



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

EIXO TEMÁTICO 3 - Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UM LIVRO DIDÁTICO E OS PCNS.

**Rosilda Germano da Silva Moura /PPGE/UFAL
Maria Luédna Ferreira de Melo /PPGE/UFAL**

RESUMO: O trabalho “Propostas de produção textual em um livro didático e os PCNs” almejou conhecer os principais pressupostos teóricos presentes nos documentos que norteiam a realização das atividades docentes de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental; bem como, comparar as propostas de atividades presentes nos livros didáticos com o que propõe tais documentos. Realizamos uma pesquisa nos moldes de uma análise documental, tendo como base os PCNs; o PNL, o livro didático de português, mais utilizado em turmas de 4º ano, por escolas da rede pública de Maceió. Fundamentamos a pesquisa em autores como Travaglia (2003), Cavalcante e Freitas (2008), Campos (2005). Avaliando o LD nota-se o favorecimento da interdisciplinaridade com as atividades de produção oral e escrita. Há presença de textos de maior extensão, favorecendo a ampliação da competência comunicativa defendida pelos PCNs. As atividades de produção não somente propõem a produção de diferentes tipos e gêneros, como também indicam o gênero a ser produzido, apesar de às vezes limitar em alguns aspectos e exigirem uma produção artificial por não delimitar “adequadamente” a etapa de planejamento.

**PALAVRAS-CHAVE: ATIVIDADE DOCENTE; LIVROS DIDÁTICOS,
LÍNGUA PORTUGUESA.**

1. Introdução

Este trabalho numa perspectiva geral teve como objetivo conhecer, por um lado, os pressupostos teóricos presentes nos documentos que orientam a realização das atividades docentes voltadas para o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Escolas da Rede Pública de Maceió, especialmente atividades destinadas às turmas de 4º ano; e por outro, comparar as propostas de atividades presentes nos Livro Didático com o que propõe tais documentos. Com isso, buscamos, sobretudo, a melhoria da realização das atividades

docentes voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, bem como da qualidade da Educação Básica do Brasil.

Analisamos os principais subsídios teóricos/concepções de língua/linguagem presente nos documentos que orientam a realização de atividades destinadas ao processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecer as principais modalidades de atividades, voltadas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, presentes em um livro didático de português destinado ao 4º ano do ensino fundamental, que fosse utilizado por escolas da rede pública de ensino de Maceió, observando sua relação com as orientações dos documentos oficiais. Depois descrever e analisar as propostas de atividades destinadas à produção de textos orais e escritos, as propostas destinadas às questões de variação linguística no LDP, comparando-as com as orientações dos documentos oficiais.

A pesquisa teve fundamentação nos PCNs, PNLD e em autores que abordam questões relativas à produção textual, a variação linguística e outros assuntos ligados a área de Português. Dentre esses autores citamos: Cavalcante e Freitas (2008), Antunes (2003), Travaglia (2003) entre outros. A investigação foi realizada por meio da análise documental tendo como base um dos documentos que orientam o processo ensino e aprendizagem da língua Portuguesa nos anos iniciais (PCNs), bem como um livro didático de português (doravante LDP), utilizados em turmas de 4º ano, por escolas da rede pública municipal de ensino de Maceió.

2. O Livro didático analisado: Projeto Pitanguiá 4ª série

Dentre os materiais didáticos usados como instrumentos de trabalho pelo professor encontramos como mais usual, o LD, que é um suporte importante e continua sendo por vezes o único recurso usado no processo educacional. Bittencourt (2004) inclui os livros, bem como outros recursos dentro da categoria suportes informativos que segundo ela “correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (2004, p. 296). A respeito da avaliação do LD o decreto 9.154 de 01/08/1985 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que entre outros alcances, constituiu o fluxo regular de recursos para a obtenção e distribuição de livros didáticos em todo o país.

Após uma pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação constatamos que o LDP Projeto Pitanguiá foi o livro mais usado por escolas da rede pública municipal de

Maceió em 2009/2010. O LD está organizado em nove unidades. Cada unidade é composta de duas partes, que se inicia com atividades de ativação dos conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses. E ao fim de cada unidade existe um Projeto em equipe. Ao longo do texto falaremos mais do Livro em comparação aos documentos orientadores. Entre nossos primeiros objetivos estava analisar as concepções de língua/linguagem nos documentos avaliados. é o que ponderamos a seguir.

3.1 Concepções de língua/linguagem:

Em meio às muitas questões que interferem claramente no processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa, Cavalcante e Freitas (2008, p. 02) alegam que existe uma que diz respeito às concepções que garantem um auxílio a esse processo, ao discorrer sobre as distintas visões de língua/linguagem, as autoras aclaram que na visão tradicional “a linguagem é concebida como representação do pensamento”. Essa concepção vê a linguagem como uma reprodução, expressão do pensamento. Outra concepção que vê a linguagem somente levando em estima alguns aspectos de modo limitado é a estruturalista, Travaglia (2002, p. 22) afirma que por meio dela a linguagem é idealizada como “um instrumento de comunicação, derivando daí a noção de língua como um sistema abstrato, um fato social, geral, virtual, cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam”. Assim, a língua é vista como um código.

Oposta a essas concepções, encontramos a concepção baseada no sociointeracionismo que abrange a linguagem como espaço de interação social, nessa visão: “a língua não é tão somente representação do pensamento ou um mero instrumento de comunicação. Ela também é um meio de conscientização, de persuasão, de dissimulação, de dominação, bem como de libertação” (CAVALCANTE et al., 2008, p. 03). Diferente das limitações das duas primeiras concepções, a terceira concepção vê a linguagem como uma forma ou processo de interação, nesse sentido a língua é um espaço de interação humana, de troca comunicativa. Travaglia et al., (1995, p. 22) define a língua como “um sistema de sinais orais ou escritos que os indivíduos de uma sociedade utilizam como instrumento de comunicação, cada um a sua maneira”.

Marcuschi (2005) faz uma distinção entre os dois termos discutidos até aqui: língua e linguagem. Em resumo, ele toma a noção de linguagem como uma capacidade humana geral e a noção de língua como uma dada manifestação característica, histórica, social e metódica de comunicação humana. Especificando mais o tema, pode-se dizer

que as línguas “são não apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica.” (MARCUSCHI, 2005, p. 22, parênteses do autor).

3.2 Concepções de língua/linguagem nos PCNs:

Depois de entendermos um pouco as concepções citadas acima, ao analisarmos os PCNs percebemos que a concepção presente no documento é que a linguagem é uma forma de atuação interindividual norteadas por uma intenção particular; nas palavras do documento a linguagem é

Um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (1998, p. 22)

Nota-se no documento uma preocupação com a linguagem como uma atividade discursiva e a textualidade, numa perspectiva de interação verbal considerada em situação concreta de produção. Conforme se percebe a compreensão é que se produz linguagem nas diferentes práticas sociais, a partir dessa perspectiva, a língua é entendida e definida como:

Um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (idem, p. 22)

Nesse sentido, definiríamos a noção de linguagem presente dos PCNs como pertencente à concepção que vê a linguagem como forma de interação social. Esse conceito de língua como participação social concebido pelos PCNs está de acordo com os referenciais do livro analisado, já que segundo o Guia e Recursos Didáticos “Todas as atividades e reflexões propostas, incluindo o trabalho com os demais temas, têm o objetivo de formar no aluno uma consciência social responsável e, conseqüentemente, uma postura cidadã comprometida com as questões sociais”. (Campos, p. 8, 2006). Observando o LDP como Marcuschi (2005) pudemos constatar que o Livro Projeto Pitangüá toma a língua como um simples meio de comunicação não problemático capaz de trabalhar com transparência e homogeneidade.

4. Produção textual:

Quando o assunto é produção textual sabemos que é um trabalho difícil e complexo de ser realizado na escola, sobretudo para o aluno, que muitas vezes não tem contato com a produção na vida diária, não ler textos que possam subsidiar essa prática, não é incentivado a produzir... Esse contato ocorre de maneira tardia, pois na maioria das vezes, os alunos só têm contato com textos, e de maneira especial com a produção textual, na própria instituição escolar, apesar de rodeados por todo tipo de gênero no seu cotidiano.

Sabemos que a competência comunicativa é de extrema importância para o ensino de língua materna, a esse respeito Campos (2005) e Travaglia (2002) alegam que a competência comunicativa está intimamente ligada a duas outras competências que são também inter-relacionadas, são elas a competência textual e a competência linguística. A competência linguística ou gramatical segundo Travaglia (2002) refere-se à capacidade de produzir e reconhecer sequências gramaticais aceitáveis em dado contexto. Já a competência textual faz referência à habilidade e destreza de compreender e produzir textos em diversas condições de comunicação que se encontra.

Ao analisar as seções dos PCNs com relação ao ensino da escrita, assim como resultados encontrados por Reinaldo (2005), indicam que as orientações que aparecem como dominante são encaminhamentos na perspectiva sociointeracionista. Essa característica pode ser percebida na preocupação relativa aos elementos típicos das situações comunicativas e ao gênero textual correspondente a determinada situação.

A respeito da necessidade de capacitar o leitor/produtor às diversas leituras do contexto social, que são fortemente ressaltadas pelos PCNs de Português, acabou sendo caracterizada no LDP Pitangüá exclusivamente pela oferta de gêneros textuais dos mais variados entre textos para leitura, como também na exigência da produção. A proposta divulgada pelos PCNs induziu o LD em análise a oferecer uma gama variada de textos.

Apesar de existir comentários precisos no LD do professor e do próprio aluno nas unidades sobre os vários gêneros e os diferentes textos nos quais esses gêneros se manifestam, achamos limitações nessas explicações. Porém, observando o manual do professor encontramos sugestões importantes para as situações de leitura propostas e de produção textual. É indicado que o professor discuta com os alunos os seguintes aspectos presentes em cada texto lido e que vai repercutir na própria produção: a

natureza do conteúdo veiculado no gênero; o lugar de circulação; as características da organização geral dos textos daquele gênero; seu conteúdo específico; as características da situação de comunicação na qual foi produzido; a variedade linguística; os efeitos de sentido decorrentes das escolhas que o produtor fez sobre o tratamento dado ao conteúdo, o registro e a variedade empregados, os recursos linguísticos utilizados.

Esses traços são muitos pertinentes apontados pelo LDP, no entanto em local não adequado, pois isso deveria está citado nas atividades de produção, o que facilitaria a aprendizagem do aluno, e do próprio trabalho do professor que às vezes não tem conhecimento de todos os aspectos citados, seria bem mais proveitoso se as indicações estivessem no corpus da produção requerida.

Abaixo segue a classificação dos gêneros do LD, os aspectos tipológicos e os exemplos trabalhados no LDP:

4.1 Classificação dos gêneros

Classificação dos gêneros no LDP Projeto Pitangua Português com relação aos domínios sociais de comunicação, aos aspectos tipológicos e os exemplos trabalhados:

QUADRO I: classificação dos gêneros no LD.

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Exemplo de gêneros orais e escritos encontrados no LD Projeto Pitangua
Cultura Literária Ficcional	Narrar;	Conto, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, história engraçada.
Documentação e memorização das ações humana	Relatar	Relato de viagem, diário íntimo, notícia, reportagem.
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de solicitação, debate regrado, artigos de opinião.
Transmissão e construção de saberes	Expor	Texto expositivo, exposição oral, artigo enciclopédico, texto explicativo.
Instruções e prescrições	Descrever ações	Instruções de montagem de peça, receita, regras de jogo.

FONTE: MODERNA, 2005.


Percebemos ao analisar o LD e no Guia e Recursos Didáticos que ele está organizado a partir do conceito de superestrutura de Van Dijk pelo fato de que “a idéia de uma estrutura subjacente aos textos, especialmente às narrativas, é amplamente usada pelos professores e facilita a caracterização lingüística dos textos”. (CAMPOS, 2006, p. 18). Coutinho (2003) afirma que todo texto, sobretudo os narrativos possuem uma organização, um projeto global chamado de superestrutura. Antunes (2003, p. 49) afirma que “a chamada superestrutura do texto corresponde a essas formas diferentes de o texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa seqüência mais ou menos definida”. O LD incorporou ainda à metodologia de leitura e produção de textos o recurso da organização gráfica.

Uso da superestrutura: Para desenvolver o trabalho com os discursos nas situações e escritas, o LD optou desenvolver um programa de trabalho para o ensino desses discursos, por meio de uma organização passo a passo, conforme trecho retirado da sessão “Hora de escrever”, da 2ª unidade (Alimentos), página 43, exposto em seguida, que solicitar a produção de um resumo:

Hora de escrever

3 Escreva um resumo para o conto “Sopa de pedras”.

- Você pode se orientar por esta seqüência de itens, que indicam cada parte da história, para escrever seu resumo.
 - A fama de avarenta da velha.
 - A aposta.
 - O plano.
 - O engano.
 - A decepção da velha.
 - A cobrança da aposta.



ILUSTRAÇÕES: MARIANA NEWLANDS

43

IMAGEM II: descrição passo a passo

FONTE: MODERNA, 2005, P. 43.

Vemos nesse exemplo de maneira explicita a questão da adoção da base teórica de Van Dijk na fixação de uma superestrutura. Nota-se a presença dessa descrição em quase todas as indicações de produção, senão em todas do LD. Porém não fica balizada qual a finalidade do gênero produzido, a intenção de se trabalhar com o exemplar, a intenção da comunicação, as condições de produção, onde, como, por quem vai ser usado. A partir da apresentação da estrutura que se quer que o aluno reproduza, vem a indicação de produção. Entende-se que o aluno terá assim um “modelo” e poderá operá-

lo, produzindo novas mensagens dentro da mesma estrutura. O aluno deve mostrar que se sintonizou com as intervenções determinadas pelo exemplo dado, e para isso deve codificar, agrupa mensagens que externem construções iguais.

A produção escrita na obra é auxiliada e tem relação com a leitura de textos das próprias seções, no manual do professor é explicado que “indissociável da questão da leitura é a produção de textos” (CAMPOS, 2006, p. 04). As atividades de produção não somente propõem a produção de diferentes tipos e gêneros diversificados, como também indicam o gênero a ser produzido, apesar de às vezes limitar em alguns aspectos e exigirem uma produção artificial por não delimitar “adequadamente” uma etapa que muitos autores consideram primordial: a etapa de planejamento. As recomendações dos PCNs com o trabalho de produção tem como intuito desenvolver escritores competentes com a capacidade de produzir textos coesos, coerentes e eficazes. Um escrito competente nos termos dos PCNs (1998, p. 65) é alguém que

Ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.

5. Trabalho com a língua oral

Encontramos no LD atividades voltadas à dramatização e recitação, porém, para o PNL (2010) no eixo da oralidade, apenas o gênero debate é trabalhado. Por isso, nas propostas de exposição oral de trabalho, de declamação de poemas, de encenação teatral, o documento orienta que será necessário o professor determinar as etapas de produção e guiar os alunos quanto ao uso da voz, o estilo e à gesticulação.

Ao ponderarem sobre produção de textos tanto os PCNs como o LD fazem referência tanto a produção oral quanto a produção escrita. A produção oral é garantida em situações como conversas e discussões antes das leituras, debates, dramatização e relato das histórias lidas, expressão de opinião, etc. Os gêneros orais exigem e muito do diálogo, com relação a isso os PCNs elucidam que “o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro”. (1997, p. 32). Percebemos algumas

dessas características no decorrer das propostas, como a constante indicação de respeito ao outro, as suas opiniões, a espera da vez de poder falar suas ideias.

É indicada em um dos debates a questão sobre se há brinquedos próprios de meninos e de meninas. Existem várias explicações sobre o gênero. Para um debate bem-sucedido e produtivo as recomendações indicadas são que os alunos sigam algumas dicas, como: não deixar de justificar suas colocações; evitar falar ao mesmo tempo em que os outros, para que todos possam se entender; ouvir o colega em silêncio e prestar atenção ao que ele estiver falando e quando for à vez de falar deve procurar ser claro e objetivo. No manual do professor é indicado que ao contar histórias é importante que os alunos sejam orientados

Quanto a presença de pontos centrais da história e suas interligações, sem as quais a compreensão do ouvinte poderá ser prejudicada; repetições desnecessárias; ordenação das ações; linguagem utilizada de acordo com a situação de comunicação; entonação de voz, mudança de timbre, etc., que contribuem para a produção de sentidos. (CAMPOS, 2005, p. 17)

Notamos a presença das indicações dos PCNs nas propostas de atividades nos moldes do documento: “espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação”. (PCNs, 1997, p. 80) Essas estratégias são requeridas na leitura dos textos e na produção há presença da coordenação do aluno dos distintos papéis assumidos, como revisar e cuidar da apresentação, com orientação, no entanto faltou planejar o que irão escrever.

6. Análise das produções e contraponto com os PCNs

As propostas de atividades destinadas à produção no LDP no LD são divididas em três partes por unidade, e encerra-se com um “projeto em equipe”. As situações de produção da primeira parte da unidade são produção de texto, geralmente do gênero narrativo, com texto de apoio que funciona como modelo da estrutura; a segunda situação fica na seção Oficina de criação com um trabalho de caráter criativo e muitas vezes não verbal. Sendo essas produções mais livres e sem exigências de avaliação mais focada em aspectos textuais. Já a condição de produção da segunda parte está voltada para a compreensão dos tipos textuais. A seção Oficina de criação está de acordo com a indicação dos PCNs (1998, p. 47) no que se refere à indicação de algumas situações

didáticas fundamentais para a prática de produção de texto, uma delas é à situação de criação, assim uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção,

Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária.

6. 1 Produções requeridas

Na sequência apresentamos em resumo os gêneros requeridos nas seções que solicitam a produção textual dos alunos.

QUADRO III: produções requeridas pelo LDP.

Unidade	Produções requeridas
1ª Astros	Lenda; pintura; artigo/Descrição de uma profissão; Texto lúdico caça-palavras; Texto lúdico palavras cruzadas; lista com perguntas de caráter científico sobre astros.
2ª Alimentos	Resumo para o <i>conto</i> “Sopa de pedras”; Poema; Tabela de alimentos; registrar um tipo de receita; Texto coletivo.
3ª Árvores	Narrativa com descrição; Poema das árvores; Artigo texto expositivo; Fichas, texto informativo.
4ª Medos	Conto de assombração (clímax); comparações no poema; texto descritivo; Reportagem; entrevista e registro de casos elaborando as histórias, criando desenho para ilustrar os textos.
5ª Convivência	Mensagem, bilhete, colagem; Debate: Texto argumentativo; Cartazes e folhetos.
6ª folclore	Tangolomango, espécie de parlenda; jogo de provérbios; texto argumentativo contra/a favor. Escrever texto e desenhar ilustrações sobre curiosidades do folclore. / disparate, Texto instrucional,
7ª mentiras e birutices	História imaginada a partir de um quadro; Texto lúdico poemas/disparate; código secreto/mensagem codificada; peça teatral.
8ª Outras cidades, outros países	Carta; texto para uma cantiga; Texto expositivo; guia turístico; palestra, escrever material de divulgação da feira.
9ª Mar	Diário de bordo; Poema visual; Texto enciclopédico; Texto biográfico, ficha biográfica a respeito de piratas.

FONTE: Moderna, 2005.

É possível observar que o LD segue as indicações apontadas pelos PCNs como propor situações de produção de textos em pequenos e em grandes grupos como os projetos em equipe, nas quais os alunos partilham atividades, embora exerçam diferentes tarefas. Essa atividade por meio de projetos é uma situação didática fundamental para uma boa prática de produção de textos, uma vez que “Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada - além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades” (1998 p. 70-71)

Mostramos à produção de um gênero indicado pelo PCNs e trabalhado no LD: a produção de um diário. Com relação à proposta, no item Produção de Texto nas páginas 223/224, a proposta é que o aluno depois da leitura do texto, da exploração do texto e da leitura de um trecho do diário de bordo do navegador brasileiro Amyr Klink tem como sugestão imaginar que tenha navegado até a Terra do Fogo para isso o aluno deve escrever um diário contando como foi ir até lá. Essa proposta está em consonância com as indicações, pois indicar pesquisa antes da produção, já que a esse respeito os PCNs citam que para o desenvolvimento de

Uma proposta de produção de um diário sobre uma viagem imaginária, é importante que se leiam diferentes materiais: textos informativos sobre como se pode chegar ao lugar escolhido, como é a fauna e a flora da região, qual a localização geográfica do continente, qual o clima, quais roupas são adequadas para o trajeto, qual o tempo de duração da viagem e o meio de transporte escolhido, etc. Também é importante que se leiam textos como os encontrados num diário, para aprender como são escritos, caso a classe tenha conhecimento insuficiente do gênero para produzi-lo. (1998, p. 70)

É mostrado no LD um texto como modelo. Além disso, é apontado que o aluno busque em enciclopédias, em revistas na internet, informações sobre as regiões trabalhadas “Ilha de Java e a Terra do Fogo”. O aluno deve registrar as informações que encontrar sobre o clima, a vegetação e outras características que lhe chamarem a atenção. São dadas informações do gênero como o que indicam que um diário registra os acontecimentos de cada dia, assim os alunos devem indicar as datas, e que o gênero deve ser narrado em 1ª pessoa, por ser um texto pessoal.

As atividades de produção no LD segundo análises do PNLD (2010) favorecem a formação de alunos produtores de textos, porque requerem a produção de diferentes gêneros, que circulam em diversas áreas culturais, apresentando um modelo do gênero a ser produzido, destacando, principalmente, os elementos de sua estrutura.

Colaboram ainda, para a elaboração temática; auxiliam no planejamento do texto, indicando, por vezes, as etapas de sua produção; sugerem a escolha adequada de um registro linguístico (formal/informal).

6.2 Analisando as propostas em números

Analisando as 27 produções indicadas nas partes: Produção de texto, Oficina de criação e na exploração do tipo textual na seção “Hora de escrever”, encontrou-se com relação ao tipo de agrupamento, circulação, indicação de observação e respeito à estrutura, organização e o desenvolvimento da produção solicitada, os seguintes dados: No que diz respeito ao tipo de agrupamento, das 27 produções requeridas 18 são individuais, 05 em dupla, 02 em grupo e 02 produções em equipe. Observando esses dados aprox. 66,7% de produção são realizadas de forma individual, 18,5% em dupla, 7,4% em grupo e 7,4% em equipe.

Com relação à circulação, a maioria sugerida pelo LD é de circulação na classe e devendo ser afixadas no mural da classe, em números compatibilizamos 19 indícios dessa circulação, o que representa mais de 70% de indicação de circulação em sala. Encontramos ainda 02 propostas de circulação em outras classes, 02 de fixar no mural da escola para exposição aos demais alunos, 03 indicações de circulação em casa. As outras duas indicações de circulação são a indicação dos pais irem para uma exposição dos trabalhos, mas não se indica se essa exposição é na sala ou na escola. A outra proposta fica a critério do aluno. Mas há sugestões de outros destinos como já foi citado, como apresentar para outras turmas da escola, fazer circular no ambiente familiar. Mas, embora se tenha sugestões para que alguns textos circulem fora da sala de aula, a maioria tem seu circuito restringido à esfera escolar, o que pode tornar as atividades previsíveis e que não motivam o aluno, sendo muitas vezes artificiais.

No que diz respeito à proposta de passar a limpo, correção, reescrita e rascunho encontramos 09 propostas, sendo a maioria de passar a limpo, 02 de correção e reescrita e 01 de rascunho. Localizamos como proposta de avaliação da produção que a revisão seja feita ora pelo próprio aluno, ora pelo colega, observado a estrutura, a coerência e coesão. A respeito dessa proposta de revisão os parâmetros curriculares nacionais enfatizam a importância das atividades de revisão:

Trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais —

e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. (PCNs, 1998, p. 60).

E ainda esclarece que como situação didática a revisão demanda que o professor eleja em quais aspectos anseia que os alunos se centrem de cada vez. A tendência das propostas de revisão no LD pretende contemplar aspectos importantes da dimensão textual e comunicativa, desde o modo como está organizado, a estrutura solicitada, a clareza ou o interesse do texto para o leitor, isso fica evidenciado nas constantes indicações de observação ora pelo próprio aluno, ora pelos colegas do respeito à estrutura, organização e o desenvolvimento da produção solicitada. Essa característica mediadora de participação do outro na avaliação da produção é uma característica fortemente presente nas atividades do LDP. As indicações é que os alunos deem sugestões como leitores críticos emitindo julgamentos, identificando problemas, sugerindo transformações.

Outras vezes, o próprio redator passa a assumir o papel de crítico, analisando seu texto, se auto-avaliando para aperfeiçoar ou não seu texto, analisando se está adequado ao que foi solicitado, porém não são indicados quais critérios (leitor/produzidor) devem usar ao avaliarem, a não ser os já estabelecidos nas propostas de produção. Porém essa proposta de avaliação do texto de si mesmo como leitor é valiosa já que “o produtor do texto distancia-se do mesmo e o vê com estratégias de leitor” (GARCEZ, 1998, p. 97).

Segundo o PNLD (2010) e os PCNs (1998) é possível observar como indicações que a prática de produção de texto deve ser feita levando em estíma o destinatário, a finalidade, a intenção do texto e características do gênero, o que em grande parte não é seguido pelo LD em análise. Algumas das propostas indicadas pelo LD demandam empenho em um maior investimento no planejamento das etapas de modo preciso e na determinação das categorias de produção (para que, para quem se escreve, onde e como o texto vai ser lido).

Geraldi (1996, p. 160) fornece um quadro de condições necessárias à produção que são elas: a) Se tenha o que dizer; b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) Se tenha para quem dizer; d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz, para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) Escolhem-se as estratégias para realizar.

7. Variação linguística:

Com relação ao trabalho com o tema variação linguística (doravante VL) encontramos essa atividade na seção “Estudo da Língua” que se trabalham as características da linguagem oral como a informalidade, as gírias, as expressões populares. Esse trabalho tem afinidade com as indicações dos PCNs com relação aos diferentes usos da linguagem dependendo de quem fala com quem fala e do que se fala. Na unidade 3 o tema é “palavras e expressões pouco usadas”, a intenção é propiciar uma “reflexão sobre estilos e recursos literários frequentes em nossa literatura para que os alunos comecem a tentar superar dificuldades que provavelmente encontrarão pela frente em textos futuros” (CAMPOS, 2006, p. 77). Na unidade 05 o tema é “Registro formal e informal – recursos expressivos”, em que há atividades sobre um texto que é empregado várias gírias. Há citação de uso do emprego formal e informal, e que o aluno perceba que a substituição das gírias por expressões mais formais tornaria o diálogo menos natural.

Essas indicações são importantes, principalmente quando afirma que o emprego de gírias pode ocorrer tanto na fala como na escrita, claro em situações informais. Na unidade 07 o tema é “Linguagem formal e informal, pessoas do discurso, conjugação verbal”. É apresentada ao aluno uma frase retirada do texto da unidade “Tato foi prum canto, apreciar”. Há explicação no LD que a grafia da palavra reproduz a pronúncia do oral. Depois se questiona qual seria a grafia convencional da palavra (prum). Na unidade 08 novamente a questão é de formalidade/ informalidade, o tema abordado é “Tempos verbais, linguagem formal e informal, diminutivo”. Há ocorrência de uma atividade que pede para os alunos reler as frases e pergunta a eles se as frases apresentadas são exemplos de uma linguagem formal ou informal, moderna ou antiga.

Como pudemos observar na exposição acima, a maioria do trabalho com o tema refere-se a questões de formalidade e informalidade no uso de grafias ou fala oral. A única unidade que realmente trata da questão é a 2ª unidade, na seção “Estudo da língua” denominada “**Registros informal e formal, linguagens oral e escrita, variedades rural e urbana**”. Notamos uma inadequação nos usos dos termos, pois ao se falar em VL, não se pode limitar a uma única variante (no LD a **rural**). Até porque o próprio tema da seção indicaria a variedade rural e urbana. No uso do termo para indicar essa variante ocorre um preconceito que em vez de alerta os alunos ao respeito da variação o levará a discriminação. Apesar de em outras questões solicitar como os alunos falariam se estivessem noutro contexto, falando com outras pessoas.

8. Considerações finais

Na comparação do LD com as recomendações dos PCNs de Língua Portuguesa é possível perceber que o LD investigado segue as indicações e algumas sugestões, e a metodologia didática desse documento como, por exemplo, propor situações de produção de textos orais e escritos, o trabalho com projetos, a revisão, entre outros. Os objetivos do ensino fundamental estão contemplados no livro por meio das práticas fundamentais do ensino de língua portuguesa propostas pelos PCNs que são elas: prática de leitura e escuta de textos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística.

Como já indicado, um dos objetivos centrais do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, o livro abarca uma grande diversidade de gêneros, apesar de limitar ao círculo escolar o curso desses gêneros, o que acaba indo de choque com essa proposta. Outra questão a destacar é que a avaliação é quase predominante feita pelos próprios alunos, pouca são as indicações para o professor avaliar. Muitas vezes não fica bem explicado nem mesmo no LD do professor, como funciona a estrutura do gênero solicitado, apesar de em alguns casos fica claro essa estrutura, indicada passo a passo.

Percebemos que embora apresente o gênero a se escrito, determine alguns aspectos, a etapa de planejamento precisaria ser mais bem elaborada e específica. Pois, as atividades de produção não podem limitar os alunos a uma situação de meros reprodutores ou observadores de modelos prontos para circular somente no espaço escolar. O LD está em sintonia com as propostas mais avançadas de educação em língua materna, mas a abordagem ainda é incompleta com relação às questões de variações linguísticas, pois se trata mais de formalidade ou informalidade no uso de grafias ou fala oral. Percebe-se assim que o tratamento ao tema é genérico.

Assim, o LD utilizado por escolas da rede pública municipal de Maceió está em parte em conformidade com a Proposta curricular dos PCNs e é indicado pelo PNLN (2010). Observa-se que parte do material curricular do LD apresenta uma reflexão sobre a produção textual comprometida com as atuais discussões teóricas e abordagens recentes, embora ainda ocorram algumas falhas, como trabalho inadequado com o tema variação linguística,

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BITTENCOURT, Cirec Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de História** in: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Queiroz. **O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de Letramento. Maceió: EdUFAL, 2008.
- CAMPOS, Maria Tereza R. A. (org.) **Projeto Pitanguaá**: português 3ª série. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- _____ (org). **Guia e Recursos Didáticos**: Projeto Pitanguaá português 3, Ensino fundamental. 2ª edição. São Paulo, 2006.
- COUTINHO, Maria Antónia. **Texto(s) e competência textual**. Coimbra; Fundação Calouste Gulbenkian: Gráfica de Coimbra, 2003.
- EDITORA MODERNA (org.) **Projeto Pitanguaá**: português. São Paulo: Moderna, 2005.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) Gêneros Textuais & Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Org. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2002.
- _____ **Gramática**: Ensino Plural. São Paulo, Cortez, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. Uberlândia; Edufu, 1995.
- REINALDO, Maria Augusta G. de M; SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 97-120, jul./dez. 2005.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 352 p.