

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F339	Fenômenos linguísticos e fatos de linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-760-4 DOI 10.22533/at.ed.604192511 1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Sendo a Linguística conceituada como a ciência que estuda os fatos da linguagem, entendê-la, assim como seus fenômenos, é crucial, visto que a língua, como ferramenta de comunicação, compreensão e atuação no mundo, abrange dimensões que interessam a todas as atividades humanas, ainda mais no que abrange a área da educação.

Fenômenos Linguísticos e Fatos da Linguagem apresenta reflexões perpassando a heterogeneidade social, no que abrange a variação linguística, que nem sempre é devidamente reconhecida e pode levar ao preconceito e à discriminação. Dentro dessas diversidades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada, aqui são analisadas desde, em pesquisas filológicas, a historiografia da linguística no Brasil, passando pela análise da língua em um único núcleo familiar até setores mais específicos como o ambiente jurídico, onde o operador do Direito tem os argumentos por ele utilizados como principal instrumento de trabalho. Falando em argumento, um recorte de uma pesquisa de mestrado apresenta como objeto de ensino da Língua Inglesa o gênero textual: “comentário argumentativo do Facebook”.

A educação está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. No que se refere especificamente à linguagem não é diferente. Assim, há a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar também à educação inclusiva. Aqui são apresentados olhares em diferentes perspectivas: aliados a neurociências; à luz da produção linguística em Libras; numa perspectiva racial e social, associando aulas de Língua Portuguesa ao combate ao racismo estrutural imerso na sociedade, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção de identidade; através de concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente que influenciaram a educação de surdos.

Finalmente, não há como discorrer sobre fenômenos linguísticos sem passar pela escrita. Baseando-se nas concepções de escrita que a definem como dom, como consequência e como trabalho, sendo a última proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa, aqui encontramos uma análise de qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Para os estudiosos da ciência, este livro traz pesquisas que, além de contribuir significativamente para a construção do conhecimento, nos levam a refletir sobre fenômenos e fatos tão inerentes a aquilo que faz parte do cotidiano de qualquer um: a linguagem.

Angela M. Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” COMO GÊNERO TEXTUAL	
Daniele Conde Peres Resende Eliana Merlin Deganutti de Barros Rodrigo de Souza Poletto	
DOI 10.22533/at.ed.6041925111	
CAPÍTULO 2	11
A POLÍTICA DO ARMAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL À LUZ DA ANÁLISE FILOLÓGICA NOS TEXTOS BÍBLICOS	
Renato Faria da Gama Alessandra Rocha Melo Alonso Castro Colares Junior Sandro Reis Rocha Barros Rosalee Santos Crespo Istoe	
DOI 10.22533/at.ed.6041925112	
CAPÍTULO 3	17
ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	
Cássio Joaquim Gomes Elaine Aparecida dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6041925113	
CAPÍTULO 4	34
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES	
Luiz Antonio Zancanaro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6041925114	
CAPÍTULO 5	46
AS DIFERENÇAS E A DIVERSIDADE DA LÍNGUA E SEUS REFLEXOS SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA	
Juliete Maganha Silva Eliana Crispim França Luquetti Shirlena Campos de Souza Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6041925115	
CAPÍTULO 6	58
AS FONTES DO DE GESTIS MENDI DE SAA E O TRABALHO FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO	
Leonardo Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.6041925116	
CAPÍTULO 7	71
CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) NO DECORRER HISTÓRICO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	
Rogers Rocha Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6041925117	

CAPÍTULO 8	81
DO BUROCRATÊS À POPULARIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: A SOCIOLOGIA DE PODER EXPLICANDO A LINGUAGEM CIDADÃ	
Humberto Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.6041925118	
CAPÍTULO 9	96
EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DE UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	
Cássia da França Gomes Baptista	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
Lucas Capita Quarto	
Fabio Luiz Fully Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6041925119	
CAPÍTULO 10	105
ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3	
Rogers Rocha	
Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60419251110	
CAPÍTULO 11	119
HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA 5ª SÉRIE: MECANISMOS DE JUNÇÃO E TRADIÇÃO DISCURSIVA EM FOCO	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251111	
CAPÍTULO 12	131
LINGUAGEM JURÍDICA	
Adelcio Machado dos Santos	
Evelyn Scapin	
DOI 10.22533/at.ed.60419251112	
CAPÍTULO 13	147
METODOLOGIAS ATIVAS E <i>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES</i> : UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima	
Laís Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.60419251113	
CAPÍTULO 14	160
MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO	
Rafael Garcia Madalen Eiras	
DOI 10.22533/at.ed.60419251114	

CAPÍTULO 15	171
PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Débora Cristina Longo Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.60419251115	
CAPÍTULO 16	183
QUANDO OS FENÔMENOS FONOLÓGICOS SE ENCONTRAM - O FALAR FORTALEZENSE	
Giorgya Lima Justy de Freitas	
Patrícia Carla Oliveira Marinho Santana	
DOI 10.22533/at.ed.60419251116	
CAPÍTULO 17	189
UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA	
Katuscia Lucas Severino	
DOI 10.22533/at.ed.60419251117	
CAPÍTULO 18	203
A ESTABILIDADE DO USO DAS PREPOSIÇÕES A E EM LIGADAS A CIRCUNSTÂNCIAS LOCATIVAS NO PORTUGUÊS MODERNO E SEU COMPORTAMENTO NO BRASIL	
José Carlos Alves de Azeredo Júnior	
Thiago Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251118	
SOBRE A ORGANIZADORA	217
ÍNDICE REMISSIVO	218

ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

Cássio Joaquim Gomes

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR,
Loanda, Paraná

Elaine Aparecida dos Santos

Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná
– FACINOR, Loanda, Paraná

RESUMO: Baseando-se nas concepções de escrita de Sercundes (1997), que define a escrita como dom, a escrita com consequência e a escrita como trabalho, este estudo tem o propósito de analisar qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de duas coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental. A escrita como trabalho é também a concepção proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa. Desta forma a escrita como trabalho é aquela na qual os alunos recebem subsídios necessários compreender e entender o quê escrever, o porquê escrever e para quem escrever; sendo assim, capazes de compreender o processo de produção, chegando a um resultado final no/do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamel, Comandos de escrita, Livros didáticos

ABSTRACT: Based on the conceptions of writing of Sercundes (1997), which defines writing as a

gift, writing with consequence and writing as a work, this study has the purpose of analyzing what type of proposal of writing predominately in commands of two collections of textbooks for elementary school. Writing as a work is also the conception proposed by both the National Curricular parameters (PCNs) and the state Curricular Guidelines (DCEs) of Portuguese language. Thus, writing as a work is one in which students receive necessary subsidies to understand and understand what to write, why to write, and for whom to write; Thus, able to understand the production process, reaching a final result in the text.

KEYWORDS: teaching Fundamel, writing commands, textbooks.

1 | INTRODUÇÃO

A escrita se torna muito importante na nossa vida, quando passamos a interagir com o mundo social. A partir do momento que, vamos a escola temos o contato direto com a escrita, ao entrar no mundo do trabalho também temos esse contato, e assim sucessivamente em outros momentos da vida. Tais, momentos nos apresentam variadas formas comunicativas que visam atender às diversas funções sociais por meio dos gêneros textuais.

A atividade da escrita pode ser

compreendida como interativa e de expressão, ou seja, através dela a pessoa perfaz aquilo que pensa de maneira verbalizar suas ideias, informações, intenções ou os sentidos que deseja partilhar com alguém. Possuir o que falar é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Todo conhecimento linguístico adquirido ao longo do processo de aprendizagem, seja ele natural ou de caráter escolar, acadêmico, não supri a falta do que dizer; se faltam as ideias e as informações, conseqüentemente faltarão as palavras. Diante disso, deve-se buscar sempre mais informações, conhecimentos que ampliem os horizontes de percepções do mundo. Dessa forma, as palavras virão com mais facilidade e a competência para a escrita melhorará com a prática de cada dia. Além de tudo isso, para se produzir um bom texto, o conhecimento aprimorado da língua materna é imprescindível, assim como, o conhecimento do mundo. A prática de escrita, portanto, exige que todos tenham um saber mais amplo, um saber que extrapole os conhecimentos empíricos adquiridos em contextos limitados.

O ato de escrever trata-se de uma atividade de construção de conhecimento, que de acordo com Sercundes (1997), promove a compreensão da linguagem, tornando o cidadão um usuário efetivo, e, conseqüentemente, entendedor da variedade padrão da língua.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (2007), o aluno ao escrever deve-se envolver com o texto para assim por em prática realmente o que quer dizer, assumindo a sua autoridade. É preciso que o texto do aluno seja visto como uma etapa do processo de produção e nunca como produto final. Faz-se assim necessário, verificar a concepção de escrita que é utilizada nas escolas e como a produção de textos é compreendida e realizada pelo aluno, sendo necessário percorrer um processo de reflexão e reescrita para que ele tenha um bom desenvolvimento em sua prática.

Assim, partindo dessa concepção faz-se necessário desenvolver um trabalho em que se analisem comandos de escrita em livros didáticos e verifiquem como são elaborados tais comandos. Posteriormente, quais são os tipos de concepções de escrita adotados para serem realizados em sala de aula e qual a finalidade dessas escritas, ou seja, se elas são produzidas a partir do que propõem as teorias e os documentos mais recentes, como por exemplo, os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e as DCEs, ou não.

Este estudo analisará, portanto, alguns comandos de escrita apresentados em livros didáticos para o Ensino Fundamental, tendo como viés teórico a concepção da escrita como trabalho, que é a que, segundo Sercundes (1997), traz um maior desenvolvimento ao aluno, pois o mesmo deve trabalhar com atividades prévias, escrita, reescrita e interlocutor eleito. Sendo assim, serão analisadas duas coletâneas de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, num total de oito livros (sexto ao nono ano), dos autores Faraco Moura Maruxo Jr, Celia Diaféria e Mayra Pinto.

2 | CONCEPÇÕES DE ESCRITA E A PRODUÇÃO ESCOLAR

Sercundes (1997), define três concepções de escrita, a escrita como dom, como consequência e como trabalho. Segundo a autora, a escrita como dom é vista como uma “inspiração divina”. Quando o professor trabalha com essa concepção não ocorre nenhum debate prévio sobre o assunto. O aluno escreve a partir do tema proposto pelo professor, e, muitas vezes, faz essa produção somente para ocupar o tempo sem ter maior compromisso com a escrita.

Quanto à escrita como consequência, são produções feitas a partir de uma leitura exigida, como por exemplo, a partir de um filme assistido, de um passeio concluído, etc. O professor pede que o aluno escreva sobre aquilo que leu, viu ou fez, mas acaba não oferecendo apoio suficiente para o trabalho textual.

A escrita como trabalho, segundo Sercundes (1997), acredita que a produção precisa ser desencadeada por um trabalho interdisciplinar no qual as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para sustentar uma proposta de escrita. A escrita como trabalho também sustenta as atividades prévias da escrita compreendida como consequência, no entanto, na escrita como trabalho elas servem como mais um suporte para a produção escrita do aluno que se esforça para escrever, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, sendo eles: planejamento, execução, leitura do texto e modificação a partir da sua reescrita. Assim, a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino e aprendizagem” permitindo a construção do conhecimento atrelada às necessidades dos alunos, tendo seus objetivos e interlocutores definidos, (Sercundes, 1997, p. 83).

De acordo com as DCEs, o domínio da escrita não é inato nem uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos. Ou seja, ninguém nasce sabendo escrever bem, e que nem essa qualidade é obtida somente por algumas pessoas, mas sim que todos tem a capacidade de aprender a produzir um bom texto. Logo, é a através da escola que a criança passa a ter essa habilidade, porque é na escola que o aluno é direcionado e orientado no processo da escrita. Sendo assim, a escola tem o dever de orientar o aluno no processo da escrita. A proposta da produção escolar, entretanto, leva o aluno a desenvolver a capacidade de interação social, que é uma forma de ensinar a pensar, a refletir e a estabelecer relações para a compreensão do mundo no qual vive e ir mais além, porque a produção de conhecimento se expressa, entre outras formas como por exemplo a escrita.

Na escola, os procedimentos para trabalhar com textos ainda privilegiam uma abordagem desvinculada das situações de comunicação vivenciadas pela criança, ou seja, o professor trabalha com textos que muitas vezes não condizem com a realidade do aluno, o que o leva a produzir algo de que ele não conheça, ou que até conheça, mas que se distancia daquilo que lhe é significativo.

Acredita-se que o ensino da escrita em algumas escolas ainda se dê exclusivamente pela correção da gramática e pela produção final do texto, sem que

o aluno, e até muitas vezes o professor, conheçam o processo de elaboração das atividades de produção.

Diante disso, mesmo quanto aos alunos mais brilhantes, quando se veem diante de uma folha de papel em branco na qual precisam produzir um texto, acabam não conseguindo se expressar. E, uma vez que essa capacidade de produção não é desenvolvida na escola, ao precisar interagir socialmente com textos escritos mais complexos, o cidadão que for à busca de um emprego, ou mesmo passar por uma seleção de vestibular, ao ser reprovado devido a essa incapacidade, gerará em si uma insegurança, ferindo também sua autoestima. Essa incapacidade se desencadeia, quase sempre, por falta de conteúdo, pois poucos alunos cultivam o hábito da leitura e da pesquisa. Além de a maioria ser desprovida do conhecimento de mundo, falta também conhecimento científico necessário para o desenvolvimento dos assuntos. O tempo escasso que o aluno dispõe para produzir em sala de aula também é um fator a ser considerado, visto que muitas vezes ele não tem acesso a outro espaço para poder fazer uma boa pesquisa, para buscar informações, a não ser o espaço escolar. Por esses e outros motivos o estudante escreve pouco ou até mesmo não escreve, contexto esse resultante da falta de motivação.

Essa falta de motivação também pode ser gerada pelos atrativos midiáticos que se tem hoje, como por exemplo, a televisão e a internet, que trazem tudo muito pronto para o aluno, competindo com a escrita a partir da oralidade e da imagem em movimento. Com isso o estudante vai perdendo a motivação pela produção escrita, e, conseqüentemente, acaba lançando mão dos mais diferentes pretextos para não escrever. Para ele, redigir um texto, torna-se antes de tudo uma tarefa imposta, ou seja, uma obrigação.

Outro fator relevante diz respeito à falta de criatividade dos professores. Há, por exemplo, educadores que apresentam coisas novas, fazendo com que as aulas não caiam na mesmice, e, com entusiasmo, aproveitam todas as oportunidades para motivarem o aluno a produzir. Talvez, se todos partissem de assuntos relacionados ao cotidiano do aluno, fazendo leituras sobre o que ele gosta, teriam mais e melhores resultados, visto que o horizonte de expectativas do mesmo seria atendido para que, a partir de um processo paciente, pudessem ampliá-lo cada vez mais.

3 | O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO

Letramento pode ser definido como um método de inserção do aluno na participação da cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes expressões da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se estende por toda vida com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, visto que o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços frequentados, os objetos e livros a que se tem acesso, as pessoas com as quais se

convive, entre outros, são agentes de letramento. Sendo assim, pode-se entender o termo *letramento* como o saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, ou seja, lendo e produzindo textos. Batista (2003 *in*, 2006, p. 19) o define como um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessários para usar a língua em práticas sociais”.

Nesse sentido, convém lembrar que o material didático, seja ele qual for, pode vir a ser um grande aliado no processo de letramento. Destaca-se dentre eles, o livro didático, que em qualquer disciplina é o material de caráter pedagógico mais orientado pela e para a escrita. A proposta de ensino que nele contém é global para toda uma série ou ciclo de aprendizagem, com objetivos, conteúdos, textos e atividades formulados num discurso escrito. Seu papel hoje é o de contribuir para aprimorar os conhecimentos orais, e, através da própria oralidade, chegar também ao aprimoramento da linguagem escrita. Além disso, contribui para a formação social e política do indivíduo por meio da informação, da instrução, divertindo e preparando o aluno para ser cidadão crítico com atuação valorizada e precisa no mundo contemporâneo.

Adotado como principal ferramenta de apoio, o uso do livro didático se torna frequente para muitos professores, que às vezes, não têm tempo suficiente para elaborar suas aulas a partir de outras fontes. Os menos capacitados não extrapolam os conteúdos do livro para o trabalho em sala de aula, não os complementam ou ampliam. O interesse em procurar outro material é quase ínfimo, pois, acham mais fácil trabalhar com aquilo que já fora apresentado nele.

Observa-se que o livro didático pode mostrar-se como um instrumento eficiente, mas que não anula ao professor o seu papel de mediador insubstituível dentro do processo de ensino-aprendizagem. A sua ineficiência fica por conta do mau aproveitamento que o professor faz desse material. É tarefa do professor estudá-lo, analisá-lo, avaliá-lo e absorver o que ele tem de melhor.

Além do livro didático, o professor deve estar em constante busca de instrumentos e recursos que venham enriquecer a sua prática pedagógica, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Coracini (1999, p.18) afirma que “o livro didático já se encontra internalizado no professor... o professor continua no controle do conteúdo e da forma...” reafirmando que tornar o livro eficiente ou ineficiente vai depender da maneira como o professor o utilizará no processo de ensino-aprendizagem.

O livro deve oferecer uma orientação para que o professor busque, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho, deve garantir ao professor liberdade de escolha e espaço para que ele possa agregar ao seu trabalho outros instrumentos. Sendo assim o professor não se torna um refém do livro, imaginando encontrar ali todo saber verdadeiro.

Silva (1998) caracteriza o livro didático como “o mal necessário”, por exercer certo domínio na prática escolar. Acredita que esse material tornou-se um suporte tão referenciado que o educador não consegue olhar para outra direção que não

seja aquela manipulada e conduzida por ele. Tanto as escolas como o professor atribuem ao material total confiança, transformando-o em autoridade maior e única de conhecimento veiculado em sala de aula. Sem se dar conta das necessidades do aluno, o professor constrói uma aprendizagem formatada a partir das realidades idealizadas e existentes no livro, em função de sua própria formação e estratégia de aprendizagem. A composição do livro didático parece tão perfeita e acabada que o professor acredita não precisar completá-lo.

4 | COMANDOS DE ESCRITA E A COMPREENSÃO DOS ALUNOS

Bakhtin (2003) considera que todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido. O aluno ao produzir tem que ter um porque a escrever, não da pra fazer um bom texto sem ter razão para que escrever. Segundo Geraldi (1993) uma vez que, a partir da finalidade, pode se construir um texto na escola ou para escola, construindo-se assim uma produção textual ou uma redação. Contudo veem-se ainda comandos de escrita que não evidenciam este fator, fazendo com que o estudante não saiba por que escrever. Quem escreve, na verdade escreve para alguém, ou seja, há uma interação entre o locutor e o interlocutor; essa outra pessoa a qual o locutor destina seu texto é a medida e o parâmetro das decisões que se deve tomar acerca do que dizer, do quando dizer e de como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é uma tarefa difícil e ineficaz, pois, aquilo que colocamos no papel é pensando naquele que vai ler, se não houver comunicação com quem está do outro lado da linha, não vai haver interação de linguagem.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin 1995, p.115).

Seguindo ainda o pensamento de Bakhtin, um dos elementos essenciais para a totalidade acabada do comando de escrita, que permite a possibilidade de responder é o “intuído”, o querer dizer, para quem a escrita é destinada além do professor e dos colegas. Menegassi sustentado na teoria enunciativa de linguagem diz que, uma vez que a escrita é vista na maioria das vezes como uma atividade real futura, ou seja, o aluno acaba escrevendo pensando futuramente em um concurso, seguindo um modelo de escrita que promoverá sua aprovação, assim sendo, não produz sua opinião, e sim, segue o modelo. Quando o comando não tem a finalidade, cabe ao professor buscar meios em outros materiais didáticos que despertem a importância de se ter uma finalidade para escrever, fazendo com que haja o desenvolvimento do aluno para que ele possa ser sujeito do seu próprio discurso.

A produção de um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de

escrever, ela não começa quando tomamos em mãos papel e lápis, mas existem várias etapas a serem seguidas que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento da revisão e da reescrita. Cada etapa dessa cumpre um papel específico; o cumprimento dessas etapas é que vai dar o resultado final do texto. É Por isso, às vezes, escrever se torna algo penoso para algumas pessoas. Muitas não gostam da ideia de ter que ler, reler, pensar, repensar, escrever, reescrever. Esse vaivém de procedimento acaba sendo um esforço difícil, principalmente para os alunos que não têm tanta paciência para isso. Essa é a realidade de muitas salas de aulas, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que os alunos escrevem parecem indicar que lhes sobram muita competência e arte. E, quando temos em mãos esses textos para serem lidos, vemos que essa competência e essa arte passou bem longe. Mas essa falha nas escolas não se deve somente a uma pessoa, ou seja, não é culpa só do aluno ou do professor, ou dos materiais didáticos; na verdade, é a junção de todos. Às vezes os livros trazem comandos de escrita difíceis de entender, que não levam os alunos a desenvolverem uma competência maior na hora da produção textual; o professor também não busca trabalhar melhor esses enunciados, e sem falar na falta de interesse dos próprios alunos. Sendo assim, a maturidade para escrever um bom texto não acontece por acaso, mas é uma conquista, que prescinde de ensino, esforço e persistência, juntamente com orientação, vontade, determinação, exercício, prática e tentativas.

5 | ANÁLISES DOS COMANDOS DE ESCRITA SELECIONADOS

De acordo com os PCNs (1998), a escrita de textos deve levar em consideração as condições de produção que variam de acordo com a finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito. Portanto, os alunos do Ensino Fundamental devem saber produzir textos de diversos gêneros, coerentes, coesos e adequados a seus destinatários; entretanto, verifica-se que nem sempre essa perspectiva é atingida.

Segundo a teoria Bakhtiniana, o enunciado se constitui da troca de relação entre os interlocutores para obterem informações e produzirem seus discursos. Para que isso aconteça é necessário que o locutor tenha uma finalidade para produzir seu enunciado, sendo assim, para haver a interação entre aluno e comando de produção da escrita, é preciso a existência de uma razão que leve à produção de um texto escrito.

Com o intuito de verificar qual a finalidade da escrita presente nos comandos de produção textual do livro didático, foram selecionadas as coletâneas de livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, dos autores Faraco, Moura e Maruxo Jr; Celina Diaféria e Mayra Pinto.

A primeira análise foi feita nos quatro livros da coleção de Faraco, Moura e Maruxo Junior, intitulada *Língua Portuguesa Linguagem e Interação*, São Paulo: Ática,

2010. Nela, todos os livros apresentam uma preparação para a produção escrita, partindo de atividades prévias que trazem textos de variados gêneros, tais como: crônica, reportagem, contos, etc., de escritores conceituados, como exemplo: Carlos Drummond de Andrade e Ana Maria Machado. Para chegar até a produção textual o livro traz a proposta de várias etapas que são:

- *Leitura do texto 1.*

- *Interpretação do texto* - em que o aluno responde às perguntas de acordo com o próprio texto, e/ou também com respostas pessoais, fazendo com que haja um entendimento sobre o mesmo.

- *As palavras no contexto* - essa seção objetiva trabalhar habilidades como: escolher sinônimos adequados a contextos diversos, analisar coerência e coesão textuais, identificar antônimos, entre outros.

- *Gramática textual* - com essa seção, propõe-se aos alunos refletir sobre a estrutura discursiva que sustenta os textos estudados. Essa seção está fortemente articulada com outras duas: linguagem oral e produção escrita, pois as reflexões propostas na primeira são retomadas como ponto de partida nas outras duas.

- *Linguagem oral* - aqui, propõe-se um trabalho com os textos que pertencem aos gêneros da oralidade. Está centrada no estudo dos atos de fala e das situações de comunicação.

- *Reflexão sobre a língua* - nesta etapa o livro pede que explore nossa língua, através dos verbos, pronomes, sujeitos, entre outros.

- *Prática de linguagem* – aqui, procura-se amarrar o estudo textual e gramatical proposto em cada unidade.

- *Leitura do texto 2* - que também tem as mesmas etapas do texto 1, em alguns lugares há o texto 3 com algumas etapas também.

Essas etapas não são regras; a maioria das atividades prévias vem com essa sequência, mas há outras que não as apresentam em sua totalidade. Depois de trabalhada essas atividades, chega-se na *produção escrita*, aqui o aluno coloca em prática o que foi visto anteriormente. Nota-se que em alguns dos comandos não se tem a finalidade, ou seja, ele escreve sem saber o porquê. Vemos o exemplo neste comando: foi apresentado um conto sobre Dom Quixote e todas as etapas de atividades citadas acima foram trabalhadas até chegar ao comando de escrita que consiste no seguinte:

“Vamos produzir um conto. Reúna-se com alguns colegas e imaginem o que pode ter acontecido a Dom Quixote depois que ele tivesse mesmo inventado a rodagigante. Que outras aventuras ele teria vivido?”

a) Discutam, em primeiro lugar, que problemas ele deveria enfrentar, que situação complicada precisaria ser resolvida, e como tudo poderia terminar. Uma pessoa do grupo anota no caderno o que for sendo dito para que essas ideias não se percam.

b) Em segundo lugar, decidam como será a história realmente e a escrevam numa folha avulsa.

c) Releiam o que estiver pronto, levando em conta os critérios abaixo. Na releitura, observem o seguinte:

- A narrativa possui um título?
- Há uma situação inicial bem definida?
- A complicação foi resolvida no final?

Corrijam os problemas que conseguirem perceber, observando, antes de finalizar o texto, se não há algo que não faça sentido". (FARACO; MARUXO, 2010, 6º ano, p.86)

Percebe-se que não aparece em momento algum a finalidade neste comando. O estudante não sabe para que escrever e nem para quem, pois o interlocutor também não é citado. Entende-se com isso que a atividade foi feita somente para avaliar o conteúdo estudado durante a unidade. A falta da finalidade pode prejudicar o trabalho do aluno no momento da escrita, pois, ao escrever, não constata nenhuma razão para realizar a atividade, produzindo apenas para cumprir o objetivo marcado.

Cabe aqui colocar uma pequena orientação do livro para o professor, situado ao lado do comando, lembrando que essa orientação só se encontra no livro do professor. Diz assim:

Professor, para avaliar essa produção, verifique se, na organização da narrativa, há situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho. Sugerimos a troca das redações entre os grupos, para que os alunos leiam as diferentes versões. Depois de ler todos os trabalhos, separe os que tiverem problemas de organização de estrutura e ajude os grupos a refazê-los. Propomos também a construção coletiva de uma história, que você pode registrar na lousa, atentando especialmente para a coerência e a presença dos elementos e das partes da narrativa. (FARACO; MARUXO, 2010, 6º ano, p.86)

Aqui aparece uma finalidade que seria a troca dos textos entre os alunos, e também o pedido da reescrita, mas essa proposta deveria estar também no livro do aluno; se o professor deixar essa orientação passar despercebida, a produção acaba ali, em simplesmente "escreveu e acabou", sem saber por que, pra quem, se o texto estava bom ou não, se precisaria de uma reescrita ou não. Quando o aluno recebe uma proposta de produção de texto, tenta observar e identificar no enunciado qual é a finalidade de sua escrita e para quem irá escrever; no momento em que ele não encontra um motivo para realizar a atividade e tem como único interlocutor o professor, provavelmente tentará seguir os comentários e ideias estabelecidos pelo professor a respeito do assunto, com o intuito de ganhar nota.

Segundo os PCNs, durante a escrita, deve-se considerar os procedimentos diferenciados para a elaboração do texto como: estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, a revisão (com intervenção do professor) e, finalmente, a versão final.

Na coleção de livros escolhida, pode-se notar que os comandos, em sua maioria, são bem estruturados, há todo um trabalho antes, estão de acordo com as especificidades dos PCNs e das DCEs, porém, alguns desses comandos restringem a escrita do aluno apenas para dois interlocutores, que são o professor e os colegas de

classe. Veja o exemplo neste comando:

Em seu caderno, escreva um relato contando o que a fotografia ou o objeto pessoal sugere. Para que o texto fique interessante, não se esqueça de acrescentar detalhes, descrevendo bem as pessoas e situações envolvidas.

Leia-o para seus colegas depois de lhes mostrar a fotografia ou objeto que você escolheu. (FARACO; MARUXO, 2010, 6º ano, p.66)

Partindo de situações como essa, o aluno escreve somente para a escola, seus únicos interlocutores são os colegas de classe; não que essa ideia seja ruim, ao contrário, ela é uma boa proposta; é melhor o aluno ler para alguém do que guardar somente para si. Mas a ideia que alguns estudiosos passam é que o aluno precisa aprender a escrever para além da sala de aula. Se o aluno aprender somente a escrever na sala de aula e para o professor e outros alunos, como será quando ele tiver que escrever fora dela?

Como já foi dito, o aluno precisa dispor de uma finalidade, uma motivação para poder escrever; antes mesmo de começar a sua produção, ele deve saber o por que e para quem escreverá.

Na atividade que veremos em seguida, retirada do livro do 7º ano, encontra-se realmente um comando que está de acordo com a proposta feita por Sercundes (1997) e por Geraldini (1996), que é a da escrita como trabalho. Porém, deixa uma certa dúvida para o aluno quanto a quem escrever, pois mesmo tendo um interlocutor real bem definido, o juiz eleitoral, ele poderá desconfiar dessa proposta. Vejamos o comando a seguir:

No texto 1, no início desta unidade, você leu a convocação de uma pessoa para trabalhar nas eleições. Reúna-se com seus colegas e façam o seguinte: escrevam uma carta coletiva ao juiz eleitoral de sua cidade, pedindo-lhe informações sobre como as pessoas são escolhidas para esse trabalho. Cada grupo ficará responsável por uma parte da carta.

Grupo 1 – local e data, nome e endereço do destinatário, vocativo.

Grupo 2 – corpo da carta.

Grupo 3 – fórmula final e assinatura. (FARACO; MARUXO, 2010, 7º ano, p.143)

Nota-se que o comando pede para escrever uma carta coletiva para ser enviada ao juiz eleitoral. Mas será que os alunos vão acreditar que o interlocutor dessa carta será, de veras, o juiz? Será que vão escrever pensando realmente nele, ou no professor? É uma dúvida que os alunos irão ter, pois eles já estão acostumados a somente escreverem para a escola, para o professor e os colegas. Supondo-se que, de fato, o texto fosse enviado ao gabinete dessa autoridade, teria ela tempo para lê-lo? Não seria tudo isso um mero faz de conta, visto que o professor passaria a interlocutor real do texto, já que o aluno escreveria pensando unicamente no mestre, e o juiz eleitoral passaria a interlocutor virtual (simples pretexto para interlocução), numa inversão de papéis devido à burocracia escolar (cumprimento do dever, exigência de

nota)?

Agora veja mais uma orientação do livro do professor:

Professor, depois de montada a carta, ela poderá ser afixada no mural, assim todos os alunos terão a oportunidade de lê-la. Em seguida, oriente a rescrita coletiva da carta, no mural mesmo. Então compare a carta produzida inicialmente com a versão rescrita. Leve em conta todos os elementos da carta formal. Será interessante que a carta seja de fato enviada a um destinatário real (modifique o tema, ser for conveniente). (FARACO; MARUXO, 2010, 7º ano, p.143)

E aqui se faz mais uma pergunta: será que o professor enviará a carta ao juiz, ou ela somente será fixada no mural? Nesta mesma atividade há uma outra produção, que é a produção individual, que diz o seguinte:

Ao longo desta unidade, lemos alguns textos extraídos de revistas de grande circulação: Claudia, Saúde é vital, Men's Health. Talvez você possa ter curiosidade sobre como são produzidas essas e outras revistas. Escolha uma revista de seu interesse e escreva uma carta à editora que a publica, solicitando informações sobre essa revista: a que leitor ela se dirige, como definem as matérias a serem publicadas, etc.

Não esqueça de que em sua carta você deve:

- a) Apresentar-se;
- b) Explicar por que resolveu escrever;
- c) Detalhar a situação;
- d) Agradecer pela atenção dispensada.

Depois de escrever, volte ao texto e observe o seguinte:

- Você fez um rascunho?
- Dispôs corretamente no papel os elementos da carta?
- Utilizou corretamente os pronomes de tratamento e os fechos?
- Organizou logicamente as informações do corpo da carta?
- Encontrou expressões próprias da linguagem formal escrita?
- Respeitou o nível adequado de linguagem?
- Utilizou algum tipo de modalização (nuance de sentido)?
- Utilizou corretamente a pontuação e a acentuação?
- Concordou adequadamente os verbos com os sujeitos?
- Sua carta foi dividida em parágrafos de forma ordenada?

Finalmente, envie sua carta para a editora ou redação da revista. Em geral, na seção Cartas do Leitor há instruções sobre como enviar cartas à revista escolhida. Se você der sorte, quem sabe ela seja publicada nessa seção?

Orientação para o professor : professor, estimule os alunos a enviar de fato a carta e, caso algum deles obtenham resposta, coletivize-a. Certamente isso servirá de estímulo à escrita de outras cartas desse teor. (FARACO; MARUXO, 2010, 7º ano, p.144)

Veja que nesse comando o aluno começará a escrever já sabendo para quem escrever, e qual será o destino do seu texto. Pode-se dizer, dessa forma, que o comando é uma proposta de escrita como trabalho, pois orienta toda uma atividade prévia que dará base para o aluno, pois no momento da escrita ele saberá para quem escrever. Há o momento de revisão e releitura da carta para saber se estará adequada, ou se

precisará ser reescrita, e, finalmente, o envio dela para a revista. Nesse caso não há outra opção, como a de simplesmente expor no mural ou ler para o professor, etc. O destino da carta será realmente a redação da revista; além disso, há dicas de onde e como o aluno fará para enviá-la. Há ainda uma orientação que também sugere que o professor incentive o aluno a realmente postar a carta.

Assim como esta, também pode-se verificar que há outros comandos nos livros que levam o aluno a escrever para além da sala de aula, como exemplo, compondo cartazes para serem espalhados pela cidade, ou até mesmo no pátio da escola, entre outras. Essas práticas proporcionam ao aluno o prazer em escrever, sabendo que sua produção será vista por outras pessoas e veiculada em outros lugares.

A segunda análise foi feita a partir dos quatro livros da coleção de Celina Diaféria e Mayra Pinto, intitulada *Trajetórias da Palavra*, São Paulo: Scipione, 2010. Essa coletânea também traz em seu livros várias etapas para se chegar à produção escrita. Que são:

- Abertura de capítulo - que apresenta textos verbais e não verbais e questões cujo objetivo é resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e o tema a serem trabalhados no capítulo.

- Leitura - selecionam gêneros diversos, de diferentes registros e estilos, que representam as variedades sociais e regionais da língua portuguesa.

- Linhas e entrelinhas - essas seções apresentam atividades de exploração do texto cujo objetivo é desenvolver a proficiência em leitura e as habilidades de reflexão crítica e fruição estética.

- Produção de texto oral - são propostas atividades de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral.

- Uso da língua - nessa seção, reduzem-se a nomenclatura que tradicionalmente se emprega em nosso ensino, mantendo-se apenas os termos que julgamos fundamentais para que os alunos aprendam a usar suas habilidades de expressão de modo consciente.

- Tira-dúvidas - atividades relativas a ocorrências gramaticais.

- Produção de texto escrito - todas as propostas de produção escrita se relacionam ao trabalho desenvolvido no capítulo, tanto no que diz respeito ao trabalho com o gênero e a linguagem quanto à temática.

- De volta ao texto - aqui os alunos responsabilizam-se pela leitura crítica e correção da própria produção escrita.

- Panorama cultural - aqui são indicados alguns livros, filmes, sites adequados à faixa etária e com temática relacionada aos assuntos abordados nos capítulos.

- Retomada - todas as unidades se encerram com esta seção, cuja proposta é a de retomar e sistematizar os tópicos linguísticos estudados nos capítulos.

Veja, assim, o primeiro comando analisado dessa segunda coleção escolhida. Ele apresenta uma proposta de escrita e também leva em consideração a concepção de escrita como trabalho:

Neste capítulo você viu que a crônica é um texto curto, escrito geralmente em linguagem informal, que apresenta uma visão pessoal - bem humorada, crítica, poética etc.- sobre acontecimentos do dia a dia. Agora você escreverá uma crônica que fará parte de um livro de crônicas. Esse livro será confeccionado por sua classe e divulgado na escola. Siga estas orientações para produzir seu texto: escolha um acontecimento que lhe chame a atenção. Você pode procurá-lo em meios como jornais, revistas, internet, telejornais, ou mesmo nas ruas - no ônibus, na padaria, à janela, observando as pessoas e conversando com elas. Tudo pode ser assunto para uma crônica, desde que desperte o seu interesse. O importante é que sua visão sobre o acontecimento seja expressa em seu texto. Escolha se vai narrar o texto em primeira ou terceira pessoa. Lembre-se também de que a crônica é um texto curto. Antes de ler sua crônica para a classe, faça uma revisão, seguindo as orientações da seção de volta ao texto. Em seguida, em grupos, leiam os textos dos colegas e deem sugestões de melhoria para os autores. Ao final, a classe organizará as crônicas para que sejam reunidas no livro. (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 8º ano, p.111).

Neste comando, há orientações quanto às atividades prévias; a finalidade já é explícita no começo; o livro não será só para a sala de aula, também será divulgado na escola para alunos de outras classes que terão a oportunidade lê-lo. Isso faz com que o aluno seja motivado a escrever, pois está consciente do destino de sua produção. Fica ainda a critério do aluno o assunto sobre o qual escreverá, pois poderá buscar aquilo que mais lhe agrada.

Para ampliar as discussões, faz-se necessário avaliar mais alguns comandos dessa mesma coleção:

Neste capítulo você aprendeu que um romance autobiográfico é um texto narrativo no qual o autor conta experiências reais de sua vida e suas impressões a respeito dessas experiências.

Em seu caderno, escreva um texto autobiográfico sobre alguma passagem marcante de sua vida. Pode ser um momento difícil, como o narrado por Frei Betto no romance, ou na passagem feliz que valha a pena partilhar com os leitores de seu texto. Deixe claro o contexto no qual você estava inserido, quando aconteceu o fato, onde você estava etc., e quais impressões e sensações você teve a fim de que o leitor possa compreender melhor o que você viveu. Em seguida leia seu texto para os colegas e, com eles, escolha aqueles que forem mais interessantes de se relatar num romance autobiográfico. (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 9º ano, p.137)

Neste caso, a produção do aluno mais uma vez será feita apenas para a escola. Ele produzirá uma redação para os colegas da sala lerem, sendo sugerida a escolha dos textos mais interessantes, mas quais os critérios que eles terão para julgar se a produção é interessante ou não, sendo que cada um que escreverá o seu texto, com certeza o achará interessante?

Outro comando:

Escolha um dos temas abaixo e escreva uma crônica em que os diálogos entre as personagens sejam apresentados sob as formas do discurso direto, indireto e indireto livre. Lembre-se de empregar a pontuação adequada ao discurso direto – travessão e dois-pontos – e varie o emprego dos verbos dicendi para evitar

repetições desnecessárias.

1- *O amor impossível*

2- *Um segredo revelado*

3- *Um problema em família*

4- *Uma relação complicada*

Em seguida leia seu texto em voz alta para a classe a fim de que os colegas identifiquem os três tipos de discurso e possam sugerir como torná-lo ainda melhor. (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 8º ano, p. 53)

Neste comando, o tema é delimitado pelo livro; o aluno terá que escrever sobre um desses quatro itens. Poderia nesse caso ter deixado livre a escolha do aluno para escrever sobre o que ele quisesse; talvez esses temas apresentados não agradem a todos os estudantes, fazendo com que alguns percam a motivação para escrever. E, mais uma vez, pede-se que escreva para a escola, com a única finalidade do texto ser lido para os colegas da sala.

Último exemplo de comando:

Depois de ter estudado um pouco sobre as terríveis consequências do efeito estufa, redija um texto para explicar o que você aprendeu e também para expressar sua opinião sobre o assunto. Imagine que esse é um trabalho pedido pelo professor de Ciências, que lhe passou o esquema abaixo para ser seguido em seu artigo de opinião.

A- O tema do trabalho é a comparação entre as consequências do efeito estufa na época em que os dinossauros foram dizimados e as consequências dele nos dias de hoje.

B- seu texto deve abordar os seguintes aspectos, nesta ordem:

- Causa do efeito estufa;
- O que ocorreu quando os dinossauros foram dizimados;
- O que ocorre atualmente, quais são os problemas causados pelo efeito estufa;
- Sua opinião sobre a atuação das nações em relação às medidas que devem ser tomadas para atenuar o efeito estufa.

Reserve um parágrafo para cada um dos itens acima.

Antes de apresentar a versão final, troque seu artigo de opinião com o de um colega. Ele e você farão comentários escritos no texto, baseando-se nas questões da seção “de volta ao texto”, abaixo

De volta ao texto

1- As informações presentes no texto são realmente necessárias para o que está sendo pedido em cada item?

2- Faltaram informações/explicações importantes para a compreensão da ideia de cada item?

3- Há problemas gramaticais? Quais?

4- Evitaram-se as repetições desnecessárias de palavras utilizando-se sinônimos?

5- A pontuação está clara, de modo a evitar ambiguidade? (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 7º ano, p. 117)

Como se percebe, a princípio o aluno é coordenado a escrever um texto em que ele apresentará o que aprendeu, e logo também poderá expor sua opinião sobre o assunto, ou seja, parece bem interessante porque ele vai falar sobre aquilo que pensa.

Mas nota-se que, mais uma vez, não há a finalidade real da produção, sendo que apenas será lida para os colegas da sala.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às duas coleções de livros didáticos analisadas, percebeu-se que há nelas uma diversidade de solicitações de escrita através de comandos. Alguns são bons porque trazem propostas que levarão o estudante a buscar uma motivação para escrever, sendo que ao escrever, o aluno deverá ter prazer em fazê-lo.

Há também alguns comandos que não são tao bons assim, ou seja, não trazem muita motivação para o aluno, e que ele acaba escrevendo somente para poder cumprir o pedido do professor, e, principalmente para ganhar nota.

A partir dessas análises, verificou-se que alguns comandos de escrita das coleções analisadas não apresentam a finalidade explícita no começo do comando. Sendo que isso leva o aluno a escrever primeiro, para depois saber o porquê de produzir o texto.

Geraldi (1993) relata que todo comando de escrita deve possuir uma razão para ser elaborado, uma vez que a partir da finalidade, pode-se construir um texto na escola ou para a escola. Se o aluno produz sem saber o porquê, ele está escrevendo um texto para a escola, com o único intuito de obter uma boa nota. Mas se ele produz sabendo o porquê, então estará construindo um texto na escola que terá amplitude para outros lugares.

Dentre as três concepções apresentadas por Sercundes, percebe-se que a mais utilizada ainda nos comandos dos livros didáticos analisados é a concepção de escrita como consequência, que é aquela feita a partir de uma leitura obrigatória, de um filme ou passeio. O professor pede unicamente que o aluno escreva sobre algo que viu, fez ou leu, mas acaba não oferecendo apoio suficiente para o trabalho textual. Dessa maneira, o aluno não terá desenvoltura maior em relação à escrita, pois produzirá simplesmente para escola.

Em alguns desses comandos aparece a concepção de escrita como trabalho, que seria a ideal para sala de aula. Nesta concepção, tanto o professor quanto o aluno se envolvem bastante, buscando sair da “escrita para a escola”. O envolvimento do professor é o de buscar atividades prévias para dar apoio ao aluno, e que essas atividades não se restrinjam somente às apresentadas no livro didático, mas sim que o professor procure coisas a mais. O professor também possui o compromisso de não deixar que os textos fiquem somente em sala de aula; mesmo que os livros não deem outra opção, cabe ao professor levar a escrita mais além; o professor precisa ser o mediador do aluno ao escrever, levando-o a ser realmente autor do seu próprio discurso.

Se assim for, o envolvimento do aluno será total, pois ele terá subsídios necessários para realizar sua produção; com isso ele conseguirá formar sua própria opinião,

relatando-a no papel. Nesta concepção, o aluno também é provido da oportunidade de ler, reler, escrever e reescrever seu próprio texto, buscando assim cada vez mais a melhoria da escrita.

Ciente da finalidade de sua produção e com seu interlocutor bem definido, o estudante saberá que não serão apenas o professor e os colegas de sala os únicos leitores, mas sim outros, e isso trará um grande benefício ao aluno porque ele expandirá sua capacidade de escrever, não somente para que seus textos sejam lida na escola, mas para que também tenham uma função social. Sendo assim, entende-se que a prática da escrita é social, e, portanto, devem ser propostos comandos de produções textuais mais complexos, abrangendo todos os requisitos possíveis para a escrita de bons textos, proporcionando a formação de escritores capazes de elaborar textos adequados aos usos e contextos sociais diversos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica**. Curitiba, Paraná, 2007.

BRITO, Gizele Mancuzo. **O Papel do Livro Didático no Ensino da Escrita**. Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2006.

CORACINI, Maria José. **(Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

EDUCAÇÃO, **Ministério da. Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília, 2006.

FRANZOI, Rafaela de Cássia. **O Interlocutor e suas Manifestações nas Produções Textuais Escritas no Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Maringá UEM, 2009.

FUZA, Ângela Francine; **MENEGASSI, Renilson José**. A escrita no livro didático: a finalidade marcada fora da seção de produção textual In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 1., 2006, Maringá.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**, São Paulo, Martins Fontes, 1993.

GHIRALDI, Ana Cláudia. PADOVINI, Aparecida Ortiz. **PRATES Valéria. O Processo de Avaliação das Produções Textuais na Visão de Três Professores do Ensino Fundamental**. Artigo Monográfico. Loanda, 2008.

HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação**

a avaliação. Dissertação de mestrado, Maringá, 2000.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Carmem Therezinha Mattos Fernandes. **Produção de Textos nos Livros Didáticos e os PCNs.** Volume 3. Eletras revista eletrônica, 2001.

MENEGASSI, Renilson José. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **O Aprender a Ensinar a Escrita no Curso de Letras.** Universidade Estadual de Maringá UEM, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. MENEGASSI, Renilson José. **As Concepções de Escrita nos Estágios Supervisionados.** Jandaia do Sul, 2006.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita. Dissertação de Pós graduação em Letras.** Maringá, 2007.

SILVA, Flávio Alves da. **A Prática Pedagógica no Ensino Fundamental.** A Prática da Produção de Textos no Livro Didático e na Escola. Palmas, 2006.

SILVA, E. T. da. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP : **Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil (ALB)**, 1998.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Ensinando a escrever.** In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Coleção Aprender e Ensinar com Textos. Volume 1. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SOARES, Maria Elias. **A Produção de Textos na Escola.** Revista do GELNE, Ano 1, 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração pública 81, 82, 88, 90, 91
Aquisição da escrita 119, 127, 130
Aquisição de língua de sinais 34
Armamento 11, 15

B

Bíblia Sagrada 11, 12
Brecha informacional 81, 82, 84

C

Cinema 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169
Comandos de escrita 17, 18, 22, 23, 31
Comunicação 3, 5, 13, 19, 22, 24, 35, 36, 37, 42, 43, 51, 71, 74, 76, 78, 79, 83, 85, 89, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 149, 152, 162, 173, 176, 179, 190, 191, 200, 210, 217
Concepção de língua(gem) 71, 78, 79, 192

D

Democracia 81, 82, 84, 85, 87, 90, 92, 131, 192, 193

E

Educação 9, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 71, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 158, 159, 182, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 217
Educação bilíngue 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 78, 79, 106
Educação inclusiva 34, 35, 37, 39, 41, 42, 96, 97
Ensino 1, 2, 3, 9, 10, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 73, 77, 78, 80, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 129, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 168, 171, 172, 173, 176, 180, 181, 182, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 217
Ensino a distância 171, 182
Ensino de língua 54, 77, 80, 118, 171, 182, 189, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202
Ensino fundamental 17, 18, 23, 32, 33, 42, 56, 80, 100, 104, 106, 119, 121, 122, 125, 129
Ensino híbrido 147, 148, 149, 150, 159
Equipe multidisciplinar 96, 98, 99, 102
Escola 10, 17, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 80, 98, 99, 101, 102, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 147, 148, 149, 152, 153, 158, 182, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 201, 202
Espanhol 66, 105, 106, 110, 111, 115, 116, 117, 205
Estímulos 96, 97, 98, 101, 134

Estratégia de Comunicação 105

Estudos anchietanos 58

F

Fenômenos fonéticos 183, 184

G

Gêneros textuais 1, 2, 10, 17, 107, 115, 154, 189, 201, 202

H

História 15, 24, 25, 39, 53, 62, 63, 70, 77, 78, 79, 110, 126, 130, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 186, 188, 192, 193, 194, 196, 197, 201, 215, 216

Historiografia da linguística 58, 59

I

Identidade 37, 40, 47, 51, 55, 57, 78, 87, 120, 161, 176, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200

Inclusão 4, 12, 15, 43, 44, 78, 84, 85, 86, 87, 96, 103, 106, 116, 158

Interação 3, 19, 22, 23, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 51, 55, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 92, 120, 133, 134, 137, 150, 151, 153, 157, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 190, 191, 197

L

Lei 14, 41, 44, 79, 80, 88, 106, 131, 139, 140, 143, 146, 193, 194, 201, 202, 203

Língua 1, 2, 9, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 159, 171, 175, 176, 182, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Língua de sinais 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 71, 76, 80, 117, 118

Linguagem cidadã 81, 82, 84, 91

Linguística 7, 11, 15, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 89, 92, 93, 108, 110, 117, 118, 119, 122, 126, 128, 129, 130, 158, 173, 174, 178, 182, 190, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 211, 216

Linguística histórica 130, 203, 204, 216

Livros didáticos 17, 18, 31, 195, 198

M

Mecanismos de junção 119

Metaplasmos 183, 187, 188

Metodologias ativas 147, 148, 149, 150, 152, 157, 158, 159

Motivação 20, 26, 30, 31, 32, 96, 97, 100, 102, 104, 129, 157

Mudança linguística 54, 130, 203

N

Narrativa 25, 39, 61, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 198, 199

P

Pistas de contextualização 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182

Política 11, 21, 35, 36, 41, 42, 45, 50, 60, 62, 65, 71, 72, 79, 82, 85, 93, 117, 165, 166, 198, 200, 215

Português moderno 203, 204, 206, 211, 213, 214, 215

Preposição 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214

Processos 40, 44, 50, 52, 62, 83, 85, 100, 102, 103, 130, 133, 136, 149, 150, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 197

Produção discursiva 189, 192, 198

R

Relações étnico-raciais 189, 194, 200, 201, 202

S

Santa Cruz 63, 66, 160, 162, 164, 165, 169

Sequência didática 1, 147, 152, 153, 158

Sociedade 11, 13, 16, 20, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 68, 69, 72, 73, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 116, 131, 134, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 166, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Surdo 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118

T

Tradição discursiva 119, 126, 130

Tradução intralinguística 81, 82

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-760-4



9 788572 477604