

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Josefa Adriana Gregório de Souza¹

Universidade Estadual da Paraíba

Resumo:

Partindo da concepção de que diversas teorias linguísticas foram incorporadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, nos três eixos que a compõe – leitura, produção textual e análise linguística –, decidimos analisar como são abordadas as propostas de produção textual em livros didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino médio. Para isso, foram analisados Faraco (2003) e Cereja & Magalhães (2005), com o objetivo de perceber como esse eixo de ensino-aprendizagem estava sendo trabalhado em coleções didáticas. Nosso interesse com essa pesquisa foi saber se as coleções inseriam as noções de gêneros textuais, e de que forma o gênero era abordado.

Abstract:

Beginning with the assumption that several linguistic theories have been incorporated into the teaching and learning of the Portuguese language, in the three areas that compose it – reading, writing and linguistic analysis – we decided to analyze the ways in which the proposals for textual production in Portuguese textbooks, especially those designed for high school, are presented. Our analysis, based on Faraco (2003) and Cereja & Magalhães (2005), aims to discover how writing is being taught in textbooks. Our goal in this research was to find out whether the textbooks considered notions of textual genres and how they used these notions.

1. Trabalho realizado na disciplina Trabalho Acadêmico Orientado, no curso de Letras da UEPB (Campus VI – Monteiro), sob orientação do Prof. Ms. Francisco Eduardo Vieira da Silva, em 2009.2.

I. Introdução

De algumas décadas para cá, linguistas vêm refletindo acerca do ensino de língua portuguesa, nos três eixos que o compõem: a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Diante disso, a prática de leitura deveria assumir, nas aulas de língua portuguesa, particular relevância, pois é a partir desse eixo que o aluno deve tornar-se apto a aprender os sentidos explícitos e implícitos no texto, os quais são apresentados não só através de elementos linguísticos (os tempos verbais, os itens lexicais que funcionam como operadores argumentativos ou de discurso, os diversos tipos de referência anafórica, dentre outros), mas também de elementos extralinguísticos advindos da vivência do aluno-leitor, os quais lhe permitem não apenas interpretar o texto, mas recriá-lo a partir de sua visão de mundo (Koch, 2008). O ensino de leitura deve capacitar o discente para reconstruir e reinventar os textos lidos, tornando-o um leitor proficiente, que consegue ir além da leitura pautada apenas na decodificação.

Do contrário, se a leitura resumir-se apenas às informações que o texto aborda de forma explícita, ou se o texto for utilizado apenas para o ensino de normas gramaticais descontextualizadas, o estudante não terá êxito em determinadas práticas sociais de linguagem, pois não levará em conta que o texto é uma forma de interação entre sujeitos sociais em qualquer situação. Segundo Geraldi (1997:135), “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”. Partindo dessa concepção, é no estudo do texto que deve acontecer a construção/produção de conhecimentos na escola. Logo se o docente associar às suas aulas de língua materna com enfoque na produção textual, os cinco elementos ou condições defendidas por Geraldi (1997) – tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer; tenha para quem dizer; assuma a posição de interlocutor em relação ao outro com quem pretende interagir;

escolha estratégias para dizer -, o texto deixará de ser visto apenas como uma redação escolar, que tem leitores e funções pré-destinadas e artificiais: geralmente, apenas o professor lê com o objetivo exclusivo de dar uma nota. A partir do momento em que essas ideias abordadas por este autor são incorporadas ao ensino-aprendizagem de produção textual, há uma mudança significativa nas atividades de leitura e produção na escola.

Até a década de 1990, algumas contribuições das teorias linguísticas que consideram o texto como objeto de análise e de ensino já haviam adentrado nas aulas de língua portuguesa. No entanto, tais aulas, em geral, continuavam pautadas no ensino da nomenclatura e das normas prescritivas da gramática tradicional, ficando a prática de leitura e escrita em segundo plano. Insatisfeitos com esse cenário, estudiosos e linguistas passaram a questionar a validade deste “modelo” de ensino, o que fez emergir um novo eixo no ensino de língua materna – a análise linguística –, que é o ensino da gramática a serviço da leitura e produção textual. Esta perspectiva não é uma disciplina ou matéria escolar, mas uma nova forma de refletir sobre o ensino de língua portuguesa. (cf. Mendonça, 2006).

Segundo Mendonça (2006), novas palavras surgem quando surgem novas necessidades. A esse respeito, Soares (1998:19) diz: “novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Portanto, com o termo *análise linguística* não foi diferente, uma vez que surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. A análise linguística pode ser de grande auxílio na produção textual, uma vez que não está pautada apenas na higienização dos textos, na correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas num movimento de reflexão sob virtudes e lacunas de natureza diversificada, percebidas nos textos dos alunos (cf. Mendonça, 2006).

Partindo dessa nova roupagem assumida pelo ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos três eixos – leitura, produção e análise linguística –, voltaremos nossa pesquisa para o eixo da produção textual nos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) do Ensino Médio. Devido às diversas teorias difundidas pelos estudos linguísticos acerca do ensino-aprendizagem de produção de textos – dentre elas a noção de gênero textual ou discursivo, que são formas textuais escritas ou orais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas (Bakhtin, 2003), o aluno terá mais oportunidades de lidar com a língua em seus diversos usos cotidianos. Diante disso, analisaremos como se apresenta esse eixo de ensino nos livros didáticos (LDs), uma vez que, nas últimas décadas, tem-se enfatizado a noção de gênero textual como um facilitador do ensino-aprendizagem de produção textual.

Sendo assim, nosso interesse em analisar o LDLP do Ensino Médio é para observarmos como estas obras, aprovadas pelo PNLEM², estão abordando a produção textual. Tal interesse surgiu durante um período de observação de aulas de língua portuguesa, numa turma de 3º ano do ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira, no município de Serra Branca – PB. As aulas observadas foram por conta do componente curricular Estágio Supervisionado III, do 6º período do curso de Letras – com habilitação em língua portuguesa, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro, situado na cidade de Monteiro – PB. Nessas aulas, percebemos que o LD era tido como a única fonte de conhecimento utilizado pela docente e que a maioria dos alunos chega ao ensino médio sem saber produzir um texto coerente, coeso e de acordo com as funções

2. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004 pelo Governo Federal, visa, primordialmente, a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país, e contribui, conseqüentemente, para o aprimoramento de tais livros.

demandadas pela sociedade. Assim, despertou-nos o interesse em analisar tal temática, pois percebemos o quão difícil e penoso era o processo de produção de textos pelos alunos, os quais precisariam elaborar um texto a partir de temas sugeridos pela docente sem ao menos refletir sobre o que seria escrito. Quando era para se trabalhar com algum gênero textual, seguiam as opções sugeridas pelo livro didático, como sendo aspectos relevantes e suficientes para uma boa produção.

Diante disso, partimos da hipótese de que alguns autores de LDLP têm inserido “novas” teorias e conceitos – como a noção de gêneros textuais –, visando ao aprimoramento da produção escrita, de forma que o estudante perceba que o texto não se reduz apenas às redações escolares, mas se relaciona à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções; no que concerne à produção textual, acreditamos que sejam enfatizados nos LDLP o contexto de produção dos textos (esfera, suporte, função social), bem como orientações sobre as características composicionais do gênero proposto.

As coleções analisadas serão Faraco (2003) e Cereja & Magalhães (2005), ambas destinadas a alunos de ensino médio, na tentativa de representar perspectivas diferentes do tema a ser analisado. Além de livros e artigos que discutem o ensino de língua portuguesa em sala de aula, tais obras foram analisadas à luz da concepção de gêneros textuais de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2003, 2004 e 2007).

2. Gêneros, tipos e suportes textuais

De acordo com Azeredo (2008), a noção de gênero textual existe há algum tempo, mas durante algumas décadas esteve restrita à literatura e à retórica. Na tradição dos estudos literários, eram distinguidos apenas três gêneros: o lírico, o épico e o dramático. Segundo o autor, só recentemente a Linguística tem se interessado por essa temática, uma vez que os modelos

tradicionais de descrição do fenômeno linguístico, tanto na perspectiva estruturalista, quanto na ótica da gramática gerativista, pararam na frase. O foco de análise deixa de ser a frase e passa a ser o texto, já que este se define antes por seu papel sociointerativo do que por sua estruturação léxica e gramatical.

Bakhtin (2003)³, ao sistematizar a noção de gêneros textuais, definiu-os como sendo formas textuais orais ou escritas relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas. Como diz Marcuschi (2003), os gêneros são textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: cartas (pessoal, comercial), romance, bilhete, propagandas, e-mails, bulas de remédio, receitas culinárias, dentre outros.

Para Marcuschi (2004), os estudos dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais, desde que não os concebamos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificada de modo particular na linguagem, vendo-os como entidades dinâmicas poderosas, que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista lexical, grau de formalidade ou natureza dos temas. Os gêneros textuais limitam nossa ação na escrita, sendo identificados como nossa “linguagem estandar”, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas, por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

3. Para um aprofundamento sobre os gêneros do discurso (textuais), conferir (Bakhtin, 2003).

Ao contrário dos gêneros, que são mutáveis e incatalogáveis, os tipos textuais são restritos a cerca de meia dúzia (em geral: narração, descrição, injunção, argumentação, exposição e diálogo). É partindo de diferenças como essa que Marcuschi (2007) diz ser necessário à distinção entre *tipo* e *gênero textual*, pois tal confusão pode esvaziar a noção de gênero da sua carga sociocultural, historicamente constituída, ferramenta essencial, na socialização do discente via linguagem escrita, uma vez que se tem usado muito, tanto no dia a dia, quanto nos livros didáticos, a expressão *tipo textual* ao invés de *gênero textual*. Enquanto os gêneros textuais são voltados para o ensino-aprendizagem, como forma de interação sócio-comunicativa, as tipologias textuais (narração, descrição, injunção, argumentação, exposição etc.) designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

Outra discussão relacionada aos gêneros é a questão dos *suportes textuais*. Segundo Marcuschi (2003), tal discussão nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros. De acordo com o referido autor, todo gênero tem um suporte, mas fazer a distinção entre gênero e suporte é algo que nem sempre é simples, e a identificação deste exige cuidado. O linguista não tem como objetivo fazer uma catalogação dos suportes, mas analisar como eles contribuem para a seleção de gênero e sua forma de apresentação. O suporte é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Não é que um determine o outro, mas que determinados gêneros exigem determinados suportes. Por sua vez, Bunzen (2005) afirma que a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares.

Diante disso, perguntamo-nos: Será que os LDs de língua portuguesa do Ensino Médio contemplam tais perspectivas teóricas? A partir do

momento em que os alunos adquirirem tais conhecimentos – O que é gênero e tipologia textual? Qual a função do suporte textual? –, serão capazes de compreender melhor o processo de produção textual e produzir bons textos? É sobre isso que refletiremos a seguir.

3. Análises dos livros didáticos: *corpus* e categorias de análise

Nosso objeto de análise é a produção textual em livros didáticos. Para isso, selecionamos duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao Ensino Médio, publicados nos anos 2003 e 2005, sendo uma delas organizada em volume único (LD1) e a outra organizada em três exemplares (LD2). As coleções são, respectivamente, LD1 – Faraco (2003) e LD2 – Cereja & Magalhães (2005).

Nossa análise será norteadada por algumas indagações, as quais são consequências da seguinte questão de base: os LDs abordam a noção de gêneros textuais em suas propostas de produção de texto? Diante disso, pretendemos investigar se as atividades presentes em cada LD:

- a) orientam a produção do gênero adequado à situação;
- b) caracterizam o gênero proposto para produção;
- c) orientam o uso da linguagem adequada ao gênero;
- d) contemplam as diferentes etapas do processo de produção – planejamento, escrita, revisão, reformulação;
- e) propõem tema(s) pertinente(s) à formação cultural dos alunos do ensino médio;
- f) situam a escrita em seu universo de uso social, definindo as condições de produção textual – esfera, suporte, interlocutores etc.;
- g) tratam a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo entre autor-texto-leitor.

3.1. Propostas de produção textual no LDI

O LDI é composto por um volume único, contemplando as três séries do ensino médio. Nessa coleção, os eixos do ensino-aprendizagem de língua estão parcialmente articulados, ou seja, em alguns capítulos, além da abordagem de produção textual, são contemplados também alguns conteúdos de gramática, os quais são apresentados através de fragmentos dos textos que servirão de base na produção textual. Logo, essa coleção não delimita totalmente os conteúdos por disciplina (gramática, literatura e produção textual), o que é um aspecto positivo, pois mostra que a coleção aborda, de algum modo, a análise linguística, que surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. A análise linguística pode ser de grande auxílio na produção textual, uma vez que não está pautada apenas na higienização dos textos, na correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas num movimento de reflexão sob aspectos textuais de natureza diversificada, percebidos nos textos dos alunos (cf. Mendonça, 2006).

No que diz respeito às atividades de escrita propostas pelo LDI, estas situam-se na seção *Prática de escrita*, a qual aparece uma vez nos capítulos 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 24, 26, 27 e 28; duas vezes nos capítulos 9, 17 e 25; e três vezes nos capítulos 2, 14 e 15. Em toda a coleção, são apresentadas 25 propostas de produção textual, distribuídas em 17 capítulos dos 35 que compõem a obra. É perceptível a importância que supostamente é dada à produção textual nessa coleção, pois esse eixo de ensino ocupa muitas vezes capítulos inteiros. Em média, cada capítulo tem entre cinco e onze páginas. *A priori*, essas demonstrações parecem ser fatores positivos com relação ao trabalho com o eixo da produção textual, uma vez que há um espaço amplo para tal abordagem. No entanto, ao analisarmos cada proposta, percebemos que algumas se omitem na definição de elementos

relevantes para uma produção textual eficiente, como o gênero adequado à situação, a função social, o interlocutor, entre outros aspectos. Além disso, tais propostas ora indicam apenas o gênero, sem definir outros aspectos necessários à produção textual ou apresentar objetivos claros para a produção.

As atividades de produção são propostas mediante discussões e debates em torno dos textos trazidos para leitura; ou seja, em geral, dos textos lidos é que derivam as propostas de elaboração textual, um ponto positivo, pois demonstra que o autor tenta articular os eixos leitura e produção textual, mostrando uma diversidade de textos que propicia a ampliação do repertório cultural do aluno, contemplando leituras de gêneros literários, como crônicas, poemas, contos, além de notícias, textos de opinião e letras de música popular brasileira.

A proposta de produção que veremos a seguir partiu da leitura de duas crônicas.

Exemplo I

“A leitura destas duas crônicas certamente reacendeu em você lembranças semelhantes de sua infância. Nossa sugestão, aqui, é que você escreva uma crônica (ou várias), relatando uma ou algumas dessas lembranças. Será particularmente interessante se você puder contrastar situações como Danuza Leão”. (LD1, 2003:26)

As duas crônicas às quais o exemplo se reporta são *A casa da minha avó* e *A casa do meu avô*, ambas da escritora Danuza Leão. Os temas propostos para essa atividade são pertinentes à faixa etária de alunos do Ensino Médio, assim como a orientação adequada ao gênero proposto – crônica. No entanto, alguns aspectos importantes que deveriam ser salientados para o aluno, como a orientação no que diz respeito ao registro de linguagem, o objetivo da produção textual, a indicação da esfera de circulação,

do suporte e do destinatário, a exploração das etapas do processo de escrita (planejamento, revisão, reformulação), não são perceptíveis nesse exemplo. Atividades de escrita como essa não são muito eficientes, pois as únicas orientações feitas para a produção é que se “*escreva uma crônica (ou várias), relatando uma ou algumas dessas lembranças*”. Tais orientações não favorecem a elaboração temática por parte do aluno. Outra sugestão diz que “*será interessante contrastar situações*”, mas que situações devem ser contrastadas, se nem foi delimitado um assunto sobre o qual deveria ser produzido o texto? Diante disso, algumas perguntas podem ser feitas: Qual seria o objetivo do produtor textual ao fazer oposições entre algumas situações? Para quem ele deve escrever? Sobre que assunto, exatamente? Com que finalidade?

A maioria das propostas apresentadas na obra segue o mesmo padrão do exemplo citado anteriormente. Propostas de escrita como essa ficam restritas à sala de aula e têm como único destinatário o professor, o qual avaliará a produção e atribuirá uma nota. Com isso, o discente não terá oportunidade de refletir sobre as funções que a escrita desempenha – o texto deve ser escrito para alguém, ter um objetivo para ser escrito, ter um motivo para ser dito etc.

Assim, apesar de as atividades de escrita propostas pelo LDI inserir diferentes letramentos – literário, jornalístico etc. –, a maneira como são apresentadas deixa lacunas, uma vez que o gênero não é abordado na sua completude, ou seja, não é mostrado como textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas, como diz Marcuschi (2003).

Em geral, quando as produções sugeridas pelo LDI definem aspectos do processo de escrita, como o suporte, o planejamento e o público alvo – nem sempre todos esses numa mesma proposta –, não indicam o gênero, como podemos constatar nesse exemplo:

Exemplo 2

[...] “escreva um texto sobre a linguagem humana [...] imagine que ele vai ser publicado numa enciclopédia para alunos das últimas séries do ensino fundamental. Será útil realizar uma discussão preliminar com o/a professor/a e os/as colegas sobre os possíveis tópicos a serem abordados e sobre a organização do texto a ser produzido.” (LD1, 2003:118)

Em outros casos, a atividade indica apenas o gênero, como é o caso do exemplo 3:

Exemplo 3

*“Um exercício ótimo de escrita aqui é fazer um resumo da notícia que acabamos de ler. Sim, porque o texto tem muitos dados, mas só uma ideia central. Você vai precisar, então, se ater a essa ideia central. Desafiamos você a fazer um resumo de no máximo 60 palavras!
E, claro, sempre será importante mostrar o produto aos colegas e/ou discutir alguns textos em conjunto”. (LD1, 2003:207)*

Esse exemplo, assim como os demais dessa coleção, parte de textos abordados anteriormente, o que é um ponto positivo, pois, como já dissemos, demonstra uma preocupação do autor em articular leitura e produção de textos. No entanto, o objetivo, a função social do resumo não é elucidada, deixando a escrita sem nenhum fim social. A partir desse exemplo, podem surgir algumas perguntas: para que escrever um resumo? Qual a finalidade? A quem o resumo é destinado? O ponto fraco dessa coleção fica por conta das ineficiências das propostas de produção, pois, em geral, as propostas são abordadas de forma superficial, ou seja, não definem um objetivo preciso, não levam o aluno a refletir sobre a prática de escrita de forma que se torne um produtor crítico e reflexivo.

Em geral, a coleção contribui de forma parcial para a formação de um produtor de textos escritos proficiente.

Após a análise dessa coleção, percebemos que nossa hipótese foi parcialmente confirmada, isto é, há a inserção dos gêneros textuais nas propostas de produção do LD1; no entanto, não é feita uma abordagem adequada quando tais gêneros são solicitados nas propostas de escrita.

3.2. *Propostas de produção textual no LD2*

Ao contrário da coleção abordada anteriormente, que era composta por volume único, LD2 é dividido em três exemplares. Essa coleção apresenta, em cada um de seus três volumes, quatro unidades sistematicamente divididas nas seções: *Língua: uso e reflexão*, *Literatura e Produção de textos*. Em geral, a obra, além de ser dividida em tais seções, apresenta ainda três subseções:

- a) *Fique ligado! Pesquise!*, que traz sugestões de filmes, leituras, músicas, sites da internet, visitas a museus. Dessa forma, o aluno vai sendo estimulado a ampliar seu universo cultural.
- b) *Intervalo*, cujo principal objetivo é a elaboração de um projeto de pesquisa com temas variados e multidisciplinares;
- c) *Em dia com o Vestibular*, que pratica os conteúdos trabalhados em cada unidade.

Além dessas seções, presentes em cada unidade, há diversas caixas de texto que aparecem regularmente nos três volumes, trazendo uma abordagem mais teórica sobre determinado assunto, seja ele no eixo de ensino-aprendizagem de gramática ou no eixo de produção textual. A primeira unidade do Vol. I, voltada ao ensino de língua, é destinada à linguagem (código, língua e variedades linguísticas). A caixa de texto aparece dando uma definição sobre o que é signo linguístico. Podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 4

“Talvez você já tenha ouvido a expressão signo linguístico, criada pelo francês Ferdinand Saussure. Signo é um sinal convencional, é uma unidade de um tipo de linguagem ou sistema de comunicação. Assim, o signo linguístico nada mais é do que a palavra, unidade básica da linguagem verbal. No código de trânsito, o sinal vermelho é um signo. (LD2, 2005:15. Vol.1)

Outro ponto positivo da obra é a boa articulação entre as atividades de leitura, produção textual e literatura, privilegiando a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa. O texto é sempre concebido como processo construído em situação de interação, já que todas as atividades de produção textual pressupõem a presença de um interlocutor. Observe-se, a seguir, a sugestão de produção de uma carta pessoal.

Exemplo 5

“Escolha um dos assuntos sugeridos abaixo ou pense em outro de sua preferência e escreva uma carta, comentando o assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta. Assuntos sugeridos:

- . livros, revistas e filmes preferidos;*
- . jogos de computador ou hobbies;*
- . trabalho voluntário, viagens e lazer;*
- . esportes e campeonatos.*

Siga as instruções:

- a) Antes de iniciar sua produção de texto, pense no seu interlocutor.*
- b) Empregue uma variedade linguística adequada a seu interlocutor, isto é, que leve em conta a idade dele e o grau de intimidade existente entre vocês. Faça primeiro um rascunho e, quando terminar seu texto, realize uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua carta pessoal**. Se necessário, refaça o texto.*
- c) Passe a carta a limpo [...] de preferência em um papel de carta.*
- d) Preencha o envelope com o nome e endereço completos do destinatário e do remetente. Cole o selo. Depois envie sua carta, seguindo as orientações do professor, e aguarde a resposta. (LD2, 2005:126. Vol. 1)*

Nesse exemplo, assim como na maioria apresentado por essa coleção, as instruções focalizam o perfil do interlocutor, o registro e o suporte adequados e a reescrita do texto. Em uma caixa de texto, presente ao lado da proposta de produção, o aluno é levado a avaliar seu texto, considerando, para tanto, as características do gênero estudado, como podemos constatar no exemplo a seguir:

Exemplo 6

“AVALIE SUA CARTA PESSOAL

Leia sua carta e observe se você colocou o local, a data, e o vocativo; se há assunto, uma despedida amigável e assinatura.

Embora as cartas pessoais possam ser informais, verifique se a linguagem está adequada ao seu interlocutor e à situação.

Quanto ao envelope, observe se os dados do destinatário e do remetente estão completos.” (LD2, 2005:126. Vol. I.)

Desse modo, a produção é concebida em suas diversas etapas de construção: planejamento, execução e revisão.

O trabalho com os gêneros tem um saldo muito positivo nessa obra. Em primeiro lugar, cria as condições pertinentes para a produção. Em segundo lugar, por ter em vista um leitor, o aluno se conscientiza da necessidade de adequação do texto ao gênero proposto, à situação comunicativa e à variedade linguística que melhor atenda suas necessidades de interação e seus objetivos com o texto.

Em geral, as propostas de LD2 obedecem à seguinte ordem: na seção *Trabalhando o gênero*, o aluno tem a oportunidade de ler um gênero textual. Em seguida, lhe é apresentada algumas questões que dizem respeito geralmente à forma composicional desse gênero e ao seu contexto de produção. Essa seção, comum aos três volumes, apresenta material

variado (gráficos, textos, charges) que funciona como “aquecimento” para a elaboração do texto escrito ou oral, sobre um tema pertinente à realidade do aluno de Ensino Médio. Em seguida, a seção denominada *Produzindo* é destinada à produção do gênero estudado naquele capítulo. Em cada sugestão de produção textual, aparece uma caixa de texto, como vimos no exemplo 6.

No LD2, um fator divergente do LDI é o fato de que quase⁴ todas as propostas de elaboração textual contemplam o interlocutor, fator esse que raramente aparece nas propostas da coleção anterior.

A diversidade de textos é grande e abrange os modos de organização discursiva (narração, descrição, argumentação), nos mais diferentes gêneros, literários e não-literários, orais e escritos (crônica, conto, debate regrado, mesa redonda), além de textos não-verbais (charges, pinturas de artistas famosos, mapas e fotografias), sempre integrados ao conteúdo do capítulo.

Portanto, pode-se dizer que o conjunto de atividades de escrita nessa coleção – contemplando os três volumes – abarca diferentes letramentos, orientando para a produção de um gênero textual: fábula, poema, carta pessoal, debate regrado público, mesa redonda, crônica, carta do leitor, cartaz etc. Diante de tais considerações, conclui-se que as atividades de produção de texto no LD2, em geral, situam a prática de escrita em seu universo de uso social e colaboram com a formação do escritor proficiente.

4. Conclusões

Após analisarmos as propostas de produção textual nas coleções selecionadas, pudemos confirmar parcialmente nossas hipóteses iniciais

4. Apenas uma das propostas de produção textual não contempla o interlocutor.

de que autores de LDLP têm inserido “novas” teorias e conceitos – como a noção de gêneros textuais –, visando ao aprimoramento da produção escrita, de forma que o estudante perceba que o texto não se reduz apenas às redações escolares, mas se relaciona à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções.

No que concerne à produção textual, supúnhamos que seriam enfatizados nos LDLP o contexto de produção dos textos (esfera, suporte, função social, interlocutores) e orientações sobre as características composicionais do gênero proposto. De fato, há inserção dos gêneros textuais nas coleções analisadas; no entanto, a maneira como é trabalhada deixa algumas lacunas, principalmente em LD1, que, apesar de fazer uma boa articulação entre os eixos de da leitura e escrita, ora sugere alguns aspectos de escrita – planejamento, reescritura, interlocutor –, ora sugere apenas o gênero, negligenciando tais aspectos, como podemos perceber nos exemplos 2 e 3. Dessa forma, o aluno raramente perceberá que a escrita é um processo de interlocução, ou seja, um diálogo entre autor-texto-leitor, pois, de acordo com Koch (1997 *apud* Dantas, 2003), o texto é uma atividade comunicativa que abrange processos, operações e estratégias situadas na mente humana, postos em ação em situações concretas de interação social entre diferentes locutores.

Ao contrário da coleção mencionada, LD2 se destacou pelo fato de o texto ser sempre concebido como processo construído em situações de interação, já que quase todas as atividades pressupõem a presença de um interlocutor. Embasada em teorias do texto e do discurso, LD2 aborda, como objeto de estudo, questões linguísticas raramente descritas em coleções didáticas: noções como enunciado, intencionalidade, situação de produção, intertextualidade e interdiscursividade. Essa coleção oferece ao aluno de ensino médio a oportunidade de trabalhar com os gêneros textuais, uma vez que, das 25 propostas de produção textual oral e/ou escrita, 24

delas sugerem a produção de um determinado gênero, mostrando sua função social e suas características composicionais.

Portanto, verificamos que, das duas coleções analisadas, a que mais se aproxima das novas perspectivas de ensino de língua é LD2, uma vez que tenta, por meio das atividades de escrita, inserir o aluno nas mais variadas formas de letramento.

Por fim, devemos ressaltar que o livro didático é apenas um apoio oferecido pelas políticas públicas como forma de mediar o conhecimento entre o aluno e o professor. Isso quer dizer que o docente não se deve deter tão somente à utilização do livro didático, mas que a esse sejam incorporadas outras propostas didático-metodológicas advindas de outras leituras por parte do professor.

5. Referências bibliográficas

- AZEREDO, José Carlos de (2008). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2ª. Ed. São Paulo: Publifolha.
- BUNZEN, Clécio (2005). Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Campinas – SP: UNICAMP (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).
- _____ (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia & BUNZEN, Clécio (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar (2005). *Português: linguagens*. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Atual.
- DANTAS, Aloísio de Medeiros (2003). O texto e o professor de português. *Graphos: revista de pós-graduação em Letras – UFPB*. João Pessoa. Ano VI, nº 1, pp. 9-26.
- FARACO, Carlos Alberto (2003). *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora.

- GERALDI, J. V. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore Villaça. (2008). *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLVC –Língua, Linguística e literatura*. João Pessoa. 1: 9- 40.
- _____. (2004). *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. II Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (II SIGET). União da Vitória – Paraná.
- _____. (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MENDONÇA, Márcia (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar um outro objeto. In: BUZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 199-226.
- SOARES, Magda (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica.