

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA*

Angela Valéria Alves da SILVA*

ABSTRACT: *This paper investigates the conditions of production of text in Volume 7 of the collections "Portuguese through text (1990)" and "Portuguese: a proposal for literacy (2002)". The goal is to identify the similarities and the differences between the above mentioned books, with respect to elements that prepare the activity of writing. According to Marcuschi and Cavalcante (2005, p. 244), guidelines for production of texts can lead to the construction of a mimetic or endogenous writing. Endogenous writing occurs when the activity is given without regard to its conditions of textual production. Mimetic writing occurs when the textual production is contextualized, presenting, among other things, the conditions of production in which the text must be built. In the analysed body, we could see a predominant orientation to endogenous writing instead of mimetic writing.*

KEYWORDS: *Teaching. Text production. Textbook.*

1. Introdução

A produção de texto, na escola e no livro didático, não é um tema recente. Pode-se afirmar que este assunto sempre esteve em discussão no ensino de língua, entretanto a perspectiva em que ele é trabalhado sofreu grandes mudanças ao longo dos anos.

Durante praticamente todo o século XX, a produção de texto na escola se desenvolveu de forma completamente descontextualizada com uma indefinição das suas condições de produção. Normalmente aos alunos era solicitado que, a partir de uma figura ou um tema pré-determinado, escrevessem um texto. Este servia unicamente para comprovar ao professor que os estudantes tinham aprendido a escrever de forma clara, coerente e harmônica, o que demonstrava que os alunos dominavam a arte do bem escrever (MARCUSCHI; FERRAZ, 2007).

A partir da década de sessenta e setenta, uma nova clientela passou a frequentar a escola e novas reflexões sobre o processo de produção textual começaram a ser desenvolvidas. Assim, iniciou-se um processo de transformação nas orientações sobre a produção de texto que foram sendo, paulatinamente, expostas nos diversos materiais didáticos.

Marcuschi e Ferraz (2007), ao analisarem livros didáticos que passaram pela avaliação do PNLD a partir de 2006, demonstraram realmente haver um processo de mudança nas recomendações sobre o processo de produção textual nesse tipo de material.

A partir dessa constatação, neste trabalho, analisaremos o volume 7 de duas coleções de livro didático produzidas e publicadas por Magda Soares nos anos de 1990 e 2002. Tais coleções são, respectivamente, *Português através de textos* e *Português: uma proposta para o letramento*. Ao analisarmos livros de momentos históricos distintos, pretendemos observar os pontos convergentes e divergentes no que diz respeito às orientações que estabelecem, para o

* O presente trabalho foi desenvolvido no contexto da disciplina Linguística Aplicada ministrada pela professora Dra. Beth Marcuschi no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, no 2º semestre de 2009.

* Mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: angelaprofessora@uol.com.br

aluno, as condições de produção de texto. Essas orientações, segundo Marcuschi e Ferraz (2007), são fundamentais para que o estudante possa ter sucesso na construção de um texto.

2. As condições de produção e circulação do texto

Segundo Marcuschi e Ferraz (2007), para que a elaboração de texto seja tomada como objeto de ensino, é necessário deixar bem claro para os estudantes dois pontos importantes: 1) quais são as condições em que o texto será produzido e 2) em que ambiente ele irá circular, pois tais elementos influenciam de forma determinante na sua construção. Assim, as condições de produção e circulação do texto envolvem os seguintes elementos:

- a) *gênero* a ser trabalhado;
- b) *tema* a ser desenvolvido;
- c) *leitor* a quem o texto se destina;
- d) *registro lingüístico* a ser considerado;
- e) *ambiente* no qual o texto vai circular e ser lido;
- f) *suporte* em que o texto vai ser publicado.

Os itens acima enumerados, no momento da produção de texto, devem ser discutidos com os estudantes, a começar pela definição do gênero que será elaborado. Os estudantes devem saber claramente que gênero deverão produzir, para que possam fazer uma projeção sobre o seu possível leitor/ouvinte e, conseqüentemente, possam selecionar o tipo de registro lingüístico de que farão uso. Evidentemente isso também é determinado pelo tema, o ambiente em que o texto será publicado, bem como o suporte em que ele circulará. Todos esses elementos estão extremamente interligados e são fundamentais para o sucesso da produção textual dos estudantes.

Segundo Marcuschi e Ferraz (2007, p. 15), dos livros que analisaram, os quais passaram pela avaliação do PNL D a partir de 2006, menos da metade apresenta uma melhora na explicitação das informações quanto à produção de texto. Vejamos o que afirmam as autoras:

Em suma, dos 47 livros aprovados, apenas 21 (44,68%) foram bem avaliados quanto à contextualização da situação de escrita. Mesmo assim, não são todas as propostas que atendem aos critérios aqui discutidos. Na verdade, esse é um dos aspectos a ser melhorado nos livros nos próximos anos. É necessário investir mais no trabalho de produção de textos nos livros de alfabetização.

Fica evidente que os livros didáticos atualmente ainda apresentam dificuldades no estabelecimento do contexto de produção de texto, problema que, na maior parte das vezes, em sala de aula, não é solucionado pelo professor, oferecendo, portanto, situações de produção confusas para os estudantes.

3. A redação na escola¹

Tradicionalmente, a escola trabalhava com três tipos de textos, a narração, a descrição e a dissertação, os quais eram ensinados, sem levar em consideração a realidade discursiva dos sujeitos fora do âmbito do estabelecimento escolar. Assim, a impressão que a escola passava era que só existiam esses três tipos de textos. Entretanto, os estudantes, fora da escola, conviviam com outros textos que eram desconsiderados pelos docentes responsáveis pelo ensino de escrita.

Hoje com as diversas e recentes teorias desenvolvidas sobre a questão do gênero textual, as escolas aceitam que há, na realidade, uma enorme variedade de textos no contexto social e algumas vêm tentando pôr em prática atividades diferenciadas que deem conta dessas novas teorias, de forma a melhorar a habilidade dos estudantes em escrever textos.

Muitos livros didáticos, por sua vez, também apresentam mudanças significativas, mas, frequentemente, deixam a desejar no aspecto que corresponde ao estabelecimento das condições de produção do texto.

Marcuschi e Cavalcante (2005) afirmam haver nos livros didáticos orientações que conduzem a dois tipos de produção de redação: a *endógena* e a *mimética*. A primeira delas é um tipo de produção textual sem preocupação com as condições de produção, sendo realizada apenas para cumprimento das tarefas propostas pelo professor que faz a correção do material. A segunda corresponde à produção textual contextualizada, com apresentação, dentre outros aspectos, das condições de produção em que o texto deve ser produzido, o que leva o aluno a reproduzir na escola o processo de inserção do gênero no contexto sociodiscursivo.

Na maior parte das vezes, a escola, com o apoio do livro didático ou não, tem direcionado o trabalho da produção textual para uma redação endógena, o que dificulta o desempenho dos estudantes, por não definir gênero, não trabalhar a temática a ser desenvolvida, não especificar o leitor, bem como o ambiente de circulação e o suporte em que será publicado. Assim, os alunos escrevem para o professor apenas identificar e apontar os problemas linguísticos do texto.

Como esse tipo de trabalho tem sido muito criticado desde a década de 1990, a escola e o próprio livro didático têm efetuado mudanças significativas nas orientações da produção de texto, procurando levar à elaboração de redação que Marcuschi e Cavalcante (2005) chamam de mimética. Esse aspecto é extremamente relevante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois iremos justamente verificar, nos livros didáticos em análise, em que medida, as propostas de produção de escrita levam à construção de uma redação endógena ou uma redação mimética.

4. Condições de produção de texto nos livros didáticos analisados

As atividades de produção textual propostas nos livros em análise recebem denominações distintas de uma obra para outra. No *Português através de textos – 7a. série* – a produção escrita é chamada de *redação* e o foco das atividades são os três tradicionais textos ensinados na escola: a narração, a descrição e a dissertação. Já no *Português: uma proposta para o letramento*, a atividade de escrita é nomeada de *produção de texto* e o foco está numa variedade de gêneros textuais, como a notícia, a crônica, a dissertação, o cartaz, dentre outros.

¹ Embora os termos redação, produção de texto e composição estejam historicamente ligados a linhas teóricas distintas, neste trabalho, os dois primeiros estão sendo empregados como equivalentes e servem para nomear a atividade de escrita.

Como se sabe, essas formas de categorizar a elaboração de textos está relacionada a orientações teóricas distintas. No primeiro caso, temos a escrita como representante do resultado de um processo criativo. O texto de leitura era um estímulo para a escrita. É o que afirmam Rojo e Cordeiro (2004, p. 8): “Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de ensino “criativo”, que tomava o texto de leitura como um propiciador de “hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método.”

No caso da produção de texto, a escrita não é vista como um mero produto, mas como resultado de processo que leva em consideração as suas condições de produção. Segundo Bunzen (2006, p. 149), “a preocupação volta-se agora muito mais para os contextos de produção e de recepção dos textos (quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma etc.)”.

Embora exista essa distinção teórica, Magda Soares, mesmo utilizando a terminologia redação, não encara a atividade da escrita como resultado de um processo criativo, mas como interação. É o que afirma a autora no suplemento destinado a orientar os professores, no volume 7 do livro *Português através de textos*. Soares diz que (1990, p. X): “Escrever é comunicar-se, é interagir; comunica-se, interage quem tem *o que* dizer – pensamentos, sentimentos, idéias, emoções -, *a quem* dizer – interlocutor, destinatário da mensagem – e um objetivo que pretende atingir através da interlocução”.

Apesar desse posicionamento, a autora demonstra não ter ainda se desvinculado totalmente da concepção de texto e escrita que está por trás da terminologia *redação*, pois confessa trabalhar com a tradicional classificação de texto em descrição, narração, dissertação, à qual acrescentou a argumentação e o relatório. Isso demonstra ainda uma visão restrita da circulação de gêneros textuais na sociedade, porém amplamente difundida na época em que a obra foi publicada.

Acreditamos que é por essa razão que, no livro *Português através de textos* (doravante L1), das 15 propostas de redação elaboradas, ocorra a seguinte distribuição de textos a serem produzidos pelos alunos: 7 textos narrativos; 2 narrações com diálogo; 1 narração + dissertação; 2 descrições e 3 dissertações. Percebemos também que L1 demonstra claramente não haver uma preocupação com o que hoje denominamos de gêneros, e, sim, com os chamados tipos textuais (narração, descrição e argumentação), além da dissertação, os quais eram vistos como habilidades a serem aperfeiçoadas. Entretanto o caráter interlocutivo das produções é explorado na medida em que quase todas as atividades são realizadas, tendo os próprios alunos da turma como os destinatários dos textos. Isso representa já um grande avanço, visto que os textos não são produzidos apenas para o professor. No caso, os próprios alunos comentam e sugerem alterações nas produções construídas.

Embora essa seja uma proposta bastante interessante do ponto de vista da reconstrução dos textos, com o objetivo de aperfeiçoar a escrita dos estudantes, nota-se claramente que não há uma tentativa de reconstrução do ambiente sociocomuniativo em que os textos poderiam circular, o que nos leva a classificar o resultado das produções como redações endógenas (MARCUSCHI; CAVACANTE, 2005). Os alunos deixam de escrever para o professor corrigir, mas esse papel é, de certa forma, assumida pelos colegas de turma que vão apontar as falhas que eles puderam detectar.

Já no livro *Português: uma proposta para o letramento* (doravante L2), as 16 atividades de produção de texto são distribuídas da seguinte maneira: 5 – sem gênero e tipo definidos; 5 – sem gênero definido, mas com uma sugestão de estrutura da dissertação; 1 – crônica; 1 – listas e tabelas; 1 – questionário; 2 – notícia e não-notícia; 1 – cartaz.

Embora o L2 apresente uma mudança significativa na preparação para a produção de texto, com leituras de gêneros distintos, o ato da escrita ainda apresenta falha na descrição das

condições de produção, visto que, na maior parte das atividades, o gênero não é definido para os estudantes. As informações sobre gênero e as condições de produção do texto são expostas apenas para o professor que deve repassar a seus alunos. Acreditamos que essa característica do livro pode prejudicar o desenvolvimento das atividades pelos alunos, pois caso o professor não esclareça bem o que deve ser feito, o aluno terá sérias dificuldades em produzir seu texto, pois para ele não são expostas as informações sobre que gênero deverá produzir e em que condições. Vejamos isso detalhadamente com a análise na figura 1:

◆ produção de texto  

- ◆ Recorde a última frase da crônica:

“Ser adolescente é difícil... mas que saudade!”

- ◆ Recorde também sua resposta à questão 12 de Interpretação do Texto.

- **Para você:** ser adolescente é mesmo difícil?

Qual é a **sua** resposta a essa pergunta? Qual será a resposta de seus e suas colegas a essa pergunta?

Para que todos possam dar sua opinião, e todos possam conhecer a opinião de todos, cada um vai escrever um texto respondendo à pergunta; depois, os textos poderão ser lidos por toda a turma.

- 1 Prepare-se para escrever seu texto: considerando sua experiência pessoal e a de amigos e amigas adolescentes, pense sobre as questões abaixo e vá registrando, de forma resumida, suas idéias numa folha de papel.
 - a. Você concorda que ser adolescente é difícil? Ou não concorda?
 - b. Se concorda, *para quem* é difícil a adolescência: para os próprios adolescentes? Para os pais dos adolescentes? Para os professores dos adolescentes? Para os adultos, em geral?
 - c. *Por que* é difícil ser adolescente? Ou, se você não concorda com a frase, por que *não* é difícil ser adolescente?

- 2 Organize suas anotações e escreva seu texto.



ATENÇÃO!

Para escrever um texto bem estruturado:

- No primeiro parágrafo, apresente seu ponto de vista: sua concordância ou não com a afirmação de que ser adolescente é difícil.
- Nos parágrafos seguintes, justifique seu ponto de vista, apresentando argumentos, exemplos — defina em que ordem apresentar as idéias e faça uma transição adequada de um parágrafo a outro, com expressões como: *Além disso... Um outro aspecto é... Por outro lado...*
- No parágrafo final, retome seu ponto de vista, agora concluindo; introduza o parágrafo com expressões como: *Por isso é que... ou: Concluindo... ou: Em síntese...* Etc.
- Escolha um título atraente para seu texto.

- 3 Com a orientação do professor, reúna-se com um colega:
 - ◆ Você lê o texto dele e ele lê o seu texto.
 - ◆ Você dá opiniões sobre o texto de seu colega, verifica se está bem estruturado, se há transições adequadas entre os parágrafos, se o título é adequado e atraente, sugere correções.
 - ◆ Seu colega faz o mesmo com o texto que você escreveu.

Se necessário, peçam a ajuda do professor.

24

- 4 Reescreva seu texto, com as correções e sugestões de seu colega, numa folha de papel. Capriche: ao final, seu texto vai ser exposto na sala de aula!

Se puder e quiser, você pode datilografar ou digitar seu texto.

- 5 Alguns alunos — os que quiserem — vão ler em voz alta seu texto para o professor e a turma.

- 6 Para que todos possam conhecer a opinião de cada um, organizem um painel na sala de aula.

Leiam os textos do painel. Com a orientação do professor, comparem as opiniões, identifiquem semelhanças e diferenças. Se tiverem dúvidas com relação a alguns textos, peçam aos autores que esclareçam essas dúvidas.

Figura 1: Proposta de produção de texto em L2

(SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro 7. São Paulo: Moderna, 2002. p. 23-25)

Na Figura 1, temos um caso de produção textual sem definição do gênero textual, mas a estrutura da dissertação é explorada, no momento em que se solicita a organização do texto em parágrafos (a autora sugere o que desenvolver em cada um deles). A não definição do gênero para os alunos prejudica a orientação das condições de produção, embora haja uma preocupação com a circulação do texto que sempre deverá ser lido para os colegas de turma que farão sugestões de correção para a atividade de reescrita. Ao se trabalhar um texto, apresentando uma estrutura padrão sem especificar o gênero, o L2 pode, erroneamente, indicar que o formato trabalhado serve para diversos textos a serem construídos, o que não é uma verdade. Sabe-se que a estrutura da dissertação não pode ser utilizada em um gênero qualquer, pois cada texto possui uma estrutura específica que está relacionada, dentre outros elementos, à intenção comunicativa estabelecida na interação.

Por outro lado, nas notas colocadas para o professor ao lado da proposta de produção de texto, a autora indica que o gênero a ser trabalhado deverá ser anotações pessoais e texto dissertativo/argumentativo. Em relação a esse aspecto, consideramos importante comentar a classificação dos gêneros realizada por Soares, visto a importância desses dados para a análise das condições de produção. Vejamos a tabela abaixo que evidencia quando na proposta de produção textual, o gênero é definido para o aluno e para o professor:

Tabela 1: Especificação de gênero nas atividades de produção de texto em L2

Produção textual	Especificação do gênero para o aluno	Especificação do gênero para o professor
1	Não há	Anotações pessoais de caráter argumentativo
2	Não há (mas é indicado um plano de desenvolvimento da dissertação)	Anotações pessoais e texto dissertativo/argumentativo
3	Lista e tabela	Lista e tabela
4	Questionário e texto para apresentação de resultados de entrevista	Questionário e relato de resultados de entrevista
5	Não há (mas é indicado um plano de desenvolvimento da dissertação)	Dissertativo/argumentativo (individual); anotações (grupo)
6	Notícia e não-notícia	Notícia
7	Crônica	Crônica
8	Retextualização de poema em notícia	Notícia
9	Não há	Resumo de notícia e análise crítica de foto
10	Não há (escrever um parágrafo)	Texto poético em prosa
11	Não há	Registro de observação (individual); relatório da observações (em grupo)
12	Não há (mas é indicado um plano de desenvolvimento da dissertação)	Argumentação
13	Cartaz	Cartaz
14	Não há (escrever uma mensagem)	“A escolha do aluno”
15	Não há (mas é indicado um plano de desenvolvimento da dissertação)	Argumentação
16	Não há (mas é indicado um plano de desenvolvimento da dissertação)	Descritivo ou descritivo-narrativo

É interessante perceber também que, apesar da riqueza de gêneros explorados na leitura de textos, a autora, na maior parte das vezes, não relaciona a estrutura destes com os gêneros a serem produzidos. Isso é explicado pela autora no manual do professor, ao dizer que o seu objetivo nas atividades de leitura era focalizar os textos “mais frequentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura” (SOARES, 2002, p. 8), os quais nem sempre são os mesmos exigidos pelas práticas sociais de escrita. Essa é, pois, a razão de não haver, muitas vezes, relação entre os gêneros explorados na leitura e aqueles trabalhados na produção de texto em L2.

Entretanto, independentemente dessa relação, o fato é que Soares, ao definir os gêneros para explorar a produção textual, em alguns momentos não especifica claramente para o professor e muito menos para o aluno o gênero a ser trabalhado, como pode ser comprovado na tabela acima em que descrevemos quando há ou não a especificação dos gêneros em L2. É o caso, por exemplo, das atividades de número 9 e 10, as quais, na nota para o professor, são definidas pela autora como, resumo de notícia e análise crítica de foto (atividade 9) e texto poético em prosa (atividade 10). Para o aluno, os textos não são definidos. Além disso, não existe nem para discente nem para docente a apresentação de um plano de desenvolvimento desses “gêneros”.

Ora, é sabido que o gênero resumo apresenta uma estrutura específica a qual necessita ser discutida com os estudantes para que estes possam compreendê-la e, assim, tornarem-se capazes de também construir tal texto. Já os outros gêneros especificados pela autora, análise crítica de foto e texto poético em prosa, transformam-se em algo extremamente vago, até mesmo para o professor, pois não representam de fato gêneros textuais. A análise crítica de foto pode assumir a forma de uma resenha crítica ou até mesmo um artigo de opinião, já o texto poético pode ser um conto, uma fábula ou outro gênero qualquer em prosa. Essa

indefinição de gênero prejudica o desenvolvimento da atividade de escrita na escola, pois as condições de produção de um determinado texto estão relacionadas ao gênero que se quer produzir.

Tendo em vista esses dados, podemos afirmar que as propostas de produção em questão podem ser classificadas como endógenas, pois, ao não definirem o gênero a ser trabalhado, não determinam adequadamente as condições de produção do texto.

Outro aspecto importante a destacar sobre L2 é a confusão que Soares faz entre gênero e tipo textual. Pode-se perceber isso também na tabela acima, na qual a autora classifica alguns gêneros a serem produzidos como argumentação (atividades 12 e 15) e descritivo ou descritivo-narrativo (atividade 16). Essa classificação parece ser resultado de um equívoco teórico, pois segundo Marcuschi (2002, p. 22), os tipos textuais são uma

“espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (Grifos do autor)

Já gênero textual, para Marcuschi (2002, p. 23), é uma expressão utilizada para se referir a “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”

Ora, sendo gênero um texto materializado, não poderemos denominar a argumentação, a descrição e a narração como tal, pois esses tipos textuais são estruturas linguísticas utilizadas para a construção dos mais variados gêneros. A argumentação, por exemplo, pode surgir em diversos textos, como o artigo de opinião, a crônica, o editorial, a fábula dentre outros. Solicitar aos alunos que desenvolvam uma argumentação, sem definir o gênero, com indicação apenas do plano de desenvolvimento da dissertação é uma forma de indicar que a argumentação é a própria dissertação, o que é, indubitavelmente, um equívoco.

Passemos agora à análise de um exemplo do L1:

Narração

Todos nós temos fantasias, com cuja realização costumamos sonhar.

Exemplos: viajar, trabalhar, tornar-se um excelente aluno, mudar de casa, mudar de cidade, tornar-se caminhoneiro, astronauta, pára-quedista, artista de televisão, surfista...

Escrevendo, você tornará mais clara, para si mesmo(a), a sua fantasia. Experimente.

1 Narre a sua fantasia.
a) Relembre o primeiro verso do poema:

“De repente você resolve: fugir.”

O poema narra um sonho, uma fantasia: a fuga.
Complete a primeira frase de seu texto com a **sua** fantasia:

De repente você resolve: ?

b) Continue seu texto: vá descrevendo seu sonho — quando realizá-lo, como realizá-lo, previsão das reações dos outros...
Use a segunda pessoa, como no poema — recorde a questão 8 de **Compreensão do texto**.

c) Conclua seu texto voltando à realidade. Recorde a volta à realidade, no poema:

“Você dormindo à meia-noite.”

Exemplos: alguém chama por você e você desperta da fantasia; o pára-quedas não se abre e você acorda do sonho de ser pára-quedista...

2 Troque com alguns de seus colegas: dê seu texto para que eles o leiam; leia o texto deles. Escolham alguns textos para serem lidos em voz alta para toda a turma.

3 Discutam: quais são as semelhanças e diferenças entre os sonhos e fantasias da turma? Que sonhos são **possíveis**? Que sonhos são **impossíveis**? De que dependem os sonhos, para se realizarem?

(SOARES, M. *Português através de textos*. Livro 7. São Paulo: Moderna, 1990. p. 112-113)

Figura 2: Proposta de produção de texto em L1

Na Figura 2, temos um caso de redação muito semelhante ao que vimos na Figura 1. Não há definição de gênero e a autora orienta o que deve ser produzido em cada parágrafo do texto narrativo. Da mesma forma, no exemplo anterior, a produção escrita deverá ser submetida à avaliação dos colegas que serão os destinatários do texto. O exemplo em foco é outro caso de redação endógena, por falta da definição do gênero o que impossibilita a reprodução do ambiente de circulação do texto.

Ademais, na atividade da Figura 2, a autora também confunde tipo e gênero textual, o que foi igualmente apontado na análise de L2. Na verdade, as 15 propostas de produção e texto estão distribuídas entre a narração, a descrição, a dissertação, a argumentação e o relatório, como especificou Soares no manual do professor de L1 (1990, p. X):

O outro fio condutor da seleção e organização das propostas de redação nessa coleção são **os tipos de redação** que o aluno produzirá, entendendo-se, aqui, por **tipos de redação** a tradicional classificação em **descrição, narração, dissertação**, a que se acrescentou a **argumentação** (que se distinguiu da dissertação) e o **relatório**. (*Grifos do autor*)

Nesse caso, para a autora, parecia não haver ainda uma distinção clara entre gênero e tipo textual, sendo a narração a descrição, a dissertação e a argumentação, os tipos de textos fundamentais que deveriam ser ensinados aos alunos.

Quanto à classificação em redação endógena ou mimética, as figuras 1 e 2 demonstram haver uma aproximação entre os tipos de atividades propostas nos dois livros em análise, embora L2 tenha claramente uma preocupação com a leitura de gêneros variados, o que torna o livro mais rico, já que expõe os estudantes a um maior número de textos.

A partir da análise desses breves exemplos, podemos perceber que, no que diz respeito à produção de texto e à definição de suas condições de produção e circulação, não houve uma grande diferença entre os volumes, mesmo que tenham sido publicados em décadas distintas. Na verdade, pode-se afirmar até que a mudança significativa está centralizada nas atividades de leitura e análise linguística, mas a elaboração de texto necessita ainda de transformações para que possa despertar o interesse dos estudantes para a produção, levando-os a um real desenvolvimento de sua habilidade de produção textual.

5. Considerações finais

A análise dos livros revela-nos dados bastante significativos, visto que, embora haja uma transformação no que diz respeito às atividades de leitura (com a exposição dos estudantes a um variado conjunto de gêneros) e análise linguística (com a exploração dos aspectos discursivos dos elementos linguísticos), entre o livro publicado em 1990 e o outro de 2002, as atividades de escrita, mesmo que tenham deixado de ser denominadas redação, passando a ser chamadas de produção de texto, levam, na maior parte das vezes, em ambos os livros, à produção de redação endógena em detrimento da redação mimética.

Assim, acreditamos que a produção de textos de forma contextualiza e com exploração dos elementos que indiquem as condições de produção e circulação do gênero necessita ainda de um maior desenvolvimento para que possa estimular os estudantes no exercício da produção escrita.

Referências

- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006, p. 139-162.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 1995.
- MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: ROJO, R.; VAL, M. da G. Costa (Orgs.) *Os livros didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007*. Belo Horizonte: Autêntica (no prelo), p. 1-59.
- MARCUSCHI, Beth; CAVALCATE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.
- MARCUSCHI, L. Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- MOFREDINI, Tany Mara. *A Linguística na escolarização do português: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002*. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Mimeo.
- ROJO, R. H. R.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, R.H.R; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.
- SILVA, Izabel Pinheiro de O. *O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa: exercitar a escrita ou interagir escrevendo?* Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. Mimeo
- SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro 7. São Paulo: Moderna, 2002. Livro 7.
- _____. *Português através de textos*. Livro 7. São Paulo: Moderna, 1990.