, com o objetivo de compreender os critérios utilizados por este instrumento para classificação dos livros. Esta análise mostrou que os livros classificados no PNLD 2007 foram agrupados conforme “quatro abordagens metodológicas”, assim definidas:

“Vivência – a obra aposta no ‘aprender fazendo’, caso em que se propõem atividades ou procedimentos, sem que esses sejam precedidos por transmissão de conhecimento ou seguidos de reflexão para a construção de conhecimento sobre o objeto de ensino;

Uso situado – diferentemente da vivência, as propostas de uso situado não são exclusivamente baseadas nas rotinas da prática escolar sedimentada, mas buscam contextualizar as atividades de ensino em uma situação de uso específica, que prevê finalidades específicas, interlocutores reais, suportes e contextos de circulação para os produtos, ainda que esses estejam também dentro da esfera escolar (um exemplo seriam os projetos temáticos);

Transmissão – a obra adota uma perspectiva dedutiva de ensino, buscando transmitir conhecimentos (definições, explicações) que, posteriormente, serão aplicados (ou repetidos) pelos alunos em atividades propostas;

Construção/reflexão – a obra adota uma perspectiva indutiva de ensino, buscando possibilitar, nas atividades propostas, a reflexão sobre o objeto, para propiciar a construção de conhecimento, que, posteriormente, será ou não sistematizado. Propicia, portanto, inicialmente, atividades de análise e de comparação por diferenças ou semelhanças de diversos objetos, para somente mais adiante concluir sobre um funcionamento lingüístico, uma regra ou um uso da linguagem.” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD 2007, p. 16-17).

Com base na leitura do Guia e tomando por referência os critérios acima descritos, foi possível identificar quais coleções apresentavam em maior extensão atividades relacionadas ao tema *condições de produção textual*, aspecto essencial para o andamento da pesquisa. Assim, escolhemos a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Atual, 2006. Esta coleção faz parte do conjunto das obras baseadas na abordagem metodológica definida, acima, como “uso situado”. Uma descrição mais detalhada do processo de definição/escolha do *corpus* será feita na seção *materiais e métodos*. Por hora, e conforme os propósitos desta seção, nos limitamos a apresentar informações que esclarecem e justificam a mudança na constituição do *corpus* do estudo. A seguir, apresentamos o referencial teórico que orientou o desenvolvimento da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir dos anos oitenta, especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando a noção de gênero textual foi proposta como base para ensino de língua materna, temos observado um crescente interesse pelos estudos relativos ao ensino de gêneros textuais (DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2002; FARIA e ZANCHETTA, 2002; MARCUSCHI, 2002; 2004; NASCIMENTO, 2005a; 2005b; SILVA, 2007), assim como sobre a presença de gêneros jornalísticos nos livros didáticos (ALMEIDA, 2007; MARCUSCHI, 2004; SILVA, 2007) inclusive naqueles destinados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Seguindo a orientação dos PCN, os autores e editores de livros didáticos parecem estar mais atentos à necessidade de promover o ensino de variados gêneros textuais, representativos das atividades de linguagem observadas nas diversas esferas sociais (VAL, 2003; GRILLO e CARDOSO, 2003). Conforme Grillo e Cardoso (2003), as coleções apresentadas ao PNLD 2002 já levavam em consideração esta necessidade e seus dados revelavam que as orientações advindas dos PCN estavam sendo consideradas pelos autores de livros e respectivas editoras. Assim, a grande maioria dos livros avaliados contemplava a diversidade de gêneros e tipos de texto.

Entretanto, segundo Grillo e Cardoso (2003), ao analisar livros submetidos ao PNLD 2002, os avaliadores detectaram equívocos conceituais como o uso indiscriminado dos termos tipo e gênero para se referir aos textos em diferentes coleções. A análise dos pareceres mostrou também inconsistência na apresentação e discussão da base teórica, como a definição de termos-chave de forma inadequada, introduzidos de forma assistemática, sem explicitação e aprofundamento, a exemplo das categorias enunciação, condições de produção, intencionalidade, ações linguísticas, lugar de interação, entre outros.

Em relação ao *contexto de produção/recepção dos gêneros textuais* propostos para atividades de leitura em livros didáticos, Grillo e Cardoso (2003, p.112) verificaram “que tal conceito não foi, ainda, plenamente apropriado pelos autores. Das 37 coleções apresentadas para avaliação no PNLD 2002, “apenas 15 foram consideradas como preocupadas com tal questão” e “nenhuma manteve a abordagem sistematicamente”. No entanto, as autoras afirmam que, “já se encontram questões envolvendo a finalidade, os interlocutores preferenciais e o suporte dos textos em estudo, principalmente quando estes foram extraídos de revistas ou jornais.”

Atendendo a essas demandas, os livros didáticos de língua portuguesa apresentam um número crescente de atividade de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais típicos do domínio jornalístico, como artigo de opinião, notícia, carta ao leitor e outros. Entretanto, a inclusão de variados gêneros textuais nos livros didáticos pouco contribui para eficácia do ensino de escrita se não forem consideradas as condições de produção indispensáveis à escrita de qualquer texto socialmente significativo. A fim de possibilitar uma adequada compreensão desse aspecto e fornecer os fundamentos para a análise do *corpus*, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre o tema *condições de produção textual*.

Segundo Geraldi (1997), para se produzir um texto é preciso saber *o que dizer, por que dizer, como dizer, a quem dizer e constituir-se autor do que diz*. A observação destas condições é necessária para que o trabalho de ensino da escrita no contexto escolar possa preservar a significação e funcionalidade da língua escrita nos vários espaços de circulação.

Baseados em Geraldi (1997) Souza e Salustiano (2007) analisaram como a atividade de produção de um jornal escolar contribui para a compreensão e apropriação do conhecimento sobre as condições de produção textual por professores e alunos de 1º ao 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública. Os autores concluíram que a produção do jornal escolar possibilitava tanto aos professores quanto aos alunos atentarem para a importância de definir uma mensagem a ser comunicada, identificar o destinatário do texto, escolher um gênero e uma variedade linguística para sua produção. Adicionalmente, no contexto da produção do jornal escolar, os professores e os alunos demonstraram preocupação com o conteúdo e as consequências de suas produções, assumindo, portando, o lugar de autores.

De modo semelhante, Cruz (2005, p. 27), baseando-se em Geraldi e Bronckart, afirma que para a elaboração de um texto, faz-se necessário que “se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar [as condições citadas anteriormente]”.

Com base nestas condições, esta autora analisou as atividades de produção textual contidas em manuais didáticos e/ou propostas por professores do ensino médio nas aulas de português. Constatou que a grande maioria das atividades propostas não respeitava as condições de produção acima mencionadas, o que contribuía para a quase inexistência de efetiva produção escrita nas aulas observadas.

Fundamentada em uma perspectiva teórica discursiva, Grillo e Cardoso (2003, p. 106-107) apresentam seis parâmetros que correspondem “as condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem”, conforme a seguir:

“1) Esfera de comunicação: corresponde à formação ou cenário social das instituições (escola, família, mídia, exército, interação informal etc.), com suas regras e rotinas características;

2) Identidade social dos interlocutores: determina a identidade social dos parceiros do ato de comunicação: pai, cliente, amigo, chefe etc.;

3) Finalidade: o objetivo orientador do ato de comunicação: convencer a comprar, persuadir a assumir determinada posição política, informar sobre determinado fato etc.;

4) Concepção de referente: constitui o assunto de que se fala, como uma maneira de recortar o mundo em domínios do saber;

5) Suporte material: constitui as circunstâncias físicas nas quais o ato de comunicação se desenrola e que dá conta da materialidade do significante: jornal impresso, televisivo ou radiofônico, oralidade ou escrita etc.;

6) Natureza do interdiscurso: compreende o tipo de diálogo estabelecido com outros textos e discursos: citação de trechos de obras, uso das diferentes formas do discurso citado etc.”.

Ainda como parte da pesquisa mencionada acima, Grillo e Cardoso (2003) utilizaram estas categorias para analisar outra dimensão do ensino de língua portuguesa no livro didático, qual seja, as condições de produção/recepção das atividades de leitura. As autoras observaram as seguintes regularidades:

“em algumas coleções, aparecem dados biográficos e literários dos autores que ajudam a contextualizar o texto de leitura; as condições de produção/recepção

aparecem preferencialmente quando se abordam textos da mídia, principalmente impressa (reportagem, notícia, editorial, anúncios publicitários, crônicas, entrevista etc.); aparecem em menor proporção, os elementos do contexto sócio-histórico mais amplo, bem como os aspectos pragmáticos dos textos literários”. (GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 113).

Embora não fique claro que as autoras tenham realizado uma análise envolvendo todos os gêneros presentes nos livros didáticos submetidos ao PNLD 2002, elas concluem que “a leitura e a descrição de todos esses exemplos revelam que a abordagem das condições de produção/recepção tem ocorrido, privilegiadamente, nos gêneros da mídia impressa (entrevistas, reportagens, anúncios publicitários, notícias, artigo de vulgarização científica, charges etc.)” (GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 112).

Em uma pesquisa em que analisou um *corpus* composto de 11 coleções recomendadas e três excluídas no PNLD 2002, equivalente a 40% das coleções de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries, Val (2003) constatou que mais de 55% das coleções não indicam objetivos para se elaborar um texto. Segundo a autora, quando não se explicitam as finalidades para a produção de um texto, resta ao aluno pensar em objetivos de natureza escolar. Segundo a autora, das coleções recomendadas, 64% não contemplam de forma satisfatória o item destinatários, pressupondo-se que o leitor para esses textos é o professor. Assim, “ora nas propostas, ora nas instruções para auto-avaliação, pode-se constatar a presença eventual de uma figura abstrata de leitor.” (VAL, 2003, p. 134).

Ao analisar atividades envolvendo o trabalho com o gênero carta, a pesquisadora constatou que as propostas “favorecem a indicação de destinatário para o texto, mas, dentre as coleções analisadas, não se encontrou sequer uma atividade que, a partir da caracterização do leitor previsto, encaminhasse alguma reflexão sobre as estratégias discursivas mais apropriadas para a realização dos objetivos pretendidos”. (VAL, 2003, p.134). Em relação à socialização dos textos produzidos, a pesquisadora constata que 73% das coleções recomendadas contemplam tal questão, mas a proposta predominante é a troca de textos entre os colegas, de forma que a escrita continua a possuir um caráter escolar. A autora ressalta que quando a possibilidade de socialização da escrita se limita à sala de aula, esta perde seu caráter de interlocução e passa a ser uma escrita por obrigação, vazia de sentido.

Ainda segundo Val (2003), a indicação do contexto social de circulação e do veículo ou suporte do texto aparecem em 36% e 45%, respectivamente, das coleções recomendadas. Esses tópicos aparecem implicitamente, de acordo com o gênero do texto que se quer produzir, sem que seja proposto um veículo no qual o texto circule de forma efetiva.

Em síntese, os estudos sobre as condições de produção textual, (BRAGA, 2006; BRITO, 2002; CARDOSO e GRILLO, 2003; CRUZ, 2005; GERALDI, 1997; GUERRA, LEAL e BRANDÃO, 2006; SOUZA e SALUSTIANO, 2006; 2007; VAL, 2003) mostram que a produção de qualquer texto requer que o autor saiba o que dizer, porque dizer, para quem dizer, como dizer, que variedade linguística deve ser empregada, em que suporte e esfera social o texto circulará e, por fim, que o autor assuma a autoria do que diz. Em outras palavras, quando produzimos qualquer gênero textual temos algo a dizer a um interlocutor com o qual desejamos nos comunicar e um motivo para fazê-lo. É em função do que temos a dizer, do objetivo, do interlocutor, do gênero, do suporte e da esfera de circulação do texto que escolhemos a forma mais adequada para atingir nosso intento, ou seja, para textualizar a mensagem que pretendemos comunicar.

Estas categorias constituem os fundamentos teóricos que serão empregados para a análise das condições de produção do gênero texto de opinião no livro didático.

MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta seção, relatamos os principais procedimentos da pesquisa e apresentamos os materiais analisados. Como se trata de uma pesquisa descritiva e interpretativa, as principais técnicas e estratégias metodológicas empregadas foram uma *pesquisa exploratória* para definição do *corpus* e, posteriormente, a *revisão bibliográfica* e a *análise documental*, conforme descrevemos a seguir.

Revisão bibliográfica

Consistiu na leitura e fichamento das referências bibliográficas específicas sobre *condições de produção textual*. A revisão bibliográfica possibilitou nos apropriar das principais categorias de análise do problema, conhecer outros estudos da mesma natureza que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa, assim como nos apropriar de estratégias metodológicas pertinentes ao nosso estudo.

Análise documental

Inicialmente, a *análise documental* foi empregada para explorar o Guia do livro didático visando a conhecer o conteúdo e as metodologias das coleções do PNLD 2007, especialmente no que se refere às condições de produção textual. O Guia faz uma apresentação geral de cada coleção mostrando como ela é

constituída e contém uma avaliação acerca da perspectiva teórica de cada obra abordada. Sendo assim, contribui para que o professor conheça melhor cada coleção e possa fazer uma boa escolha para o seu trabalho em sala de aula. Foi com base nas informações disponibilizadas no Guia que escolhemos a coleção que melhor se adequava aos objetivos da pesquisa.

Posteriormente, empregamos a análise documental para identificar os gêneros jornalísticos (artigo de opinião, reportagem, entrevista, notícia) presentes nos quatro volumes (do 2º ao 5º anos) da coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Atual, 2006. Neste caso, lemos cuidadosamente todo o conteúdo dos quatro volumes identificando os capítulos, seções e páginas em que se encontravam informações sobre as condições de produção dos gêneros jornalísticos, conforme a Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Gêneros jornalísticos presentes nos volumes do 1º ao 5º anos da coleção *Português: linguagens*

Gêneros	2ºano	3ºano	4º ano	5ºano	Total
Texto de opinião	-	-	3	2	5
Notícia	1	-	3	-	4
Anúncio publicitário	-	-	6	1	7
Entrevista	-	-	2	-	2
Reportagem jornalística	-	-	-	2	2

Como vemos na Tabela 1, na coleção analisada há uma pequena incidência de gêneros tipicamente jornalísticos. Entretanto, os dados registrados constituem um conjunto amplitude e complexidade inviabiliza uma análise sistemática e rigorosamente em um único artigo. Por esta razão, decidimos nos dedicar à análise do gênero texto de opinião, reservando os demais para o desenvolvimento de outras publicações.

Definição e descrição do *corpus*

A definição, descrição e posterior análise do *corpus* se desenvolveram paralelamente à revisão bibliográfica. Em relação à delimitação do material que seria objeto de análise, a primeira providência foi decidir qual coleção seria analisada, tendo em vista as mudanças de critérios de escolha do *corpus* já explicadas na Introdução deste artigo.

Como informamos anteriormente, mediante a aquisição de exemplares do Guia do livro didático de língua portuguesa do PNLD 2007 foi possível conhecer os principais aspectos de cada obra e analisar qual delas melhor se adequava aos objetivos da pesquisa. O Guia faz uma apresentação geral de cada coleção descrevendo as partes que a constituem e apresenta uma avaliação acerca da perspectiva teórica que a fundamenta. Dessa forma, a análise do Guia possibilitou conhecer previamente as coleções e providenciar a aquisição daquela que mais se adequava aos objetivos do estudo.

Visão geral da coleção *Português: linguagens*

A coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Atual, em 2006, se fundamenta em uma abordagem sociointeracionista de aprendizagem e em um enfoque enunciativo da linguagem e de seu ensino. A coleção é composta por uma caixa especial com o material destinado à alfabetização e quatro volumes encadernados em espiral para os alunos do 2º ao 5º anos do ensino fundamental. Cada volume subdivide-se em quatro unidades compostas por quatro capítulos. Cada unidade é organizada em seções que apresentam atividades de produção de textos orais e escritos, de leitura de textos verbais e não verbais e de reflexão sobre a linguagem, conforme descrevemos a seguir:

- **Leitura** – enfoca a diversidade textual considerando o texto como unidade de sentido, seja verbal, não verbal ou mista. Os critérios de escolha dos textos adotados em cada unidade levam em consideração a diversidade quanto ao gênero e ao tipo de texto. A seção *leitura* está organizada em quatro partes:
 - **Sentidos do texto** – objetiva levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura por meio de operações como apreensão do tema e da estrutura global do texto; levantamento de hipóteses; relações de causa e consequência etc.;
 - **Linguagem do texto** – pretende explorar as especificidades do uso da língua ou da variedade lingüística de acordo com o gênero e com os interlocutores envolvidos, os sentidos de certos vocábulos, expressões e construções da língua, pontuação, ambigüidades etc.;
 - **Leitura expressiva do texto** - apresenta-se como uma síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação do texto, já que requer a releitura enfática de trechos do texto;

- **Trocando idéias** – última parte da seção *leitura*, tem como objetivo desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno.
- **Produção de texto** – tem como objetivo trabalhar os diferentes gêneros textuais e tipos de textos que possuem uma ampla circulação social;
- **Texto puxa texto** – retoma o trabalho de leitura e aborda com outros enfoques o tema do capítulo, utilizando gêneros textuais diferentes dos já utilizados na seção *produção de texto*. Dá maior leveza ao trabalho com o tema da unidade, ao mesmo tempo em que o aprofunda por meio dos diversos textos para leitura;
- **Lendo textos do cotidiano** – objetiva possibilitar ao aluno o conhecimento de outros gêneros e tipos textuais que existem em nosso cotidiano e que requerem uma leitura específica, a exemplo de capa de CD, foto publicada em jornal, capa de livro, embalagens, gráficos, tabelas etc.;
- **Reflexão sobre a linguagem** – adota uma “abordagem da língua voltada para a ampliação da capacidade de expressão oral e escrita do estudante, para a produção de textos coerentes e coesos e para questões que envolvem a dimensão social da linguagem.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2006, p. 6).

Os estudos gramaticais organizam-se em três tópicos nesta obra:

- **Classes de palavras e aspectos lingüísticos** – aborda aspectos diversificados como construções frasais, flexão de nomes, valores semânticos das palavras, pontuação, variedade linguística, aspectos discursivos da linguagem etc.;
- **De olho na escrita** – trata de aspectos prescritivos da gramática com enfoque voltado para os problemas com a escrita, como a acentuação e a ortografia;
- **Jogo de palavras** – os conteúdos desenvolvidos nas duas seções anteriores são retomados e trabalhados de forma lúdica. Assim, o aluno revê e aprofunda esses conteúdos por meio de jogos e brincadeiras, e também interage com os colegas, aprendendo a trabalhar em grupo.

Como podemos constatar com base na caracterização do material, trata-se de uma coleção que dá muita atenção aos aspectos funcionais e metacognitivos da língua, e tenta integrá-los através de uma variedade de operações em que são exploradas as dimensões da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática. É neste contexto que se inserem as propostas de trabalho com os gêneros jornalísticos, cujas condições de produção serão analisadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, analisamos como as *condições de produção textual* foram consideradas nas atividades relativas ao ensino do gênero *texto de opinião* na coleção objeto de nosso estudo. Para isso, fazemos uma apresentação geral das ocorrências de atividades de ensino deste gênero na coleção e, em seguida, analisamos como cada uma das condições identificadas na revisão bibliográfica foi explicitada (ou não) no conjunto das atividades propostas no livro do aluno e no manual do professor. Por fim, analisamos em detalhes um exemplo de proposta de estudo do gênero contida no livro do 4º ano.

Tabela 2 – Localização das atividades sobre texto de opinião nos volumes da coleção analisada

Livro do 4º ano				Livro do 5º ano			
Unidade	Capítulo	Seção/Tópico	Página	Unidade	Capítulo	Seção/Tópico	Página
2	2	Produção de texto/ Agora é a sua vez	83	3	2	Produção de texto/ Agora é a sua vez	151
	3	Produção de texto	108		3	Produção de texto/ Agora é a sua vez.	178-179
		Produção de texto	109		-	-	-

O primeiro aspecto que se destaca ao analisarmos os dados é a baixa incidência na coleção de atividades relacionadas ao ensino dos gêneros jornalísticos, especialmente do texto de opinião. Ao longo da obra foram identificadas apenas cinco propostas de atividades com este gênero, sendo três no livro do 4º ano e duas no do 5º (ver Tabela 1, página 5). Estes dados evidenciam também que o estudo do tema foi introduzido apenas no 4º ano do ensino fundamental, o que mostra falta de uniformidade na distribuição do tema ao longo dos anos do período em foco. Já a Tabela 2, acima, permite visualizar a localização destas atividades nas unidades e seções em que foram abordadas. Vemos que, nos dois volumes, o tema foi estudado apenas na segunda unidade. Estes dados indicam que o tempo dedicado ao estudo do gênero e a forma como foi distribuído ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental dificultam a apropriação dos conhecimentos necessários à leitura, compreensão e produção do gênero. A introdução do assunto desde o 2º ano do ensino fundamental e uma maior frequência em sua abordagem certamente facilitariam sua apropriação pelos alunos.

Na Tabela 3, abaixo, vemos como cada condição foi tratada (ou não) no conjunto das atividades.

Tabela 3 – Exemplos e frequência de monções ou operações linguísticas relativas às condições de produção do texto de opinião na coleção analisada

Condições de produção textual	Exemplo/quantidade de menções ou operações linguísticas que explicitam a condição									
	1ª proposta		2ª proposta		3ª proposta		4ª proposta		5ª proposta	
	Exemplo	nº	Exemplo	nº	Exemplo	nº	Exemplo	nº	Exemplo	nº
Indicação do gênero textual (VAL, 2003).	“Escreva com seus colegas um texto de opinião, seguindo as orientações de seu professor.” (p.83)	1	“Em seguida, participe com a classe da produção coletiva de um texto de opinião .” (p.108)	1	“Depois de pensar sobre o assunto, prepare-se para escrever um texto de opinião .” (p. 109)	1	“Que tal participar agora da produção de um texto de opinião?” (p.151)	1	“Após o debate, junte-se a um colega da classe (...) e, juntos, produzam um texto de opinião escrito.” (p. 179)	1
O que dizer (GERALDI, 1997)/ Concepção do referente (GRILLO e CARDOSO, 2003).	“b) Em grupo, faça (...) um levantamento das contribuições que seus antepassados deram para a cultura brasileira, como, (...) as referentes a comidas e bebidas, música, dança, folclore, palavras e expressões da língua, etc., e anotem-nas numa folha de papel.” (p.83)	2	“Em grupo, discuta (...) o resultado das pesquisas mencionadas no texto. Vocês são a favor de classes separadas por sexo ou a favor de classes mistas? Por quê? Encontrem pelo menos três bons motivos para explicar por que vocês pensam assim.” (p.107)	1	“Você já levou muita bronca? Na sua opinião, é bom ou ruim levar bronca? Por quê? Depois de pensar sobre o assunto, prepare-se para escrever um texto de opinião .” (p.109)	2	“a) Primeiramente, tome uma posição sobre o assunto: filmes e jogos podem influenciar crianças e jovens a se tornarem violentos? ” (p.151)	1	“Selecione as melhores ideias e argumentos apresentados durante o debate e, antes de redigir, façam um planejamento do texto.” (p.179)	1
A quem dizer (GERALDI, 1997)/ Indicação de destinatário(s) para o texto (VAL, 2003)/ Identidade social dos interlocutores (GRILLO e CARDOSO, 2003).	“e) Em seguida, com a orientação do professor, participem da produção coletiva de um texto de opinião que responda à pergunta discutida. Esse texto deve ser dirigido a estudantes do 4ª ano, como você.” (p.83)	1	“Antes de iniciar os trabalhos, é preciso decidir para quem os alunos vão produzir os textos e que suporte vão utilizar para divulgá-los. Dependendo de quais forem esses fatores, a linguagem e os argumentos poderão ser diferentes. Sugerimos que os interlocutores sejam crianças da mesma faixa etária dos alunos.” (p.107) (Enunciado presente só no livro do professor.)	1	“Depois de pensar sobre o assunto, prepare-se para escrever um texto de opinião , dirigido a estudantes como você.” (p.109)	1	“f) Quando concluir, faça uma troca com um colega, de modo que um leia o texto do outro e apresente sugestões.” (p.151)	1	“Ao concluírem o texto, deem a ele um título e troquem-no com outra dupla, de modo que uma leia o trabalho da outra e faça sugestões.” (p.179)	1
Como dizer (GERALDI, 1997)/ Indicação da variedade e/ou registro (VAL, 2003).	“3. Pinte em cada um dos trechos abaixo as palavras ou expressões que revelam uma opinião do autor.” (p.82)	4	“Antes de iniciar os trabalhos, é preciso decidir para quem os alunos vão produzir os textos e que suporte vão utilizar para divulgá-los. Dependendo de quais forem esses fatores, a linguagem e os argumentos poderão ser diferentes.” (p.107)	1	“Depois de pensar sobre o assunto, prepare-se para escrever um texto de opinião , dirigido a estudantes como você.” (p.109)	1	“f) Quando concluir, faça uma troca com um colega, de modo que um leia o texto do outro e apresente sugestões.” (p. 151)	1	“Ao concluírem o texto, deem a ele um título e troquem-no com outra dupla, de modo que uma leia o trabalho da outra e faça sugestões.” (p.179)	1

Condições de produção textual	Exemplo/quantidade de menções ou operações lingüísticas que explicitam a condição									
	1ª proposta		2ª proposta		3ª proposta		4ª proposta		5ª proposta	
	Exemplo	nº	Exemplo	nº	Exemplo	nº	Exemplo	nº	Exemplo	nº
Por que dizer (GERALDI, 1997)/ Finalidade (GRILLO e CARDOSO, 2003).	“e) Nesse texto, procurem dar o maior número possível de motivos ou razões para convencer os leitores de que, de fato, é bom conviver com o diferente.” (p.83)	3	-	-	“Passe o texto a limpo, modificando o que for necessário. Depois, leia-o para a classe ou ponha-o no mural para que todos possam conhecer suas idéias.” (p.109)	1	-	-	“Posteriormente, guardem o texto para expor durante a realização da campanha proposta no projeto da Oficina de Criação desta unidade.” (p.179)	1
Em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido; (VAL, 2003)/Esfera de comunicação; suporte material (GRILLO E CARDOSO, 2003).	“Peça aos alunos que o copiem em seus cadernos. Também seria interessante passar o texto para uma folha de papel e afixá-lo no mural da classe. Além disso, o texto poderá ser enviado ao site da escola ou aos fóruns de debates de grandes provedores da Internet.” (p.83) <i>(Texto presente apenas no livro do professor.)</i>	1	“Antes de iniciar os trabalhos, é preciso decidir para quem os alunos vão produzir os textos e que suporte vão utilizar para divulgá-los.” (p.107) <i>(Texto presente apenas no livro do professor.)</i>	1	“Passe o texto a limpo, modificando o que for necessário. Depois, leia-o para a classe ou ponha-o no mural para que todos possam conhecer suas idéias. Se possível, envie-o para os fóruns de debate da Internet ou publique-o no jornal ou no site da sua escola.” (p.109)	1	“f) (...) Passe o texto a limpo, leia-o para a classe e guarde-o para expor durante a realização da campanha proposta no projeto da Oficina de Criação desta unidade.” (p.151)	1	“Posteriormente, guardem o texto para expor durante a realização da campanha proposta no projeto da Oficina de Criação desta unidade.” (p.179)	1
Constituir-se autor do que diz (GERALDI, 1997)	-	-	-	-	“a) Primeiramente, escolha a posição que vai defender. Você acha que levar bronca é bom, ruim ou depende da bronca?” (p. 109)	1	“b) Depois, entre os melhores argumentos apresentados no debate realizado na sala de aula ou no debate transcrito, escolha dois ou três para fundamentar sua opinião sobre o assunto.” (p.151)	1	-	-

A Tabela acima apresenta dados que evidenciam como as condições de produção textual foram apresentadas nas cinco atividades contidas nos dois volumes analisados. No quadro “exemplos”, como o nome indica, apresentamos um exemplo de como cada condição foi explicitada no livro do aluno e/ou no do professor. O campo “n°” indica a frequência de operações linguísticas relativas à condição ou a quantidade de vezes que a mesma foi mencionada em cada atividade. Desde já, convém observar que alguns exemplos foram localizados apenas no manual do professor. Há casos em que um mesmo dado foi apresentado como exemplo de duas categorias porque, no contexto enunciativo em discussão, os dados e as relações entre eles são tão interdependentes que não era conveniente separá-los.

Os dados indicam que a condição *indicação do gênero textual* (VAL, 2003) está presente em todas as propostas analisadas, tendo sido citada uma vez em cada atividade. No contexto analisado, a ocorrência de uma só menção ao gênero a ser produzido não representa dificuldade, uma vez que possibilita a identificação do texto a ser produzido pelo aluno. Já a condição *o que dizer* (GERALDI, 1997) ou *concepção do referente* (GRILLO e CARDOSO, 2003), foi contemplada duas vezes na primeira e na terceira proposta e apenas uma na segunda, na quarta e na quinta. Neste caso, as orientações apresentadas implicam diferentes níveis de compreensão e abstração: algumas orientam claramente as ações a serem feitas para que o aluno reúna as informações necessárias para a produção do texto, como quando se pede: “Encontrem pelo menos três bons motivos para explicar por que vocês pensam assim.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2006, p.107); outras demandam maior atenção da parte do professor e do aluno, como no caso em que se pede ao aluno para tomar uma posição perguntando: “filmes e jogos podem influenciar crianças e jovens a se tornarem violentos?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2006, p.151).

Observa-se também que a condição *a quem dizer* (GERALDI, 1997), *indicação de destinatário(s) para o texto* (VAL, 2003) ou *identidade social dos interlocutores* (GRILLO e CARDOSO, 2003) foi abordada através de uma ocorrência nas cinco propostas analisadas, sendo que na segunda proposta esta condição é indicada apenas no livro do professor. Consideramos da maior importância que esta informação figurasse também no livro do aluno, sobretudo porque as observações feitas ao professor são compreensíveis e relevantes também para os alunos. Outro fato que merece ser destacado é que o destinatário previsto para a produção são os próprios alunos, o que confere à atividade um caráter mais escolar e menos funcional ou pragmático, conforme observou Val (2003).

A condição *como dizer* (GERALDI, 1997) ou *indicação da variedade e/ou registro* (VAL, 2003) aparece na primeira proposta quatro vezes, enquanto nas demais propostas apenas uma vez. Uma leitura atenta dos dados mostra que há uma grande interdependência entre *o que dizer* e *a quem dizer*, de modo que os mesmos dados foram tomados como exemplos de duas categorias. Esta forma de classificação reflete a escassez de informações relacionadas com as características próprias do gênero e com a identidade social dos interlocutores, entre outros fatores. Tais informações dariam uma grande contribuição para que os alunos compreendessem melhor a natureza dialógica da linguagem e adequassem suas produções ao contexto enunciativo em questão.

No que diz respeito à condição *por que dizer* (GERALDI, 1997) e *finalidade* (GRILLO e CARDOSO, 2003) estão presentes três vezes na primeira proposta, uma vez na terceira e quinta proposta, ao passo que não foi identificada nenhuma ocorrência na segunda e na quarta proposta de atividade. Este dado pode ser explicado pelo fato de que, no contexto das atividades aqui analisadas, a produção do texto de opinião atende a objetivos especificamente didáticos, pois não há qualquer necessidade empírica ou pragmática para sua produção, assim como não há um destinatário que efetivamente ocupe o lugar de interlocutor requerido pela função discursiva do gênero.

A condição *esfera da comunicação e suporte material* do texto (GRILLO e CARDOSO, 2003; VAL, 2003) foi mencionada nas cinco propostas de atividade, sendo que em uma delas há apenas uma referência, no livro do professor, à necessidade de decidir em que suporte os textos riam circular. As alternativas sugeridas são: copiar no caderno, passar para uma folha de papel e fixar no mural da classe, enviar ao *site* da escola ou aos fóruns de debates de grandes provedores, publicar no jornal da escola, ler para a classe, guardar para expor na campanha do projeto que seria feita no final da unidade. Embora algumas dessas sugestões constituam exemplos efetivos de *esferas* e *suportes* reais de circulação dos textos, no caso analisado, não há um planejamento adequado para que tais propostas sejam efetivamente postas em prática, restando, por fim, os espaços e suportes tipicamente escolares.

Por fim, no que se refere à condição *constituir-se autor do que diz* (GERALDI, 1997), há apenas exemplos de ações em que os alunos são encorajados a assumirem um lugar de sujeito ao defender seus pontos de vista, não tendo sido possível identificar, com base nas orientações, uma posição de autor na produção do texto de opinião. Acreditamos que esta lacuna pode ser atribuída a dois fatores: primeiro, ao fato não termos acesso aos textos que seriam produzidos com base nas orientações contidas nos livros; segundo, em função da atividade proposta constituir um exercício de ensino-aprendizagem e não em uma situação comunicativa verdadeira, na qual os interlocutores ocupam lugares e desempenham funções sociais reais.

Vejam, a seguir, como as condições de produção textual são tratadas em um caso particular de atividade proposta no livro do 4º ano.

Figura 1 – proposta de atividade para a produção do gênero texto de opinião

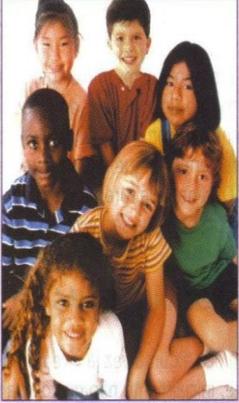
Produção de texto

TEXTO DE OPINIÃO

Leia este texto:

DIGA NÃO AO RACISMO! Nós somos iguais, nós somos diferentes

La ser muito chato se todas as pessoas fossem iguais, não é mesmo? Mas por sorte a humanidade é cheia de variedade e de cor (negros, brancos, amarelos e índios, que a gente diz que são vermelhos). E também existem os altos, os baixos, os gordinhos, os magros, os loiros e os morenos. Por causa das cores, as pessoas muito antigamente pensavam que os humanos estavam divididos em várias raças. Agora, não: nós sabemos que as diferenças



80

são normais e saudáveis. Os povos mais antigos são os negros e eles evoluíram há muitos milhares de anos na África. Como o sol lá é muito forte, foi bom a pele deles ter ficado escura. Assim, eles se protegem mais do sol. Muitos negros foram morar na Europa e na Ásia. Nesses lugares, o sol é bem frquinho. E a pele negra não absorvia luz suficiente para produzir uma vitamina importante, a D. Ai, a pele desses povos se adaptou ao ambiente e começou a ficar mais clara: mais branca ou mais amarela. Os cientistas ainda estão estudando essas diferenças. Querem saber quando elas apareceram. Mas de uma coisa eles já têm certeza: as diferenças fazem a humanidade ficar mais forte, esperta e divertida.

"Tenho um amigo negro. Alguns colegas xingam ele de chocolate quente. Ele não gosta, nem eu. Se eu vivesse num país só de negros, o diferente seria eu e talvez também fosse maltratado por causa da cor da minha pele."

Luca del Carlo, 10 anos, de São Paulo

"Eu sou neta de chineses e espanhóis, mas quando as pessoas não me conhecem me chamam de japonesa. Eu me sinto brasileira e chinesa ao mesmo tempo e me acho bonita assim, com os olhos puxados."

Valentina Tong, 9 anos, de São Paulo

(Claudia, nº 440.)

- O texto trata das diferenças que existem entre as pessoas quanto à cor da pele.
 - De que cor eram os povos mais antigos do mundo?

Eram negros.
 - Por que a pele deles tinha essa cor?

Porque, ficando escura, a pele pôde se proteger do sol, que é muito forte na África.
 - Por que essa cor foi se alterando em outros continentes, como a Europa e a Ásia?

Foi ficando mais clara porque o sol é mais fraco nesses continentes. Professor: Mostre no globo terrestre onde fica a África, a Europa e a Ásia e mostre o deslocamento dos povos africanos para os outros continentes. Aproveite para comentar a diferença entre continente e país.

81

- Além de apresentar informações sobre diferenças entre seres humanos, o texto também expõe opiniões do autor sobre o preconceito. Para o autor, é bom ou ruim existirem tantos tipos diferentes de seres humanos?

É bom.
- Pinte em cada um dos trechos abaixo as palavras ou expressões que revelam uma opinião do autor:
 - "la ser muito chato se todas as pessoas fossem iguais" *la ser muito chato*
 - "Mas por sorte a humanidade é cheia de variedade e de cor" *por sorte*
 - "nós sabemos que as diferenças são normais e saudáveis" *normais e saudáveis*
 - "foi bom a pele deles ter ficado escura" *foi bom*
- No texto "Nós somos iguais, nós somos diferentes", o autor tenta convencer os leitores de que é bom existir uma variedade de tipos e de cores de pessoas. Dos trechos a seguir, somente dois são motivos que justificam essa ideia. Marque-os com um X:
 - "la ser muito chato se todas as pessoas fossem iguais, não é mesmo?"
 - "Os cientistas ainda estão estudando essas diferenças."
 - "Assim, eles se protegem mais do sol."
 - "as diferenças fazem a humanidade ficar mais forte, esperta e divertida."
- Em seu depoimento, o leitor Luca del Carlo apresenta um motivo para explicar por que não acha justo o preconceito. Qual é esse motivo?

Ele se imagina num país só de negros, sofrendo preconceito por ser branco.
- Em grupo, seguindo a orientação do professor, faça um resumo do que é um texto de opinião, ou seja, anote no quadro a seguir para que serve esse tipo de texto e como ele é escrito.

Professor: Sugermos que, primeiramente, permita aos alunos levantar hipóteses e redigir a resposta no caderno. Depois, durante a correção, ouça as respostas deles e crie, na lousa, um quadro com as principais características do texto de opinião.

82

O texto de opinião

- Apresenta a opinião (ou o pensamento) do autor sobre um determinado assunto.
- Discute um assunto polêmico, que geralmente provoca opiniões diferentes entre as pessoas.
- Apresenta motivos que explicam ou justificam a opinião do autor.
- Tem a finalidade de convencer os outros.
- Apresenta palavras e expressões que demonstram o pensamento do autor, tais como *é bom*, *é útil*, *eu acho que*, *na minha opinião*, etc.

AGORA É A SUA VEZ

Professor: Sugermos que o texto de opinião seja produzido inicialmente de modo coletivo, na lousa, com a participação de todos.

Escreva com seus colegas um texto de opinião, seguindo as orientações de seu professor.

Professor: Sugermos fazer levantamento e, em seguida, reunir os alunos por grupos de origem semelhante: índios, migrantes e imigrantes (brasileiros, africanos, japoneses, alemães, japoneses, etc.) e passar para a etapa seguinte. Se necessário, peça previamente aos alunos que perguntem aos pais e avós sobre suas origens.

- Primeiramente, procure saber qual é a origem de sua família.
- Em grupo, faça com os colegas um levantamento das contribuições que seus antepassados deram para a cultura brasileira, como, por exemplo, as referentes a comidas e bebidas, música, dança, folclore, palavras e expressões da língua, etc., e anote-as numa folha de papel.

Professor: Sugermos avaliar os grupos nesta tarefa, ajudando-os a identificar as influências de migrantes e imigrantes na cultura local.
- Façam uma discussão em grupo sobre a seguinte pergunta: **Por que é bom conviver com o diferente?** Individualmente, anote numa folha de papel os motivos, isto é, as vantagens que há em vivermos com pessoas diferentes de nós.
- Participem com a classe de um momento de troca: cada grupo expõe aos outros o que discutiu e anotou até aqui.

Professor: Retorne os itens discutidos até aqui, permitindo que os grupos exponham o que foi discutido em cada uma das questões anteriores.
- Em seguida, com a orientação do professor, participem da produção coletiva de um texto de opinião que responda à pergunta discutida. Esse texto deve ser dirigido a estudantes do 4º ano, como você. Nesse texto, procurem dar o maior número possível de motivos ou razões para convencer os leitores de que, de fato, é bom conviver com o diferente.

Professor: O texto não deve ser apenas um elenco de itens ou argumentos. Sugermos que ele contenda um parágrafo de abertura, situando o problema do preconceito em relação às diferenças, e que depois sejam criados novos parágrafos, formados pelos argumentos (os motivos ou razões) apresentados pelos alunos. Um último parágrafo poderá encerrar o texto, servindo de conclusão. Peça aos alunos que o copiem em seus cadernos. Também seria interessante passar o texto para uma folha de papel e lê-lo no mural da classe. Além disso, o texto poderá ser enviado ao site da escola ou aos fóruns de debates de grandes provedores da Internet.

83

- Pronto o texto, avaliem-no de acordo com o boxe **Avalie seu texto de opinião**.

Avalie seu texto de opinião

Ao concluir seu texto, releia-o, observando:

- se ele apresenta claramente a sua opinião sobre o assunto;
- se ele apresenta bons motivos que expliquem ou justifiquem sua opinião;
- se o texto está organizado em parágrafos;
- se o texto é capaz de convencer o leitor;
- se a variedade linguística empregada está de acordo com o texto de opinião e com o leitor a que ele se dirige;
- se a grafia das palavras está correta.

Começamos nossa análise do material acima destacando que antes de apresentar a proposta de produção textual, os autores explicitam são as características que constituem um texto de opinião. Nesta proposta os autores sugerem, primeiramente, que o aluno e seus colegas redijam um texto de opinião, indicando, portanto, o gênero textual a ser produzido. Esta informação e o esclarecimento de suas principais características estruturais e função discursiva são condições indispensáveis à realização da atividade pelos alunos, conforme, Val (2003), Geraldi (1997), Grillo e Cardoso (2003).

Em seguida, os autores propõem que os alunos pesquisem sobre as origens da sua família e orientam como fazer um levantamento das contribuições que seus antepassados deram para a cultura do Brasil. Estes temas constituem o assunto sobre o qual os alunos irão escrever o texto de opinião. Percebemos que os autores, no momento em que sugerem tais aspectos a serem pesquisadas pelos alunos, estão contribuindo para que eles construam conhecimento acerca do assunto abordado, de modo que *tenham o que dizer* (escrever) no momento de produzirem o texto (GERALDI, 1997). Estes procedimentos também exemplificam a ideia de *concepção do referente*, relativa ao assunto de que se fala, ou seja, do que se escreve apresentada por Grillo e Cardoso (2003).

Observamos que os autores do livro didático propõem que seja feita uma discussão em grupo acerca do questionamento “Por que é bom conviver com o diferente?” De acordo com as orientações, cada aluno irá responder justificando sua resposta e, em seguida, expor sua opinião aos colegas de classe. Sendo assim, consideramos que, nesta proposta, os autores antes de sugerirem a produção do texto de opinião, fazem os alunos refletirem sobre como se organiza tal gênero e o que é preciso para se produzir um texto opinativo.

Os interlocutores do texto produzido serão os estudantes do 4º ano. Assim, percebemos que a condição *para quem se escreve* (VAL, 2003), *a quem dizer* (GERALDI, 1997) ou *identidade social dos interlocutores*, (GRILLO e CARDOSO (2003) foi contemplada na proposta, embora os interlocutores deste texto limitem-se ao contexto da sala de aula. Sendo assim, o texto do aluno deixa de ter uma função social. Como a condição *como dizer* está intimamente relacionada aos destinatários do texto, o aluno poderá ter mais dificuldade de escolher a forma adequada para expressar sua opinião. A escolha de uma *variedade e/ou registro* (VAL, 2003) ou *como dizer* (GERALDI, 1997) fica prejudicada no contexto de uma produção textual com características marcadamente escolares.

Nesta proposta constatamos a indicação pelos autores do objetivo que o texto deverá ter, pois os alunos irão escrever para convencer o outro da sua opinião. Desse modo, percebe-se que a condição *por que dizer* (GERALDI, 1997), *para que se escreve* (VAL, 2003) ou *finalidade* (GRILLO e CARDOSO, 2003), foi considerada na atividade, já que os autores citados mostraram que é necessário ter um objetivo ou uma finalidade para se elaborar um texto. Essa condição contribui para que o aluno reflita sobre o que deve escrever e expresse sua mensagem de forma mais clara.

Diante da análise desta proposta, verificamos que apenas no manual do professor os autores indicam o suporte em que o texto produzido pelos alunos deverá circular. Isto implica que caberá ao professor orientar os alunos para que eles utilizem suportes e espaços tais como o mural, o *site* da escola ou os fóruns de debates da Internet onde poderá circular o texto de opinião produzido. Nota-se, nesta atividade, a presença da condição de produção *em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido* (VAL, 2003), *esfera de comunicação e suporte material* (GRILLO e CARDOSO, 2003). Vale ressaltar que os autores do livro didático sugerem que o professor repasse essas orientações para as crianças. Mas, será que esta orientação é suficiente? Diante desta indagação percebe-se a importância de deixar claro para os alunos onde seu texto circulará depois de produzi-lo e não apenas para o professor.

Para finalizar a proposta, os autores apresentam um box contendo algumas características do gênero explorado na atividade, possibilitando que o aluno revise o seu texto de opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das propostas de atividade de produção textual referente ao gênero texto de opinião dos livros do 4º e 5º anos, percebemos que os autores do livro didático demonstram uma preocupação em abordar nas atividades as condições de produção textual apresentadas por Geraldi (1997), Val (2003) e Grillo e Cardoso (2003). Vale ressaltar a relevância das propostas de produção do gênero texto de opinião para o desenvolvimento da capacidade de exposição de ideias e de defesa de pontos de vista do aluno.

Os dados analisados evidenciam que as condições de produção estão presentes nas cinco atividades de produção de texto analisadas, fator que contribui para que o aluno seja inserido numa prática real de escrita que possui uma função social. Entretanto, em alguns casos, os interlocutores, os motivos e os espaços e suportes de circulação idealizados para as atividades referem-se ao contexto escolar, o que limita a significação e funcionalidade da produção textual do aluno, tornando-a artificial.

Por outro lado, constatamos que a maioria das atividades propostas pelos autores da coleção analisada apresenta informações específicas sobre as características e função discursiva do gênero e orientações que possibilitam aos alunos o planejamento e a organização do seu texto de acordo com o gênero trabalhado. Concluímos, portanto, que a coleção analisada oferece uma importante contribuição para o ensino de

produção textual, especialmente do gênero texto de opinião. As análises aqui apresentadas podem contribuir para a superação das lacunas apontadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. O gênero publicitário na escola: um diálogo entre leitores? Trabalho apresentado no 4º SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão, Santa Catarina, 15-18 de agosto de 2007.

BRAGA, Wanderley. **Autoria e condições de produção textual no ambiente** pedagógico colaborativo – APC – do portal dia-a-dia educação do Paraná. (Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, área de Estudos Lingüísticos, Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2006).

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: O texto na sala de aula. São Paulo, Ática, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 2º ao 4º anos. São Paulo. Ed. Atual, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In Rojo, R. H. R. e Batista, A. A. G. (Org.). Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

CRUZ, Mônica Cidele da. Pressupostos Teóricos. IN: A produção textual no nível médio: Uma análise das condições de produção. Maringá, 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FARIA, Maria Alice e ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUERRA, Severina Érika Morais Silva; LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Produção de textos nos livros didáticos nas coleções destinadas às séries iniciais: Argumentação e ensino. s/l. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático. Apresentação no II Simpósio de Estudo dos Gêneros Textuais (SIGET). União da Vitória, Paraná, 2004.

NASCIMENTO, E. L. A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005a. v. 1.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: seqüência didática para o ensino de produção de texto. In: Nascimento, Elvira Lopes; Cristóvão, Vera L. L.. (Org.). Gêneros textuais: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória - PR: Kaygange, 2005b, v. 1, p. 163-174.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua escrita (tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2006).

SALUSTIANO. Dorivaldo Alves & SOUZA. Danielle Núbia. **Motivos e Formas do Dizer: As condições de produção textual no jornal escolar**. Trabalho apresentado no IV congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, que se realizou de 5 a 7 de novembro de 2007.

SILVA, Ana Virgínia da. Relações entre o ensino e a produção do gênero artigo de opinião. Trabalho apresentado no 4º SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão, Santa Catarina, 15-18 de agosto de 2007. www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/13.pdf – Acesso em 19 de maio de 2008.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5º a 8º séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.