



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
GRADUAÇÃO PLENA EM LETRAS LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA

**A COMPETÊNCIA EM ESCRITA AVALIADA PELO PNLD (2011) NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

DELANE CRISTINA GALIZA LOURENÇO

CAMPINA GRANDE – PB

2013

DELANE CRISTINA GALIZA LOURENÇO

**A COMPETÊNCIA EM ESCRITA AVALIADA PELO PNLD (2011) NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia Rodrigues (orientadora)

CAMPINA GRANDE – PB

2013

DELANE CRISTINA GALIZA LOURENÇO

**A COMPETÊNCIA EM ESCRITA AVALIADA PELO PNLD (2011) NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras da Universidade Federal de
Campina Grande, como um dos pré-requisitos
para obtenção do grau de Licenciatura em
Letras.

Aprovada em: ____/____/2013

Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia Rodrigues / UFCG

(Orientadora)

Prof^a. Ms. Fabiana Ramos / UFCG

(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Luciene Maria Patriota / UFCG

(Examinadora)

CAMPINA GRANDE – PB
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre comigo, pois sem Ele eu não teria forças para concluir essa etapa.

A meu avô, Maurílio, por sempre me incentivar e acreditar em minha capacidade. Sinto-me feliz em saber que ele tem orgulho de mim.

Aos meus pais, Josilene e Luciano, pelo amor e pelo apoio de sempre.

À minha irmã, Tâmara, às minhas tias, Joelma e Jaqueline, a minha avó, Francisca, e aos meus sogros, Socorro e Aderaldo que acompanharam minha luta durante o curso e durante a realização desse trabalho.

Ao meu filho, Guilherme, pela sua existência. Pois tudo o que faço é para o seu melhor.

Ao meu esposo, Adeildo, pelo amor, companheirismo, paciência que sempre me dedicou e por cuidar do nosso filho quando eu estava ausente.

À minha orientadora Márcia Candeia a quem considero uma amiga. Agradeço por ter confiado em minha capacidade, por ter me encorajado e ter passado confiança nos momentos difíceis desse trabalho. Obrigada pelo apoio, sugestões e críticas.

Às professoras, Fabiana Ramos e Luciene Patriota, por aceitarem com gentileza e prontidão serem examinadoras desse trabalho.

Aos professores de Literatura da UFCG, José Mário, Hélder Pinheiro e Antônio Morais, por terem me apresentado esse universo tão encantador e por me proporcionar o gosto pela leitura.

A todos os professores de Letras da UFCG que contribuíram para a minha formação acadêmica. Lembrarei com carinho de todos.

À minha amiga Joelma por ter compartilhado todos os meus momentos, bons e ruins, dessa caminhada.

À minha amiga Marina que mesmo distante sempre me incentivou e me apoiou.

Aos funcionários, Marciano e seu Waldemar, que sempre me ajudaram com dedicação e satisfação.

Aos meus colegas de Letras que, direta ou indiretamente, me ajudaram na minha vida acadêmica e na conclusão dessa etapa.

RESUMO

Este trabalho, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, tem como objetivos identificar as competências em escrita de acordo com a avaliação do PNLD (2011) no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II; descrever as atividades de produção textual escrita no LD; e analisar o tratamento dado às atividades de produção do texto escrito no LDP do EF II. Este trabalho define-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho documental e descritivo, e tem como objeto de análise propostas de produção textual da coleção do livro didático “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares. Os critérios de análise baseiam-se no desenvolvimento da competência em escrita descrita pelos PCNs, a saber competência discursiva, linguística e estilística. Para fundamentar a análise tomamos como base as contribuições de Batista (2003), Brasil (1998), Brasília (1998), Bunzen (2009), Marcuschi (2012), Perrenoud (1999), Reinaldo (2003), Santos (2009), Tagliani (2001), entre outros, que tratam do percurso histórico do livro didático brasileiro e, particularmente, do livro didático de português e dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como da noção de competência advinda da Educação, das competências em escrita em Língua Portuguesa e do tratamento dado às produções textuais escritas. Como resultado da análise da pesquisa, constatamos que as propostas textuais analisadas do livro didático privilegiam a competência linguística, algumas priorizam a competência discursiva e praticamente anulam a competência estilística textual e que a avaliação realizada pelo PNLD, mesmo representando um avanço significativo, ainda oferece uma abordagem genérica.

Palavras-chave: Livro didático; Programa Nacional do Livro Didático; Competências; Escrita.

ABSTRACT

This research, under the applied linguistics' perspective, aims to identify the writing competences according to BNTP (2011) evaluation in Portuguese Language Textbook from Elementary School II; to describe the writing textual production activities on the TB and analyze the treatment given to the activities of written text production on the PTB from ES II. This work defines a qualitative-interpretative research, with documentary and descriptive character, which has as its object of analysis a collection of Portuguese Language Textbook from the final years of Elementary School. The analysis criteria are based on the selection of proposed textual productions inserted in the IV unit of the 5th and 8th grade textbook and on the development of the competence on writing that is described by the NCPs as a discursive, linguistic and stylistic competence. To support the analysis we take as basis the contributions of Baptist (2003), Brazil (1998), Brasilia (1998), Bunzen (2009), Marcuschi (2012), Perrenoud (1999), Reinaldo (2003), Santos (2009), Tagliani (2001) among others, who deal with the historical background of the Brazilian textbook, and especially about the Portuguese textbook and evaluation criteria of the Brazilian National Textbook Program (BNTP) as well as the notion of competence arising from the education, the competences on writing in Portuguese language and the treatment given to written textual productions. In relation to the object of the research we concluded that the analyzed textual proposals from the textbook emphasize the linguistic competence, some prioritize the discursive competence and practically nullify the stylistic competence and the assessment conducted by the BNTP, even representing a significant advance, yet provides a generic approach.

Keywords: Textbook, Brazilian National Textbook Program, Competences, Writing.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. METODOLOGIA	9
2.1. Tipo de pesquisa	9
2.2. Constituição do corpus.....	Erro! Indicador não definido.
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
3.1. A competência em escrita.....	11
3.1.1. A noção de competência	11
3.1.2. A competência em escrita: o que dizem os PCNs e o PNLD?.....	15
3.2. O livro didático de língua portuguesa	16
3.2.1. O livro didático de língua portuguesa: constituição, circulação e avaliação	16
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	22
4.1. Propostas de produção textual da 5ª série	22
4.1.1. Competência discursiva	32
4.1.2. Competência linguística.....	33
4.1.3. Competência estilística	34
4.2. Propostas de produção textual da 8ª série	35
4.2.1. Competência discursiva	46
4.2.2. Competência linguística.....	48
4.2.3. Competência estilística	49
4.3. Competências e PNLD: (re) discutindo critérios de avaliação.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

1. INTRODUÇÃO

O livro didático brasileiro é sempre alvo de discussões, principalmente devido às várias alterações sociais e históricas que vivenciamos sobre a noção do ensino de língua portuguesa e por seu papel central no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) tornou-se um instrumento, muitas vezes, essencial e controverso para o cotidiano da sala de aula.

Conforme Tagliani (2001, p. 138-139), “(...) há um renovado interesse no LD, o que se deve, principalmente, às avaliações periódicas feitas via PNLD”. A criação desse programa, em 1985, e a sua reconfiguração, em 1996, definiu as principais diretrizes que orientam as relações do Brasil com o espaço escolar (BATISTA, 2003, p. 34):

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição;
- (ii) utilização exclusiva de recursos federais;
- (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada;
- (iv) escolha do livro pela comunidade escolar;
- (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes.

Desse modo, é necessária uma pesquisa na área da Linguística Aplicada que se detenha ao caráter de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático. Para esse estudo, focalizaremos a avaliação do PNLD (2011) no que se refere a um dos três eixos de ensino, as competências em escrita desenvolvidas no LD, em especial, nas propostas de produção de textos, uma vez que o desenvolvimento dessas competências é imprescindível às práticas sociais.

Portanto, nesse trabalho, objetivamos identificar as competências em escrita de acordo com a avaliação do PNLD (2011) no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II; descrever as atividades de produção textual escrita no LD e analisar o tratamento dado às atividades de produção do texto escrito no LDP do EF II.

Esclarecemos que a escolha pelo estudo desse tema pode ser justificada por duas razões: a primeira é que o livro didático ocupa um lugar significativo no espaço escolar e permanece como um dos materiais básicos e, muitas vezes, o único no processo de ensino-aprendizagem, por isso é relevante que o LD continue sendo debatido e avaliado como forma de aumentar sua qualidade. A segunda razão é que o domínio da escrita nas escolas é sempre alvo de críticas, visto que os alunos demonstram, nos exames nacionais – Prova Brasil, Saeb e Enem – por exemplo, que não desenvolveram as competências de escrita necessárias e isso

contraria o fato de o governo federal aplicar grande recurso em financiamento de programas, o PNLD, por exemplo, voltados para o ensino fundamental, a fim de assegurar a qualidade dos LDs distribuídos no espaço escolar.

Diante disso, surgem as seguintes problemáticas acerca do assunto: Que competências em escrita avaliadas pelo PNLD (2011) são desenvolvidas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II? Que competências em escrita são exploradas pelas propostas de produções textuais no LD-LP: “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares? Que orientações são fornecidas aos alunos para que desenvolvam a competência em escrita nesta coleção?

Além da introdução e das considerações finais que estruturam esse trabalho, compõem-no os seguintes capítulos: metodologia, fundamentação teórica e análise. Eles estão alicerçados em duas pilas: a competência em escrita desenvolvida nas propostas de produção textual do livro didático do Ensino Fundamental II e os critérios de avaliação do PNLD (2011) para o LDP.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa científica referente à metodologia qualitativa leva em consideração o ser humano como atuante, o que interpreta o mundo continuamente, ou seja, o interpretacionismo. Para explicar essa compreensão, os estudos de Mason (1996), Bunzen (2009) destaca que

a pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um produto acabado e cristalizado (BUNZEN, 2009, p. 20).

A visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re-)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem à interpretação dos resultados (MOITA LOPES, 1994). Nesse caso, as práticas interpretativistas transformam o mundo em uma série de representações.

Sendo assim, para a metodologia de pesquisa realizada, a abordagem qualitativa é a que melhor se encaixa para atingir os objetivos propostos. Portanto, elegemos a abordagem de caráter descritivo e documental, por constituir-se um exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas formas e/ou interpretações complementares (GODOY, 1995). Além disso, nosso trabalho situa-se no âmbito da Linguística Aplicada – ciência de natureza social que focaliza problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, usuários da linguagem, seja dentro do processo de ensino e aprendizado ou fora dele (MOITA LOPES, 2001).

2.2. Constituição do *corpus*

A coleção “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, publicada em 2002, apresenta para cada ano/série do ensino fundamental, anos finais, quatro unidades,

nas quais identificamos propostas de produção de textos de gêneros e tipologias diversos. Dessa coleção, selecionamos as propostas de produções textuais inseridas na IV unidade da 5ª e da 8ª séries. Para estabelecer esse critério, levamos em consideração que o ensino fundamental II inicia-se na 5ª série (6º ano) e, com isso, introduz o aluno em uma linha de competências a serem adquiridas nessa fase. E na 8ª série (9º ano) encerra-se um conjunto de competências e habilidades para que o aluno ingresse no Ensino Médio. Portanto, são as propostas de produções textuais dessas séries trabalhadas na IV unidade, o nosso *corpus*, visto que é a última unidade de cada série no LD representando, assim, uma progressão de escrita em relação às unidades anteriores. Vejamos:

Categorias de análise

5ª série – IV unidade Temática: O som das palavras a gente ouve e...vê	8ª série – IV unidade Temática: A língua que eu falo
Tabela	Crônica
Mensagem	Texto dissertativo-argumentativo
Texto dissertativo	Jogo de palavras combinadas pelo critério de seu efeito sonoro
Poema ou texto em prosa	Texto dissertativo-argumentativo

Quadro demonstrativo

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A competência em escrita

Esse capítulo objetiva discutir a concepção de competência em escrita em Língua Portuguesa. Para isso, é necessário refletir sobre a noção de competência, buscando sua definição na Educação, a partir de Perrenoud (1999) e de sua influência em várias áreas do conhecimento; para depois explorarmos a definição de competência em escrita na área de Língua Portuguesa, a partir dos PCNs e do PNLD.

3.1.1 A noção de competência

Sabemos que a construção de competências é um assunto recorrente na política educacional brasileira, visto que é uma proposta norteadora para o desenvolvimento significativo do potencial dos alunos em ambientes dentro ou fora da escola. Prova disso são os exames nacionais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), que avaliam os alunos a partir das competências que esperam já terem sido adquiridas, de acordo com o nível de ensino do aluno. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando estrutura e fundamenta a matriz de competências e habilidades do ENEM, define que “Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (INEP, 1999, p.7).

O conceito de competência que orienta o ENEM foi influenciado pelo sociólogo e antropólogo, Philippe Perrenoud (1999), e incorporado à educação brasileira desde a década de 1990. A competência consiste na mobilização de recursos cognitivos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para solucionar com eficácia uma série de situações problemas vivenciadas (ou não) no espaço escolar. Como apregoa o autor, a noção de competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Ser competente é mais amplo do que acumular conhecimentos formalizados, diplomas, já que são elementos básicos, mas insuficientes, pois os sujeitos precisam comprovar se são efetivamente capazes para o que lhes surge como situação-problema. Ser

competente, por exemplo, em Língua Portuguesa, se traduz no uso efetivo da língua, em situações reais de interlocução.

Pessoas competentes são aquelas capazes de resolver situações-problema de maneira satisfatória, que sabem como agir perante o inesperado, que são capazes de sentir-se bem consigo mesmas e de integrar-se nos diferentes sistemas sociais: família, trabalho, comunidade. São pessoas que procuram melhorar o ambiente em que vivem, lutando para transformá-lo. (BRASLAVSKY, 1999).

Entretanto, segundo Perrenoud (1999), a escola está diante de um conflito: o aluno vai à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? O autor acredita que esse dilema gera um grande mal entendido ao nos permitir pensar que o desenvolvimento das competências elimina a transmissão de conhecimentos. O problema é que a escola ainda se preocupa intensivamente com a transmissão de conhecimentos, com as compartimentações disciplinares, com o peso da avaliação para obter aprovação em exames. Contudo, a ideia não é priorizar o conceito de competência na escola, mas aceitar “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares (PERRENOUD *apud* TARDIF, 1999, p. 15).

Perrenoud (1999) salienta que para enfrentar diversas situações o sujeito deve pôr em ação vários recursos cognitivos, dentre eles, os conhecimentos, pois “toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes” (p. 07).

Conforme o autor, a escola teme a abordagem de ensino-aprendizagem por competências por causa dos questionamentos a respeito da transposição, do planejamento, dos contratos didáticos funcionando de maneira prescritiva e metódica. Além disso, a escola prefere avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, já que para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Perrenoud aponta que, no decorrer de nossa experiência e de nossa formação, é que construímos e armazenamos conhecimento, que nada mais é do que uma representação da realidade. Porém, “as competências manifestadas por nossas ações, não são apenas, conhecimentos, mas elas integram, utilizam ou mobilizam tais conhecimentos” (1999, p. 08). Para melhor explicar, o autor afirma que a competência, não parte somente da obtenção de conhecimentos amplos em uma determinada área ou da memorização de seus conteúdos, mas ela vai muito além disso.

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva (PERRENOUD, 1999, p. 10).

É relevante destacar que a competência e o conhecimento estão interligados, contudo pode haver entre eles um conflito de prioridade quando se trata na divisão do tempo de trabalho na aula:

A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência (PERRENOUD *apud* ÉTIENNE e LEROUGE, 1999, p. 10).

A relação conhecimento - competência está em evidência em muitos países, pois para agir em uma sociedade em transformação é preciso que o aluno avalie, enfrente, reflita sobre a realidade com os recursos cognitivos. Essas competências são citadas por Perrenoud, por estarem no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais.

O mundo do trabalho também se apropriou da noção de competência proposta por Perrenoud e a escola, influenciada por tais discussões, tomou o termo, embora ora o explicita, ora o sinonimize. Ela estaria seguindo esses passos sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Desta forma, o modelo de competências migra do mundo do trabalho para o campo educacional, um exigindo do outro uma pessoa mais preparada para os novos desafios e o outro, verificando essas novas exigências.

Perrenoud nos diz ainda que, na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, a matemática. Mas, “é no momento em que conseguem relacionar pertinentemente os conhecimentos prévios com os problemas do dia-a-dia que se reconhece uma competência” (1999, p. 32)

Além do conflito conhecimento - competência há também o dilema entre a competência e as disciplinas, pois acredita-se que o desenvolvimento das competências na escola levaria à renúncia das disciplinas de ensino e apostaria tudo em competências transversais. Entretanto, Perrenoud (1999) salienta que é um receio infundado, pois a insistência exclusiva sobre o transversal empobrece a abordagem por competências, já que essas mobilizam conhecimentos dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar.

Perrenoud considera várias hipóteses acerca do seguinte questionamento: será que as situações mais prováveis (mobilizadas por cada competência) recorrem prioritariamente aos recursos de uma disciplina? De várias disciplinas? De todas elas? De nenhuma? As respostas hipotéticas levam em consideração que o domínio encontra seus recursos, essencialmente, em uma única disciplina, ou seja, escrever um conto, transcrever uma melodia, explicar uma revolução mobilizam disciplinas diferentes e esquemas gerais de pensamento e de comunicação; o domínio encontra recursos em várias disciplinas identificáveis.

É o caso de muitas situações de vida fora da escola, no trabalho e fora do trabalho. Todas as unidades ou faculdades interdisciplinares constroem-se em torno de campos de práticas sociais, os quais constituem cruzamentos interdisciplinares; e outra hipótese é de que o domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar – exceto a língua materna, que preexiste ao seu ensino – e depende, unicamente, de conhecimentos fundados na experiência ou na ação, de conhecimentos tradicionais ou profissionais ou, ainda, de conhecimentos locais difíceis de classificar de acordo com uma grade disciplinar (PERRENOUD, 1999, p. 42-43).

O importante é que o aprendizado (através da abordagem pluri, inter ou transdisciplinar) deve estar articulado às práticas sociais dos alunos, pois senão será por ele esquecido:

(...) Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar as situações da vida (PERRENOUD, 1999, p. 45).

No que tange à Educação, o conceito de competência proposto por Perrenoud, mesmo que não fielmente aplicado e, às vezes, alterado, veio trazer um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do tempo pedagógico, alterando inclusive os modelos de seriação, tão comum nas escolas ao introduzir a noção de ciclos que, atualmente, é utilizada por várias Secretarias de Educação.

3.1.2 A competência em escrita: o que dizem o PCN e o PNLD?

As reflexões de Perrenoud sobre a noção de competência ganharam amplitude no Brasil na década de 1990, quando esse conceito foi incorporado para a área pedagógica e influenciou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, conseqüentemente, pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Nesses documentos, observamos a pluralidade do termo competência que, em muitos momentos, podem ser sinônimo de capacidade e habilidade.

Esses documentos apregoam que a educação deve criar condições para que os alunos desenvolvam a competência discursiva, linguística e estilística. A primeira refere-se à capacidade do sujeito interagir verbalmente com o outro, considerando os efeitos de sentido do discurso em determinada circunstância através de uma determinada forma e num determinado contexto histórico.

A competência linguística consiste na capacidade de utilizar a língua de modo variado para atender a múltiplas demandas sociais e diferentes condições de discurso.

A competência estilística é a capacidade do sujeito particularizar-se na escrita ou na fala, escolhendo dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades, etc. Portanto, mobilizar essas competências é, dentre outros aspectos, ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Para isso, é necessário que a escola organize as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem (BRASIL, 1998, p. 23 – 3º e 4º ciclos).

Os PCN-LP e o PNLD entendem a linguagem, no ensino fundamental, como uma atividade discursiva, na qual o sujeito interage com o outro e organiza o seu discurso a partir das suas finalidades e intenções, como também dos conhecimentos prévios que supõem que o interlocutor possui sobre o assunto. Isso tudo determina as escolhas do gênero textual no qual o discurso se realizará, os procedimentos de estrutura composicional e da seleção de recursos linguísticos.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. A necessidade de atender a essa demanda obriga uma revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p.

23 – 3º e 4º ciclos). Nessa perspectiva, é necessário que a unidade básica do ensino seja o texto.

Segundo os PCNs, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino, pois todo texto se organiza dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que se caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero textual.

Nessa perspectiva, a escola deve promover, para o desenvolvimento da competência, uma atividade direcionada ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, contemplando a diversidade de textos e gêneros proporcionando, assim, o desenvolvimento de várias competências relevantes nas situações de ensino, como, por exemplo, dominar a expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto (BRASIL, p. 49 – 3º e 4º ciclos).

Incorporando-se da concepção de competência proposta por Perrenoud, para os PCNs a competência é geralmente entendida como a capacidade do sujeito (aluno) operar os conhecimentos discursivos e linguísticos ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

3.2 O livro didático de língua portuguesa

Esta seção tem como objetivos discutir o livro didático de língua portuguesa, bem como as práticas de produção textual no LDP no ensino fundamental II. Deste modo, traçamos um panorama histórico sobre o livro didático brasileiro, sobretudo, o livro didático de língua portuguesa, atentando para o surgimento e a função do PNLD e ao tratamento dado às práticas de produção textual no LDP no EF II, a partir das orientações dos PCNs e do PNLD (2011).

3.2.1 O livro didático de língua portuguesa: constituição, circulação e avaliação

O debate sobre o papel do livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP), no ensino brasileiro, percorre um longo caminho que se estende dos anos trinta do século passado ao final da primeira década do novo milênio. Nesse período, o LDP sofreu várias transformações que se deram a partir das políticas educacionais e do ensino de língua portuguesa privilegiado em diversos momentos.

A respeito dessas transformações, Marcuschi (2012, p. 36) afirma que há dois momentos significativos no contexto sócio histórico do LD, “o marco inicial está diretamente

relacionado à época em que os livros de uso no espaço escolar começam a ser nomeados como *livros didáticos* (...); e o segundo marco provém da preocupação de se “compreender o momento atual vivenciado pelas coleções didáticas no contexto social brasileiro”, pois a concepção de língua no LDP sofreu alterações no transcorrer das últimas oito décadas.

A nomeação dos livros escolares para *livro didático* ocorreu a partir do declínio dos exames seriados (década de 30 do século XX) para o ingresso ao ensino superior e na delimitação de disciplinas. Assim, houve a necessidade de preparar obras didáticas destinadas a determinadas séries. Portanto, a expressão “livro didático” surgiu a partir da mensagem enviada ao Legislativo pelo Presidente Getúlio Vargas, em 03 de maio de 1937, e recuperada um ano depois pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, que tratava das condições de produção do livro didático (MARCUSCHI, 2012, p. 43). A partir disso, o livro didático ganhou espaço no ambiente escolar e foi se transformando a partir dos desejos dos professores, alunos e da tentativa das políticas educacionais em qualificá-lo.

Entretanto, estudos vinham reiterando, desde a década de 1960, a falta de qualidade dos LDs: seu caráter ideológico e discriminatório, suas correções conceituais e insuficiências metodológicas. Esses estudos mostraram também que o livro didático era o principal instrumento de ensino aprendizagem utilizado por professor e alunos por várias razões: pela inadequada formação do professor (inicial ou continuada), precárias condições de trabalho docente e ainda pelas dificuldades enfrentadas para produzir e circular o livro no Brasil. (BATISTA, 2003, p. 28).

Em 1985, ocorreu uma grande mudança na concepção e critérios de avaliação do livro didático, quando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa fixou as principais diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar. Essas diretrizes estão baseadas em cinco pontos principais:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes (BATISTA, 2003, p. 34).

Entretanto, o MEC só assumiu uma posição mais ativa nas discussões sobre a avaliação do LD quando reconfigurou o PNLD, em 1996. A partir disso, adotou várias medidas como a formação de comissões por área de conhecimento, compostas por professores que tiveram a responsabilidade de elaborar critérios de avaliação. No campo da produção o

PNLD definiu padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. Segundo Batista (2003, p. 38), “a simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas para escolha.” A avaliação pedagógica dos LDs impulsionou e renovou a produção didática brasileira, demonstrada pela participação de novas editoras, novos títulos e nova geração de autores.

Além disso, como critério de análise do LDP, o PNLD ressaltou que eles deveriam considerar sem erro ou indução a erro, os quatro eixos de ensino: leitura, escrita, análise linguística e oralidade e que o Manual do Professor (MP) contribua para a formação e atualização docente. (MARCUSCHI, 2012, p. 49).

Ao estabelecer critérios para avaliação dos LDP, o PNLD traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, desse modo, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua portuguesa. A esse respeito, Bunzen (2009) afirma:

O Edital, a Ficha de Avaliação da área de Língua Portuguesa e o Guia Nacional do Livro didático (especialmente o texto introdutório e as resenhas) são documentos públicos em que encontramos explicitamente os critérios adotados para avaliação, assim como uma representação do que seria um LDP de qualidade e produtivo, na visão das comissões avaliativas, para o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, a cada nova edição do PNLD, a Ficha de Avaliação e os critérios sofrem modificações através de discussões e embates entre os diversos agentes envolvidos na avaliação (Comissão Técnica, Coordenadores Gerais e Regionais, Avaliadores, Revisores, etc.), mostrando uma maior complexidade na construção desse currículo prescrito (BUNZEN, 2009, p. 72).

O Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental II (PNLD, 2011) propõe que os três eixos de ensino (leitura, escrita e análise linguística) estejam relacionados a situações reais de uso e devem ser prioritárias nas propostas de livros didáticos. Nesse nível de aprendizagem, “cabe ao ensino de língua materna aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral” (BRASIL, 2010, p. 19). Desse modo, os critérios do PNLD apontam a vinculação de vários enquadramentos teóricos.

Em linhas gerais, a avaliação do PNLD possibilitou uma diminuição significativa na quantidade e na gravidade dos erros comumente encontrados nos livros didáticos e,

particularmente, o LDP apontou para uma ampla renovação direcionada ao ensino de língua materna, que passa, em grande parte a: selecionar melhor os textos e elaborar atividades, dar relevância ao eixo da oralidade, considerar a articulação entre os eixos de ensino, oferecer um Manual do Professor que seja condizente com as propostas disponibilizadas no livro do aluno. (MARCUSCHI, 2012, p. 50).

3.2.2 As orientações dos PCN-LP e do PNLD (2011) para a prática de produção escrita no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II

Conforme apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN-LP) e os critérios de avaliação do PNLD, os conteúdos de língua portuguesa devem ser articulados em torno de dois eixos fundamentais, sendo o primeiro deles o uso da língua oral e escrita, e o segundo, a reflexão sobre a língua e a linguagem. Com isso, atrelados ao eixo Uso estariam a prática de escuta e de leitura de texto e a prática de produção de textos orais e escritos, já ao eixo Reflexão estaria atrelada a prática de análise linguística (SANTOS, 2009, p. 45). Portanto, segundo esses documentos, o objetivo principal para o ensino de língua portuguesa é a produção e/ou recepção de textos e a reflexão do uso efetivo da língua. A relação entre os eixos pressupõe o desenvolvimento de competência, segundo os PCNs.

De acordo com a perspectiva de tratamento das produções textuais no PCN-LP (anos finais do Ensino Fundamental) e nos critérios avaliativos do PNLD (2011), as propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência escrita. Assim sendo, não podem deixar de:

- I. considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno, portanto, condições plausíveis de produção do texto;
- II. abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- III. explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- IV. desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PNLD, 2011)

No primeiro ponto, o PNLD (2011) considera que no LDLP as propostas de produção textual devem indicar as condições de produção (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário), visto que, como falantes da língua portuguesa, produzimos, reconhecemos e

usamos os textos em diferentes situações comunicativas como materialização dos nossos discursos, de modo que esses textos assumam características distintas de acordo com o uso que fazemos deles. Por isso, é importante que os alunos produzam e reconheçam os textos como prática social. Conforme observado nos PCN-LP, espera-se que, na produção escrita, o aluno “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (BRASIL, 1998, p. 52 – 3º e 4º ciclos).

A segunda questão defendida pelos PCN-LP e pelo PNL D (2011) é a perspectiva da escrita como processo, que consiste no ato de escrever como um processo estabelecido por dois estágios e que se constitui num processo que envolve etapas de revisão do texto produzido:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade (...). Nesta abordagem não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto (...). O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção de texto propriamente dita (...). A produção de textos é concebida nesta abordagem como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. (REINALDO, 2001, p. 91-92)

Nessa perspectiva, a preocupação se volta para o planejamento, para a textualização e para a revisão, e não apenas para o produto final: aprender a escrever inclui aprender os processos e procedimentos de composição textual, o que envolve tanto processos cognitivos, aprendidos de forma implícita, quanto os processos explícitos de ensino.

O terceiro aspecto visa à exploração da produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes. Os PCN-LP esclarecem que, como a diversidade de gêneros é praticamente ilimitada, é necessário que haja uma seleção que contemple os gêneros fundamentais para efetiva participação social dos alunos. Ainda nessa perspectiva, os PCN-LP afirmam que

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23-24 – 3º e 4º ciclos).

No último tópico, os documentos oficiais em discussão consideram relevante o desenvolvimento das estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. Logo, o nível e o tratamento dado às propostas de produção de textos devem corroborar para a ampliação da competência discursiva do aluno, entendida como a capacidade do sujeito interagir verbalmente com o outro, através de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e de uma determinada circunstância de interlocução (BRASIL, 1998, p. 21 – 3º e 4º ciclos).

Portanto, tanto nos critérios avaliativos do PNLD para o LDLP quanto nos PCN-LP (ensino fundamental II) é necessário que a escrita seja considerada uma prática social e processual voltada para o trabalho com gêneros diversos e pertinentes ao nível de ensino para que o aluno aprofunde a sua capacidade discursiva.

No entanto, de acordo com Rojo (2003), mesmo com os critérios de avaliação do PNLD e as orientações dos PCN-LP, os LDLP destinados ao ensino fundamental apresentam aspectos positivos e também negativos com relação às propostas de produção de textos. Como positivo destaca-se a qualidade dos textos no que se referem à variação da esfera de circulação e gêneros; representativos quanto à autoria e adequados ao nível de competência do aluno. Porém, o foco continua na língua padrão, língua escrita. Há pouca reflexão sobre a situação de produção dos textos e não há diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades linguísticas. E, mesmo com os critérios de avaliação estabelecidos, o PNLD (2011) reconhece que nem todas as coleções de LDLP concebe a escrita como processo e que ainda a circulação do texto permanece referida ao espaço escolar.

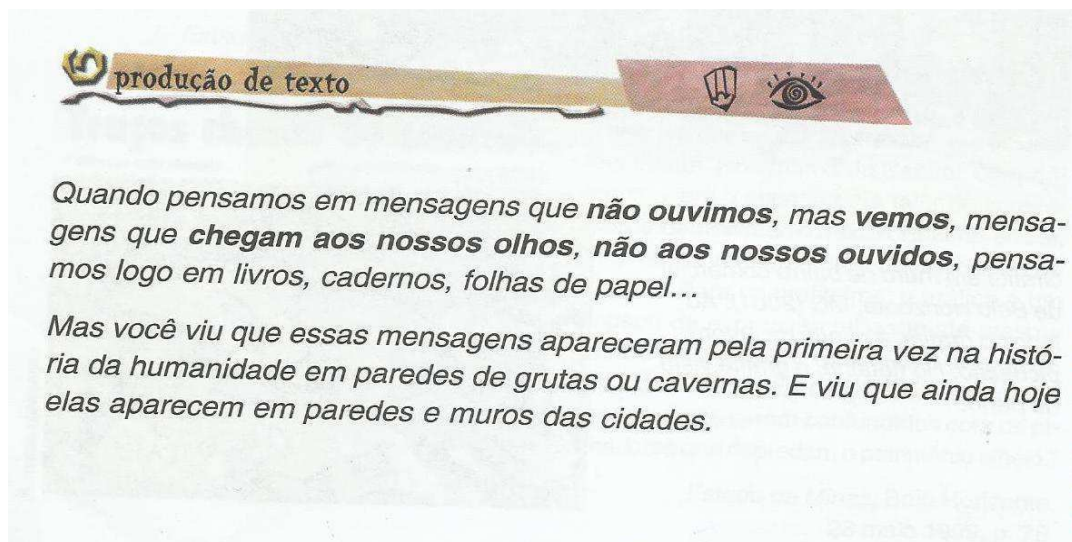
4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo analisamos as propostas de produção textual escrita do LD “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares e nelas o desenvolvimento das competências discursivas, linguísticas e estilísticas, bem como apregoam os PCNs, nas propostas de produção textual dessa coleção, como também (re) discutimos os critérios de avaliação do PNL (2011) em torno das competências desenvolvidas nessa coleção do livro didático. Para isso, descrevemos oito propostas de produção textual da IV unidade, sendo quatro propostas da 5ª série (6º ano) e quatro da 8ª série (9º ano), que serão analisadas, levando em consideração a presença e/ou ausência dos procedimentos de escrita: planificação, textualização, revisão e publicação.

4.1. Propostas de produção textual da 5ª série

A IV unidade da 5ª série do livro analisado traz quatro propostas de produção textual, a saber: tabela, mensagem, texto dissertativo e poema ou texto em prosa. Essa unidade tem como temática “O som das palavras a gente ouve e... vê”.

A primeira atividade de produção textual é solicitada após o aluno ter lido e se baseado em textos que tratam sobre a história da comunicação escrita (da pré-história ao grafite). Para encaminhar a atividade, a autora apresenta o seguinte procedimento:



(SOARES, 2002, p. 218)

À sua volta, mensagens desenhadas, pintadas, gravadas, escritas estão presentes em muitos lugares ou **suportes**. Observe, por exemplo, este pequeno trecho de uma rua:



♦ Observe também alguns objetos que trazem mensagens para serem vistas, lidas:



Você vai descobrir, à sua volta, suportes em que há mensagens para você ver, ler, apreciar.

① Escolha um dia para observar com atenção a presença de mensagens desenhadas, pintadas, gravadas, escritas à sua volta: em sua casa (nos objetos que você vê, usa, vê outras pessoas usarem), em sua rua, no seu caminho para a escola, na escola... por todos os lugares por onde você passar.

♦ Nesse dia, tenha com você papel e lápis e vá anotando: os suportes que identificar e em que local estava cada um.

219

(SOARES, 2002, p. 219)

Nessas orientações, observamos que os alunos têm a sua disposição informações sobre a temática, antes de iniciar a planificação do texto. A partir das ilustrações, o aluno vai percebendo que as mensagens estão presentes em vários suportes, seja na parede, no outdoor, em uma camiseta, em objetos. Ele é estimulado a atentar também à comunicação visual presente em várias situações do cotidiano.

Em seguida, observamos a planificação da atividade, ou seja, o passo a passo da proposta textual em quatro pontos. No primeiro comando, mostrado na imagem anterior, o aluno deve, primeiramente, observar a diversidade de mensagens em diferentes suportes e

lugares por onde passar, e depois anotar os suportes que identificou e em que local estava cada um.

A partir do segundo encaminhamento, a atividade é direcionada para a sala de aula e para o trabalho em grupo:

Atividade 4 O SOM DAS PALAVRAS A GENTE OUVE E... VÊ!

2 Na sala de aula, o professor vai dividir a turma em grupos.
No grupo:

- ◆ Apresente aos colegas os resultados de sua observação, ouça a apresentação dos resultados deles.
- ◆ Reúnam os resultados do grupo numa tabela organizada em duas colunas, assim:

<i>Suportes</i>	<i>Locais</i>
<i>Tubo de pasta dental</i>	<i>armário do banheiro</i>
<i>Itinerário de ônibus</i>	<i>Lateral de veículo</i>

ativ. de constatações

- ◆ Analisem a tabela e anotem, abaixo dela:
 - Que suportes foram encontrados com mais frequência?
 - Em que locais estão mais presentes mensagens para serem **vistas, lidas**: em casa? Na rua? Na escola?

(SOARES, 2002, p. 220)

Nesse momento, o aluno deve apresentar aos colegas os resultados da sua observação e também ouvir a apresentação dos resultados do colega. Em seguida, reunir os resultados do grupo em uma tabela (exemplificada na atividade), de um lado os suportes onde os alunos encontraram as mensagens, e do outro, os locais onde esses suportes estavam. Percebemos, nesse comando, que o trabalho em grupo proporciona um compartilhamento das

observações feitas pelos alunos, ou seja, os alunos interagem e partilham a identificação de mensagens em diversos suportes e locais.

Depois das descrições dos resultados das observações, o aluno deve analisar quais suportes foram encontrados com mais frequência e em que locais estão mais presentes mensagens para serem vistas e lidas. Nesse comando, o aluno avalia as observações e identificações feitas por ele e pelo grupo.

No terceiro comando, o grupo deve apresentar o resultado do trabalho para o professor e para a turma e, para concluir, deve avaliar esse resultado de acordo com a comunicação visual e escrita ao longo da história:

③ Cada grupo apresenta seus resultados para o professor e a turma.

- ◆ O professor ou um de vocês vai anotando no quadro-de-giz, organizando uma tabela que reúna os resultados de todos os grupos.
- ◆ Ao final, analisem a tabela e discutam:
 - Que suportes foram encontrados com mais frequência pela turma?
 - Em que locais aparecem com mais frequência mensagens para serem **vistas, lidas**?

④ Para concluir, avaliem: das pinturas nas paredes das grutas até à comunicação visual dos dias de hoje, o progresso foi grande?

(SOARES, 2002, p. 220)

Ao detalharmos a planificação da proposta, percebemos que o encaminhamento da produção textual se baseia na identificação das mensagens visuais e/ou escritas em vários suportes e locais, a verificação da maior ocorrência desses elementos e a avaliação que retoma a temática da unidade e dos textos trabalhados anteriormente, levando o aluno a refletir sobre a comunicação visual e escrita ao longo da história. Sendo assim, uma atividade de constatação e de verificação. Percebemos que o objetivo dessa proposta não é o trabalho com o texto, mas sim que o aluno seja capaz de observar e verificar, através dos resultados, a evolução da comunicação visual e escrita.

A segunda atividade inicia informando ao aluno a proposta textual: “*Vocês vão escrever textos inventando um sistema de escrita! Mas, antes, leiam e discutam, com a orientação do professor.*” (grifos da autora). Em seguida, a atividade apresenta informações conceituais sobre como enviar uma mensagem utilizando um sistema de escrita:

◆ Para enviar uma mensagem secreta, pode-se inventar um sistema de escrita: pode-se **criptografar** a mensagem. Leiam os verbetes:

criptografar *vtd* Tornar, por meio de normas prescritas num código ou cifra, um texto incompreensível para aqueles que desconhecem esse código.

criptografia *sf* Arte ou processo de escrever em caracteres secretos ou em cifras.

Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa.
São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 611.

Escrita enigmática ou secreta.
Pensem no verbo **decifrar**.

Ao discutir os verbetes, o professor pode explicar, se julgar conveniente, o significado das abreviaturas *vtd* e *sf*.

◆ Vejam, na página seguinte, alguns exemplos: leiam, discutam, tentem escrever uma palavra qualquer, usando as cifras dos exemplos.

(SOARES, 2002, p. 232)

Como podemos perceber, a atividade instrui o aluno antes de iniciar a produção. Ou seja, é importante que o aluno saiba como produzir uma mensagem secreta através de um sistema de escrita inventado como a criptografia. Para isso, a proposta mostra o significado dos verbetes criptografar e criptografia e alguns exemplos de personalidades como o imperador Júlio César, Leonardo da Vinci, entre outros, que utilizaram um sistema de cifras ou símbolos para estabelecer uma comunicação secreta:

A surpresa de César
Júlio César (101 a.C. - 44 a.C.), o imperador romano, usava a "cifra de César" para enviar ordens secretas a seus generais. O código consistia em trocar cada letra de uma mensagem pela terceira letra seguinte. Assim, o "a" virava "d", o "b" se tornava "e" e assim por diante.




Às avessas
 Para proteger-se de bisbilhoteiros, o pintor **Leonardo Da Vinci** (1452-1519) se valia de um artifício curioso. Ele escrevia **da direita para a esquerda**, de modo que seus textos só podiam ser lidos diante de um espelho.

Traição em família
 A rainha da Escócia **Mary Stuart** (1542-1587) queria tirar a prima Elizabeth do trono inglês. Ela conspirava em cartas cifradas, com **símbolos** no lugar das letras. Mas o código era simples demais. Mary foi descoberta e degolada.




Elementar, meu caro
 No conto *A Aventura dos Dançarinos*, **Arthur Conan Doyle** (1859-1930) envolveu seu famoso personagem Sherlock Holmes numa trama criptográfica. Para solucionar o caso, o detetive teve de decifrar um código em que **figuras em diferentes poses de dança** substituíam as letras.




Superinteressante, n. 5, maio 2000, p. 52-53.

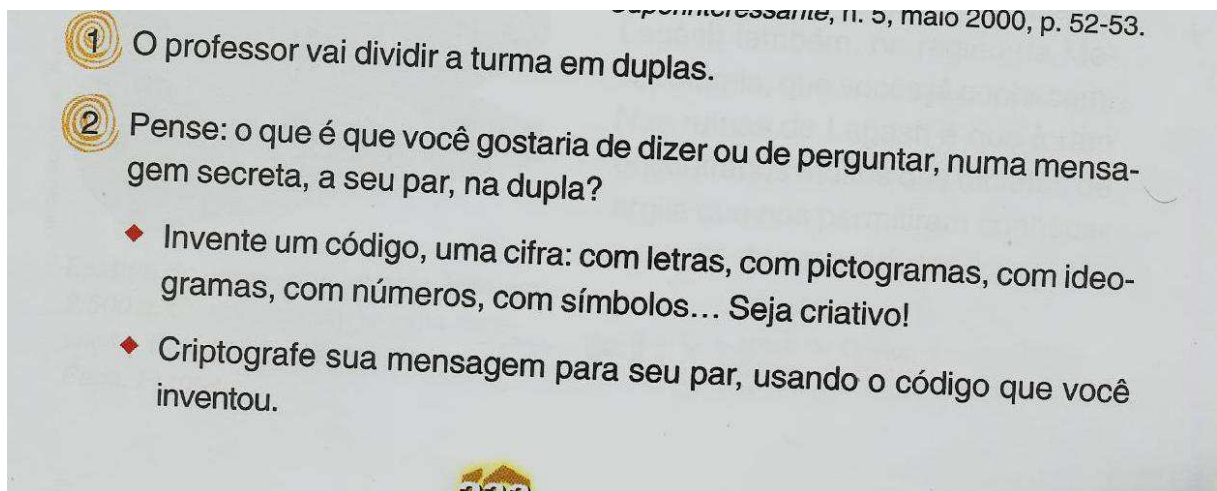
(SOARES, 2002, p. 233)

Portanto, esse momento que antecede a planificação prepara o aluno tematicamente para a atividade de produção, pois proporciona um conhecimento prévio, um suporte teórico antes de começar a produção do texto propriamente dita.

O próximo procedimento para orientar os alunos é a planificação, ou seja, um momento destinado ao conteúdo e ao que corresponderá como escrita do texto. A planificação da atividade é realizada através de cinco passos. Primeiro orienta que o professor divida a turma em duplas; segundo, indaga o aluno sobre o que ele gostaria de dizer ou de perguntar, numa mensagem secreta, a seu par, na dupla, a partir disso solicita que o aluno invente um código, uma cifra: com letras, com pictogramas, com números, com símbolos e que criptografe a mensagem para seu par, usando o código que inventou. O terceiro passo é que o aluno entregue a mensagem e o código ao par e receba a mensagem e o código dele. Em

seguida, o aluno deverá usar o código inventado pelo colega e decifrar a mensagem que ele criptografou. A quarta orientação é que o aluno criptografe sua resposta à mensagem do colega, usando agora o código que ele inventou. E, por fim, que o aluno decifre a mensagem do colega. Ainda sugere como finalidade dessa atividade uma exposição das mensagens criptografadas e os códigos num painel na sala de aula. Essa finalidade fica como sugestão e não como comando, porque as mensagens produzidas são secretas e para serem expostas precisam da autorização dos autores, no caso, os alunos. Esse último momento é interessante e instigante, porque os alunos se envolvem na preparação e exposição do painel, desvendam os códigos inventados pela turma e seus textos ganham uma visibilidade e importância maior.

Após descrever a planificação da atividade observamos que há um processo de textualização, pois o aluno é orientado a produzir um texto (mensagem), como também a utilizar um determinado tipo de escrita (cifras):



(SOARES, 2002, p. 233)

Com relação ao procedimento de revisão, cabe destacar que, mesmo sendo uma etapa importante para a composição do texto – visto que é uma atividade recursiva, no qual o autor volta-se e reflete sua produção várias vezes – é aceitável que nessa produção não aconteça, pois o aluno utilizará um sistema de escrita com códigos inventados.

Com relação ao gênero textual, é importante explicitar que a atividade contempla as condições plausíveis de produção da mensagem, ou seja, o sujeito enunciador (o aluno), o interlocutor (o colega da turma), finalidade/objetivo da interação (os alunos vão trocar as mensagens entre si) e lugar e momento de produção (na sala de aula).

A terceira atividade de produção de texto relaciona a linguagem escrita e a oral e propõe uma atividade de interdisciplinaridade com a história. É relevante destacar que os

textos e as atividades que antecedem essa proposta de produção tratam de questões sobre História: a escrita como preservação da memória e a importância do escriba na Antiguidade.

Inicialmente, a proposta segue o procedimento das anteriores no que se refere a possibilitar um conhecimento prévio para o aluno. Vejamos: “O escriba atribui apenas à escrita o poder de manter a memória, de conservar a lembrança de pessoas e acontecimentos, de registrar a História. Era o tempo em que a escrita estava sendo inventada: 3.000 a. C.”. Logo em seguida, a atividade apresenta questões norteadoras para que o aluno produza um texto:

Você acha que hoje, mais de 2.000 d. C., ainda é só a escrita que tem esse poder? Ou hoje há outras formas de registrar e deixar guardada para o futuro a lembrança das pessoas e suas realizações? Pense, converse com parentes, amigo, e escreva um texto respondendo a essas questões, a fim de preparar-se para discuti-las com seus colegas, na atividade de Linguagem Oral. (SOARES, 2002, p. 240)

É possível inferir que o objetivo dessa atividade é que o aluno relacione as várias formas de registro e preservação da memória (escrita manuscrita e impressa, a escrita em diferentes suportes: CD, papel; como também a imagem: fotos, vídeo, etc.). E, em seguida, que ele produza um texto respondendo a essas questões e, como finalidade, discuti-las oralmente com os colegas de sala. Depois do texto pronto, a atividade é direcionada para a seção de “linguagem oral”, conforme exposto na orientação.

Embora, a atividade não esclareça a natureza do gênero textual a ser produzido podemos inferir que o gênero pode ser a dissertação escolar, por o texto abrigar características predominantemente temática e reflexiva, ou seja, a partir do tema e/ou questões norteadoras o autor reflete e problematiza as ideias apresentadas.

Em termos de planificação, percebemos que o aluno está tematicamente orientado, entretanto não há um direcionamento em relação à textualização da proposta, bem como em relação aos elementos estruturais do texto, uma vez que o objetivo do texto está voltado para a atividade de comunicação oral.

A quarta e última atividade propõe a produção de um poema ou um texto em prosa. A planificação do texto se apresenta a partir de dois encaminhamentos. Primeiro, o professor vai dividir a turma em grupos e:

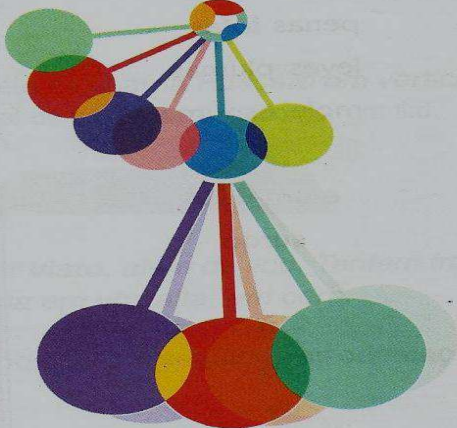
Cada grupo vai escrever um **poema** ou um **texto em prosa** mudando a direção da escrita para representar visualmente o significado das palavras e frases, como nos **poemas que vocês leram e interpretaram**. (grifos nosso) (SOARES, 2002, p. 262)

Para exemplificar essa proposta, a autora expõe um exemplo de um poema escrito por um aluno mais ou menos da mesma faixa etária da turma:

♦ Como mais um exemplo, vejam e leiam o poema que uma aluna mais ou menos da idade de vocês escreveu sobre um pêndulo:

PÊNDULO

PRA LÁ
E
PRA CÁ
NÃO dá
PRA PARAR
de CÁ
VOU
PRA LÁ
de
LÁ
VOU
PRA CÁ
NÃO dá
PRA PARAR




Paula de Campos Elias, 6ª série,
Colégio Logos, São Paulo. Publicado em:
Folhinha, *Folha de S. Paulo*, 4 nov. 2000, p. 6.

(SOARES, 2002, p. 262)

Além disso, são sugeridos alguns temas para a realização do poema ou texto em prosa: uma criança em um balanço, para cima, para baixo; a chuva caindo, gotas escorrendo na vidraça; um balão que vai subindo, subindo, etc.

Como o texto deve ser produzido em grupo, a atividade orienta o aluno a construir o texto em conjunto, como está descrito a seguir:



ATENÇÃO!

Para escrever em conjunto um texto:

- Cada um deve apresentar suas idéias e sugestões, esperando sempre sua vez de falar.
- Cada um deve ouvir com atenção as idéias e sugestões dos colegas.
- Todos devem colaborar na escolha das melhores idéias para construir o texto.
- O grupo deve escolher um *escriba* para ir escrevendo o texto, à medida que as decisões forem sendo tomadas.

(SOARES, 2002, p. 263)

Nesse comando, a autora propõe um momento de interação e de troca de ideias a serem privilegiadas no texto. Além disso, supõe certo equilíbrio entre essas ideias, porque não leva em conta que pode haver um conflito, pois a proposta tendência para a produção do poema – e não para o texto em prosa – uma vez que o aluno deve mudar a direção da escrita de acordo com o movimento do objeto.

Podemos observar também que o conceito de escriba trabalhado na proposta anterior é retomado nessa atividade. Isso demonstra a preocupação de relacionar as atividades de leitura e de produção escrita para que o aprendizado dos alunos seja completo.

O segundo comando orienta que os textos produzidos pelos alunos precisam ser vistos, por isso devem ser expostos em um painel na sala de aula para que todos possam lê-los e vê-los. Ainda solicita que cada grupo apresente seu texto à turma, explicando-o e interpretando-o. E que os alunos avaliem os textos, sugiram correções e modificações, se for o caso.

Nesse último comando percebemos que a atividade rompe com as etapas de produção de texto, a saber: planificação, textualização, revisão e publicação, pois é orientado que os alunos exponham o texto produzido em um painel antes de avaliá-los e corrigi-los. Além disso, há um ponto subtraído da planificação e da textualidade, pois não instrui o aluno para as estratégias de escrita e para o trabalho com o texto. Com relação à avaliação e à correção, entendemos que são procedimentos evasivos, pois os critérios de avaliação do poema e do texto em prosa são distintos. Entendemos também que a atividade está voltada para a

produção do poema, já que o objetivo é que produza mudando a direção da escrita, o que seria inviável para o texto em prosa.

É relevante destacar que como essas propostas estão presentes na IV unidade temática do LD denominada “O som das palavras a gente ouve e... vê”, as atividades de produção textual visam o trabalho com escrita e de verificação do código. Logo, há um procedimento de contextualização, pois todas as propostas de produção textual se voltam para os textos anteriores que tratam sobre a história da comunicação escrita (da pré-história ao grafite) e a escrita como visualização gráfica proporcionando um conhecimento prévio para o aluno.

Nos próximos tópicos, analisamos a presença ou ausência das competências discursivas, linguísticas e estilísticas nas atividades de produção textual analisadas da 5ª série do livro didático.

4.1.1. Competência discursiva

Sabemos que ser competente em Língua Portuguesa é ser capaz de usar efetivamente a língua para estabelecer uma interação com o seu interlocutor, ou seja, é ser capaz de realizar uma atividade discursiva, na qual o aluno possa produzir um discurso para alguém de acordo com uma determinada forma e situação, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Como vimos na descrição, a primeira proposta textual (tabela) da 5ª série trabalha com uma atividade de verificação e constatação, no qual o aluno deve identificar em que suportes e locais são encontradas as mensagens (desenhadas, pintadas gravadas) e depois organizar em uma tabela. Essa atividade encaminha para a competência discursiva quando orienta que o aluno perceba a diversidade de suportes e locais onde encontramos as mensagens. Entretanto, é só uma direção, mas não há um desenvolvimento dessa competência, uma vez que, a atividade se volta para a organização dos resultados dos alunos em uma tabela e que eles relacionem o passado com o presente, no que refere à comunicação oral e escrita.

A segunda atividade de produção textual visa à produção de um texto, uma mensagem secreta, a partir de um sistema de escrita inventado, direcionado para o seu colega de classe. Com isso, o aluno deve elaborar o seu discurso/texto de acordo com o seu interlocutor (p. 28).

Identificamos, nesse comando (p. 18), o desenvolvimento da competência discursiva, pois o aluno deve ser capaz de desenvolver seu discurso de acordo com o seu interlocutor, do grau de afinidade que eles têm, a partir das finalidades e intenções do locutor. Ou seja, a escolha do par, feito pelo professor, determina uma situação comunicativa e características sociais dos envolvidos nessa interlocução.

Na terceira proposta verificamos que não há uma preparação para a atividade de produção textual, no que concerne ao gênero proposto, que inferimos ser o gênero escolar “dissertativo-argumentativo”. Há uma contextualização da atividade no que se refere à temática, entretanto não há uma planificação do texto. Por isso, não identificamos a competência discursiva nessa atividade.

Na última proposta, mesmo solicitando o gênero literário poema ou um texto em prosa, fica claro nas descrições que todos os encaminhamentos da atividade direcionam o aluno para a produção do poema e não do texto em prosa, visto que ele deve escrever um texto mudando a direção da escrita. Esse recurso está voltado para a estrutura do poema e não para um texto em prosa. Observamos também que a atividade não trabalha com os elementos temáticos e discursivos do poema, mas sim com a visualização gráfica e estrutural do texto. Por isso, a competência discursiva não é desenvolvida nessa atividade textual.

4.1.2 Competência linguística

Como vimos na descrição, nem todas as propostas de produção textual da IV unidade da 5ª série trabalham com a textualização, ou seja, algumas propostas estão voltadas para um planejamento temático, mas o trabalho com o texto não é privilegiado. Percebemos isso na primeira e na terceira atividade de produção textual. A primeira porque se baseia, sobretudo, numa atividade de verificação e constatação; e a terceira porque não encaminha o aluno para a produção textual, mas sim para uma atividade tematicamente orientada.

A ausência de um planejamento e de um trabalho com o texto dificulta o desenvolvimento da competência linguística que se baseia na capacidade do aluno utilizar a língua de modo variado e adequar o texto a diferentes situações de interlocução, ou seja, utilizar a linguagem para atender a múltiplas demandas sociais e diferentes condições de discurso.

Compreendemos que as atividades de produção que contemplam essa competência são a segunda proposta, que trabalha com o gênero mensagem, e a quarta proposta, que trabalha com o poema ou texto em prosa.

A segunda proposta de produção textual proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua competência linguística quando, na planificação, solicita que o aluno, ao produzir uma mensagem secreta para o seu colega, invente um código, uma cifra com letras, com pictogramas, com ideogramas, com números, com símbolos e criptografe sua mensagem para o colega, usando o código que você inventou. Nesse comando, o aluno deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado, ou seja, criar um sistema de escrita para atender a uma determinada situação de comunicação – enviar uma mensagem secreta para o colega de classe. Nesse momento, a ação do aluno fica restrita à percepção do funcionamento do código e a seleção de recursos linguísticos.

A última proposta de produção textual trabalha a competência linguística quando orienta que o aluno escreva um poema ou texto em prosa mudando a direção da escrita para representar visualmente o significado das palavras e frases:

Cada grupo vai escrever um poema ou um texto em prosa mudando a direção da escrita para representar visualmente o significado das palavras e frases, como nos poemas que vocês leram e interpretaram. (SOARES, 2002, p. 262)

Ou seja, a produção do gênero está pautada no aspecto linguístico-textual e não no âmbito discursivo. Nessa atividade é esperado que o aluno seja capaz de selecionar os recursos lexicais que promovam uma visualização gráfica do texto.

4.1.3 Competência estilística

A competência estilística é a capacidade de o sujeito fazer suas escolhas particulares em seu uso da língua, a partir das condições de produção, a destinação, finalidade e objetivo do texto e ao gênero e suporte. A partir disso, o sujeito vai selecionar fórmulas e efeitos de sentido, portanto, individualizando o que ele escreve.

Poderíamos encontrar essa competência nas atividades de produção textual nas quais constatamos a presença da textualização (a primeira e a quarta proposta), entretanto não evidenciamos o desenvolvimento dessa competência, pois não há encaminhamentos para que o aluno tenha possibilidades de recorrer a vários recursos expressivos da língua. Essas atividades não exploram as várias formas possíveis de o aluno desenvolver o seu texto, isso se

deve, sobretudo, ao fato de que a concepção de gênero textual e suas condições de produção não são exploradas nas atividades de produção textual da IV unidade da 5ª série.

Na próxima seção descrevemos e analisamos as propostas de produção textual da IV unidade da 8ª série, bem como a presença e/ou ausência das competências discursiva, linguística e estilística.

4.2. Propostas de produção textual da 8ª série

Assim como no LD da 5ª série, o da 8ª série apresentam quatro propostas de produção textual: o texto dissertativo (duas propostas), a crônica e jogo de palavras combinadas pelo efeito sonoro¹.

É importante destacar que essas propostas estão presentes na IV unidade temática do LD denominada “A língua que eu falo”, portanto, as atividades de produção textual estão diretamente relacionadas a essa temática.

A primeira atividade de produção de texto solicita que os alunos, em grupo, produzam textos imitando Carlos Drummond de Andrade: “vão escrever crônicas sobre palavras que ninguém diz”. Essa proposta de produzir um texto imitando uma crônica está diretamente relacionada com a leitura que antecede essa seção – uma crônica de Carlos Drummond de Andrade que aborda “As palavras que ninguém diz” – como também as atividades de interpretação de texto que tratam sobre as palavras que encontrados no dicionário, mas que não conhecemos e/ou que não costumamos pronunciar.

A planificação da atividade é distribuída em quatro comandos ou encaminhamentos. O primeiro comando solicita que o professor prepare o aluno para o trabalho em grupo:

- Consulte um dicionário: procure quatro ou cinco palavras que você desconhece e que julga que a maioria das pessoas também desconhece.
- Escreva frases com as palavras escolhidas, reúna-as em um parágrafo, como faz o autor na crônica.

Percebemos, nessas instruções acima, que a atividade instrui o aluno para o trabalho com o dicionário e que ele estruture seu texto a partir de uma sequência de frases (sem uma organização de ideias) *imitando* a crônica de Carlos Drummond de Andrade que a turma leu.

¹ Cabe ressaltar que os gêneros textuais foram denominados de acordo com as notas da autora às margens das atividades de produção textual no LD do professor e em seu Manual.

O segundo encaminhamento é que o professor divida a turma em grupo e:

2 O professor vai dividir a turma em grupos. No grupo:

- ◆ Cada um lê para os colegas de grupo o parágrafo que escreveu, explicando o significado das palavras usadas.
- ◆ Reúnam os parágrafos, organizando-os em um texto, imitando a crônica:
 - dirijam-se a um *ouvinte*, como na crônica, ou, se preferirem, a um *leitor*;
 - usem linguagem coloquial, como se estivessem conversando com o ouvinte ou leitor;
 - acusem o ouvinte ou leitor de ser ignorante, mas num tom que revele que vocês não estão falando sério.

(SOARES, 2002, p. 166)

Nesse comando atentamos para o trabalho em grupo, pois cada aluno produziu um parágrafo a partir de uma sequência de frases com palavras retiradas do dicionário e vai juntar esse parágrafo com o do seu grupo, organizando, assim, um texto. Para o aluno entender os comandos seguintes, precisa ter lido o texto de Drummond (que tem como registro o discurso direto e oral), no qual o narrador refere-se, último parágrafo, a “você que me ouve”, por isso é solicitado que cada grupo deve dirigir-se a um ouvinte (discurso oral) ou a um leitor (discurso direto).

A atividade também orienta para o nível de linguagem adequada que seria coloquial, escolha justificável, visto que o ouvinte/leitor é o colega do grupo. E também solicita que simulem uma discussão com o colega acusando-o de ser ignorante, conforme a crônica de Carlos Drummond de Andrade.

Como vemos a seguir o terceiro comando é que cada grupo apresente, para o professor e a turma, o texto produzido:

- Primeiro, um dos membros do grupo lê em voz alta todo o texto.
- Em seguida, cada membro do grupo relê o “seu” parágrafo, explicando as palavras que escolheu. (SOARES, 2002, p. 166)

Nesse estágio, houve uma mudança de interlocutor, ou seja, antes era o colega do grupo, agora passa a ser o professor e a turma. Como também, inicialmente a leitura em voz alta do texto produzido (com as sequências de parágrafos) e, em seguida, a leitura do parágrafo de cada aluno.

O interessante, nesse comando, é que os alunos têm que explicar a escolha das palavras que usaram para construir o parágrafo, demonstrando, com isso, a capacidade de inventividade do aluno e do compartilhamento de suas experiências com o texto escrito.

E o quarto comando orienta que após a apresentação e explicação dos textos de todos os grupos, avaliem, com a orientação do professor:

- Que palavras, entre as citadas nos vários textos, são as mais estranhas?
- Há palavras que vocês poderiam passar a usar?
- Que textos são os mais interessantes? Os mais engraçados? (SOARES, 2002, p. 167)

Nesse comando observamos que há uma avaliação da atividade, que se dá de maneira coletiva, ou seja, os grupos reveem os textos que produziram com a ajuda do professor. Primeiramente, a avaliação prioriza a seleção das palavras realizadas pelos alunos e, depois, a avaliação do texto.

Portanto, essa proposta como aponta Magda Soares², induz os alunos a construírem, por imitação, um texto em discurso direto e em linguagem coloquial, usando o recurso da ironia, pois o aluno deve simular uma discussão com o seu ouvinte/leitor. Por ter essa finalidade, a autora considera que o gênero textual seria o registro de fala. Além disso, a atividade é uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de uso do dicionário. É relevante destacar que essa proposta não visa à produção da crônica, do ponto de vista discursivo, mas sim do âmbito linguístico, conforme o texto escrito por Carlos Drummond de Andrade exposto na seção “leitura oral”. Como ainda afirma a autora, o texto será uma sequência de frases que não se organizam em torno de uma ou de algumas ideias centrais.

A segunda atividade de produção textual retoma o tema da IV unidade: “A língua que eu falo”, para que o aluno produza um texto. Com isso, percebemos que a atividade exige um conhecimento prévio do aluno, pois retoma a temática da unidade e prepara-o previamente por meio de leituras e discussões:

² Nas notas inseridas ao lado da atividade apenas para o livro do professor e em seu Manual.

produção de texto

Recorde o título desta unidade:

A língua que **eu** falo

Este **eu** é **você**: a frase é atribuída a você...

Você conheceu a opinião de escritores sobre a língua dos jovens, leu, refletiu e discutiu sobre isso. Apresente agora a sua opinião; escreva um texto com este título:

A língua que eu, jovem, falo

(SOARES, 2002, p.181)

Percebemos, nessa orientação, que a atividade começa instruindo o aluno para o processo de escrita, pois há uma estreita relação entre a temática e a proposta.

A seguir, a proposta de produção textual é apresentada através de seis encaminhamentos.

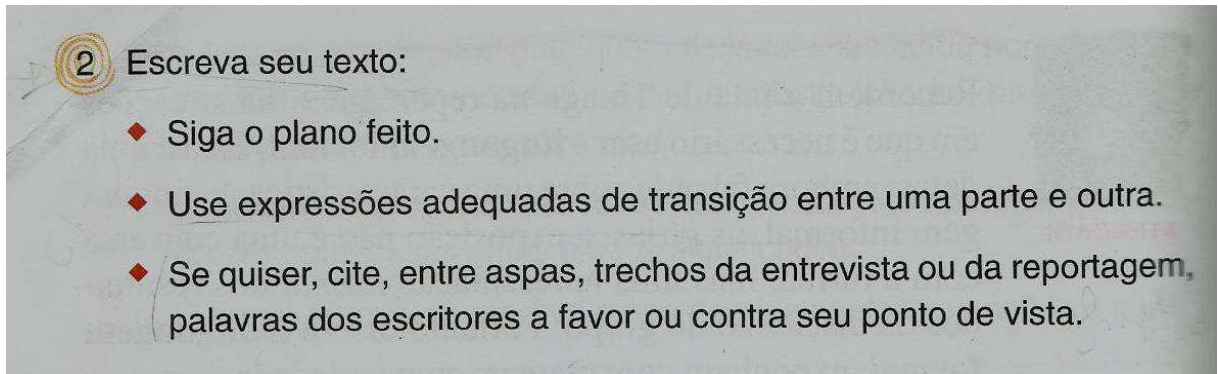
O primeiro comando da atividade intitula-se “Prepare-se para escrever”. Esse encaminhamento prepara o aluno para os próximos comandos da atividade:

- ① Prepare-se para escrever:
- ◆ Leia as próximas etapas desta atividade, para saber **para que e para quem** você vai produzir seu texto.
 - ◆ Anote, de maneira resumida, o ponto de vista que você vai defender, os argumentos em que vai se apoiar para defendê-lo, os argumentos com que vai contestar pontos de vista diferentes do seu.
 - ◆ Faça um plano para a exposição de suas idéias: os planos das páginas 13 e 127 podem orientá-lo.

(SOARES, 2002, p. 181)

Nesse comando, percebemos também que a atividade instrui o aluno para o planejamento do texto antes da produção, orientando que ele anote as ideias que vai defender, os argumentos em que o ele vai se apoiar e os argumentos que ele vai contestar. Além disso, a atividade dispõe de um plano “modelo” de ideias e de estruturação do texto para auxiliar o aluno.

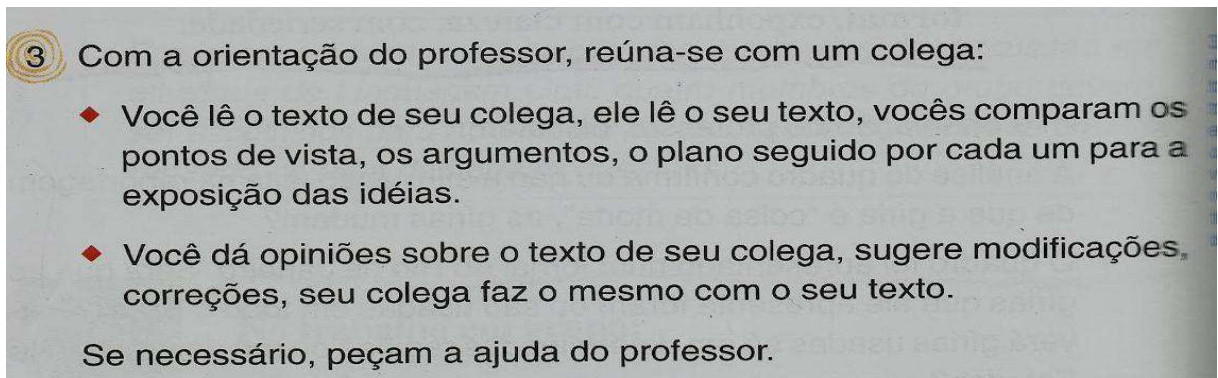
O segundo encaminhamento refere-se à produção, propriamente dita, do texto:



(SOARES, 2002, p. 182)

Para isso, o aluno deve seguir o plano feito, usar expressões de transição entre uma parte e outra e, se quiser, citar, entre aspas, trechos da entrevista ou da reportagem, palavras dos escritores a favor ou contra seu ponto de vista. Consideramos que esse comando orienta bem o aluno para a produção do texto, visto que considerou um planejamento prévio e as etapas da produção propriamente dita.

O terceiro comando visa à avaliação do texto entre colegas sob a orientação do professor:



(SOARES, 2002, p. 182)

O comando acima propõe uma avaliação do texto entre colegas, mas pensamos que é fundamental que o professor também avalie o texto dos alunos, sobretudo, na sugestão de modificações e correções, uma vez que eles estão mais ou menos num mesmo nível de aprendizagem e precisam da avaliação do professor para adequar os seus textos³. Ou seja, não é recomendável que o professor somente aponte os erros para os alunos, é fundamental que haja uma reflexão em torno disso.

³ Por isso, a autora sugere, no LD do professor, que, após a avaliação entre colegas, ele verifique se persistem os erros de ortografia, concordância, regência e que devem ser discutido com o aluno para que os corrija.

O quarto encaminhamento aponta para o próximo processo da escrita, ou seja, a reescrita individual do texto e a finalidade da produção do texto: expor o texto em um painel que vai ser exposto na sala de aula:

④ Reescreva seu texto em uma folha de papel, com as correções e sugestões de seu colega; se quiser e puder, use um computador para digitar e imprimir o texto.

Capriche: seu texto vai ser exposto num painel, na sala de aula.

⑤ Antes de organizar o painel, alguns alunos — os que quiserem — lêem seu texto para o professor e os colegas.

⑥ Para que todos possam ler todos os textos e conhecer as opiniões e pontos de vista da turma sobre *a língua que vocês falam*, organizem um painel na sala de aula:

- ◆ Preguem os textos no quadro-de-giz ou em folhas grandes de papel pardo.
- ◆ Escolham um título para o painel e escrevam-no numa tira de papel que deve ser pregada no alto.

Não deixem de ler os textos do painel: quem escreve quer ter leitores!

(SOARES, 2002, p. 182)

O quinto comando sugere que antes de organizar o painel, alguns alunos, os que quiserem, podem ler o texto para o professor e os colegas. E o último encaminhamento instrui o aluno para a elaboração e exposição do painel para a sala de aula. Esse momento proporciona uma interação, pois o aluno se envolve em todas as etapas da atividade.

Em relação as demais propostas aqui descritas, observamos que essa proposta cumpre com todas as etapas do desenvolvimento da atividade de produção textual, ou seja, a contextualização prévia do tema, a planificação (o passo a passo da produção textual), a textualização (trabalho com o texto) e a revisão/reescrita que se deu de maneira coletiva e individual. Apesar de não deixar claro o gênero que guiará a produção do texto, consideramos, pelas pistas composicionais, que se trata de um texto argumentativo, sobretudo pelo fato de que o aluno deve fazer um plano para a exposição de ideias de acordo com os

planos anteriores das páginas 13 e 127, que propõe a estruturação do texto argumentativo. Além disso, verificamos na planificação que o aluno deve escrever um texto expondo seu ponto de vista, argumentos e contra argumentos.

A terceira atividade de produção textual é semelhante à primeira proposta no que diz respeito ao caráter inventivo da escrita. Percebemos isso na orientação sobre o tema proposto nessa atividade, a partir das leituras anteriores a essa seção:

produção de texto

Antes de iniciar a atividade, discutam, com a orientação do professor:

- ◆ Na crônica, o professor cita um verso do poeta Vinicius de Moraes, feito com palavras inventadas:

“Munevada glimou vestassudente.”
- ◆ Sobre esse verso, o professor diz:

“Não quer dizer nada e quer dizer tudo.”

 - *Não quer dizer nada* porque as palavras não existem na língua portuguesa.
 - *Quer dizer tudo* porque as palavras formam uma frase e por isso sugerem um sentido.

- ◆ Observem:
 - **Munevada** poderia ser um substantivo, como *madrugada, alvorada...*
 - **glimou** poderia ser um verbo, como *falou, cantou...*
 - **vestassudente** poderia ser um adjetivo como *resplandescente, candente...*
 - **Munevada glimou vestassudente** é uma frase semelhante a, por exemplo:

(A) *madrugada surgiu resplandescente.*
- ◆ Como essas palavras não existem, o significado da frase é aquele que o **som** das palavras sugere ao leitor ou ao ouvinte:
 - *Não quer dizer nada* porque as palavras não significam nada.
 - *Quer dizer tudo* porque a frase terá o significado que o som das palavras despertar nos leitores ou nos ouvintes.

Acreditamos que não é somente o som que exprime um significado, mas a forma típica de substantivo, verbo, adjetivo que os leitores reconhecem. Ainda há outras explicações semelhantes a essas citadas, para depois iniciar a planificação da proposta de produção, que se desenvolve em quatro comandos.

O primeiro comando prepara o aluno para o trabalho em grupo: “invente frases que não existem.” Nesse encaminhamento, é sugerido que o aluno faça uma experiência de substituir as palavras da frase seguinte pelas palavras sugeridas no quadro, todas inventadas:

① Prepare-se para o trabalho em grupo: invente frases com palavras que não existem.

- ◆ Para compreender melhor como inventar frases com palavras inexistentes, faça esta experiência: substitua as palavras da frase seguinte pelas palavras sugeridas no quadro, todas inventadas:

A árvore dava frutos aos viajantes.

Substitua:
árvore por **vilância**
fruto por **maral**
viajante por **naviante**
dar por **pronar**

- ◆ Agora, invente **você** palavras e escreva frases com elas. Preste bem atenção no **som** das palavras inventadas: é o som que vai sugerir o significado.

(SOARES, 2002, p. 192)

No segundo comando, o professor vai dividir a turma em grupos. No grupo, os alunos devem:

② O professor vai dividir a turma em grupos. No grupo:

- ◆ Leiam, uns para os outros, as frases que escreveram com palavras inventadas; ao ouvir as frases dos colegas, prestem atenção no **som** das palavras e discutam o significado que elas sugerem.
- ◆ Escrevam, em conjunto, um parágrafo com palavras inventadas: escolham e ordenem frases entre as escritas pelos membros do grupo — vocês podem acrescentar novas frases inventadas pelo grupo em conjunto.

Procurem combinar bem o **som** das palavras, para criar um texto eufônico e sugestivo.

(SOARES, 2002, p. 192)

Nesse comando, o grupo deve compartilhar entre si as frases que escreveram com palavras inventadas prestando atenção no som e no significado que elas sugerem. E, em seguida, construir em conjunto um parágrafo a partir dessas frases. É o momento de composição do texto.

O terceiro encaminhamento refere-se à apresentação do parágrafo de cada grupo para a turma; o parágrafo deve ser, de acordo com o LD:

- *Lido* em voz alta, para que os colegas *ouçam o som* das palavras e frases;
- *Escrito* no quadro de giz ou em um cartaz, para que os alunos *vejam e leiam* as palavras e frases inventadas.

E, por fim, após as apresentações, a turma avalia, com a orientação do professor:

- O **som** de cada parágrafo – quais são os mais eufônicos?
- O **sentido** que cada parágrafo sugere – quais são os mais sugestivos?

(SOARES, 2002, p. 193)

Ao final da planificação dessa proposta, percebemos que essa atividade está voltada para o caráter lúdico e sonoro e que não há um trabalho com a construção do texto (textualização). Como afirma Magda Soares⁴, essa proposta tem como foco o plano sonoro, além disso, pretende levar os alunos a intuir a diferença entre gramaticalidade e significado ou sentido. Além disso, a autora define como gênero textual para essa atividade, o jogo de palavras combinadas pelo critério de seu efeito sonoro. Embora, não reconheçamos como gênero textual, uma vez que não se trata de um texto.

A última proposta da IV unidade relaciona-se diretamente com segunda proposta que descrevemos nesse tópico. A atividade inicia com uma contextualização referente à proposta anterior de produção do texto:

⁴ Nas notas laterais da seção dessa atividade contidas no LD do professor.

nacionalidade se confundem.

produção de texto

Anteriormente (recorde a atividade da p. 181), depois de ter lido e refletido sobre o uso que os jovens fazem da língua, você escreveu um texto com este título: **A língua que eu, *jovem*, falo**.

Agora, depois de ter lido e refletido sobre a sua língua materna — o português — escreva um texto com este título:

A língua que eu, *brasileiro*, falo

(SOARES, 2002, p. 203)

Para que o aluno desenvolva essa atividade são propostos seis encaminhamentos que seguem basicamente os mesmos procedimentos da segunda atividade de produção textual.

O primeiro encaminhamento orienta o aluno para a identificação do objetivo (para que) e dos interlocutores (para quem), e para o planejamento do texto. Em seguida solicita que o aluno faça uma lista dos tópicos da temática que ele quer tratar, e depois o aluno deve fazer um plano para exposição de suas ideias:

Você vai seguir aproximadamente as mesmas etapas que seguiu para escrever o texto anterior.

1 Prepare-se para escrever:

- ◆ Leia as próximas etapas desta atividade, para saber **para que e para quem** você vai produzir seu texto.
- ◆ Faça uma lista dos tópicos de que você quer tratar; você pode escolher entre muitas possibilidades — pode falar sobre:
 - a origem da língua portuguesa;
 - os países em que o português é falado;
 - o número de falantes do português, em relação a outras línguas;
 - o desconhecimento do português em outros países e suas implicações;
 - a relação entre o amor à língua e o amor ao país;
 - as qualidades da língua portuguesa;
 - a relação diferente das pessoas com a língua materna e com uma língua estrangeira.
- ◆ Faça um plano para a exposição de suas ideias; lembre-se: os planos das páginas 13 e 127 podem orientá-lo.

(SOARES, 2002, p. 204)

O próximo passo é a produção propriamente dita do texto:

② Escreva seu texto:

- ◆ Siga o plano feito.
- ◆ Use expressões adequadas de transição entre uma parte e outra.
- ◆ Se quiser, cite, entre aspas, trechos da crônica, expressões do soneto de Olavo Bilac, do poema de Manoel de Barros.

(SOARES, 2002, p. 204)

Os quatro comandos restantes são idênticos aos da segunda atividade de produção dessa unidade:

③ Com a orientação do professor, reúna-se com um colega:

- ◆ Você lê o texto de seu colega, ele lê o seu texto, vocês comparam os tópicos sobre os quais cada um escreveu, o plano seguido por cada um para a exposição das idéias.
- ◆ Você dá opiniões sobre o texto de seu colega, sugere modificações, correções, seu colega faz o mesmo com o seu texto.

Se necessário, peçam a ajuda do professor.

④ Reescreva seu texto em uma folha de papel, com as correções e sugestões de seu colega; se quiser e puder, use um computador para digitar e imprimir o texto.

Capriche: seu texto vai ser exposto num painel, na sala de aula.

⑤ Antes de organizar o painel, alguns alunos — os que quiserem — lêem seu texto para o professor e os colegas.

⑥ Para que todos possam ler todos os textos, organizem um painel na sala de aula:

- ◆ Preguem os textos no quadro-de-giz ou em folhas grandes de papel pardo.
- ◆ Escolham um título para o painel e escrevam-no numa tira de papel que deve ser pregada no alto.

Não deixem de ler os textos do painel: quem escreveu quer ter leitores!

Se vocês mantiveram na sala de aula o painel feito anteriormente, segundo a sugestão da p. 182, coloquem um painel ao lado do outro e comparem os textos: os jovens têm um modo próprio de usar a língua, mas a língua de todos nós é a mesma: a nossa língua portuguesa.

(SOARES, 2002, p. 205)

Ao final dessa atividade, percebemos, apesar de não ter sido indicado na proposta de produção, que se trata de um texto dissertativo-argumentativo, pois os alunos devem refletir e discutir sobre a língua materna – a língua portuguesa. Além disso, essa atividade segue basicamente a planificação, a textualização e a revisão da segunda atividade de produção textual.

Nos próximos tópicos analisamos a presença e/ou ausência das competências discursivas, linguísticas e estilísticas nas atividades de produção textual analisadas da 8ª série do livro didático.

4.2.1 Competência discursiva

Nessa IV unidade do LD da 8ª série, todas as quatro atividades de produção textual proporciona ao aluno, em algum momento da planificação, o desenvolvimento da competência discursiva.

Na primeira atividade, na qual propõe a produção do texto imitando uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, essa competência é evidenciada no segundo comando:

- acusem o ouvinte ou leitor de ser ignorante, mas num tom que revele que vocês não estão falando sério.

(SOARES, 2002, p. 166)

E no último comando que cabe a avaliação do texto:

- ◆ Que textos são os mais interessantes? Os mais engraçados?

(SOARES, 2002, p. 167)

A competência discursiva é evidenciada no segundo encaminhamento da atividade, pois o aluno deve acusar o ouvinte/leitor, no caso, o colega do grupo, de ser ignorante, mas num tom que revele que ele não está falando sério. Para que essa atividade discursiva ocorra é necessário que o aluno compreenda que o colega não está falando sério e ele seja capaz de entender a finalidade e a intenção do discurso do locutor. E para que o aluno (locutor) “acuse” o colega (interlocutor) de ser ignorante, mas sem demonstrar que está falando sério, o locutor

tem que ser capaz de organizar o seu discurso de acordo com os conhecimentos que acredita que o interlocutor tenha sobre a temática, do que supõe ser suas opiniões e convicções, da relação de afinidade, etc.

No último comando, é pedido que os alunos avaliem que textos são os mais interessantes e os mais engraçados. Essa avaliação é uma atividade discursiva, pois a escolha dos textos mais interessantes e mais engraçados vai depender, conforme no segundo comando, do nível de conhecimento que o leitor (aluno) tem sobre o assunto, do juízo de valor, da seleção dos recursos linguísticos utilizados pelo produtor do texto, do grau de interação com o texto e o produtor, no caso, o seu colega.

A segunda proposta de produção texto (que inferimos ser um texto argumentativo) proporciona o desenvolvimento da competência discursiva do aluno no segundo passo da atividade quando orienta que o aluno se reúna com um colega e:

3 Com a orientação do professor, reúna-se com um colega:

- ◆ Você lê o texto de seu colega, ele lê o seu texto, vocês comparam os pontos de vista, os argumentos, o plano seguido por cada um para a exposição das idéias.
- ◆ Você dá opiniões sobre o texto de seu colega, sugere modificações, correções, seu colega faz o mesmo com o seu texto.

Se necessário, peçam a ajuda do professor.

(SOARES, 2002, p. 182)

Nesse comando, aluno é tanto o produtor quanto o leitor do texto. Pois, ele vai ler o texto do colega e avaliar e o colega vai ler o texto dele e avaliar. Portanto, o aluno deve ser capaz de avaliar o texto do colega, comparar os pontos de vista, os argumentos utilizados, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o tema, de compreender a finalidade do produtor do texto e do grau de interação entre eles.

A terceira proposta de produção textual (Jogo de Palavras) tem como foco o plano linguístico, por isso não prioriza a competência discursiva. Porém, no último comando da atividade, o aluno deve avaliar o sentido que cada parágrafo sugere, ou seja, quais são os mais sugestivos. Como acontece nas atividades anteriores, a competência discursiva é desenvolvida no momento da avaliação, pois o aluno deve ser capaz de avaliar o texto do outro a partir dos conhecimentos sobre o tema, do grau de afinidade, etc. Ou seja, a competência discursiva implica em assumir uma responsabilidade sobre o dizer, sobre o discurso.

A última atividade de produção textual desenvolve a competência discursiva no terceiro encaminhamento, que é idêntico ao da segunda proposta:

- Você lê o texto de seu colega, ele lê o seu texto, vocês comparam os pontos de vista, os argumentos, o plano seguido por cada um para a exposição de ideias.
- Você dá opiniões sobre o texto de seu colega, sugere modificações, correções, seu colega faz o mesmo com o seu texto. E se necessário, peçam ajuda do professor.

(SOARES, 2002, p. 182)

Nesse comando, o aluno assume o papel de produtor, de leitor e avaliador do texto do colega.

4.2.2 Competência linguística

As quatro atividades de produção textual da 8ª série, descritas no tópico anterior, proporciona, em algum momento, o desenvolvimento da competência linguística. Sobretudo, pelo fato de que, na IV unidade, a temática trabalhada é “A língua que eu falo”, que favorece uma reflexão sobre a organização do código, das palavras.

Na primeira atividade (Texto Imitativo de Crônica), a competência linguística está presente no primeiro, no segundo e no quarto comandos da planificação respectivamente. O primeiro comando solicita que o aluno, para produzir um texto imitando uma crônica, consulte um dicionário para procurar palavras que o aluno desconheça e que julgue que a maioria das pessoas ignore e escreva frases com palavras escolhidas, reunindo-as em um parágrafo, como faz o autor da crônica. Nesse comando, o aluno deve ser capaz fazer uma seleção lexical de acordo com o conhecimento que possui sobre a temática, a língua e os vocábulos e organizar sintaticamente as frases para formar um parágrafo, a partir das circunstâncias e propósitos da interação (texto imitando a crônica de Carlos Drummond de Andrade).

O segundo comando orienta que o grupo “Use linguagem coloquial, como se estivesse conversando com o ouvinte ou leitor”. Esse encaminhamento demonstra que o aluno deve ser capaz de utilizar com propriedade e desenvoltura, com os padrões da escrita – no caso, a linguagem coloquial – em função das condições de produção do texto.

O quarto e também último encaminhamento contempla a competência linguística quando pede que o aluno avalie quais as palavras, entre as citadas nos vários textos, são as mais estranhas e que palavras o aluno poderia passar a usar. Essa avaliação vai depender do grau de conhecimento que o aluno tem dos vocábulos e entender os diferentes efeitos de sentido que essas palavras geram no texto.

A segunda atividade e a quarta atividade (que inferimos tratar de duas propostas de texto argumentativo) desenvolvem a competência linguística no segundo comando (na segunda atividade) e no terceiro comando (quarta atividade) referente à escrita do texto propriamente dita. Orienta que o aluno: siga o plano feito; use expressões adequadas de transição entre uma parte e outra; cite, entre aspas, trechos de entrevista ou da reportagem, palavras dos escritores a favor ou contra seu ponto de vista (na segunda proposta produção textual); e cite, entre aspas, trechos da crônica, expressões de soneto de Olavo Bilac, do poema de Manoel de Barros (na última atividade de produção de texto).

Para realizar esse comando, o aluno deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado para adequar seu texto à situação de interlocução; organizar sintaticamente os enunciados (tamanho de frases, utilizar conectores e a paragrafação); analisar criticamente os diferentes discursos e os recursos expressivos, contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões, no caso, quando for “citar os trechos de textos de escritores que são a favor ou contra ao seu ponto de vista”.

A terceira atividade é a que mais contempla a competência linguística, pois aborda a gramaticalização e a significação das palavras. Nessa atividade, o aluno deve escrever frases com palavras inventadas e, em grupo, produzir um parágrafo com palavras inventadas. Assim, como na primeira atividade, o aluno deve ser capaz de fazer a seleção lexical de acordo com o som que o vocábulo sugere e organizar sintaticamente as frases para formar um parágrafo, a partir das circunstâncias e propósitos da interação.

4.2.3 Competência estilística

Como vimos nas atividades de produção textual da 5ª série, que foram descritas e analisadas, a competência estilística não foi desenvolvida. O mesmo acontece nas propostas textuais analisadas da 8ª série. Não há um trabalho que priorize as particularidades do texto e

do aluno. Algumas atividades até encaminham para essa competência, mas não está claro para o aluno, ficando a critério do professor ir além e explorá-la, sem uma condução do LD.

Identificamos como atividades de produção textual, aquelas que orientam o aluno para o trabalho da competência estilística, a segunda e a quarta (as produções do texto dissertativo-argumentativo). Ambas com comandos parecidos, se distanciando apenas tematicamente. Na segunda proposta: “Se quiser, cite, entre aspas, trechos da entrevista ou da reportagem, palavras dos escritores a favor ou contra seu ponto de vista” e na quarta proposta: “se quiser, cite, entre aspas, trechos da crônica, expressões do soneto de Olavo Bilac, do poema de Manoel de Barros”. A partir desses comandos poderia ser explorada a competência estilística, uma vez que o aluno deve ser capaz de selecionar um discurso a favor do seu, implicando, assim um estilo, um comando particular, que ficaria a critério do aluno/produtor do texto.

No próximo tópico analisamos se a avaliação feita pelo PNLD (2011) sobre as capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção do livro “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, referentes ao eixo escrita – produção de textos escritos – condizem com as atividades de produção analisadas nesse capítulo.

4.3. Competências e PNLD: (re) discutindo critérios de avaliação

Sabemos que o Programa Nacional do Livro Didático quando foi criado, em 1985, fixou as principais diretrizes que vem orientando às relações do Estado com as editoras e, conseqüentemente, com os autores do livro didático e, que, quando foi reconfigurado, em 1996, o Programa passou a ter uma comissão de avaliadores por área de conhecimento que tiveram como responsabilidade elaborar critérios de avaliação para escolha (ou não) desse instrumento/ferramenta – o livro didático.

Em relação à área de Língua Portuguesa, o PNLD avalia os LDP tanto nos critérios específicos ao componente curricular, como os três eixos de ensino – leitura, escrita, análise linguística – quanto cada coleção do LDP, considerando não só esses eixos, mas também o Manual do Professor (MP). Essa avaliação considera os pontos fortes e fracos, os gêneros trabalhados em leitura, escrita e oralidade, além das capacidades/competências desenvolvidas no conjunto da coleção relacionado aos quatro eixos de ensino.

A avaliação feita pelo PNLD (2011) sobre as capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção do livro “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, referentes

ao eixo escrita – produção de textos escritos – condizem com as atividades de produção analisadas nesse capítulo.

De acordo com o PNLD (2011), as capacidades desenvolvidas pela coleção do livro didático de Magda Soares são:

- a) planejar o texto escrito: delimitar o tema, escolher o ponto de vista a ser utilizado, definir objetivos e o gênero do texto, considerar a situação em que o texto vai circular e delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- b) escolher o registro linguístico adequado (mais formal ou menos formal);
- c) decidir quanto às estratégias textuais que podem adequar o texto à situação;
- d) revisar e reescrever o texto, considerando se os objetivos propostos foram cumpridos e se há concatenação entre os períodos e entre os parágrafos;
- e) rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a sequência de parágrafos.

Cabe antes destacar que o PNLD avalia a **coleção**⁵ de LDP, ou seja, a avaliação feita corresponde a todos os volumes em conjunto, e não cada volume, o que nos leva a prever, a priori, que essa avaliação é genérica, pois uma determinada capacidade pode ser desenvolvida numa proposta em uma série e pode ser que não seja desenvolvida em outra.

A primeira capacidade se refere ao **planejamento do texto escrito**⁶ (a), ou seja, o PNLD (2011) avalia que na seção “Produção de texto” a coleção delimita o tema, escolhe o ponto de vista a ser utilizado, define objetivos e gênero textual, considera o uso situado para circulação do texto e os critérios de ordenação das ideias. Observamos que a capacidade referente ao item *a* é ampla, já que se trata dos elementos que compreendem o planejamento do texto. Entretanto, nas descrições das propostas de produção de texto, na IV unidade da 5ª e 8ª séries, percebemos que nem todos esses aspectos estavam presentes na planificação da atividade.

Com relação à **delimitação do tema**⁷, constatamos que é um ponto forte na coleção de Magda Soares, pois cada volume se organiza em quatro unidades temáticas, e as leituras e as atividades de cada unidade estão relacionadas a um tema, como vimos na IV unidade dos LDs. Para 5ª série o tema foi “O som das palavras a gente ouve e...vê” e para 8ª “A língua que eu falo”. Por isso, a delimitação quanto a essa organização temática possui prós e contras. Envolver o aluno com a mesma temática ao longo de várias aulas ou atividades pode se tornar exaustivo e pouco produtivo, dependendo da organização didática do professor. Por outro

⁵ Grifos nossos.

⁶ Idem.

⁷ Ibidem.

lado, pode fortalecer a opinião e a desenvoltura do aluno para falar sobre determinada temática.

Percebemos na planificação das atividades que há uma preocupação maior com a temática do que com o próprio texto, um exemplo disso é a terceira proposta de produção textual da 5ª série, que só contextualiza o tema (“O escriba atribui apenas à escrita o poder de manter a memória, de conservar a lembrança de pessoas e acontecimentos, de registrar a História. Era o tempo em que a escrita estava sendo inventada: 3.000 a. C.”), entretanto o momento de produção do texto ficou abreviado a responder às questões norteadoras (“Você acha que hoje, mais de 2.000 d. C., ainda é só a escrita que tem esse poder? Ou hoje há outras formas de registrar e deixar guardada para o futuro a lembrança das pessoas e suas realizações?”) (SOARES, 2002, p. 240)

O segundo aspecto desse item – **escolher o ponto de vista a ser utilizado**⁸ – refere-se geralmente às propostas de produção textual, cujo texto solicitado tenha como tipologia a argumentação. Não identificamos esse aspecto em outras atividades que não proponham essa tipologia. Percebemos isso na segunda atividade de produção textual da 8ª série, no qual o aluno deve defender um ponto de vista sobre o tema “A língua que eu, jovem, falo”:

Você conheceu a opinião de escritores sobre a língua dos jovens, leu, refletiu e discutiu sobre isso. Apresente agora sua opinião: escreva um texto sobre esse título: **A língua que eu, jovem, falo**. (SOARES, 2002, p. 181 – Grifos nossos)

O terceiro aspecto – **definir objetivos e o gênero do texto**⁹ – pode ser considerado complexo nas propostas de produção textual analisadas. Pois, constatamos que os objetivos e os gêneros do texto aparecem, às vezes, apenas, para o professor (como vimos nas descrições das propostas textuais analisadas, muitas vezes a escolha do gênero não aparece para o aluno). Nem sempre fica claro para o aluno qual o objetivo da produção do texto (no caso, a proposta de produzir o poema ou texto em prosa, na qual evidenciamos uma planificação voltada somente para a produção do poema). E também nem todas as produções trabalham com o gênero textual, por exemplo, a primeira produção textual da 5ª série que mesmo nos comentários às margens das páginas para o LD do professor afirmando que se trata nessa atividade, dos gêneros anotações e tabela, percebemos que é uma atividade de constatação e que as anotações e a tabela são procedimentos de organização dos suportes e locais no qual os alunos encontraram as mensagens.

⁸ Grifos nossos.

⁹ Idem.

O quarto elemento do item *a*, **considerar a situação em que o texto vai circular**¹⁰, é comum nas propostas que analisamos. Todas essas atividades de produção textual têm um embasamento temático e socialmente contextualizado, nesse caso, a ênfase recai sobre o ambiente escolar. Ou seja, os interlocutores são sempre os colegas de classe e o professor. São eles que compartilham e, em alguns casos, revisam o texto do aluno. Consequentemente, os textos produzidos circulam, somente, no espaço escolar. Sendo, assim, um ponto negativo, pois as propostas de produção escrita (das mais variadas e pertinentes possíveis) devem considerar o uso social da escrita, levando em conta o processo e as condições de produção.

O último aspecto refere-se **aos critérios de ordenação das ideias**¹¹. Observamos que só duas atividades de produção textual analisadas propõem um plano de organização das ideias. São a segunda e a quarta atividades da 8ª série, que trabalham com o texto dissertativo-argumentativo. Nessas atividades o aluno deve, antes de iniciar a produção do texto, planejar o ponto de vista que vai abordar, os argumentos e contra argumentos em que vai se apoiar. Nas outras propostas descritas nessa análise, percebemos que a ênfase incide na organização do léxico, de frases, parágrafos e texto, mas sem focalizar a construção de ideias.

O item *b* refere-se **à escolha adequada do registro linguístico**¹² (mais formal ou menos formal). Dentre as oito atividades de produção textual que analisamos, só uma delimita o registro linguístico. No caso, a primeira proposta, da IV unidade, da 8ª série, em que o aluno deve usar a linguagem coloquial para dirigir o seu texto ao leitor/ouvinte: “usem linguagem coloquial, como se estivessem conversando com o ouvinte ou leitor”.

O item *c*, **decidir quanto às estratégias textuais que podem adequar o texto à situação**¹³, não é priorizado em todas as atividades de produção textual. Uma vez que, como afirmamos anteriormente, nem todas as produções trabalham com o texto e nem com o gênero textual. Uma atividade que explora bem esse item é a última proposta textual da 8ª série, na qual o aluno deve seguir um plano de organização de ideias e organização textual. Nesse plano, o aluno toma conhecimento de como estruturar um texto dissertativo-argumentativo, chamando atenção para a necessidade de uso de articuladores de coesão entre as partes do texto.

O item *d* refere-se a um procedimento bem relevante na escrita que é **a revisão e a reescrita do texto, considerando se os objetivos propostos foram cumpridos e se há**

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Grifos nossos.

¹² Idem.

¹³ Ibidem.

concatenação entre os períodos e entre os parágrafos¹⁴. Nas atividades de produção de texto analisadas só duas propõem a reescrita do texto: a segunda e a quarta proposta da 8ª série: “Reescreva seu texto em uma folha de papel, com as correções e sugestões de seu colega”.

Entretanto, não deixa claro para o aluno quais modificações poderiam ser feitas, já que quem corrige o texto é o colega de classe. As outras atividades propõem apenas uma avaliação sobre algum aspecto do texto ou sugere correções e modificações, mas não expõe como seria esse procedimento ou quais aspectos poderiam ser focalizados.

O item *e* – **rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a sequência de parágrafos**¹⁵ – não foram identificadas em nenhuma das oito propostas analisadas. Como foi dito anteriormente, quando a atividade propõe a avaliação ou a reescrita do texto não deixa claro quais são os aspectos que devem ser corrigidos.

¹⁴ Op cit.

¹⁵ Grifos nossos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância do livro didático no campo educacional brasileiro e seu papel central no processo de ensino aprendizagem.

Sabemos que a história do livro didático é permeada de alterações que possibilitaram um avanço considerável em sua concepção e estrutura, principalmente, devido à criação e, posteriormente, a reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir dos critérios de avaliação desse programa, o livro didático de português passou a dar relevância e articulação aos três eixos de ensino de língua materna (leitura, escrita e análise linguística) e a selecionar melhor os textos e elaborar atividades pertinentes para a aprendizagem do aluno.

Contudo, é necessário destacar que mesmo ocorrendo avanços na constituição do LDP destinados ao ensino fundamental, esse instrumento ainda apresenta pontos positivos e negativos no tocante às propostas de produção de texto. E, mesmo com os critérios de avaliação estabelecidos, o PNLD (2011) reconhece que nem todas as coleções de LDP concebem a escrita como processo e que ainda a circulação do texto permanece restrita ao espaço escolar.

Com relação ao nosso objeto de estudo – as propostas de produção textual das IV unidades da 5ª e 8ª séries da coleção “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares – constatamos na análise que mesmo a avaliação do PNLD (2011) traçando um panorama de cada volume do LD, no que compreende ao trabalho com os gêneros textuais nos três eixos de ensino, ainda oferece uma avaliação genérica no que se refere ao desenvolvimento da competência em escrita, pontualmente, às competências linguísticas, discursivas e estilísticas presentes nas atividades de produção textual. Essa avaliação leva em consideração o conjunto da coleção e não cada volume, por isso observamos, no momento da análise, que algumas propostas de produção textual desenvolvem determinadas competências, outras não. Com isso, mesmo a avaliação do PNLD oferecendo algum retorno e orientação para que o professor conheça e também avalie o LDP, ainda é uma avaliação geral, na qual o professor não pode estabelecer as mesmas regras para todas as atividades de produção textual.

A organização do LDP a partir de temáticas apresenta um aspecto positivo, já que o aluno tem/terá, para sua produção textual oral ou escrita, um bom suporte do ponto de vista da contextualização, ou seja, as propostas de produção textual apresentam um embasamento temático acerca da atividade, entretanto, na perspectiva do letramento, o aluno deveria ter mais clareza quanto ao uso situado da língua e a percepção de que esse uso deve ultrapassar

os limites da escola. Além disso, o trabalho com o gênero textual é posto em segundo plano, por isso, muitas vezes, foi necessário recorrer às notas inseridas às margens da atividade no livro do Professor para compreendermos o gênero proposto e os objetivos da proposta textual.

Em termos de competência em escrita, constatamos que há uma ênfase sobre a competência linguística em detrimento das competências discursiva e estilística. Acreditamos que o motivo seja porque, geralmente, as propostas de produção textuais analisadas tinham como objetivo o trabalho com o código, seleção e jogo de palavras. Lamentamos o fato da competência estilística não ter visibilidade, pois ela proporcionaria ao aluno uma forma de particularizar o seu texto, no sentido da produção propriamente dita e ter orientações para compor o seu estilo textual. O trabalho com essa competência em algumas propostas é apenas inferido ficando, assim, a critério do professor qualquer tipo de orientação.

Concluimos que essa análise pode contribuir para a melhoria dos critérios de avaliação do PNL D, para a melhoria dos critérios de análise desse instrumento por parte do professor e para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, A.A.G.& ROJO. R. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem. Unicamp.

BRASIL. **Guia de livros Didáticos (PNLD-2011): Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Anos finais do Ensino Fundamental).

_____. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995^a, p. 57-63.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)- Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM: documento básico. Brasília: INEP, 1999.

MARCUSCHI, Beth. Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. In: MILREU, Íris; RODRIGUES, Márcia Candeia (orgs.). **Ensino de língua e Literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (1994). **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: D.E.L.T.A., vol. 10, nº 02, 1994, pág. 329-338.

_____, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

REINALDO, M. A. G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.& BEZERRA, M. A (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, 89-101.

ROJO, R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: BATISTA, A.A.G.& ROJO. R. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2003.

TAGLIANI, Dulce C. *O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 11, n.1, 2011. Belo Horizonte: MG: Faculdade de Letras da UFMG.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, 86p.

SANTOS, Cícero Gabriel dos. **Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita**. (Dissertação de Mestrado). Campina Grande, 2009.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento.** 1ª Ed. São Paulo: Moderna 2002.