



Produção de texto em livros didáticos de português: da proposta à efetivação¹

Eliene Estácio Santos* (UFAL)
Eduardo Calil** (UFAL)

Resumo:

Este trabalho propõe-se a discutir o modo pelo qual as propostas de produção de texto de livros didáticos de português são efetivadas em sala de aula. A análise terá como base a vertente de interesse de pesquisadores (BUCHETON; SOULÉ, 2009; CHABANNE; BUCHETON, 2002; ROJO, 1999; e SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), os quais têm fortalecido as discussões teórico-metodológicas a respeito do tratamento dos gêneros discursivos e da concepção de produção de texto. Será analisada a proposta de produção de texto "transformar uma anedota em uma história em quadrinhos", do livro didático de português, Vitória-Régia (GOMES, 2002), e o modo de encaminhamento da professora em sala de aula. Conclui-se que a proposta do livro didático de português, ao ser reinterpretada, pelo professor, interfere negativamente na "dinâmica cognitiva" dos alunos (BUCHETON; SOULÉ, 2009) e não respeita o princípio da "escrita para pensar e para aprender" a escrever texto (CHABANNE; BUCHETON, 2002). **Palavras-chave:** livro didático, consigna, produção de texto, história em quadrinhos.

Abstract:

This paper seeks to discuss how the production proposals of Portuguese language textbooks take effect in the classroom. This analysis will be based on a strand of interest of researchers (BUCHETON, SOULÉ, 2009; CHABANNE, BUCHETON, 2002; ROJO, 1999 and SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), who have strengthened the theoretical and methodological discussions regarding the treatment of discursive genres and the concept of text production. It will analyze the proposed text production "transform a joke into a comic book," from the Portuguese language textbook Victoria Regia (GOMES, 2002), and the following mode of the teacher in the classroom. It concludes that the proposal of the Portuguese language

¹ Trabalho apresentado no I Seminário de Pesquisa: livros didáticos de língua portuguesa, realizado nos dias 08 e 09 de outubro de 2012, no Auditório 14 do Prédio de Filosofia e Ciências Sociais, na Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.

textbook reinterpreted by the teacher impacts negatively on the "cognitive dynamics" of the students (BUCHETON; SOULÉ, 2009) and does not respect the principle of "writing to think and to learn" of writing (CHABANNE; BUCHETON, 2002).

Keywords: textbooks, consign, text production, comics.

Introdução

A partir das bases teóricas oferecidas por Boré (2007); Bucheton; Soulé (2009); Chabanne; Bucheton (2002); e Schneuwly; Dolz (2004), este trabalho propõe-se a discutir o modo como as propostas de produção de texto escrito - de livros didáticos de português -, são efetivadas em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Os estudos em torno da didática do francês como língua materna têm fortalecido as discussões teórico-metodológicas a respeito do tratamento dos "gêneros escolares" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), denominados também de "escolarizados" (ROJO, 1999), e da concepção de produção de texto como prática de linguagem escolar reflexiva (CHABANNE; BUCHETON, 2002).

Nesse campo investigativo, analisaremos a didática da escrita utilizada nas ocorrências da produção de texto do ponto de vista da dinâmica discursiva e cognitiva. Partimos da hipótese de que a proposta de produção define de antemão as condições para o aluno produzir texto, dado o complexo histórico-cultural, no qual professor e aluno estão inseridos.

Uma observação sobre a relação existente, entre a proposta do livro didático e a postura do professor, pode trazer elementos - nos textos escritos dos alunos -, que sustentam essa suposição. Diante da análise da prática de textualização estabelecida na escola, que relação há entre as propostas do livro didático de português e a leitura feita pelo professor? E ainda o que escrevem os alunos diante do que lhes foi proposto?

Desse ponto de vista, consideraremos as propostas de produção textual, oferecidas pelo livro didático; o que foi efetivamente dito pelo professor, na apresentação da proposta; o tratamento didático decorrente de sua interpretação; e as interferências pragmáticas, que se constituem na dinâmica interacional de sala de aula.

Escrita e contexto didático

O gênero discursivo, enquanto realidade sócio-histórica, que se constitui a partir da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003), apresenta traços históricos que nos permitem reconhecer e nomear a diversidade de gêneros, que circulam socialmente. No entanto, cada um dos textos que se enquadra na denominação de um gênero específico, diferencia-se dos outros por pertencerem a uma determinada “comunidade discursiva” (BERNIÉ, 2002). E a escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, que comporta condições didáticas específicas, caracteriza-se como uma comunidade discursiva.

Com base nesse conceito de comunidade discursiva, o autor defende que produzir texto numa determinada área de conhecimento ou disciplina escolar não se dá na mesma perspectiva, porque se pensa, fala e escreve, diferente. Apesar de ser instrumento de aprendizagem utilizado em todas as disciplinas, a escrita efetiva-se de forma diferente em cada uma delas. O fato de considerarmos, na escrita do aluno, as questões de língua portuguesa, escrever nesta área tem uma especificidade que lhe é própria em função dos conteúdos e objetivos, diferentemente do que acontece quando se pede ao aluno para escrever sobre determinado assunto em ciência, por exemplo. Essa ideia fortalece os estudos em torno da “escrita para pensar e para aprender” a escrever texto (CHABANNE; BUCHETON, 2002).

Ao contrário, na escola, ainda se efetivam práticas de escrita em que se toma a leitura e a exploração de conteúdos de um determinado texto como suporte para a produção, sem dar a devida importância à textualidade, que vai ser posta em funcionamento pelo aluno.

Identificar, ler e compreender um gênero é diferente de produzir texto, apesar da relação de complementaridade, dentre esses objetos de ensino. Vale pensar que “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” (MARCUSCHI, 2011, p. 11).

Considerando a produção escrita como objeto de ensino, que preserva as especificidades didáticas do contexto escolar, é que adotamos a noção de “gênero escolar escrito” (BORÉ, 2007, p. 20). A autora estabelece a diferença entre a “recepção” e a “produção” escolar de um gênero previsto, ou seja, os textos lidos para os alunos como modelos diferenciam-se dos textos produzidos por eles. Essa questão está fundamentada

na ideia de que “são as produções verbais que formam os gêneros e não os gêneros que modelam as produções concretas” (BORÉ, 2007, p. 20).

A relevância dessa questão está no fato de que não se pode cair no extremo de exigir que os textos dos alunos se aproximem do gênero de referência ou mesmo aceitar o que eles escrevem sem qualquer parâmetro para acompanhar, avaliar e interferir na sua escrita.

A consigna, “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividade(s)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 67), valoriza o caráter do gênero visado, exigindo dos alunos o imediato retorno de aspectos linguísticos e textuais, pertencentes à outra comunidade discursiva, sem nenhum trabalho de reflexão em torno de como se produz texto. Segundo Rojo, “o *texto* entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também *textuais*, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos” (ROJO, 2008^a, p. 89 e 90).

Propostas de produção dessa natureza não oferecem condições para o aluno, enquanto ele produz texto, “pensar a progressão” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997, p. 9), pois a exigência para o domínio da escrita é aproximar-se o máximo possível do gênero imposto, desconsiderando, portanto, as expectativas do texto e suas condições didáticas. Isso parece indicar que as práticas didáticas entendem a produção de texto como uma forma de reprodução dos gêneros textuais, estabilizados socialmente.

Acreditando que muito do que o aluno escreve está em consonância com o que lhe foi solicitado, “uma chave importante que nos ajuda a melhor compreender os textos dos alunos é a consigna” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 67). A consigna, ao anunciar o gênero que será produzido, exige um contexto didático em que se possam definir claramente os conteúdos e seus respectivos objetivos, para cumprir com seu propósito comunicativo. Estes, por sua vez, ao serem contemplados pela didática da escrita, irão atuar sobre as escolhas enunciativas, textuais e, acima de tudo, procedimentais, feitas pelo escrevente durante seu processo de escritura.

Nesse sentido, “a prática de textualização envolve toda a proposta efetivada pelo professor, desde sua preparação junto aos alunos, sua forma de encaminhamento, suas interferências e seu fechamento” (CALIL, 2008, p. 109). Se o texto escrito pelo aluno em sala de aula pode refletir características do gênero em foco, ele igualmente pode ter as

marcas do modo como se efetivou a dinâmica interacional estabelecida entre o professor e seus alunos.

Reflexões em torno do objeto de ensino e procedimentos didáticos de escrita, como importantes elementos de base para o escrevente, têm provocado mudanças significativas na produção de documentos governamentais, de livros didáticos e de materiais didáticos diversos elaborados pelo Ministério de Educação/MEC. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), por exemplo, a noção de texto deixa de ser vista como objeto de circulação de conteúdos conceituais e exploração de aspectos formais do ensino da língua, na escola, passando a ser valorizada pela sua dimensão pragmática e comunicacional.

Nessa perspectiva, o Guia de livros didáticos (BRASIL, 2003), elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD/MEC e disponibilizado às escolas como instrumento de orientação para a escolha das coleções de livros didáticos, pelos professores, defende a necessidade de se garantir ao aluno o caráter processual da produção de textos e sua circulação social.

A partir da noção bakhtiniana de gênero discursivo, adotada neste documento governamental, e da concepção de escrita como objeto sociocultural, o texto, enquanto objeto de ensino, começa a perder seu estatuto de estudo da gramática e passa-se a fortalecer a ideia de práticas discursivas. Impõe-se, como condição para a produção de discurso, eleger o gênero discursivo “apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1997, p. 65). Dessa forma, o texto perde sua condição de produto e passa a ser valorizado o seu processo de construção, ou seja, ocorre uma mudança de função e de uso social do texto a ser produzido em sala de aula.

Tomando como base os avanços teóricos a respeito da didática da escrita e dos seus efeitos no discurso dos documentos governamentais, que orientam a produção do livro didático, iremos analisar a proposta de produção do livro didático, Vitória Régia (GOMES, 2001), e o modo de sua efetivação pelos professores em sala de aula.

Análise

Procedimentos metodológicos

A proposta de produção que será analisada faz parte da coleta² que investigou as práticas de textualização (SANTOS, 2006) em escolas públicas, no primeiro semestre de 2004. Decidimos primeiramente selecionar as 5 coleções³ de livro didático de português mais adotadas no Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió⁴. Selecionamos, em seguida, escolas que adotaram essas coleções⁵ e elegemos o acompanhamento de uma turma de 3º ano em cada uma dessas escolas.

Durante a nossa coleta, as escolas participantes realizaram 22 propostas de produção, durante um semestre, mas a quantidade de propostas efetivadas entre uma escola e outra foi bastante desigual. Por exemplo, a professora da Escola 1 efetivou 10 propostas, enquanto que a Escola 5 efetivou 1. Desse total de propostas, apenas 3 tiveram como apoio o que foi sugerido pelo livro didático de português adotado.

Neste trabalho, descreveremos e analisaremos uma destas propostas, destacando o que foi dito pela professora durante o momento em que apresentou a proposta aos seus alunos. Esta escola adotava o livro didático de português, Vitória Régia, e a proposta de produção solicitava ao aluno a escrita de uma história em quadrinhos a partir de uma anedota (GOMES, 2001, p. 161).

Entre a proposta sugerida pelo livro didático de português e o modo como sua efetivação ocorre parece haver um intrincado caminho, que envolve o processo interativo entre o professor e seus alunos, essencialmente constituído pelo modo como o professor interpreta a consigna do livro didático, prepara seus alunos para a atividade e faz interferências ao longo da prática de textualização.

Considerando todo esse aparato, em que se realiza a produção de texto, discutiremos a relação entre o que propõe o livro didático e a prática efetivada pela professora em sala de aula.

² Constitui o amplo acervo sobre as práticas de textualização na escola, disponibilizado no Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), coordenado pelo Professor Dr. Eduardo Calil, pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

³ As coleções em referência são: Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia; Viver e Aprender Português; Linguagem e Vivência; Montagem e Desmontagem de textos; e LEP: leitura, expressão e participação.

⁴ Departamento de Coordenação de Produção de Material Educativo (CPME) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió / SEMED (Alagoas), setor responsável pelo monitoramento de material didático nas escolas.

⁵ Além da análise dessas coleções, observamos e registramos em diário de campo as aulas efetivadas pelos professores nas cinco turmas e coletamos também os manuscritos produzidos pelos alunos durante as 89 visitas feitas à essas escolas investigadas, incluindo aquelas que foram realizadas nos dias em que não estávamos presentes para fazer a observação e registro da aula do professor.

A coleção Vitória Régia, na Unidade 7, intitulada “A linguagem na era da informática”, traz a história em quadrinhos **MINGAU EM APAGA TUDO**⁶ e, em seguida, duas seções - *Analisando o texto e Trabalhando a linguagem* -, destinadas à produção de texto, ou seja, à Oficina de Texto. A partir de perguntas e notas informativas, essas seções exploram a história em quadrinhos, sugerida no início da unidade (seção 1) e, em seguida, discute a respeito das características específicas desse gênero (relação texto e imagem, balões, efeito de humor sobre o texto, movimentos indicados por traços, linhas ou formas) (seção 2).

Mais adiante, na seção “Oficina de texto”, temos duas questões: a primeira pede para que seja lida a anedota “O gato e a globalização” (Anexo 1); a segunda faz aos alunos a seguinte proposta: “com base em tudo que você aprendeu nesta unidade, **transforme essa anedota em uma história em quadrinhos**. Quando o texto estiver pronto, entregue-o à sua professora para que ela o mostre aos alunos da 3ª série e eles possam divertir-se também” (GOMES, 2001, p. 161).

Essa proposta supõe que os alunos, a partir da leitura e exploração de uma única história em quadrinhos, possam transformar uma anedota numa história em quadrinhos. Dada complexidade que é transformar o texto em prosa numa narrativa que exige a produção de sentido, a partir da relação texto-imagem, a professora simplifica ainda mais a proposta de produção, quando pede ao grupo para “inventar uma história em quadrinhos”.

A professora, com o livro didático de português em mãos, orienta a produção de texto. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 1

EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO EM SALA DE AULA

1	Professora	Essa história em quadrinho é diferente por quê? É diferente porque está em forma de quê? Você escreve normalmente este texto? (APONTANDO A HISTÓRIA “MINGAU EM APAGA TUDO”, NO LIVRO DIDÁTICO) Escreve como esse? (MOSTRANDO O TEXTO EM PROSA EXPOSTO NA SALA DE AULA). A gente também usa desenho.
	Professora	(...) a história tem duas linguagens: a linguagem de um e a linguagem do outro. Esse balão é igual a esse? (REFERINDO-SE AOS QUADRINHOS 2 E 4, NA SEÇÃO “TRABALHANDO A LINGUAGEM”).

⁶ Maurício de Souza, Magali, Editora Globo.

Alunos	Não.
Professora	A expressão dele [personagem] no primeiro balão é a mesma no outro quadrinho?
Aluno(s)	No primeiro ele está alegre e no segundo está triste. Assustado – diz outro aluno.
Professora	O que ele diz está de acordo com a expressão do rosto dele? Qual quadrinho o menino está falando normalmente?
Aluno	O primeiro.
Professora	O que acontece quando a gente lê um gibi? Elas são engraçadas e levam a gente a rir. O balão tem uma forma de se fazer... Vai depender do que está escrito.
2	Professora AGORA VOCÊS JÁ SABEM COMO É UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS, PEGUEM UMA FOLHA DO CADERNO E INVENTEM UMA HISTÓRIA.
3	Professora O que vocês vão fazer? Vocês vão desenhar e criar o seu gibi. E ninguém aqui quer um desenho perfeito porque ninguém é desenhista. A história em quadrinhos tem um título. Você pode criar com dois ou quatro quadrinhos.

A orientação da produção, acima, pode ser dividida em três momentos: 1) **apresenta o gênero história em quadrinhos**, com breves afirmações a respeito de suas características; 2) **anuncia a consigna e define o suporte**, folha do caderno dos alunos; e 3) em tom conclusivo, **delimita o que realmente os alunos podem escrever**.

No primeiro momento (1), a professora faz uso de alguns fragmentos do discurso da proposta, sugerida pelo livro didático. Ela comentou alguns elementos que caracterizam uma história em quadrinhos, concluindo que “agora” eles já sabiam como é este gênero e que poderia inventar uma história em quadrinhos, no caderno (momento 2). Logo em seguida, a professora usa o termo “gibi” no lugar de “história em quadrinhos” (momento 3).

Além de a professora ter considerado apenas brevemente alguns aspectos que estavam presentes no livro didático ela altera a proposta de produção. O livro didático oferecia uma anedota e, após uma exploração mais detalhada das características da linguagem em quadrinhos, sugeria que o aluno reescrevesse a anedota no “formato” de uma história em quadrinhos.

Para que se tenha mais clareza da interpretação do professor, em relação ao encaminhamento sugerido pelo livro didático, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

	DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	DA PROFESSORA
Seção 1	... diferença entre história em quadrinhos e conto.	Você escreve normalmente este texto (história em quadrinhos)?
Analisando o texto	As histórias em quadrinhos são criadas com a intenção de provocar o riso.	O que acontece quando a gente lê um gibi? Elas (as histórias) são engraçadas e levam a gente a rir.
Seção 2	Relação imagem-texto: histórias em quadrinhos caracterizam-se por unir duas linguagens: a	A história possui duas linguagens: a imagem e o texto.

Trabalhando a Linguagem	imagem e o texto escrito.	
	Expressão dos personagens: compare a forma dos balões dos quadrinhos que você observou. Qual deles sugere que o personagem está falando normalmente?	O que ele diz está de acordo com a expressão do rosto dele? Qual quadrinho o menino está falando normalmente?
	Forma dos balões: os balões contêm a fala direta dos personagens , apresentando o que eles dizem, pensam, murmuram ou gritam).	O balão tem uma forma de se fazer... Vai depender do que está escrito.

A fala da professora traz alguns fragmentos explícitos dos enunciados encontrados no livro didático, inserindo-os de forma bastante pontual e em função do que irá propor em seguida aos seus alunos. Ela não fez a leitura da proposta sugerida, nem explorou mais detalhadamente, como sugere o livro didático, as características específicas da linguagem verbal e não verbal dos gêneros “anedota” e “história em quadrinhos”. Segundo o livro didático, esta discussão seria importante para que os alunos pudessem ter maiores informações sobre as diferenças entre eles e, assim, terem melhores condições para “transformar uma anedota em uma história em quadrinhos”.

3.3 Da consigna ao produto, o que resta?

As orientações que caracterizam a consigna oral da professora podem ter contribuído para o modo como os manuscritos escolares de seus alunos se configuraram.

Observemos o quadro a seguir.

Quadro 3

MANUSCRITOS DOS ALUNOS: O QUE ELES PRODUZEM

TEXTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Temática brincadeira computador personagem	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
					x	x			x				
													x
Ilustração do livro didático				x	x	x			x				
Nº de quadrinhos	8	2	2	2	2	2	1	12	3	4	2	2	3

Do total de 13 alunos, 9 escreveram sobre brincadeiras, 2 sobre computador, 1 sobre brincadeira e computador e 1 sobre personagem, o gigante. Vale apontar ainda que os alunos em sua maioria escreveram seus textos sobre algum tipo de brincadeira (esconde-

esconde, atirei o pau no gato, pega-pega, boneca, corda, bola), sempre partindo de um diálogo entre as personagens da história, como no exemplo a seguir:

Texto 1



Este manuscrito apresenta uma forma muito próxima ao que foi escrito pelos outros 8 alunos: produção de uma história com 2 quadrinhos, a escolha de uma brincadeira como conteúdo temático para seu texto e a utilização de uma estrutura em que uma personagem pergunta "OI ZE VAMO BRICA" e a outra responde "VAMO BRICA DI BOLA", aceitando o convite e ao mesmo tempo sugerindo do que poderiam brincar.

Quanto à ilustração dos manuscritos, podemos perceber que dos 13 alunos 4 deles (Quadro 3) fizeram decalque das imagens da história em quadrinhos do livro didático, como mostra o texto abaixo:

Texto 2



No texto acima, o aluno reproduz especificamente os dois quadrinhos da história em quadrinhos (Anexo 2) explorados pela professora durante a orientação da proposta de

produção. Este aluno fez o decalque das imagens e reprodução do discurso (SANTOS; CALIL, 2007) dos dois quadrinhos do livro didático.

No quadrinho 1, o aluno escreve "JACOSEGIR" (Já consegui) em substituição ao que está escrito no balão do primeiro quadrinho da história "Já estou quase terminando!"; no quadrinho 2, escreve "APAGOLTUDODINO MELS COLEGA VAMR RIRDIMIN" (Apagou tudinho. Meus amigos vão rir de mim), discurso reelaborado a partir do que está escrito no balão do segundo quadrinho "Essa não! Apagou tudo!!".

A seguir, no Texto 3, outro aluno reproduz também o primeiro quadrinho, acrescentando a imagem do gato, e ao mesmo tempo deixando de desenhar a cadeira, apesar da posição inclinada do personagem que, se pressupõe, está sentado escrevendo no computador. Ele escreveu "JACONSIGI" (Já consegui), reproduzindo o discurso do livro didático "Já estou quase terminando!".

Texto 3



Pode-se observar que, além da pouca variedade quanto ao uso de elementos linguísticos e não linguísticos, este manuscrito aponta para a descontinuidade da narrativa entre um quadrinho e outro tanto no que se refere a ilustração quanto ao que o aluno escreveu.

Ao que tudo indica os alunos não adotaram uma postura reflexiva, sobre como pensar procedimentos de escrita, para aprender como se produz texto, isto é, como estabelecer relação entre texto e imagem, no momento em que estavam produzindo a história em quadrinhos. Somente a partir das "propriedades da linguagem e as operações por ela exigidas na produção dos textos" (ROJO, 2008b, p. 196) será possível permitir

“transposições didáticas a situações de ensino bastante mais ricas que a mera presença de procedimentos não instruídos, no próprio ato da produção” (ROJO, 2008, p. 196).

Os manuscritos dos alunos - ao mesmo tempo em que se distanciam do que realmente seja uma história em quadrinhos – aproximam-se, e muito, do que lhes foi proposto e das condições didáticas estabelecidas.

Considerações Finais

Como foi possível observar, as propostas de produção sugeridas pelo livro didático sofrem uma série de alterações e, pelo modo como foi compreendida e efetivada em sala de aula, acabam distanciando os alunos do objeto de escrita a ser ensinado. A escrita acontece em um único momento: o aluno recebe a consigna, escreve o texto e o entrega, sem que haja possibilidade alguma de reflexão sobre o que escrever, como escrever e seus efeitos no que se refere à construção dos sentidos do texto.

A didática utilizada na condução da atividade se distancia de uma prática “reflexiva” em que adota o princípio da “escrita para pensar e para aprender” (CHABANNE; BUCHETON, 2002), de uma escrita vista como produção de sentidos que reflete o discurso do(s) outro(s) e não unicamente como sistema de comunicação. Ao contrário, nessa atividade, cristalizam-se práticas de escrita e fragmentos de discursos que desconsideram o funcionamento da escrita, no contexto escolar, e as especificidades de cada sujeito nesse processo interativo.

Anexo 1

O gato e a globalização

Depois de ser perseguido durante um bom tempo por um gato, o rato esconde-se numa toca e fica ali durante horas. Até que, ao ouvir latidos de cachorro, pensou que o gato tivesse ido embora e resolveu sair para passear. No entanto, assim que pôs a cabeça para fora foi pego pelas garras do gato.

- Você imita latidos? – perguntou o rato espantado.

E o gato:

- Meu amigo, neste mundo globalizado, quem não fala duas línguas morre de fome!

(Almanaque Brasil de Cultura Popular, set 200)

Anexo 2



Referências Bibliográficas

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

BERNIÉ, Jean-Paul. *L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive»: un apport à la didactique comparée?* Revue Française de Pédagogie, 141, 77-88. 2002.

BORÉ, Catherine. *Corpus et genres scolaires: affinités, difficultés. Le français aujourd'hui*. Revue de l'Association Française des Enseignants de Français, n. 159 - les genres: corpus, usages, pratiques. Paris: Armand Colin/AFEF, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. Introdução. V. 1. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Guia de livros didáticos: 1ª A 4ª SÉRIES*. Língua Portuguesa e Alfabetização. Programa Nacional de Livros Didático/PNLD. Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2003.

BUCHETON, Dominique & SOULÉ, Yves. *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique. [En línea], v. 3 – n. 3 | Octubre 2009, Puesto en línea el 01 octubre 2011, consultado el 10 juillet 2011. URL: <http://educationdidactique.revues.org/543>.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CHABANNE, J. C. & BUCHETON, D. *Parler e écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 2002.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Solange. *Vitória Régia. Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental*. São Paulo: IBEP, 2001.

MARCUSCHI, ANTONIO. Introdução. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira [et al.]. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[RE]DISCUTIR texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008^a.

ROJO, Roxane H. R. Revisitando a produção de textos na escola. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Coleção Linguagem e Educação. 1. ed. Belo horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/FMG, 2008^b.

ROJO, Roxane H. R. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. Campina. UNICAMP, 1999.

SANTOS, Eliene Estácio. *Livro Didático de Português: análise das práticas de textualização efetivadas pelos professores em salas de aula de 2^{as} séries do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, inédita, Maceió: PPGE/UFAL, 2006.

SANTOS, Eliene Estácio; CALIL, Eduardo. Produção de texto no livro didático e suas armadilhas: leitura que (des)colam n(o) texto do aluno. In: *Congresso de Leitura do Brasil*, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. 1. ed. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. *Repères*. N° 15, 1997.

Recebido: 27.05.13
Aprovado: 12.06.13

* **Eliene ESTÁCIO SANTOS, Doutoranda**
Programa de Pós-Graduação (PPGE)
Universidade Federal de Alagoas
E-mail: elieneestacio@hotmail.com

**** Eduardo CALIL, Prof. Dr.**
Programa de Pós-Graduação
Universidade Federal de Alagoas
E-mail: eduardocalil@hotmail.com