



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ADILMA OLIVEIRA DE SIQUEIRA

**UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM APOSTILAS DIDÁTICAS DE
PORTUGUÊS DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maceió

2022

ADILMA OLIVEIRA DE SIQUEIRA

UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM APOSTILAS DIDÁTICAS DE PORTUGUÊS DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof^ª Rosângela Oliveira Cruz Pimenta

Maceió

2022

ADILMA OLIVEIRA DE SIQUEIRA

UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM APOSTILAS DIDÁTICAS DE PORTUGUÊS DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia a distância do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador(a): Rosângela de Oliveira Cruz Pimenta

Artigo Científico defendido e aprovado em: 29/07/2022.

Comissão Examinadora

Rosângela Pimenta

Examinador/a 1 – Orientador

Flávia Ferreira da Silva Rocha.

Examinador/a 2

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA LUIZA AZEVEDO FIREMAN
Data: 29/07/2022 11:19:30-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Examinador/a 3

Maceió-AL
2022

Um olhar para a produção textual em apostilas didáticas de Português das séries iniciais da Educação Básica

A look at the textual production in Portuguese didactic handouts from the initial grades of Basic Education

Adilma Oliveira de Siqueira

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar as atividades de produção textual da apostila complementar da Coleção Lendo o Mundo (2020), “Práticas de Produção Textual”, composto por dois volumes, de uma escola privada localizada na cidade de Maceió, e se as referidas atividades estão sendo propostas como uma forma de aperfeiçoar a comunicação escrita em busca do letramento ou se estão sendo apresentadas apenas como uma simples atividade escolar. Nesse trabalho, iremos analisar se o que esses dois livros complementares da apostila didática propõem está de acordo com as propostas pedagógicas que fazem com que o sujeito em questão (o aluno), ao término do ano letivo tenha a capacidade de diferenciar, entender as regras e produzir todos os gêneros textuais propostos dentro do livro. A metodologia adotada neste trabalho é de abordagem qualitativa, do tipo documental e a análise se baseou nos estudos de Amorim (2008), Sercundes (2012); Silva, Silva, Nascimento (2021); Antunes (2003), Bazerman (2020), Marcuschi (2008) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Consideramos, então, que as atividades de produção de texto propostas não foram elaboradas de uma forma que oportunize um equilíbrio entre a quantidade de gêneros textuais abordados e a profundidade do tratamento didático, nem houve um cuidado com a promoção da interação entre produtores e interlocutores, para que haja momentos de interação, para que a função social da escrita seja mais do que uma mera execução de tarefas, fazendo com que a escrita perca o seu significado, como nos diz Antunes (2003).

Palavras-chave: atividades de escrita, função social, sistemas apostilados

Abstract

The present work aims to analyze the textual production activities of the complementary booklet of the Lendo o Mundo Collection (2020), “Práticas de Produção Textual”, composed of two volumes, from a private school located in the city of Maceió, and if the aforementioned activities are being proposed as a way to improve written communication in search of literacy or if they are being presented just as a simple school activity. In this work, we will analyze if what these two complementary books of the didactic booklet propose is in accordance with the pedagogical proposals that make the subject in question (the student), at the end of the school year, have the ability to differentiate, understand the rules and produce all the textual genres proposed within the book. The methodology adopted in this work is of a qualitative approach, of the documentary type and the analysis was based on studies by Amorim (2008), Sercundes (2012); Silva, Silva, Nascimento (2021); Antunes (2003), Bazerman (2020), Marcuschi (2008) and in the National Curricular Common Base (BNCC, 2017). We consider,

therefore, that the proposed **text production activities were not** designed in a way that provides a balance between the amount of textual genres covered and the depth of the didactic treatment, nor was there a care with the promotion of interaction between producers and interlocutors, so that there are moments of interaction, so that the social function of writing is more than a mere execution of tasks, causing writing to lose its meaning, as Antunes (2003) tells us.

Keywords: writing activities, social function, handout systems

INTRODUÇÃO

A escola é, com certeza, uma das maiores responsáveis por despertar no indivíduo a capacidade de escrever e de inserir a linguagem científica através dos seus métodos e de seus recursos, porém, ainda encontramos práticas pedagógicas que estão sendo aplicadas equivocadamente e que implicam em uma formação linguística deficitária. Com relação às orientações para o ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz propostas que servirão de guia para todas as etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. Desse modo a BNCC procura organizar os componentes curriculares para que as aprendizagens essenciais que os estudantes necessitam estejam asseguradas em todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares e, para que isso aconteça, a proposta da BNCC é organizada por componente curricular, criando assim, uma concepção de ensino.

A BNCC (2017) orienta que o ensino de língua e, especialmente, o ensino de produção textual sejam apresentados de uma forma onde haja uma relação dos textos com os contextos de produção e com o desenvolvimento das habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos. E, como foi destacado na perspectiva da BNCC, as habilidades são desenvolvidas através da leitura de textos referentes aos gêneros que estão inseridos nos mais variados campos da atividade humana e que englobam ao exercício frequente de linguagem relacionadas à interação e autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e com o uso de diferentes linguagens e diferentes finalidades. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem-se dado prioridade aos componentes curriculares relativos às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, focando principalmente nos dois primeiros anos desse segmento pois, a aprendizagem da escrita e da leitura aumenta as chances da construção do conhecimento nos diversos componentes com uma maior autonomia e desenvoltura. E, como sabemos, as atividades humanas são construídas nas práticas sociais, intermediadas por diferentes linguagens,, inclusive a escrita.

Com a homologação da BNCC, é esperado que a divisão das políticas educacionais seja superada e que a colaboração entre as três esferas de governo contribuam para a qualidade da educação no Brasil pois, de acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, indicando claramente o que os alunos devem “saber” (em relação a valores, atitudes, habilidades e conhecimentos) e como vão usar o que foi apreendido no ambiente escolar para solucionar as questões referentes à cidadania, no trabalho e no dia a dia da vida cotidiana, sendo essencial que sistemas, redes e escolas assegurem uma aprendizagem igualitária para todos os estudantes, a fim de que todos possam desenvolver-se e expressar-se igualmente. Dentre as competências gerais que a BNCC determinou, a número 4 diz que a utilização de diferentes linguagens e conhecimentos, dentre os quais está a linguagem escrita, levam a uma compreensão do mundo e do outro, através da mediação e do compartilhamento de ideias, informações, experiências e sentimentos. Já nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a número 3 fala que o uso de diferentes linguagens para se expressar e compartilhar ideias, experiências e sentimentos faz com que o indivíduo chegue à solução de conflitos, ao diálogo e à cooperação.

O componente curricular Língua Portuguesa da BNCC procura atualizar documentos e orientações que foram criados nas últimas décadas em relação às pesquisas e às transformações das práticas de linguagem que têm sido realizadas recentemente, principalmente as que se referem ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação, objetivando a relação dos textos a seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao usos significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual. E, da mesma maneira que na leitura não se permite que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma descontextualizada e abrangente, na escrita também vale os mesmos princípios de composição e progressão curricular, por meio de situações adequadas de produções de textos que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Embora saibamos que estes documentos, muitas vezes, são elaborados sem a participação ativa do segmento dos professores e que muitos docentes ainda não se apropriaram de suas orientações, apesar de todas as críticas feitas a

ele, não podemos deixar de considerar que este é o documento oficial de referência para o ensino no Brasil.

Dessa forma, neste trabalho, nosso objetivo geral será analisar se as propostas de atividades de produção textual presentes na apostila didática selecionada estão de acordo com o que propõe BNCC de português para o 3º ao 5º ano. E, os específicos serão: a) descrever a obra analisada para uma visão geral do tema abordado; b) conhecer como se organizam as propostas de atividades e c) se o que é proposto está em conformidade com o que orienta a BNCC e os autores estudados.

1. MARCO TEÓRICO

As apostilas didáticas para a Educação Básica

Conforme abordado por Ivair Amorim (2008), tanto os livros como as apostilas são publicações didáticas e, que, neste caso nos direciona ao contexto escolar. Embasado pela obra Didática Magna, o autor se limita aos capítulos XVI, XVII, XVIII e XIX da referida obra para expor seus estudos.

Ao se referir ao capítulo XVI, o autor destaca os nove princípios gerais para que haja o ensino e a aprendizagem. E, ao citá-los, ele afirma que todos estão baseados na natureza e, que se trilharmos os princípios apresentados, teremos sucesso e estaremos agindo de acordo com a natureza do aluno. Analisando os princípios expostos, o primeiro informa que a escola deve iniciar a formação do indivíduo na idade certa, para que não haja lacunas na aprendizagem, já no segundo princípio ele enfatiza a necessidade de organizar o material e as ações necessárias para que o professor e o aluno sigam um caminho seguro. No terceiro princípio, Ivair revela que é muito importante capacitar o aluno para que ele se torne perseverante mesmo que haja obstáculos, enquanto que no quarto princípio ele cita Comenius e sugere que seja estudado um tema de cada vez para que as disciplinas não se misturem. Ao chegar ao quinto princípio, ele ressalta que a formação acontece de dentro para fora e sugere aos educadores que partam deste princípio para uma melhor aprendizagem do seu alunado. Já no sexto princípio, salienta que o ensino deve ocorrer do macro para o micro, ou seja, que o professor deve iniciar os estudos do que é geral e só depois expor sobre as particularidades do que está sendo trabalhado. O princípio número sete reconhece que a organização das disciplinas com tempo estipulado e com conteúdos definidos favorece o estudo, enquanto o oitavo princípio destaca o fato de que o processo educativo siga sem interrupções para que não haja prejuízo ao educando. E, por fim, o nono princípio alerta para que o professor não apresente ideias contrárias sobre um mesmo assunto para não causar confusão no momento do aprendizado, protegendo o aluno de discussões desnecessárias, que não acrescentarão nada e que poderão ser abordadas em outro momento.

De acordo com o autor em questão, apesar de, atualmente, estarem fora de contexto devido ao avanço teórico que aconteceu no meio acadêmico, muitos desses

princípios ainda são utilizados pelos professores por fazerem parte das atividades do dia a dia escolar e educacional, visto que estes princípios, sendo utilizados em qualquer classe, ao se ensinar qualquer disciplina, surtirá um resultado satisfatório com qualquer tipo de aluno. E, partindo da hipótese que os princípios citados solidificam o ensino, é importante que se busque por um método universal para ser aplicado de uma forma geral. Ele também aborda mais oito princípios apontados por Comenius (e inspirados nas características do Sol), que contribuem para auxiliar na rapidez do ensino, e que ainda estão presentes em nosso dia a dia. Além disso, ele também se utiliza da teoria comeniana para salientar que, ainda hoje, essas teorias reforçam a fundamentação de práticas pedagógicas e de materiais didáticos que incentivam a uniformização do ensino, desfavorecendo a autonomia do alunado.

Apesar de não se ter conhecimento de nenhum teórico que tenha conduzido estudos sobre as apostilas, o autor ousa dizer que tanto o livro didático quanto as apostilas tratam-se de publicações escolares e têm a mesma finalidade: a instrumentação didática. Além disso, o autor diz que, tanto os livros didáticos quanto as apostilas servirão de registro da nossa época para as futuras gerações. Isto, porque:

Certamente os pesquisadores e acadêmicos que nos sucederem, serão apoiados pelos diversos registros que a mídia disponibiliza atualmente; no entanto, se a reflexão de algum problema educacional futuro exigir uma compreensão mais detalhada de como ocorria a veiculação do currículo em nossos tempos, ou ainda, a transmissão de determinadas concepções e valores de nossa realidade, eis que será necessário recorrer às publicações didáticas que utilizamos (AMORIM, 2008, p. 25).

Segundo Amorim (2008), tanto o livro didático quanto os sistemas apostilados de ensino são planejados com o intuito de estabelecer o contato do estudante com aspectos culturais da sociedade e, sendo assim, fica mais fácil construir uma comparação entre apostilas e livros didáticos. Referindo-se às apostilas, o autor relata que o histórico das apostilas está atrelado às escolas particulares e que, com o passar do tempo elas tornaram-se símbolo de quem tinha uma boa situação financeira e, conseqüentemente, poderia assumir com o que havia de melhor, em relação à educação; e desse modo, no meio acadêmico ainda há uma baixa disponibilidade em relação ao tema.

O surgimento do uso de apostilas nas escolas, como conta Ivair (2008), está ligado aos cursinhos pré-vestibulares e, com o crescimento dos estabelecimentos privados na área da educação, começam a aparecer os Sistemas de Ensino que vão ganhando cada vez mais espaço, seguindo algumas características organizacionais e usando sua metodologia. E, mesmo utilizando as apostilas na busca de uma educação de qualidade, compreendemos que o seu aparecimento e fortalecimento aconteceram a partir dos donos de escolas privadas e não da prática e da experiência pedagógicas de grandes educadores, viabilizadas pela falta de uma legislação precisa e, deixando os donos desses sistemas em uma situação bem confortável, economicamente falando.

Como o surgimento dos sistemas apostilados ocorreu na década de 1970 (época do regime militar), eles tendem a ter uma “postura” autoritária, já que possui uma estrutura inflexível em relação à divisão das aulas e objetivando a aprovação em concursos ou vestibulares, enfatizando a formação profissional. Isto é confirmado quando o autor faz a seguinte comparação:

Assim, podemos entender os sistemas de ensino como torres que vigiam a todo tempo os que lhes foram segregados, as escolas são as celas, os alunos e professores são os prisioneiros, e, por fim, as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber [...] (AMORIM, 2008, p. 43).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, já que de um lado estão as escolas interessadas em realizar um marketing eficaz e, do outro, estão a lucratividade e a expansão dos negócios dos proprietários de sistemas de ensino, além do que, as escolas procuram adotar um bom sistema de ensino (geralmente, aquele que vende mais), enquanto os sistemas de ensino buscam escolas que não causam prejuízos à organização editorial. Já em relação aos conteúdos abordados nas apostilas, alguns pontos são apresentados: o primeiro a ser citado é a simplicidade na apresentação dos conteúdos, visando apenas a reprodução de informações em exames classificatórios.

O treinamento para que o aluno possa responder perguntas objetivas (múltipla escolha, no geral) sem indagações, é o segundo ponto apresentado. Outros dois pontos a serem considerados nas apostilas é o fato delas não promoverem o pensamento e a reflexão do aluno e, o de que há uma ideia escondida no material apostilado, onde o próprio material é o dono do saber, sendo de responsabilidade do professor, a mediação e cabendo ao aluno a acumulação de conteúdos. Assim sendo, tanto o professor quanto o aluno são impossibilitados de argumentar e, isso acontece porque a aprendizagem fica limitada a um processo mecânico de memorização, limitando assim o processo de aprendizagem do aluno.

Outro ponto que Ivair Amorim (2008) aborda e que ampara os afazeres do professor são as longas instruções didáticas direcionadas ao professor. Apesar das instruções terem alguns itens relevantes, em um primeiro momento subentende-se que o professor possui a liberdade de aplicar a atividade da maneira que ele achar melhor, mas logo em seguida essas instruções mudam e aponta a sequência que deve ser seguida, o que nos leva a perceber certa limitação do trabalho docente e, conseqüentemente, ocasionando dependência do professor dentro da sala de aula. Entretanto, para que o professor tenha a autonomia de direcionar a melhor forma de apresentar os conteúdos aos seus alunos, é necessário que ele tenha autonomia, que não fique “preso” às apostilas e, que ele próprio, determine os conteúdos que julgar importantes, como também a ordem que eles serão ministrados.

Além disso, tanto professores quanto alunos, precisam ter autonomia para dar as suas opiniões, caso contrário os alunos estarão apenas sendo preparados para responder os exercícios impostos nas apostilas. Porém, diante das longas jornadas, da

desvalorização do professor e do menosprezo da realidade educacional impostas em nossa sociedade, o professor se conforma e vê nos sistemas apostilados uma maneira de reduzir o tempo de reflexão e de planejamento das aulas, o que os leva a ter um pouco de culpa pelo tutelamento desses sistemas, pois se houvesse resistência e estruturação por parte dos professores, teríamos um maior êxito no processo educacional.

Desse modo, pode-se perceber que, dentre tantas características relacionadas às apostilas, a mais importante é a padronização que esse tipo de produção didática detêm pois, ao serem inseridas nas escolas públicas, elas têm o objetivo de igualar o ensino entre as escolas públicas e particulares, impondo uma padronização e interferindo tanto no modo do professor ensinar como na maneira do educando aprender e, Ivair Amorim (2008) destaca, também, a influência das apostilas em relação aos educadores e aos alunos. Quanto aos educadores, ele diz que as apostilas são repressivas no sentido de prometer inovação tecnológica e dinamização no processo pedagógico mas não cumpre, devido às características e extensão que possuem; já em relação aos alunos, ele fala que a promessa a eles atribuída é a de introduzi-los no mundo do conhecimento, o que não é possível em virtude da padronização desse tipo de material, onde tudo já vem pronto para ser reproduzido, sem a possibilidade de haver indagações, deixando as atividades reflexivas em segundo plano, evidenciando assim, a rigidez na estruturação das apostilas, que apesar de fragmentadas, em sua maioria, tem uma grande extensão de conteúdos e, como já estão determinados dentro dessa estruturação, o aluno acaba tendo apenas noções essenciais dos conteúdos, para utilizá-las quando julgar necessário e, assim, conviver em sociedade.

Ele também destaca que os indivíduos que usam os sistemas apostilados “se acham” mais incluídos e adaptados à sociedade, pelo fato de achar que esses sistemas colaboram para o processo de adaptação do indivíduo ao meio social, fazendo com que se sinta socialmente ativo. Podemos salientar ainda, que a adoção de sistemas apostilados impossibilita que o aluno tenha contato com a realidade cultural, visto que, através das apostilas, a cultura chega de forma incompleta, deixando professores e alunos dependentes de uma única fonte de informação. É certo que na sala de aula pode haver cantinhos de leitura e criação de portfólios, dentre outras estratégias, que o professor pode utilizar para enriquecer suas aulas, mas ao se adotar um sistema apostilado, exige-se que o roteiro da apostila seja obedecido. Desse modo, o interesse pelas atividades investigativas, vão caindo no esquecimento, uma vez que tudo já está pré-determinado e não há mais o que buscar, tornando-os indivíduos mecanizados, empobrecendo a formação da aprendizagem e modificando a percepção.

Ivair (2008), então conclui a sua explanação deixando evidente que os sistemas apostilados dividem espaço com o livro didático, portando o mesmo objetivo: a instrumentação didática. Porém, pôde-se perceber que os sistemas apostilados acreditam que a transmissão e a memorização dos conteúdos sejam suficientes para a aquisição do conhecimento; em relação às condições econômicas e políticas, a implantação do uso de livros didáticos e apostilas deixam os aspectos didáticos/pedagógicos em segundo lugar. O autor também relata que as apostilas didáticas são capazes de dominar o dia a dia dos

professores e alunos muito mais que o livro didático, devido à sua divisão inflexível, à quantidade de conteúdos, com a esquematização de conteúdos e atividades para o professor, além das sugestões de tempo necessário para que as atividades sejam resolvidas pelo aluno, e afirma que:

Dessa forma, acreditamos que a reflexão crítica a respeito da adoção de Sistemas Apostilados de Ensino, assim como a auto-reflexão realizada pelos educadores que as utilizam, é de grande valia para um processo de minimização dos danos causados por esta iniciativa educacional (AMORIM, 2008, p.181).

Já na pesquisa apresentado por Mayara Faria (2012), a municipalização do Ensino Fundamental foi influenciada por uma tendência norte-americana, que era apoiada por Anísio Teixeira, porém diante de alguns impasses, os municípios acabaram por procurar, no setor privado, novas possibilidades para atender às exigências educacionais. Estudos apontam que os sistemas apostilados foram inseridos nos cursinhos pré-vestibulares, depois migraram para a rede privada, inicialmente para o Ensino Médio, e em seguida para o Ensino Fundamental e Infantil. E assim, com o passar do tempo, o material didático que era utilizado apenas nas escolas particulares, passou a ser utilizado também nas escolas públicas, através do PNLD, acompanhados de orientações pedagógicas para os professores e um grande marketing atribuído a esse material. Esses sistemas apostilados trazem o passo a passo que o professor deve seguir, colocando em dúvida a autonomia do professor, seja ele da rede pública ou privada, e proporcionando uma organização das responsabilidades e políticas públicas.

Ainda segundo a autora da pesquisa, a aquisição desses sistemas apostilados implica em algumas ações como o treinamento dos profissionais na formação continuada dos educadores e até nos processos de avaliação e, conseqüentemente mudam a gestão da unidade escolar, padronizando o ensino e indo de encontro com a Constituição Federal, que enfatiza que o ensino público deve ser regido pelo princípio democrático que está na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017). Vale destacar que a adesão aos sistemas apostilados de ensino limita a autonomia da escola e do professor, afetando a organização escolar e docente, restringindo os princípios constitucionais referentes à educação e limitando o trabalho do professor, tornando-os simples executores de um material apostilado de qualidade duvidosa. Resumindo, a autora destaca que o desenvolvimento repentino da

municipalização do Ensino Fundamental ocasionou um crescimento da aceitação dos sistemas apostilados de ensino e que, esses sistemas englobam não só a aquisição, mas também a organização escolar, comprometendo tanto a autonomia escolar como a docente.

O estudo que Charles Bazerman (2020) faz sobre os gêneros textuais, a tipificação e a interação na produção da escrita, ressalta que as variações existentes na escrita são um problema urgente para a educação, visto que o ensino do letramento estava concentrado, especificamente, na leitura enquanto que o foco da produção escrita estava baseado, majoritariamente, na elaboração de produtos bem formados que seguissem regras gerais de adequação e correção nas áreas de caligrafia, ortografia, gramática, escolha lexical (ou dicção) e talvez de organização textual (de acordo com modelos gerais).

Continuando sua explanação sobre o tema, o autor destaca que, recentemente, o ensino da escrita foi modificado devido à identificação de diversas concepções, das quais ele aponta quatro: na primeira concepção ele diz que o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Na segunda, relata que a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Já na terceira, destaca que o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política, enquanto que na última concepção ele afirma que os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas da escrita. Assim sendo, seu estudo está baseado em atos de fala, fatos sociais, gêneros textuais, sistemas de gêneros e de atividades.

Sabemos que a comunicação entre os indivíduos ocorre através dos textos e não por palavras soltas ou unidades separadas e é a partir desse contexto que Marcuschi (2008) aborda em sua obra a noção de texto e linguística de texto pois, já que quando houve o aparecimento da linguística de texto, a maior preocupação era o processo de produção e os textos escritos. Hoje em dia, porém, tanto a produção como a compreensão de textos orais e escritos são considerados importantes no processo de comunicação e da função social que a escrita tem. Ainda de acordo com ele, o texto resulta a partir de uma ação linguística que surge e que vai além da frase, constituindo algo com significado, um aparato sócio-histórico, um meio de comunicação. E, tanto o

texto escrito quanto o oral são essenciais e de suma importância para que haja comunicação.

Sobre o ensino de produção textual

Em seus estudos sobre a prática da aula de português, Irandé Antunes (2003) destaca a dificuldade que o aluno sente ao estudar “o português” e considera-o de difícil compreensão. Conseqüentemente, atrelada a essa dificuldade, vem a repetência e a evasão escolar por muitos alunos, o que acaba causando frustração nesses indivíduos, podendo levá-los a se sentirem inferiores aos outros. Ela ressalta ainda, que a escola é o reflexo do que o aluno traz da sua vida para o ambiente escolar, mas motivos internos à escola também podem influenciar na qualidade dos resultados obtidos pelos alunos. Seguindo adiante, a autora destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que, dominar a língua, é essencial para a total inserção do ser humano no meio social, enquanto os descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) beneficiam, claramente, um conjunto de habilidades e competências em compreensão, onde serão observados em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções, conduzindo a grandeza da textualidade para o dia a dia escolar e afastando o foco que havia na metalinguística, fazendo com que a escola passe a ter mais qualidade de ensino e bons resultados.

Referindo-se à escrita, Antunes atesta:

- *um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;*
- *a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia;*
- *a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em "exercícios" de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é "construir peças inteiras", ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas "exercitam" a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o*

que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social;

- *a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para "exercitar")³, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto;*
- *a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua, nessa altura do processo de apreensão da escrita, como, por exemplo, a fixação nos exercícios de separação de sílabas, de reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais e outros inteiramente adiáveis;*
- *a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa "o que se diga" e o "como se faz". (É a "língua da escola", como observou um menino sabido! (2003, p. 25 – 27).*

A autora ainda diz que o professor, que ela tem em mente é

um professor de português que é, além de educador, linguista e pesquisador alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los" (2003, P. 44)).

Dessa maneira, esse professor ao qual ela se refere, proporciona ao aluno atividades onde haja a interação entre todos, fazendo com que o texto e a escrita sejam um instrumento constitutivo, que aumente a coletânea de palavras e de ideias da turma, pois é através das palavras que há mediação entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê.

Escrever sem um objetivo é uma atividade ineficiente, pois a linguagem precisa do outro para existir, praticar o ato da escrita mecanicamente, como uma simples atividade não terá nenhuma aprendizagem. E sobre isso, Antunes ainda destaca que:

Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos... (ANTUNES, 2003, p. 46).

Antunes também destaca que o ensino da produção textual deve se pautar pela etapa do planejamento, da escrita propriamente dita, da revisão e da reescrita para que o aluno escreva cada vez mais de maneira proficiente.

Já, segundo Madalena Sercundes, que observou a produção textual em algumas escolas, nas turmas do 1º ao 5º ano, em escola pública e particular, as atividades de escrita eram aplicadas de duas formas: com e sem atividades prévias. Nas produções textuais sem atividade prévia, a escrita é vista como um dom, onde o aluno é orientado a escrever um texto a partir de um tema abordado, fazendo com que a produção de texto preencha o tempo livre que o aluno teria e garanta a disciplina da sala de aula, enquanto que nas produções textuais com atividade prévia, a produção da escrita é uma consequência da interpretação do que foi lido pelo aluno e como introdução para que o aluno crie um texto a partir de um tema abordado, fazendo com que a produção de texto preencha o tempo livre que o aluno teria e garanta a disciplina da sala de aula. Ela relata que, na maior parte das escolas, as atividades de escrita estão inseridas em um projeto de reorientação curricular, onde todos os professores (até mesmo os professores substitutos) trabalham de forma integrada sem permitir que as atividades sejam desviadas da programação curricular.

Mediante o que observou em seus estudos, a autora destacou duas linhas metodológicas de produção textual a partir de atividades prévias: uma foi a escrita como consequência, onde a produção textual é o resultado de todo um processo que envolve a leitura do texto, comentários sobre o texto, a interpretação textual (havendo a presença de perguntas abertas), o estudo do vocabulário e, por fim, a produção de um texto a partir do tema e a outra linha metodológica foi a escrita como trabalho, que vê a produção textual como um processo permanente de ensino-aprendizagem, na qual as atividades prévias servem como um ponto de partida para estimular a produção textual.

Em algumas escolas particulares, Sercundes percebeu que após a escrita do texto, os professores faziam com que os textos criados pelos alunos circulassem pela sala de aula para leitura, comentários ou sugestões para que a escrita melhorasse, depois havia a correção das palavras erradas e a reescrita do texto, o que fazia com que o aluno percebesse onde errou para fazer a reescrita de acordo com as normas da linguagem padrão. Já na escola particular, ela observou duas coisas: uma foi a utilização da apostila (que é adotada por muitas escolas particulares e que é criada para que o professor siga o que foi proposto, definindo as ações do docente) e a segunda, foi a produção de apostilas de Língua Portuguesa por conta própria, apenas com o nome

do estabelecimento de ensino e sem referência bibliográficas, de autores ou objetivos a serem alcançados e baseando na pedagogia da competição associada à premiação para aqueles que se destacarem mais, num movimento de regressão ao behaviorismo.

Já em seus estudos, Charles Bazerman (2020) relata que há uma diversidade de fatos sociais importantes que são produzidos no dia a dia e que eles não existiriam se não fosse a elaboração de textos. E, dentre a criação desses textos podemos citar os requerimentos de graduação e a matrícula de alunos nas disciplinas, nos quais percebe-se gêneros bem tipificados, com sistemas organizacionais bem-articulados, onde tipos específicos de textos circulam por caminhos previsíveis, com consequências familiares e de fácil compreensão (pelo menos para aqueles familiarizados com a vida universitária). É importante frisar que, na observação detalhada das disciplinas onde a escrita é solicitada pode-se identificar as estruturas ainda mais tipificadas dentro das quais a escrita acontece, pois em cada disciplina, existem ciclos identificáveis de textos e atividades definidos, onde é fácil observar que essas disciplinas foram compostas como sistemas de atividades estruturados, sobre uma infraestrutura de gêneros textuais e que, de certa forma, dependem de textos anteriores e que atuam na organização social. Assim sendo, quando um texto produzido alcança o êxito cria, para quem está lendo, um fato social. E conseqüentemente, os fatos sociais representam ações sociais relevantes e que são executadas pela linguagem, ou atos de fala, através de formas textuais padronizadas.

Reforçando a relevância dos fatos sociais e destacando que o escritor busca, nas referências intertextuais, estabelecer uma nova afirmação, o autor diz que:

Frequentemente os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem. Se todos os alunos de uma turma entenderem que o programa da disciplina requer que um artigo ou trabalho seja entregue num determinado dia, eles assim vão agir. Se, por outro lado, todos entenderem que o professor teria dito numa das aulas que a data limite para entrega poderia ser estendida, muitos tenderão a assumir o que eles consideram como uma nova opção. (BARZEMAN, 2020, p.41).

Como Bazerman (2020) exemplificou acima, vários fatos sociais dependem totalmente de atos de fala, pois se elas forem feitas de maneira adequada, essas palavras serão apontadas como atos completos que devem ser consideradas como

feitos. Assim sendo, os atos da fala que podem ser avaliados em três níveis – o que foi literalmente dito, o ato pretendido e seu efeito real – também podem ser empregados aos textos escritos, pois pode escrever uma carta a um amigo contando o que está acontecendo em sua vida, porém o seu objetivo pode ser a de manter uma simples amizade ou provocar uma resposta escrita que mostre se um determinado problema foi resolvido. Já o leitor poderá acreditar que você está com bastante saudade ou dela e que está tentando reacender um intenso romance e, poderá então, decidir nunca responder a sua carta. Portanto, a diferenciação em três níveis de análise daquilo que falamos ou escrevemos, do que pretendemos realizar com o que falamos ou escrevemos, e do que as pessoas entendem que estamos tentando fazer, mostra como nossas intenções podem ser mal compreendidas e como é difícil coordenar nossas ações entre si. E, isso torna-se bastante perigoso que nos manifestamos através da escrita porque não podemos visualizar a reação que os outros terão ao ler o que escrevemos, devido a distância e a reparação fica limitada. Ele também afirma que a criação de gêneros ou formas tipificadas pode conduzir o indivíduo a tipificar as situações nas quais se encontram como, por exemplo, quando um convidado na casa de alguém faz um comentário sobre desconforto físico, o anfitrião tipicamente compreende isso como uma obrigação para deixar o convidado mais confortável.

E, ao término deste capítulo, o autor relata que identificar um gênero textual a partir das suas características faz com que tenhamos uma visão incompleta e equivocada do que é gênero pois, o conhecimento é modificado com o passar do tempo, assim como as situações e os gêneros também modificam. E, para termos uma melhor compreensão sobre gêneros precisamos assimilar que os gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que fazem parte de processos de atividades socialmente estruturadas, que um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir e que um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. No âmbito educacional, a atividade está direcionada para questões tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimento através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção do conhecimento e oportunidades de aprendizagem; como os instrutores apoiam e estruturam a aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas. Porém não é tão fácil atingir a compreensão de textos, para isso é necessário que, até mesmo aqueles

sistemas de gêneros e de atividades com os quais estamos, até certo ponto, mais acostumados podem ser submetidos a análises extras, de maneira que consigamos agir de forma mais eficiente e mais assertiva.

Luís Antônio Marcuschi (2008) inicia sua explanação na obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” referindo-se a Bakhtin quando diz que o texto refrata o mundo na medida que reordena e reconstrói.(MARCUSCHI, 2008, p.72). E, no desenrolar de seus esclarecimentos, destaca que, atualmente, a noção de gramática de texto não está sendo revista, pois estudos vêm mostrando que é impossível ter um conjunto de regras formais que possa originar bons textos e frisa que a questão que necessita de uma resposta é como e onde situar o texto nos estudos lingüísticos, já que as definições de texto não fazem alusão a nenhum dos níveis lingüísticos de análise. Ele idaga se o texto está no nível do sistema ou é simplesmente um fenômeno do funcionamento do sistema.

Marcuschi (2008) também afirma que a lingüística de texto (LT) diferencia o sentido e o conteúdo. Segundo ele, na LT, o conteúdo é aquilo que se fala ou se caracteriza ou se descreve no mundo, mas o sentido também é a consequência da forma como se fala esse conteúdo, é o produto do funcionamento da língua quando os indivíduos estão dentro de um contexto sócio-histórico, elaborando em contextos específicos. Ressalta ainda que a LT, de uma forma geral, observa o funcionamento da língua em uso, se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, se dedica aos domínios mais dinâmicos (como os processos de compreensão e a produção de sentido, por exemplo) e tem como o centro de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e a utilização do texto. Para este autor, o texto não é um mero mecanismo lingüístico mas, é algo que ocorre na forma de linguagem, incorporada a um contexto comunicativo, relativamente complexo e sem regras fixas para que isto ocorra.

O autor compara a produção de um texto a jogar um jogo onde, inicialmente, há um conjunto de regras, um espaço para a realização de manobras e uma série de atores (cada um com seu papel e funções estabelecidos), onde a cooperação e o respeito às regras são essenciais para que o jogo aconteça. Segundo ele, acontece a mesma coisa com os textos:

Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte, leitor - falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da

língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI, 2008, p.77).

Marcuschi evidencia em sua obra que, embora saibamos que a produção textual deve seguir algumas regras, que os enunciados não podem ser descritos de qualquer forma e que se deve ter pelo menos um conhecimento básico do quanto se deve dizer e do quanto podemos deixar de dizer, e que um dos problemas verificados nas redações escolares é a definição precisa a quem o aluno se dirige ao produzir seu texto. E, devido a esse problema, ele acaba escrevendo tudo para um único interlocutor, ou seja, o professor, dificultando a interação, a colaboração e o emprego da linguagem.

E assim, convivemos com mais do que um simples uso de regras. O que está em jogo é um conjunto de sistemas ou subsistemas que fazem com que os indivíduos interajam por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que utilizam. Ou seja, em todos os seres humanos há uma competência textual-discursiva consideravelmente bem desenvolvida, cabendo a nós, entender o seu funcionamento e que atitudes tomar para que esse funcionamento se torne ainda melhor.

Reflexões sobre a BNCC

De acordo com estudos realizados por Maria Emília, Ilderlândio e Yasmin (2021) em relação à língua materna, é de suma importância compreender quais são as concepções e as perspectivas teórico-metodológicas que impulsionam e que fundamentam o discurso da Base para entender se os conhecimentos estão sendo estimulados nas propostas de ensino de texto adotadas. Eles também ressaltam que, de acordo com a BNCC, ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017, p. 67). Além disso, vale destacar que a aprendizagem sobre os textos, as diferentes linguagens, a língua e a norma-padrão deve estar focadas na evolução das

habilidades de leitura, de produção textual e de tratamento das linguagens, para que haja mais oportunidades do aluno praticar o que aprendeu no seu cotidiano. Quanto aos eixos do componente Língua Portuguesa referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles são correspondentes às práticas de atividades de ensino de língua, ou seja, leitura e escuta, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica. Especificamente sobre a escrita, o documento propõe:

Evidenciando o eixo da Produção Textual para os anos iniciais, a proposta da BNCC diz que: a) Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BNCC, 2017, p. 76); b) Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes aos gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BNCC, 2017, p. 78).

Por último, destacaremos a ênfase concedida pela BNCC ao ensino de texto a partir dos gêneros textuais. Ela sugere que no ensino do componente Língua Portuguesa haja a diversidade textual tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais do Ensino Fundamental. Um exemplo disso é que no eixo Produção de Textos, seja considerada “a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (2017 p. 89), e, logo após, é sugerido que

(...) as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, [...], serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BNCC, 2017, p. 89).

Finalizando a apresentação sobre o estudo das apostilas didáticas para a Educação Básica e as reflexões sobre a BNCC, analisaremos a obra escolhida, levando em consideração os objetivos propostos neste trabalho.

2. Material e métodos

A metodologia adotada neste trabalho é de abordagem qualitativa, do tipo documental, permeada de ações como observação, reflexão e interpretação de documentos escolares, notadamente as apostilas didáticas do Sistema Ari de Sá (SAS) e a BNCC, documento oficial de ensino.

A Apostila de Práticas de Produção Textual analisada foi elaborada pelo Sistema Ari de Sá de Ensino (Coleção Lendo o Mundo) no ano de 2020, e é utilizada como complementar ao livro didático de Língua Portuguesa. Ela é composta de dois volumes, sendo que o volume 1 foi elaborado pelas autoras Ana Maria Maia Gadelha de Andrade, Luciane Rolim de Moura Vilain e Rejane Ferreira da Costa, enquanto o volume 2 foi desenvolvido apenas por Luciane Rolim de Moura Vilain. O volume 1 possui um total de 67 páginas, distribuída em dez capítulos, enquanto o capítulo 2 tem 35 páginas e seis capítulos.

A apostila em questão conta com uma diversidade de gêneros textuais e cada capítulo corresponde a um gênero, todos descritos abaixo:

Volume 1

- *Conto*
- *Roteiro de vídeo de campanha de escrita*
- *Texto teatral*
- *Verbetes do dicionário*
- *Resenha crítica de jogos*
- *Roteiro de vídeo para vlog*

- *Adivinha*
- *Poema visual*
- *Notícia*
- *Tabela*

Volume 2

- *Cartum*
- *Crônica*
- *Texto com base em gráfico*
- *Poema*
- *Apresentação de slides*
- *História em quadrinhos*

Os dezesseis capítulos da apostila trabalham o eixo da escrita e estão estruturadas em quatro seções. Em cada seção há um roteiro que o aluno deve seguir até chegar à produção do texto. As seções apresentadas em cada capítulo são as seguintes:

- Hora da leitura
- Conheça o gênero
- Explore a estrutura
- Prática textual

Descrição dos volumes:

Como foi dito anteriormente, cada capítulo da apostila “Práticas de Produção Textual” refere-se a um gênero textual e está dividido em quatro seções descritas abaixo:

- *Hora da leitura – onde o aluno tem contato com o gênero textual que será trabalhado através do título do capítulo e de um texto de referência, para que seja feita a leitura.*
- *Conheça o gênero – através de um questionário referente ao texto, os alunos vão fazendo a interpretação do texto que foi lido.*
- *Explore a estrutura – nesta seção, é apresentado um texto informativo com um breve resumo do gênero textual que está sendo trabalhado e também os elementos que compõem o gênero em questão.*
- *Prática textual – esta última seção está subdividida em:*
 - ✓ *Planeje seu texto – o aluno irá planejar a criação de um texto igual ao que ele leu na abertura do capítulo, de acordo com a estrutura apresentada na seção número 3.*

- ✓ *Produza seu texto – o aluno produzirá seu texto, colocando em prática o que ele planejou e utilizando todos os elementos que o gênero textual em questão exige.*
- ✓ *Avalie e faça a versão definitiva – após a finalização da primeira versão do texto, o aluno deverá reler o texto que produziu e avaliá-lo de acordo com os itens descritos para cada gênero textual.*

Após terminar todas as etapas da seção Prática textual, o aluno deverá reescrever a versão final do seu texto no anexo que está no final da apostila, referente a cada capítulo e depois, destacar a página e entregar à professora para que faça a correção.

3. Descrição e análise das atividades propostas pela apostila do SAS 5º ano

É imprescindível que, antes de introduzir um gênero textual para uma turma de alunos, haja um momento de diálogo com a turma para descobrir o que eles sabem sobre o gênero a ser abordado, para ouvir as suas hipóteses e para que eles também pesquisem e descubram suas características. E mediante a análise feita no gênero textual crônica, apresentado no volume 2 da apostila do SAS, não há uma conversa inicial para que o aluno diga o que sabe sobre a crônica e sua estruturação. Logo abaixo está descrita a atividade proposta pela apostila, relacionada à crônica:

HORA DA LEITURA

1. *Leia apenas o título do texto a seguir. Sobre o que você imagina que ele trata?*
2. *Agora leia o texto e veja se ele trata do que você imaginou.*

Noite de insônia tem brincadeira no jardim, chuva e termina com susto

Marina Cáffer Fogolin de Andrade – Colaboração para a Folha – 22/10/2026 – 02h00

Na mansão da família Silva, moravam com seus pais as irmãs Laura, Luciana e Liliana. Lá também vivia o cachorro da família, o Vítor.

Certa noite Laura estava sem um pingo de sono. Enquanto seus pais dormiam, Laura acordou suas irmãs e perguntou:

— Querem assistir TV?

— Mas já está tarde!, disse Luciana bocejando.

— É verdade, concordou Liliana.

— Mas vai ser legal, insistiu Laura. —Depois podemos ir brincar no jardim.

Mesmo com muito sono, Luciana e Liliana concordaram em ver TV. Laura pegou o controle e procurou algum programa para assistirem. Não acharam nada e decidiram ir brincar lá fora.

De repente, gotas de chuva começaram a cair, e elas correram para dentro de casa.

— Me desculpem por eu fazer vocês passarem por tudo isso, disse Laura, triste, para

suas irmãs.

— Tudo bem. Ao falar, Luciana foi interrompida por um barulho.

— O que foi isso?!, perguntou Lílana.

Surgiu um vulto que fez as meninas se assustarem, mas logo elas descobriram que era apenas o Vítor, o cachorro.

Marina Cáffer Fogolin de Andrade, 10, moradora de Santos (SP), é a colunista convidada deste mês.

CONHEÇA O GÊNERO

1. Quem são os personagens desse texto? O que é possível saber sobre eles?
2. Quando e onde se passa essa história?
3. Quem escreveu essa crônica? O que representa o número 10 ao lado do nome da autora?
4. Onde essa crônica foi publicada?

EXPLORE A ESTRUTURA

Crônica é um gênero textual breve que retrata situações do dia a dia. Por ser um gênero relacionado ao cotidiano, a linguagem geralmente utilizada é informal, pois procura dialogar com o leitor. Dessa forma, é comum haver marcas de oralidade nas crônicas.

Normalmente, esse gênero textual circula em jornais, apesar de também ser veiculado em livros. Alguns cronistas importantes são Rubens Braga, Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony e Luis Fernando Veríssimo.

A crônica que você leu na seção Hora da leitura, por exemplo, foi publicada em um jornal – a autora é uma menina que, na época da publicação, tinha 10 anos de idade e atuou como colunista convidada.

A crônica possui título e, por ser um gênero narrativo, apresenta a seguinte estrutura:

- Espaço: é onde a história acontece.
- Tempo: é quando a história acontece.
- Personagens: quem participa da história.
- Narrador: é quem conta a história, pode ser um observador ou um dos personagens.
- Enredo: é a história narrada; normalmente trata de assuntos ligados ao cotidiano.

PRÁTICA TEXTUAL

Agora, você vai produzir uma crônica, e o tema dela será o cotidiano escolar. Para isso, você pode se lembrar de alguma situação engraçada ou diferente que vivenciou ou presenciou.

É importante escrever de forma respeitosa, sem colocar ninguém em situação constrangedora. Se preciso, converse com as pessoas envolvidas e comente que você vai transformar a história em crônica.

Planeje seu texto

- *Qual o título da crônica?*
- *Quem são os personagens?*
- *Quando e onde a história acontece? (Lembre-se de que sua crônica deve abordar o cotidiano escolar).*
- *Como termina a história?*

Produza seu texto

Escreva sua crônica no anexo 2 (página 27), com base no planejamento que você fez. Lembre-se de utilizar uma linguagem informal, assim como organizar suas ideias em parágrafos, usar sinais de pontuação e todos os elementos textuais necessários para que sua história seja bem compreendida.

Avalie e faça a versão definitiva

Releia sua crônica e avalie-a de acordo com os itens a seguir. O professor também vai lhe dar algumas dicas.

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
<i>1. A crônica tem um título?</i>		
<i>2. A história é contada por um narrador?</i>		
<i>3. É uma narrativa breve e simples?</i>		
<i>4. A linguagem usada é informal?</i>		

Se observarmos atentamente, logo no início da atividade é apresentada uma pergunta referente ao assunto tratado no texto (lendo apenas o título), depois, pede-se que o texto seja lido para saber qual o assunto e, logo após a leitura do texto, na interpretação é que se fala em crônica, desse modo a estrutura do gênero textual abordado está sendo após a interpretação textual. Em seguida, é pedido ao aluno que planeje, produza a sua crônica, avalie segundo alguns itens apresentados e faça a versão definitiva. Percebe-se então, que na apostila do aluno, não há orientações sobre a

intervenção do professor no momento de produção dos alunos (dentro do roteiro da atividade o professor dá algumas dicas após o aluno avaliar o texto produzido) e tampouco, um momento de socialização das crônicas escritas pelos alunos-seja um momento de leitura das crônicas produzidas, seja uma exposição em sala de aula. E, indo de acordo com o que a autora revela em suas observações, percebemos que não existe uma sistematização na leitura, na produção e na reflexão do gênero textual em questão para que a aprendizagem seja mais satisfatória, e que deveria haver mais atividades abordando o gênero que está sendo trabalhado e incentivando a capacidade de argumentação, buscando integrar as atividades escritas tanto dentro da sala de aula como fora dela.

Ao terminar a análise da atividade proposta para o gênero textual crônica na apostila em questão, do início ao fim, e comparando-a com as orientações da Base Nacional Curricular (BNCC), é possível perceber que esta atividade está em desacordo com a “Base”, pois ao terminar a escrita do texto, o aluno não mais vivência o gênero textual que acabou de produzir, porque a obra não faz a interação das produções dos alunos com o ambiente escolar, nem com os meios de comunicação que os alunos têm acesso. Vejamos o que diz a BNCC:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BNCC, 2017, p. 70).

Portanto, se faz necessário que o material didático se adapte ao que a BNCC propõe para as novas práticas de linguagem e produções para atender tanto as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação quanto a demanda de questões que acontecem cotidianamente, no trabalho, na vida escolar etc.

O outro gênero textual escolhido para ser examinado foi a notícia e, ao iniciarmos essa análise, percebemos que ocorre o mesmo que havia acontecido com a introdução da crônica: não há uma conversa inicial com os alunos abordando os conhecimentos prévios que eles possuem sobre o tema da produção textual, e nem percebemos – através das etapas propostas – o manuseio de jornais ou revistas, nem indícios de haver tido o contato da turma com jornais.

A atividade proposta pela apostila, relacionada à notícia, é a seguinte:

HORA DA LEITURA

1. Quando você deseja se informar sobre acontecimentos recentes, onde você procura essas informações?
2. Agora, leia a notícia a seguir.

Museu Nacional, o mais antigo do país, pega fogo no Rio

3 de setembro de 2018

Um incêndio destruiu o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, neste domingo. Tendo completado 200 anos em junho, essa é a instituição científica e o museu mais antigo do país.

O fogo foi controlado, o prédio continua em pé e não houve vítimas, mas apenas 62 itens, dos mais de 20 milhões que compõem o acervo, teriam resistido ao fogo.

A causa do incêndio está sendo investigada pela Polícia Federal.



Incêndio atinge o Museu Nacional do Rio de Janeiro, na Quinta da Boa Vista, em São Cristóvão, na Zona Norte do Rio.

História

O edifício, de grande importância histórica, foi fundado em 1818 pelo português dom João VI, que na época tinha o título de imperador do Brasil.



Palácio de São Cristóvão em 1862. Coleção Princesa Isabel: Fotografia do século XIX.

Funcionou como Palácio Imperial brasileiro, sendo casa da família real portuguesa. Lá viveram dom Pedro II (o último imperador do país) e seus filhos, incluindo a princesa Isabel.

Em 1822, ali foi assinada a Independência do Brasil. Entre 1890 e 1891, o palácio foi sede da primeira Assembleia Constituinte da República, que marcou o fim do Império no país.

Obras



O fogo levou embora peças importantes. O fóssil humano mais antigo das Américas, de aproximadamente 11.500 anos e chamado de Luzia, estava entre elas. O primeiro fóssil de dinossauro de grande porte montado no Brasil também.

Outras perdas foram a primeira coleção de múmias egípcias da América Latina e trajes indígenas com centenas de anos, além de peças de áreas da ciência como geologia, paleontologia e arqueologia.

Dos 20 milhões de itens, a estimativa é de que só 62 tenham resistido por serem resistentes à altas temperaturas. São os meteoritos, pedaços de asteróides ou cometas que caíram na Terra depois de atravessar sua atmosfera e resistir a muito calor. O mais famoso é Bendegó, que pesa mais de 5 toneladas e é o maior já encontrado no país. Ele foi achado no sertão da Bahia no século XVIII.



Meteorito de Bendegó, siderito descoberto na Bahia, em 1784.

Desde 1946, o museu, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é usado para estudos por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Além disso, de 5 mil a 10 mil pessoas costumavam o local todos os meses. Sem dinheiro Desde 2016, o Museu Nacional recebia menos dinheiro do que era necessário para a sua manutenção. O Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) reservou 21 milhões de reais para prevenção de incêndio no local, mas as obras necessárias não foram feitas antes que a instituição pegasse fogo.

REGO, Tânia. Museu Nacional, o mais antigo do país, pega fogo no Rio. Jornal Joca, São Paulo, 3 set. 2018.

Disponível em <https://jornaljoca.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CONHEÇA O GÊNERO

- 1. Qual é a data dessa notícia e quem a escreveu?*
- 2. Você acha que essa notícia apenas relata o fato ou apresenta alguma opinião sobre ele?*
- 3. Como é a linguagem usada nessa notícia?*
- 4. Que tipos de fatos e informações você acha que são importantes de serem noticiados?*
- 5. Na sua opinião, as pessoas precisam se informar constantemente por meio de notícias, mesmo que sejam tristes como essa do incêndio?*

EXPLORE A ESTRUTURA

Notícia é um gênero jornalístico que tem o objetivo de informar o público sobre fatos e acontecimentos atuais e relevantes, que são de interesse de muitas pessoas. As notícias são veiculadas nos meios de comunicação por meio da escrita – em jornais e revistas, impressos ou digitais – por meio da fala – em noticiários na televisão, no rádio e disponibilizadas na internet.

Nas notícias, não só a linguagem verbal (escrita e/ou falada) é importante, mas também a linguagem não verbal, ou seja, os recursos visuais e gráficos que as compõem. É por isso que, geralmente, as notícias vêm acompanhadas de fotos e ilustrações com legendas, gráficos, tabelas, infográficos, vídeos, mapas etc. no caso das notícias escritas, são importantes, também, o tipo e o tamanho das letras usadas.

de fotos e ilustrações com legendas, gráficos, tabelas, infográficos, vídeos, mapas etc. No caso das notícias escritas, são importantes, também, o tipo e o tamanho de letra usados.

Título (ou manchete)
Museu Nacional, o mais antigo do país, pega fogo no Rio
 3 de Setembro de 2018

Fotos com legenda (auxiliam na compreensão da notícia)

Lide (trecho inicial da notícia que traz as principais informações sobre o fato, de forma resumida, responde às perguntas: "O quê?", "Quem?", "Onde?", "Quando?", "Como?" e "Por quê?")

Intertítulos (títulos secundários que organizam os assuntos)

Pirâmide invertida: Os fatos mais importantes vêm primeiro na notícia.

Um incêndio atingiu o Museu Nacional do Rio de Janeiro, na Quinta da Boa Vista, em São Cristóvão, na Zona Norte do Rio.

Um incêndio destruiu o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, neste domingo. Tendo completado 200 anos em junho, essa é a instituição científica e o museu mais antigo do país.

O fogo foi controlado, o prédio continua em pé e não houve vítimas, mas apenas 62 itens, dos mais de 20 milhões que compõem o acervo, teriam resistido ao fogo.

A causa do incêndio está sendo investigada pela Polícia Federal.

História
 O edifício, de grande importância histórica, foi fundado em 1818 pelo português dom João VI, que na época tinha o título de imperador do Brasil.

LIDE
CORPO

+ IMPORTANTE
 - IMPORTANTE

41

PRÁTICA TEXTUAL

Chegou a hora de você produzir uma notícia. Como as notícias são sobre fatos reais, peça ajuda ao professor para decidir o que você vai noticiar. Pode ser algum evento na escola ou algum acontecimento relevante na sua comunidade, na região ou mesmo em âmbito nacional.

Definido o assunto da notícia, o professor também vai orientá-los a fazer uma pesquisa, em jornais impressos e fontes confiáveis na internet.

Planeje seu texto

Qual será o assunto da notícia?

Como será o título da notícia?

Informações do lide:

O quê?

Quem?

Quando?

Onde?

Como?

Por quê?

Informações adicionais:

Haverá entrevista? Se sim, quem será o entrevistado? (Pense também em um roteiro de perguntas.)

Haverá imagens e/ou outros recursos visuais? Quais?

Produza seu texto

No seu caderno, faça o rascunho da notícia. Lembre-se de usar uma linguagem adequada ao assunto tratado e ao público-alvo. Procure não dar opiniões sobre o fato noticiado, ou seja, busque ser imparcial.

Para escrever o lide, você não precisa escrever as perguntas em ordem e as respostas devem ser em forma de texto, e não em tópicos ou lista. Se você decidir usar imagens, faça apenas previsões e rascunhos nesse momento.

Caso você tenha realizado uma entrevista, será preciso transcrever as falas e indicá-las por meio de aspas e de verbos de elocução. Veja estes exemplos:

“O dano é irreparável”, diz diretor do Museu Nacional.

“Infelizmente a reserva técnica, que esperávamos que seria preservada, também foi atingida. Teremos de esperar o fim do trabalho dos bombeiros para verificar realmente a dimensão de tudo”, afirmou o arquiteto e historiador.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.br>. Acesso em 6 set. 2018.

Avalie e faça a versão definitiva

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
<i>1. Foi criado um título atrativo e de acordo com o assunto?</i>		
<i>2. Foi desenvolvido o lide e foram respondidas todas as perguntas em forma de texto (e não de tópicos)?</i>		
<i>3. A linguagem está clara e adequada ao público-alvo?</i>		
<i>4. O assunto da notícia é de interesse de um grande número de pessoas?</i>		

Após essa avaliação e também os apontamentos do professor, faça a versão definitiva da notícia no anexo 9 (página 65). Incorpore as correções necessárias para aperfeiçoar a notícia, de acordo com as avaliações, e use os recursos visuais (fotos, ilustrações, gráficos etc.) que você planejou.

E assim chegamos ao fim da atividade proposta na apostila para que o aluno produza uma notícia. É preciso registrar aqui que a apostila em tela traz um erro crasso, com uma informação histórica errada: a de que D. João VI era imperador do Brasil em 1818. Tal equívoco compromete a obra como um todo e deve ser corrigido com urgência.

O decorrer da atividade apresenta perguntas diretas, com prováveis respostas óbvias, sem fazer com que o aluno reflita, pense, debata e, ao invés de exemplificar outros suportes nos quais os fatos podem ser noticiados e enfatizar a importância das notícias no nosso dia a dia, a abordagem sobre o gênero é superficial.

Também notamos que dentro da atividade não é reservado um momento para que o aluno tenha contato com os meios de comunicação mais utilizados no dia a dia nos quais as notícias são veiculadas, pois ler uma notícia em uma apostila é totalmente diferente de se manusear um jornal ou uma revista, ou assistir a um telejornal ou ouvir uma notícia no rádio e até mesmo ler na internet. Simplesmente, após o texto explicativo de como é a estrutura de uma notícia, sem muito aprofundamento, onde ela pode ser veiculada e uma foto mostrando e explicando a composição da notícia, o aluno é convidado a produzir uma notícia. E, só após ele ir para a prática textual (a escrita), é que lhe é sugerido o contato com a notícia através de pesquisas, bem como fala-se em entrevista, pela primeira vez. Também não existe a ideia da criação de um jornal que possa ser criado pela turma, para circular dentro da escola ou que possa ser impresso e distribuído com os familiares, inserindo assim a família no contexto escolar. Nesse sentido, Antunes salienta que:

Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português, que até já se chamaram de aulas de “Comunicação e Expressão”. (ANTUNES, 2003, p. 46-47).

E, assim sendo, o formato das atividades para a prática da escrita deve ser contextualizado através dos mais diversos objetos do conhecimento, dos gêneros e das práticas aplicadas.

Além disso, a seção “Avalie e faça a versão definitiva” traz perguntas que dificilmente conseguirão ser respondidas pelo aluno, pois para tanto é preciso mais maturidade como escritor, o que os discentes do 5º ano ainda não adquiriram ou um olhar de “fora” do texto, como a leitura avaliativa realizada pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a leitura, há uma relação direta da escrita com a inclusão do aluno no mundo letrado para que ele possa responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita que a sociedade impõe diariamente. Desse modo, o aluno necessita adquirir a linguagem de forma significativa e a vivência que ocorre dentro da sala de aula é importantíssima para que essa aquisição aconteça satisfatoriamente. Para que isso ocorra, a prática da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e a frequência da produção textual podem ser consideradas formas de agilizar essa significância da escrita.

De acordo com os resultados obtidos SAEB no ano de 2017, apesar dos avanços registrados em relação ao ano de 2015, na maior parte dos alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) ainda estão com o aprendizado deficiente na área do português, enquanto o melhor resultado obtido foi nas turmas de 5º ano, onde houve um crescimento de 7 pontos em relação ao ano de 2015, chegando ao nível 4 de conhecimento, que é apontado como básico. Já a conclusão final foi a de que a maior parte dos estudantes brasileiros não consegue localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos, por exemplo.

Foi acompanhando esses resultados que resolvemos investigar uma área que não é avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): a produção textual. E como encontramos vários trabalhos tendo como objeto os livros didáticos, escolhemos como objeto de estudo as atividades de escrita propostas pelas apostilas didáticas, cada vez mais adotadas por nossas escolas.

O nosso trabalho se debruçou, então, nos estudos realizados por alguns autores sobre as apostilas didáticas, produção textual e também, das metas que a BNCC apresenta como base para o estudo de língua, especialmente, o ensino da produção de texto, no qual ele orienta que este seja apresentado de uma forma em que haja uma relação dos textos com os contextos de produção e com o desenvolvimento das habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção escrita.

Percebe-se que há um aligeiramento na abordagem dos gêneros textuais deste material, que faz com que o aluno não tenha tempo de conhecê-los mais detidamente para se apropriar do conhecimento quanto aos seus usos, sua estrutura, sua elaboração.

Consideramos, então, que as atividades de produção de texto propostas não foram elaboradas de uma forma que oportunize um equilíbrio entre a quantidade de gêneros textuais abordados e a profundidade do tratamento didático, nem houve um cuidado com a promoção da interação entre produtores e interlocutores, para que haja momentos de interação, para que a função social da escrita seja mais do que uma mera execução de tarefas, fazendo com que a escrita perca o seu significado, como nos diz Antunes (2003).

Com isso, acreditamos que se faz necessário novos estudos sobre a produção textual em apostilas didáticas e uma postura crítica das escolas e dos professores na utilização desses materiais.

Além disso, sugerimos que a quantidade de gêneros textuais que há nos dois volumes analisados seja redistribuída para compor a grade da produção textual dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e que a escola, juntamente com os professores, crie estratégias para que os alunos tenham uma maior vivência com os gêneros textuais que serão trabalhados.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**, capítulos 1 e 3. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**/ Maria Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANDRADE, Ana Márcia Maia Gadelha de; VILAIN, Luciane Rolim Moura; COSTA, Rejane Ferreira da. **Práticas de Produção Textual: 5º ano – 11. Ed.** – Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2020. (Coleção Lendo o Mundo).

BAZERMAN, Charles Gêneros textuais, tipificação e interação / Charles Bazerman; Angela Paiva Dionisio (Organizadora), Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadora); Judith Chambliss Hoffnagel (Tradução) – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFPG, 2020.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>

MARCUCHI, Luís Antônio, **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRALHA, Mayara Faria; SOARES, Mariana Padovan Farah; PINTO, Elba Geovana de Sousa; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Sistemas Apostilados de Ensino: Implantação e Implicações sobre a Autonomia Docente. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SILVA, Yasmin Rayane Mariz da; SILVA, Maria Emília Cavalcante; NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade. Concepção de texto na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desvelando diálogos. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. Vol 14, Nº 02 – dezembro de 2021.

VILAIN, Luciane Rolim Moura. **Práticas de Produção Textual**: 5º ano – 11. Ed. – Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2020. (Coleção Lendo o Mundo). v.2.