

*Artigo publicado nos Anais do I CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 18 a 21 de outubro de 2006.*

## **CARACTERÍSTICAS DE MEDIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Paulo Cezar RODRIGUES (PG-UEM/FAP)  
Renilson J. MENEGASSI (UEM)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre as condições de produção no livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP), verificando o modo como estas orientações aparecem nos comandos de escrita do LD. A consideração destas orientações durante o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, além de caracterizar o LD como um mediador, contribuiria para a formação de escritores proficientes de textos. Para tanto, investigou-se um LD da 8ª série do Ensino Fundamental (EF). Os resultados demonstram que, tão importante quanto os LD's considerarem as condições de produção em suas propostas de escrita, constituindo-se como um mediador, é o professor ter o conhecimento e a consciência a respeito da necessidade de se levá-las em conta no processo de produção, sob pena de não saber conduzir, adequadamente, o trabalho com a escrita de textos, quando estiver diante de uma proposta de redação, e não de produção textual.

**Palavras-chave:** interação, condições de produção, mediação, livro didático.

### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O problema da inaptidão de muitos alunos para a tarefa de escrever textos escolares parece ser renitente. Um dos indicadores desta insistência é o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – que, anualmente, revela os baixos índices obtidos pela maioria de seus participantes na prova de Redação. Tais resultados permitem inferir que os problemas em torno do ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares parecem ainda estar longe de serem resolvidos.

Contudo, embora se reconheça que vários fatores podem exercer influência sobre o ensino e aprendizagem da escrita de textos, pensa-se que os materiais didáticos utilizados pelos alunos, no caso, os livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP) – possam responder por uma parcela significativa do problema, uma vez que o LD tem atuado de forma hegemônica e,

praticamente, exclusiva dentro das salas de aulas da maioria das escolas brasileiras (BATISTA, 2003).

Assim, este artigo tem por objetivo refletir, a partir de uma perspectiva sociointeracionista de ensino, sobre o modo como o LD de LP propõe o trabalho com a produção textual em sala de aula, verificando se as condições de produção, que foram sistematizadas por Geraldi (1991), a partir dos pressupostos de Bakhtin sobre o caráter interativo da linguagem, estão contempladas nas atividades de escrita do LD. Fato que caracterizaria o LD como um importante “instrumento mediacional”, na perspectiva de Vygotsky, no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos. Para tanto, será utilizado como *corpus* para esta pesquisa o LD “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares (2002), da 8ª série do Ensino Fundamental (EF). É importante ressaltar que os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, e que, por esta razão, podem estar sujeitos a possíveis alterações.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

Embora a palavra se apresente como uma espécie de ponte entre as pessoas, possibilitando as mais diversas situações de interação social, ela não se constitui como única forma de mediação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Existem outros elementos mediacionais que podem servir a esta finalidade, como a linguagem escrita.

Quanto à função mediadora da escrita, Vygotsky (1988), tratando da distinção entre os termos “signo” e “instrumento”, caracteriza-os como “meio” e “condutor”, respectivamente, elevando-os à categoria de “atividades mediadas” ou, em outras palavras, instrumentos mediadores. Neste sentido, a produção escrita pode ser entendida como um instrumento mediacional, uma vez que serve de ponte entre aquele que escreve e aquele que lê. É o que se vê em Bakhtin/Volochinov (1992, p.123) quando afirma: “o discurso escrito [...] constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. [...] ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, [...]”. Ao elevar a escrita ao mesmo patamar do

diálogo face a face, confirma-se o caráter altamente mediacional da linguagem escrita.

No entanto, é importante lembrar que, para Geraldi (1991), subsidiado pelos estudos de Bakhtin/Volochínov, sobre o caráter interativo da linguagem, qualquer manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita – como ocorre, por exemplo, com as atividades de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares – exige do seu enunciador “um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto” (1991, p. 160), ou seja, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo. Assim, ancorado em Bakhtin/Volochínov, Geraldi sistematizou o que ele próprio denominou de condições de produção, a saber:

a) que se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1991, p. 160).

Como se pode observar, essas orientações partem da constatação de que é fundamental que o aluno receba orientação para a sua produção escrita que não pode se resumir ao simples estabelecimento de um tema (REINALDO, 2005). É preciso que o aluno, de fato, “tenha o que dizer” sobre o assunto que irá escrever. É o que Antunes (2006, p. 45) afirma: “*Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’”. Além disso, é importante dar aos alunos “um motivo para escrever”, ou seja, estabelecer, previamente, os objetivos para os textos que serão produzidos. Há, ainda, a necessidade de que o aluno saiba “para quem” irá escrever, ou quem será o seu interlocutor, informação considerada fundamental para o aluno durante o processo de escrita de textos, assim como se espera que o aluno se assuma como sujeito do seu discurso, escolhendo de forma ativa e consciente as estratégias discursivas necessárias à elaboração de seu texto.

Expandindo melhor este conceito, Sercundes (1997) propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita, a realização de “atividades

prévias”, que poderiam ser apresentadas sob a forma de sugestões para que os alunos assistam a um determinado filme, programa de televisão, ou façam a leitura de textos de autores distintos sobre um mesmo tema. É importante ressaltar que não se trata de servir-se dessas atividades prévias como meros pretextos para produções escritas futuras. Mas, de utilizá-las com o intuito de contribuir para que o aluno sedimente às suas idéias e desenvolva seu espírito crítico a partir da reflexão e discussão acerca do conteúdo destas atividades.

Um outro aspecto importante é que o aluno tenha uma razão ou um “porquê” para dizer o que ele, ou o que o professor/LD mandou ele dizer. Pensa-se que a artificialidade tão comum nas atividades de redação ocorra em virtude da desconsideração no processo de produção da escrita, deste aspecto. O desafio, então, para que se obtenha melhores resultados na formação de alunos proficientes na escrita de textos é apresentar-lhes um “porquê” ou uma função social para a sua escrita (PASSARELI, 2004).

Quanto ao aluno constituir-se como sujeito-autor de sua produção escrita, recorre-se ao pensamento de Garcez (1988), para quem a definição do interlocutor no processo de elaboração e constituição dos enunciados é de suma importância, pois seria o interlocutor real ou virtual quem determinaria o tipo de diálogo que se estabeleceria entre os indivíduos, permitindo ao ‘eu’ assumir-se como sujeito enunciativo, a partir da compreensão da sua própria enunciação e da possibilidade de compreensão do ‘outro’, e, por último, compreendendo que o seu discurso é, também, a soma de outros discursos, de outras vozes (Ibidem, 1998, p. 62). Tal afirmação permite compreender a necessidade e a importância de o aluno saber ou ter um destinatário previamente dado para o seu texto, o *para quem*, ou seja, o(s) interlocutor(es) real ou virtual, com quem o locutor estabelecerá um diálogo por meio do texto escrito (MATÊNCIO, 2001).

No que diz respeito à escolha das estratégias para se “dizer o que se tem a dizer”, estas seriam pensadas e escolhidas em função do interlocutor eleito. Em outras palavras, tanto a forma e a estrutura do texto, quanto o seu conteúdo, levariam em conta, no momento de sua elaboração, a figura do interlocutor. É o que Menegassi (2003, p.57) afirma: “A determinação do

interlocutor aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto”. Assim, é o interlocutor que acaba por “definir” o encaminhamento de todo o processo de escrita, escolhendo as estratégias, a forma, o conteúdo, os objetivos etc. Interlocutor que pode ou não compor o lugar social do aluno, escola, família etc. (BRONCKART, 1999).

Acredita-se que um maior cuidado e critério por parte do professor, na sugestão ou indicação de um interlocutor para a produção textual do aluno, seria de vital importância para que o aluno percebesse a existência de uma função social para a escrita. Isto, além de minimizar a artificialidade do processo, poderia despertar no aprendiz a vontade de escrever textos. Sobre esta questão, Menegassi (2003, p. 56) comenta: “[...] ao se definir a finalidade da produção, opta-se pelo tipo de gênero, que, por sua vez, abarca o lugar de circulação do texto e, conseqüentemente, impõem um tipo de interlocutor”. É possível, então, perceber a abrangência e a importância do papel que o interlocutor desempenha em todo o processo de escrita de textos escolares, exigindo que a sua definição se dê com bastante cuidado, sob pena de se propor atividades de escrita desmotivantes e improdutivas, que não despertam nos alunos o interesse pela escrita. É o que Lopes-Rossi (2003, p. 16) denuncia: “O aluno não tem como objetivo final a real circulação de seu texto e por isso não deve se animar com a atividade”. Tal atitude, por parte do professor, pode levar os alunos a construírem uma imagem negativa a respeito da escrita, tomando-a como algo que não tem função social na vida do indivíduo.

Assim, considerando-se que, de um lado, existe o problema real da má formação acadêmica de muitos professores de LP, o que, em alguns casos, comprometeria a atuação desses profissionais no que diz respeito a atuarem como únicos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, e, de outro, a questão da utilização quase que exclusiva do livro didático dentro das salas de aula, é que julga-se importante investigar se as propostas de produção textual apresentadas pelo LD contemplam, para o trabalho com a

escrita de textos, as orientações descritas nas condições de produção. Estas são pré-requisito considerado como essencial para que o LD se constitua como um importante mediador no ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, contribuindo de modo mais eficaz para a formação de escritores proficientes de textos.

### **3. ANÁLISE DO *CORPUS***

A escolha do *corpus* deste trabalho considerou o fato de que a 8ª série do EF representa o final de um ciclo de ensino muito importante na formação do aluno. Durante esse tempo na escola, os alunos tomam contato e são ensinados a escrever textos dos mais diferentes gêneros, dentro das tipologias narrativa, descritiva e dissertativa.

Para a realização desta investigação, a análise se deteve apenas nas propostas de produção escrita que compõem uma das quatro unidades do LD. No caso, a unidade quatro, cujo título é “A língua que eu falo”. É importante ressaltar que, apesar de as quatro unidades desse LD variarem em número de páginas, todas elas seguem o mesmo modelo/padrão para a apresentação e exploração de suas atividades. Assim, os conteúdos desta unidade estão assim apresentados: 05 atividades de preparação para a leitura; 01 atividade de leitura oral; 05 de leitura silenciosa; 05 de interpretação oral; 05 exercícios de interpretação escrita; 09 textos, distribuídos em 04 poemas, 01 reportagem, 01 entrevista, 03 crônicas; e 04 atividades de produção textual, dentre as quais, consideradas as limitações deste trabalho, escolheu-se apenas uma, a primeira.

Nesta proposta de produção textual, apresenta-se, como atividades prévias, a fim de que o aluno tenha o “que dizer”, a leitura de um texto de Carlos Drummond de Andrade “As palavras que ninguém diz” (SOARES, 2002, p.166). Em seguida, o livro propõe a feitura de exercícios e atividades sobre o texto, que são: preparação para a leitura, momento em que a autora do LD apresenta um pequeno texto informativo, sem autoria, a respeito do número de falantes da LP em todo o mundo, e um excerto de um texto de Bruno Paes Manso, num pequeno quadro. Outra atividade além da leitura desses textos é a

de interpretação oral do texto de Drummond, o qual, como o próprio título já denuncia, é formado por palavras que, praticamente, não constam mais do vocabulário da maioria das pessoas, como: aversamento=contrariedade; cinquete=engano, entre outras. Em seguida, vêm os exercícios de interpretação escrita. Considera-se importante ressaltar que as atividades apresentadas no comando de produção, para exploração das atividades prévias, não extrapolam o âmbito das leituras oferecidas na pelo LD.

Depois de cumprida essa etapa, o comando de produção textual propõe como objetivo ou finalidade para a escrita, a fim de que os alunos tenham uma “razão para dizer”, a produção de um texto semelhante ao texto de Drummond, que acabaram de ler. Para isto, é-lhes sugerido que formem pequenos grupos e consultem um dicionário para retirarem quatro ou cinco palavras pouco usuais, com as quais deverão elaborar um texto. Vale lembrar que tal objetivo para a produção escrita vem expresso logo no início da atividade, como se pode ver:

*Você e seus colegas vão produzir, em grupo, textos imitando Carlos Drummond de Andrade: vão escrever crônicas sobre palavras que ninguém diz. (SOARES, 2002, p. 166)*

No entanto, é importante ressaltar que as “razões” ou justificativas para a realização desta atividade estão muito mais evidentes e explicitadas nas orientações/sugestões dispostas, exclusivamente, no LD do professor, do que propriamente no comando da proposta de produção escrita. Isto pode ser constatado quando o DL, se dirigindo ao professor, propõe:

*“Produzir texto semelhante ao do cronista para apresentá-lo ao professor e à turma”;*  
*“A atividade tem um caráter lúdico e visa a levar os alunos a construir, por imitação, um texto em discurso direto e em linguagem coloquial, usando o recurso da ironia [...]”. (SOARES, 2002, p. 166)*

Estes objetivos não são passados diretamente aos alunos, que necessitarão da intervenção do professor para obter tais informações. Tal opção metodológica por parte do LD é, no mínimo preocupante, pois, não bastasse o fato de estes objetivos parecerem pouco atrativos para alunos

desse nível de Ensino, eles poderiam não ser adequadamente compreendidas ou interpretadas pelo aluno, uma vez que estão mais bem explicadas no LD do professor. Pensa-se que estes fatores somados contribuiriam para que os alunos criassem uma imagem negativa acerca da escrita, tomando-a como algo que não tem função social (PASSARELI, 2004).

No que se refere ao “para quem”, ou aos interlocutores para os textos dos alunos, o LD adota o mesmo procedimento utilizado na apresentação das razões/objetivos. Isto é, o interlocutor não vem marcado. Caberá ao aluno, no decorrer da leitura do comando de produção, deduzir que este, será o professor:

*Após a apresentação e explicação dos textos de todos os grupos, avaliem, com a orientação do professor: que palavras, entre as citadas nos vários textos, são as mais estranhas? Há palavras que vocês poderiam passar a usar? Que textos são os mais interessantes? Os mais engraçados. (SOARES, 2002, p.167)*

Contudo, embora a identificação de um interlocutor nesta proposta de escrita possa ser considerada como um aspecto positivo deste LD, ressalta-se que não se verificou, no mesmo comando de produção, a indicação ou a sugestão para a nomeação de outros destinatários/interlocutores, que não os já conhecidos colegas de turma e o professor. Isto pode ser verificado tanto quando O LD está se dirigindo aos alunos: “Cada grupo apresenta, para o professor e a turma, o texto produzido” (p. 166), quanto, quando se dirige exclusivamente ao professor, por meio das orientações/sugestões para a realização das atividades do LD do professor, propondo: “No primeiro momento, os colegas de grupo; depois, o professor e a turma” (p. 166). Há, portanto, uma restrição à figura do interlocutor.

Acerca do risco de se restringir o “para quem”, ou as possibilidades de interlocução sempre aos colegas de turma, ou ao professor, Britto (1984, p. 112) alerta: “A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante [...], como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno”. É preciso, então, que o LD apresente, sempre que possível, outras



alternativas de interlocução/destinatários para os textos dos alunos, que não se restrinjam somente àquelas que estão dentro dos muros da escola.

Quanto à adoção das “estratégias” para se “dizer o que se tem a dizer”, estas estão presentes e são determinadas pelo LD, que as apresenta de forma seqüencial no comando de produção. Isto pode ser observado por meio de alguns trechos da proposta de escrita:

1) Prepare-se para o trabalho em grupo: Consulte um dicionário [...]; Escreva frases com as palavras escolhidas, reúna-as em um parágrafo, como faz o autor na crônica. 2) O professor vai dividir a turma em grupos. No grupo: [...]; Reúnam os parágrafos, organizando-os em um texto, imitando a crônica; [...]; Usem linguagem coloquial; [...]. (2002, p. 166)

Como se pode observar, o LD segue as orientações das condições de produção, contemplando na proposta de produção escrita, as estratégias que o aluno deverá adotar para a produção de seu texto.

Destaca-se como aspecto positivo a sugestão do comando de produção para que seja realizada, após a produção textual, uma discussão, sob orientação do professor, a respeito de algumas questões ligadas à qualidade dos textos produzidos pela turma, e às palavras mais estranhas encontradas durante a pesquisa para elaboração dos mesmos. Quanto à validade de os alunos lerem e discutirem a respeito de suas próprias produções textuais, Garcez (1998, p. 97) afirma: “O papel crítico passa para o próprio redator, que analisa seu texto, emite julgamentos, identifica problemas, sugere transformações e as testa. O produtor do texto distancia-se do mesmo e o vê com estratégias de leitor”, ou seja, é por intermédio de atividades como estas que os alunos vão se constituindo como sujeitos, autores de suas próprias palavras.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao levar em conta as condições de produção em suas propostas de escrita de textos, o LD apresenta alguns elementos que o caracterizariam como um mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, tais

como: propor atividades prévias, indicar um interlocutor para o texto do aluno, definir o gênero textual, estipular os objetivos para a produção escrita, entre outros. Ao fazer isto, o LD demonstra que não parte do pressuposto de que os alunos da 8ª série do EF já saibam escrever textos, que, portanto, não necessitem da mediação do LD para a tarefa. Além disto, tal postura por parte deste LD revela que a idéia que se tem a respeito do ensino e da aprendizagem da escrita é a de um processo contínuo, que não se finda ao final de um ciclo de estudos, mas que precisa ser continuamente estimulado.

Entretanto, se por um lado as investigações realizadas neste material didático apontaram algumas limitações, que poderiam comprometer a sua atuação como elemento mediacional, no que se refere a reduzir as atividades prévias à leitura dos textos do próprio LD, e à repetição dos interlocutores etc., por outro, revelou que é possível um material didático constituir-se como um mediador no ensino e aprendizagem da escrita de texto, bastando, para isso, que sejam devidamente respeitadas e observadas as condições de produção, tão difundidas na literatura que trata sobre o assunto.

Assim, acredita-se que tão importante quanto o LD de LP apresentar-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, considerando as condições de produção em suas propostas de escrita, é o professor ter o conhecimento e a consciência sobre a importância de considerá-las durante o processo de produção, sob pena de não saber conduzir, adequadamente, o trabalho com a escrita de textos, quando estiver diante de uma proposta de redação e não de produção textual.

## 5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. , et al (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

BAKHTIN, M. ; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: Livro didático de língua

portuguesa, letramento e cultura da escrita. ROXANE, Rojo, BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo. EDUC, 1999.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de Lingüística Contrastiva e Gêneros Textuais – SILIC & GET. 2003. UEL: Londrina-PR. No prelo.

MATÊNCIO, M. de L. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista UNIMAR*, Maringá, n. 19 (1): p. 111-125, 1997.

PASSARELI, L. G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. rev. - São Paulo: Cortez, 2004.

REINALDO, M. A. G. de M.; SANT'ANA, T. F. Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. *Linguagem e Ensino*. Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas. V. 8, n. 2, p. 97-120, jul. / dez. 2005.

SERCUNDES, Maria M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed.. São Paulo. Martins Fontes, 1988.