

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
rocpiment@yahoo.com.br

Louise Anne da Silva Lima



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
louiselima2006@gmail.com

Paulo Nin Ferreira



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
paulonin@gmail.com

PROMOÇÃO DA AUTONOMIA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

RESUMO

Este artigo discute a promoção da autonomia escrita, a partir das atividades de ensino de produção textual propostas no livro didático de português. Nosso objetivo é refletir sobre o quanto e se estas atividades promovem a construção da autonomia nas produções escritas dos alunos. A análise baseia-se nos estudos de Bakhtin (2003, 2006); Zozzoli (2002, 2006); Belmiro (2000); Ginsburg (1989); Leffa (2000); Possenti (2009) e Renaut (2004), entre outros. Este é um estudo exploratório, de caráter qualitativo e de cunho interpretativista (DE GRANDE, 2011). Os resultados revelam que as propostas de ensino de produção escrita analisadas não promovem a autonomia relativa do sujeito escritor e, ao invés disso, reforçam práticas de ensino de escrita direcionadas e limitadoras.

Palavras-chave: Produção textual. Livro didático. Autonomia relativa.

PROMOTION OF WRITTEN AUTONOMY IN THE PORTUGUESE TEXTBOOK

ABSTRACT

This article discusses the promotion of written autonomy, based on the textual production teaching activities proposed in the Portuguese Textbook. Our goal is to reflect on how much and if these activities promote the construction of autonomy in student's written productions. The analysis is based on studies by Bakhtin (2003, 2006); Zozzoli (2002, 2006); Belmiro (2000); Ginsburg (1989); Leffa (2000); Possenti (2009) and Renaut (2004), among others. This is an exploratory, qualitative and interpretative study (DE GRANDE, 2011). The results reveal that the proposals for teaching written production analyzed do not promote the relative autonomy of the writer and, instead, they reinforce directed and limiting writing teaching practices.

Keywords: Textual production. Textbook. Relative autonomy.

Submetido em: 30/08/2020

Aceito em: 03/02/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p674-691>



1 INTRODUÇÃO¹

O livro didático (LD) continua sendo um dos recursos pedagógicos mais utilizado em sala de aula e objeto de inúmeros estudos (BEZERRA e DIONÍSIO, 2001; ROJO e BATISTA, 2003; COSTA VAL e MARCUSCHI, 2008, entre outros). Na área de língua portuguesa, alguns manuais se propõem a tratar sobre os diversos eixos de atividades do ensino de língua, como a leitura e compreensão de textos, a produção textual, a gramática e a oralidade, embora, muitas vezes, de maneira estanque cada uma, ou seja, estudados separadamente.

Este artigo analisa as propostas de atividades de produção textual de um dos livros didáticos mais utilizados no Brasil, incluindo as imagens veiculadas na obra, sendo o objetivo refletir sobre o quanto estas atividades promovem a construção da autonomia nas produções escritas dos alunos. Nosso objeto de estudo são as propostas de produção escrita presentes no livro do professor intitulado “Português: linguagens”, 4ª edição, volume único, voltado para o ensino médio, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Atual Editora, 2013.

Inicialmente, gostaríamos de pontuar as razões de investigar a promoção da autonomia nas propostas de produção apresentadas pelo LD. A primeira delas, talvez a mais importante, é o peso que é dado a este material didático no processo de aprendizagem, fruto, muitas vezes, da crença de que estudar sem o LD é impossível. A segunda razão faz parte de um imaginário popular que muitos alunos, e mesmo seus pais, têm de que o que está proposto no LD é o melhor, é o “correto”, é, sobretudo, inquestionável, em termos de conteúdo e atividades propostas. Dessa forma, em torno do LD existem várias crenças que alimentam diversas expectativas por parte de pais, alunos e até mesmo professores. Diversos estudos (CORACINI, 1999; MARCUSCHI, 2001; PINHEIRO, 2006; DUARTE & MENDONÇA, 2007) discutem o papel do LD na relação ensino e aprendizagem escolar, mas poucos debatem sobre a aprendizagem da escrita no ensino médio proporcionada pelo livro, o que configura nossa terceira razão para esta investigação.

Esta é uma pesquisa exploratória, que se caracteriza por “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Trata-se,

¹ Parte deste trabalho é fruto de uma investigação realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas, no período de 2017 a 2019, sob a orientação de um dos autores.

também, de um estudo qualitativo-interpretativista (DE GRANDE, 2011) com o sentido de oferecer uma interpretação intersubjetiva e discursiva sobre a realidade social, especificamente sobre concepções presentes em uma obra da didática escolar de ampla utilização na educação pública no Brasil.

Para De Grande (2011, p.11),

Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que estão sendo produzidos. De acordo com Moita Lopes (1994), para isso devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. O pesquisador que assim trabalha assume que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação.

Sendo assim, os dados produzidos durante esta investigação foram analisados à luz da teoria da enunciação, de Mikhail Bakhtin (2003, 2006), que concebe o sujeito como um ser social, dotado de linguagem, que se constitui pelo princípio da alteridade e pelo dialogismo.

2 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Discutir autonomia abre possibilidades de enveredar por diversas áreas do conhecimento, pois este conceito pode ser tratado tanto na política, como na Psicologia, Filosofia, Pedagogia, Sociologia, entre outras áreas. Neste trabalho, nos ateremos ao conceito de autonomia relativa (ZOZZOLI, 2002) no tocante à Filosofia da Linguagem (BAKHTIN 2003, 2006). Este conceito concebe o sujeito como sendo diferente do indivíduo, assim como autonomia sendo diferente de independência (RENAUT, 2004), definindo o sujeito como responsável.

Bakhtin (2003, p. 271) define o sujeito como responsável no que concerne à compreensão ativa, nos dizendo que

Toda compreensão da palavra viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente (...).

Com base na concepção de compreensão ativa, é possível pensar o conceito de produção responsiva ativa em Zozzoli (2002, pp. 20-21), que seria

(...) a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos.

A partir destes conceitos, a posição ativa do sujeito do discurso, proporciona-lhe uma autonomia relativa, que faz com que ele não seja apenas reprodutor ou repetidor de sentidos, mas sim autor dos seus discursos. A autora ainda defende que esta autonomia é relativa porque, a depender das condições de produção do discurso, ela pode variar.

O conceito de autoria é discutido em Possenti (2009), que nos diz que nesta relação entre ser escritor/autor e ensinar outros a escrever é preciso partir de um novo conceito de autoria. Para ele, o professor só poderia avaliar o texto do aluno em termos discursivos, porque não é suficiente que um texto satisfaça apenas as exigências de ordem gramatical e textual, pois, de fato, as marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática.

Para este mesmo autor, para distinguir texto com e sem autoria, é preciso levar em consideração o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), onde há certas marcas no texto que nos levam a indícios de autoria. Há atitudes assumidas pelo escritor que o torna autor. Segundo Possenti (2009, p. 23), são elas: “dar voz a outros enunciadores; manter distância em relação ao próprio texto e evitar a mesmice”.

Dessa forma, talvez possamos pensar o autor, aqui neste trabalho, como sendo alguém que diz ou que se diz nos diferentes textos que profere, que deixa suas marcas discursivas nestes textos, pois eles não se realizam apenas no nível da cópia, da simples reprodução, mas são produtos de suas várias leituras e experiências de vida.

Para refletir sobre a construção desse sujeito-autor em sala de aula, é necessário considerar os vários aspectos que compõem uma aula, que tanto podem auxiliar como dificultar o trabalho do professor. Sendo o LD um instrumento presente com muita frequência nas salas de aula, as reflexões sobre ele têm sempre um caráter relevante.

Vejamos, então, como se organiza a obra investigada e como se apresentam suas propostas de atividade. A obra se divide em nove unidades, sendo que a cada três unidades correspondem um ano do ensino médio. Estas unidades são compostas de capítulos e as nove unidades juntas contêm 62 capítulos. A divisão dos capítulos por unidade é a seguinte:

Quadro 1: Distribuição das unidades e seus respectivos capítulos da obra *Português: linguagens*.

Unidade 1	Capítulos 1 a 8
Unidade 2	Capítulos 9 a 14
Unidade 3	Capítulos 15 a 20
Unidade 4	Capítulos 21 a 28
Unidade 5	Capítulos 29 a 34
Unidade 6	Capítulos 35 a 41
Unidade 7	Capítulos 42 a 49
Unidade 8	Capítulos 50 a 56
Unidade 9	Capítulos 57 a 62

Fonte: os autores.

Nas três primeiras unidades, correspondentes ao 1º ano do Ensino Médio, os capítulos que trabalham a produção textual são o 3, 4, 7, 10, 13, 16 e 19. Ou seja, dos vinte capítulos do 1º ano, sete são voltados para a produção de textos. Embora este trabalho esteja voltado para a análise da produção de textos escritos, achamos importante ressaltar que os capítulos 13 e 19 são destinados à produção de gêneros orais.

Nas três unidades seguintes, referentes ao 2º ano, os capítulos sobre produção de textos são o 23, 26, 31, 34, 36 e 39. Sendo o capítulo 26 também destinado ao ensino de gêneros orais. Nas três últimas unidades, as do 3º ano, temos os capítulos 44, 47, 51, 54 e 58.

Estes capítulos de ensino de produção de textos se organizam em seções que se repetem, em quase todos eles, com poucas variações. Dentre elas, as que mais aparecem são “Trabalhando o gênero e Produzindo” (o gênero que estiver sendo estudado). Nesta última, temos as subseções “Planejamento do Texto e Revisão e Reescrita”. Esta organização do livro nos chama a atenção, pois dentro das etapas da produção textual (FLOWER; HAYES, 1981), a primeira etapa para a produção é o planejamento. Porém, nesta obra, em todas as seções, não há nenhuma indicação que antes de iniciar a produção o aluno leia a referida subseção, pois ela só aparece após a proposta, antes da subseção “Revisão e Reescrita”.

Analisamos a obra por completo, observando todos os capítulos do 1º, 2º e 3º ano, mas para este artigo trazemos uma breve reflexão de apenas dois capítulos: o quarto, da primeira unidade (que é estudado no 1º ano) e o vigésimo terceiro, da unidade quatro (que é estudado no 2º ano), sem pretender com isto esgotar a discussão.

2.1 Análise do quarto capítulo da obra investigada

O capítulo quatro da primeira unidade, consiste no trabalho de estudo do poema. Ele baseia-se na exposição de algumas características da poesia e seus recursos. Nesta seção é desenvolvida a proposta de alguns exercícios de análises de poemas, entre os quais apenas uma consiste na proposta de produção desse gênero. A primeira proposta de produção textual da seção “Produzindo o poema”, propõe quatro alternativas de produção, cujos versos iniciais já estão prontos e devem ser completados conforme a criatividade do aluno, como mostra o exemplo abaixo:

Quadro 2: Atividade de produção textual

1. Partindo dos versos a seguir, crie um ou mais versos para compor poemas. Tente manter o ritmo presente no verso inicial, se possível, e procure expressar em seus versos uma ideia inesperada.
- a) “Eu renuncio à poesia!”
 - b) “Não leves nunca de mim!”
 - c) “Oh! Que saudades que tenho”
 - d) “Mandei a palavra rimar”

Fonte: Cereja; Magalhães (2013, p. 56).

Pode-se perceber neste exercício que apesar de propor ao aluno a criação de um poema, o livro acaba restringindo o aluno através das orientações, limitando-o a expressões sugeridas, circunscrevendo sua criatividade apenas ao que está destacado no exercício. Além disso, os autores não atentam para esclarecer ao aluno que há diferença na produção de textos literários, como o poema; da esfera jornalística, como a notícia, e textos argumentativos, como o artigo de opinião, por exemplo.

Ao proporem a elaboração de um poema ao aluno, para que isto não caia na ideia de apenas cumprir uma tarefa ou apenas mostrar que contempla um ensino pautado na diversidade dos gêneros textuais, mas sim que seja algo relevante para o ensino da escrita, é necessário orientar em que consiste a escrita criativa, como aprender (se é que é possível ensinar a alguém) a se tornar um autor literário. Antes de tudo seria talvez necessário discutir (inclusive para suscitar) a própria inspiração, pois o poeta, enquanto artista, não trabalha apenas no nível do conhecimento linguístico, como nos diz Bakhtin em “O problema do autor” (2003, p. 178): “O poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua”. Dessa forma, não basta o livro dizer “crie” e automaticamente se formaríamos poetas.

Em seguida, há outra atividade mais adiante (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 57), que propõe produzir uma poesia (quadrinha), composta de quatro versos, cujo tema sugerido é levar o aluno a escrever sobre a amizade, o mundo digital, a ignorância, entre outros. Ainda nesta atividade é destacado, “Se quiser, explore o humor”, como se isto fosse possível apenas a partir da indicação do livro e da vontade do escritor².

Eis a atividade:

Quadro 3: Atividade de produção textual

2. Leia estas quadrinhas populares:

Não sei se é fato ou se é fita,
Não sei se é fita ou se é fato,
O fato é que ela me fita,
Me fita mesmo de fato.

(In: Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona, orgs. Diga um verso bem bonito! – trovas. São Paulo: Moderna, 2005. p. 9.)

Açucena quando nasce,
Arrebenta pelo pé.
Assim arrebenta a língua
De quem fala o que não é.
(Idem, p. 25)

Se meus suspiros pudessem
A teus ouvidos chegar,
Verias que uma saudade
É bem capaz de matar.
(Idem, p. 29)

Alegria eu não tenho
Tristeza comigo mora;
Quando eu tiver alegria.
Jogarei tristeza fora.
(Idem, p. 27)

A forma fixa de poesia popularmente chamada de quadrinha ou trova compõem-se de quatro versos, com rima obrigatória entre os versos pares, isto é, entre o segundo e o último. A medida mais comum de uma quadrinha é o verso de sete sílabas, a redondilha maior, e sua riqueza temática é notável: o amor, a valentia, a presunção, a melancolia, etc. É a forma preferida da lírica e a mais frequente do nosso folclore.

Crie uma ou mais trovas sobre um destes temas: a amizade, o mundo digital, a ignorância, o consumo, a juventude, o amor não correspondidos. Se quiser, explore o humor.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013, p. 57).

Mais uma vez nota-se que a atividade delimita o cenário que deve ser criado no poema, ocasionando assim, a falta de estímulo à criatividade individual de cada aluno,

² A esse respeito ver “Humor, língua e Discurso”, de Possenti (2010)

pois, afinal, o gênero solicitado nesta tarefa é escrito por artistas, que concebem o mundo e a vida de maneira diferenciada. Bakhtin, sobre o autor, enquanto artista, afirma:

O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende, mas também a ama de fora – de onde ela não existe para si mesma, onde está voltada para fora e necessita de um ativismo distanciado e fora de sentido. A divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior. Encontrar o enfoque essencial à vida de fora dela – eis o objetivo do artista. Com isso, o artista e a arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo, a realidade da carne mortal do mundo que não é conhecida de nenhum dos outros ativismos criativo-culturais. E essa determinidade externa (e interna-externa) do mundo, que encontra a sua expressão suprema e a sua consolidação na arte, sempre acompanha o nosso pensamento emocional sobre o mundo e a vida. (BAKHTIN, 2003, pp. 176-177, grifo nosso).

É claro que não estamos dizendo aqui que o LD tenha como objetivo formar artistas, mas que, ao propor a produção de gêneros literários como objeto de ensino, esclareça para os professores e para os alunos, que se trata de um outro nível de produção escrita, que requer aprendizagens mais específicas, como conseguir externar subjetividades e emoções. Para Bakhtin (2003), há dois grandes tipos de gêneros, os da esfera primária, no qual se encontram textos como recados, bilhetes, listas, por exemplo, e os da esfera secundária, como o teatro, o romance, o discurso ideológico e o discurso científico. Esta informação é importante para que o aluno/escritor não entenda erroneamente que ao aprender a produzir um determinado gênero escrito (do tipo primário, por exemplo) ele já estará pronto para escrever qualquer outro, inclusive os que irão requerer um nível de complexidade maior (como os do tipo secundário).

Outro aspecto a ser levado em conta no ensino da produção textual é a intensidade e a frequência de aproximação com cada gênero a ser ensinado, pois para se apropriar dos conhecimentos necessários à determinadas escritas, o escritor precisa de mais tempo, mais contato com o que irá aprender.

Esse aspecto vai na contramão do que Cereja e Magalhães, (2013, p. 22) apresentam, pois apesar de afirmarem, nas orientações aos professores que “(...) de modo geral, em cada unidade é desenvolvido o trabalho com um gênero, embora, às vezes, dependendo do ano e dos gêneros, possa ser estudado mais de um gênero”, na obra analisada, a 1ª unidade aborda dois gêneros (o poema e o texto teatral), a 2ª unidade aborda três (e-mail, comentário e o debate regrado público), a 3ª e a 4ª unidades também abordam dois cada (artigo de opinião, seminário, notícia e entrevista,

respectivamente), demonstrando que trabalhar mais de um gênero por unidade é a regra e não a exceção, como os autores querem demonstrar.

Concordamos que é importante o ensino da escrita levando em conta a diversidade dos gêneros, mas isto não significa que se deva ensinar produção textual com base na diversidade dos gêneros por si só, numa profusão de propostas de atividades com gêneros diferentes que sobrecarregam o aluno, mas ensiná-los, entre outros aspectos, de maneira que entendam o processo de escrita de cada um; as adequações linguísticas, inclusive, que todo gênero requer; a afinidade que, porventura, o aluno venha a ter com determinados gêneros; a aprendizagem de se dizer através da escrita, pois como no diz Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), “produzir textos é expor uma imagem de si” e de como trazer as vozes de outros para o seu texto, entre tantas outras aprendizagens que irão ajudar a construir textos com indícios de autoria.

Além dessas reflexões, gostaríamos de nos debruçar um pouco sobre as imagens inseridas nesta obra, pois pressupomos que o uso das imagens nos capítulos analisados deveria facilitar ou, pelo menos, contribuir para o processo de ensino aprendizagem da escrita.

Belmiro (2000) aponta para um desenvolvimento da relação entre imagens e textos nos livros didáticos entre as décadas 1960 a 1990, com muitas características que ainda vigoram até hoje. Segundo a autora, nas décadas de 1960/1970 houve uma grande influência da Teoria da Comunicação no ensino da Língua Portuguesa nos conteúdos da disciplina Comunicação e Expressão, fixados na Lei 5692/71. Nesse período os livros didáticos de língua portuguesa apresentavam uma tendência – ainda que tímida – ao uso da cor em imagens e textos: títulos, subtítulos e sublinhados; manchas sob enunciados ou quadros sinópticos.

Segundo nos conta Belmiro (2000), embora as ilustrações já fossem habituais em livros didáticos há muito tempo, como, por exemplo, nos livros de botânica ou geografia, houve, a partir da década de 1970, uma intensificação do seu uso nos livros didáticos de língua portuguesa. No início, essas ilustrações se assemelham às ilustrações de livros infantis, apresentando uma cena para auxiliar na visualização do enredo da história. As imagens desde esta época representavam, do ponto de vista editorial, uma modernização que tinha por objetivo tornar a leitura mais amena. São algumas de suas características: redundância em relação aos textos; não apresentarem objetivo pedagógico; se prestarem ao reconhecimento de informações fornecidas pelo texto e servirem para a visualização do conteúdo trabalhado na unidade.

As transformações que se operam na década de 1970 se relacionam à contaminação da indústria cultural na edição de livros didáticos, que é marcada no Brasil pelo aparecimento da televisão em cores. Para Belmiro (2000), nessa época já se instaura a tensão, vigente até a atualidade, sobre a identidade do objeto livro: o uso abusivo de imagens (ilustrações, reproduções, fotografias, histórias em quadrinhos e recortes de jornal) significaria uma desconfiança na competência do aluno em compreender o texto. Para esta autora

o que acontece, porém, é que muitos projetos didáticos feitos nos livros não conseguiram, nessa época e ainda em nossos dias, criar modos de convivência harmoniosa do discurso estético com o discurso escolar. Ou melhor, não se conseguiu, em muitos manuais, gerar propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem reduzir a especificidade do discurso estético pelo filtro pedagógico.” (BELMIRO, 2000, p. 20).

Ainda para a mesma autora, a partir da década de 1990 os livros didáticos de língua portuguesa apresentaram um refinamento gráfico e um leque enorme de materiais visuais, além de maior seletividade na escolha desses recursos. Verificou-se um melhoramento na qualidade da relação entre linguagem verbal e não-verbal pelo trabalho dos ilustradores. A autora se pergunta, entretanto, se a leitura proposta pelo programador visual interfere ou bloqueia a capacidade de interpretação dos textos pelo aluno e se o professor estaria habilitado para conviver com a multiplicidade de leituras.

A obra, objeto de estudo deste artigo, no seu todo, tem característica multimodal com muitas referências à pintura, escultura, arquitetura, música e cinema, entre outras linguagens. Apresenta um excesso de reproduções de imagens da arte, sem que isso acrescente informação relevante ao conteúdo dos textos, mas conferindo um aspecto de modernidade e sofisticação. Faz uso de títulos coloridos, caixas de texto com molduras para destaques, textos com muito espaçamento e imagens (ilustrações, reproduções, histórias em quadrinhos, fotografias, recortes de jornal), num design que confere uma certa leveza à leitura e tem um aparente uso cuidadoso das imagens, pois raramente há mais que uma ou duas imagens por página. Entretanto, é rara a página sem imagens.

Dito isto, voltaremos agora para os capítulos que estamos analisando, para refletirmos sobre a contribuição das imagens utilizadas para a formação do aluno escritor. Vejamos a imagem de abertura do capítulo quatro³:

³ A presença de imagens do livro analisado neste artigo está de acordo com o Artigo 46, V, da Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre os direitos do autor.

Figura 1: Imagem de abertura do capítulo quatro.



Fonte: Cereja; Magalhães (2013, p. 48).

No alto da página vê-se o retrato, como os próprios autores registram, de *Madame de la Plaigne* (sic). Conforme informações do sítio sobre História da Fundação Napoleão⁴, esta senhora é francesa, nascida no final do século XVIII e foi uma das amantes de Napoleão, com quem teve um filho natural. Não há, neste registro, nenhuma menção à prática de escrita por parte desta senhora, especialmente poemas, que é o assunto a ser tratado neste capítulo, especificamente. Contudo, se procurarmos pela imagem na internet, veremos que no quadro do pintor François Pascal Simon Gérard, *Madame de La Plaigne*⁵, a personagem está tocando uma lira, instrumento musical da Grécia antiga, que também pode ser usado como metáfora para a poesia, mas como pode-se observar, na página do livro a imagem está cortada, omitindo-se exatamente esse detalhe. Além de ser estranho trazer para a abertura do capítulo uma imagem incompleta, que não fornece ao leitor uma vinculação possível à escrita de poesias, é digno de nota que durante todo o capítulo não haja uma menção sequer à esta ilustração,

⁴ Confira em <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/chronologies/1804-1810-les-differentes-etapes-conduisant-au-divorce-de-napoleon-ier-et-de-limperatrice-josephine>.

⁵ Imagem está disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/EI%C3%A9onore_Denuelle_de_La_Plaigne#/media/Ficheiro:Denuelle.png. Acesso em 30/08/2020.

lembrando-nos o que nos disse Belmiro (2000) sobre o recurso dos autores de livros didáticos de usarem imagens para tornar a obra mais moderna.

Diríamos que, no caso deste livro de língua portuguesa, é possível que este uso seja apenas um pretexto para dar a ideia de diversidade de gêneros não-verbais no contexto da obra. Todavia, os autores escolheram nada ensinar com esta imagem, optando por um tratamento que confere, apenas, uma aparência de sofisticação, pois, afinal, trata-se de arte europeia, artifício, aliás, repetidamente utilizado em toda a obra.

Ainda com relação ao capítulo quatro, há o uso de imagens que são redundantes em relação ao texto e imagens que se prestam ao reconhecimento de informações já fornecidas.

Além disso, verifica-se o uso de imagens como recurso didático, mas, de maneira geral, as imagens não propõem novas formas de aprendizagem no capítulo analisado, ou seja, não contribuem para a formação do aluno enquanto escritor.

Vejam agora a análise do capítulo vinte e três. Como dissemos, a partir da quarta unidade do livro têm início as produções e atividades do segundo ano do ensino médio.

2.2 Análise do vigésimo terceiro capítulo da obra investigada

Na primeira proposta de produção de texto do segundo ano do ensino médio, capítulo vinte e três, os alunos têm acesso ao gênero notícia. Inicialmente, na seção “Trabalhando o gênero” há o exemplo de uma notícia. Em seguida, os alunos são solicitados a responder uma atividade com base no exemplo dado no livro. A proposta de produção é pautada nos aspectos gerais do gênero em questão e o livro apresenta duas propostas para que o aluno escolha uma e produza uma notícia.

A primeira proposta é produzir uma notícia sobre algo que aconteceu recentemente no país ou no mundo; já a segunda, é escrever uma notícia sobre um fato que aconteceu no bairro ou na escola em que o aluno estuda. Quanto à orientação dada ao professor, ela se restringe à informação de que se houver tempo, é recomendável que o aluno elabore as duas propostas.

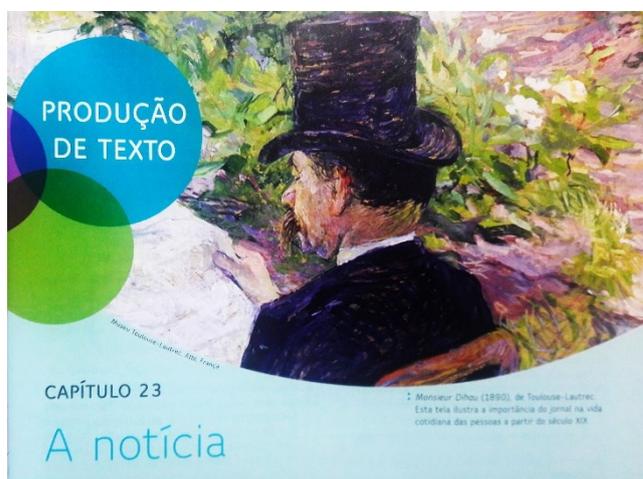
Comparando este exercício, com os já solicitados nos exercícios do primeiro ano do ensino médio, na unidade 1, nota-se que o padrão das atividades não apresenta distinções entre si, pois as orientações para as mesmas continuam sendo pautadas na prescrição e, mesmo permitindo, de vez em quando, ao aluno a escolha do tema, restringe a criatividade dele às orientações dadas pelo livro para a produção do gênero.

Além disso, não há orientações dadas ao professor, deixando para este o papel de acompanhar se as tarefas serão executadas.

Quanto à questão da sessão “revisão e reescrita”, o livro apresenta ao aluno o que é necessário fazer, sem se referenciar ao papel do docente como orientador, não estabelecendo um diálogo colaborativo com ele sobre a avaliação do texto do aluno pautado nas possibilidades de orientar a autorrevisão do texto e em seguida a reescrita. Concordamos com Antunes (2003) quando afirma que o processo de avaliação do texto não deve ficar a cargo exclusivo do professor, mas ao mesmo tempo, o mesmo não deve ser excluído desse processo, pois é preciso orientar o ensino de escrita, a partir das reais dificuldades do aluno.

Quanto às imagens do capítulo 23, iniciemos pela página de abertura:

Figura 2: Imagem de abertura do capítulo vinte e três



Fonte: Fonte: Cereja; Magalhães (2013, p. 235).

Como em outras páginas de abertura de capítulos da obra em análise, esta apresenta uma reprodução de obra de um pintor europeu famoso (Figura 2), no caso, do pintor francês Henri de Toulouse-Lautrec, o que confere, mais uma vez, um aspecto sofisticado à escolha. Neste caso, porém, a relação da imagem de abertura com o gênero notícia é mais evidente do que no quarto capítulo, pois a obra *Monsieur Dihau* exibe o músico, amigo do pintor, lendo jornal em um jardim.

Nas páginas seguintes⁶ vemos imagens que tem a função de ilustrar o texto explicativo, como também de uma proposta de exercício de dar títulos para notícias selecionadas da Revista Veja. Da mesma forma que no capítulo quatro, essas imagens não proporcionam uma experiência de aprendizagem na escrita de notícias, servindo mais

⁶ Confira em CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 236-237.

para o reconhecimento de informações ou a identificação da página, embora confirmem um aspecto de leveza à leitura.

Entretanto, na última página desta seção, os autores apresentam uma breve explicação sobre a função das legendas e textos-legendas que acompanham as imagens de jornais e revistas. E, ao final, propõem um exercício com o enunciado “Crie uma legenda e um texto-legenda para estas fotos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 241), exibindo uma foto de uma urso panda com o seu filhote e uma outra exibindo uma cena de um jogo de futebol da seleção brasileira. Apesar das imagens nesta parte do capítulo serem apresentadas com uma relação direta com o texto, não há orientações ao professor que possam contribuir para o ensino da escrita do gênero notícia. Aparentemente, houve uma tentativa dos autores de oferecer imagens que agradassem ao gênero feminino (mãe e filhote) e ao gênero masculino (futebol), buscando uma proximidade com alunos e alunas.

Mas entendemos que, ao simplificar a proposta de exercício de escrita das legendas, os autores ignoram a importância que a seleção das imagens feitas pelos próprios alunos tem nesse processo, pois acreditamos que se os alunos escolhessem as imagens para serem legendadas poderia haver uma melhor contribuição para a aprendizagem da escrita, uma vez que haveria uma maior conexão com a realidade dos estudantes.

Por isso, diante do conteúdo estudado neste capítulo, este exercício apresentado no final, parece-nos inadequado, proposto para uma escrita superficial, não apresentando uma contribuição significativa para a aprendizagem dos alunos, a partir das suas diferentes realidades.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO

O ensino da produção textual se apresenta, de maneira geral, como um grande desafio para a escola básica, pois temos salas de aulas com um número muito grande de alunos, professores que lecionam em muitas turmas, falta de bibliotecas ou bibliotecas degradadas, entre outras tantas dificuldades.

Aprender a escrever de maneira autoral, criativa, proficiente, com clareza, correção e informatividade não é fácil. Consideramos que há dificuldades de toda parte, inclusive do próprio professor (LEFFA, 2000; XAVIER, 2007).

O LD, então, deve ser mais um instrumento, nas mãos do professor, que auxilie nesta prática. Embora, não possamos negar que a qualidade dele vem sendo melhorada,

principalmente após as últimas versões do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, mais precisamente de um pouco mais das duas últimas décadas para cá, ainda acreditemos que há muito a se fazer nesse sentido em relação a determinados eixos de ensino de língua, entre eles o ensino da produção textual.

A obra, aqui analisada parcialmente, apresenta, até o momento, uma orientação de escrita com várias iniciativas eficientes, pois considera o ensino de textos orais e escritos; o processo de planejamento, revisão e reescrita (FLOWER; HAYES, 1981) e as atividades são propostas contemplando a diversidade textual. Práticas bem diferentes das que tínhamos até bem pouco tempo atrás.

No entanto, consideramos que para a formação do escritor autônomo se faz necessário condições de outra ordem como, por exemplo, partir dos textos para a integração dos conhecimentos linguísticos e literários sem divisões (esquizofrênicas, como nos diz Antunes, 2005) como acontece nas aulas de língua portuguesa e na propostas dos livros didáticos, que se apresentam, geralmente, dividida em três partes: gramática, literatura e redação, inclusive neste por nós analisado, pois como diz Dolz, Gagnon e Decândio, para ensinar a escrever é preciso considerar

o texto e suas especificidades como o lugar para auxiliarmos os alunos em dificuldade a ultrapassar seus problemas de escrita. Isso implica que o professor desenvolva uma análise didática dos erros que aparecem em seus textos, a fim de encontrar meios e atividades adaptadas para superá-los. (2010, p. 19).

E não o contrário, como faz o livro, que separa os conhecimentos da língua em blocos e a gramática é vista separadamente, independente do aluno já dominar aquele conhecimento ou não.

Além desse aspecto, é necessário pensar se a produção textual sugerida a partir de modelos, com temas direcionados, presa às orientações dos autores é, de fato, promotora da autonomia na escrita, porque o que ocorreu nos exercícios propostos proporciona uma prática escolar que se realiza com a finalidade última de cumprimento de uma atividade didática, mesmo que os autores ao final proponham em alguns capítulos a socialização das produções dos alunos.

Sobre o uso das imagens, percebemos que a forma de utilização não mudou em essência o que foi apontado por Belmiro em 2000. As imagens têm servido para tornar a leitura mais agradável, mas não tem efetivamente contribuído para um melhor aprendizado da língua, ao menos em relação aos processos de escrita. Talvez, ainda se faça necessário que os autores se apropriem de estudos sobre o uso de imagens nos

livros didáticos, para que as mesmas passem a ocupar um papel relevante na aprendizagem da escrita.

A partir do que foi visto, concluímos que as propostas de ensino de produção escrita presentes no LD “Português: linguagens”, analisadas nessa investigação, não promovem a autonomia relativa do sujeito escritor e, ao invés disso, reforçam práticas de escrita direcionadas e limitadoras.

Esta pesquisa pretende contribuir para a mudança deste quadro difícil que é o ensino de escrita nas escolas, pois acreditamos que investigações, debates e publicações nesta área virão se somar às outras possibilidades de resolução dos problemas apresentados que se constituem em entraves para o ensino da produção textual. Nesse sentido, concordamos com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), quando dizem que “nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita.”

Dito isto, compartilhamos com o leitor a urgência na modificação das políticas de ensino que massacram os nossos professores, com ausência quase que total de programas de formação de professores, de condições dignas de trabalho, de valorização docente, o que promove um trabalho cansativo e apático no ensino, para não perpetuarmos visões como a fala desta professora que abre o capítulo três da dissertação de mestrado de Vieira (2013), intitulada “Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores”:

Esses alunos não sabem escrever. A gente ensina e ensina, corrige e corrige, mas na hora fazem sempre do mesmo jeito. São aqueles textos horríveis, cheios de erros! E as letras? Têm umas letras que não dá pra entender nada! Têm textos que eles me entregam que eu nem leio. Também, eles não estão nem aí para nada mesmo, não se importam. Vão querer aprender a escrever para quê? (VIEIRA, 2013).

Sabemos que as condições de ensino elencadas aqui são históricas, pois a depender da ideologia política dos nossos governantes, contamos com mais ou menos investimentos na educação. Porém, não podemos deixar de discordar da professora de que não são os alunos, nem tampouco os professores – ambas partes frágeis, sacrificadas pelo sistema – que não estão “nem aí para nada mesmo”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aulas Portugêses**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. Avaliação da Produção Textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, N.º 72, Ago. 2000.
- BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BRASIL, Congresso, Câmara do Deputados. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04/11/2018.
- CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. 4ª edição, volume único. Atual Editora, 2013.
- CORACINI, M. J. R. F. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **ELetras**, Curitiba, vol. 23, n.23, dez. 2011.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DUARTE, S.M.X. e MENDONÇA, M. As práticas escolares de leitura do texto didático em atividades do ensino médio. *In*: XAVIER, A.C. (org.) **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do Autor, 2007.
- FLOWER, L., & HAYES, J. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**. Urbana, Illinois (USA), 32 (4): p. 365-387, Dez. 1981.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 15-34.

LEFFA, V. J. Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, n. 17, p. 67-92, dez. 1998.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. *In*: BUNZEN, C. E MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RENAUT, A. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ROJO, R. ; BATISTA, A. A. G. (orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa**: letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VIEIRA, K. M. L. **Escrever na escola**: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

XAVIER, A. C. Professor que não produz texto produz alunos improdutivos. *In*: XAVIER, C. A. (org.) **O Texto na Escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do Autor, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e Produção Responsivas Ativas: indícios nas produções dos alunos. *In*: ZOZZOLI, R. M. D. (org.) **Ler e Produzir**: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In*: LEFFA, V. (org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: EDUCAT, 2006.