

AS PROPOSTAS DE ESCRITA DE TEXTOS INSTRUACIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS E AS RELAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Nataly Gurniski ROSA¹(UEM)

RESUMO:

Neste trabalho, procuramos desenvolver uma reflexão sobre as propostas de produção de textos instrucionais em livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio a fim de verificar como são contempladas e apresentadas as concepções de escrita nessas propostas. Nesta pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, os pressupostos teóricos estão pautados nas concepções de dialogismo, interação, enunciado, responsividade e gênero discursivo, postulados pelo Círculo de Bakhtin. Também relacionamos esse conceito com os estudos de Linguística Aplicada sobre leitura e escrita, realizados por pesquisadores, como Sercundes (2001), Koch e Elias (2009) e Menegassi (2010). Procuramos responder à pergunta: como é proposto o ensino de escrita de textos instrucionais em livros didáticos? Para isso, abordamos as concepções de escrita, analisando quais gêneros de caráter instrucional são propostos pelo livro didático, o encaminhamento didático para a sua produção, a proposta de produção e as condições de produção. Os resultados das análises demonstram: a) existência de carência de exemplos de textos instrucionais no livro didático; b) trabalho com oralidade não está constituído nas propostas analisadas; c) enquadramento das propostas em todas as concepções de escrita; d) comandos de produção de textos enfocando emprego exclusivo de gramática; e) explicação das tipologias, apresentando frases soltas para exemplificar; f) propostas de produção sem texto de apoio para encaminhar o desenvolvimento da temática; g) atividades lúdicas e leituras, servindo apenas de pretexto para a escrita; h) objetivo de escrita centrado no professor; i) reescrita focada no trabalho com a linguagem, alteridade e fusão de gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: texto instrucional, concepções de escrita; livro didático; ensino.

1. Introdução

No Brasil, avaliações de diferentes portes, como ENEM, mostram e são apontadas em pesquisas que, em parte, a escola vem falhando nos processos de ensino e aprendizagem. Boa parte dos alunos termina o Ensino Médio apresentando graves problemas de leitura e de escrita. Os textos desses alunos apresentam problemas de estrutura, de organização das ideias, de coesão, de coerência, de morfossintaxe, de clareza, enfim, são textos que dificilmente atendem aos enunciados. Um dos motivos de escolhermos analisar as propostas de escrita de textos instrucionais é devido aos comentários de professores em relação à dificuldade que os alunos apresentam na produção escrita.

Para proporcionar ao aluno uma atuação verbal cada vez mais relevante e coerente, é preciso que a escola tenha como parâmetro as ocorrências textuais e o caráter interativo de tais ocorrências. Hoje em dia, nem sempre é feito um trabalho satisfatório com a utilização dos gêneros discursivos em sala de aula. Há uma vasta distância entre o que é proposto e a prática em sala de aula. Segundo Antunes, é preciso considerar a linguagem em suas funções de interação, é preciso adotar a perspectiva das efetivas experiências de comunicação dialógica.

O texto instrucional solicitado pelo concurso vestibular ou pelo Processo de Avaliação Seriada, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (PAS/UEM), tem sido um desafio para

professores e alunos devido ao grande número de gêneros com caráter instrucional, os quais geram a inquietação sobre quais poderiam ser solicitados em um concurso vestibular, quais deveriam ser trabalhados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não delimitam os gêneros a serem abordados no ensino.

Diante dessas dificuldades e com a possibilidade de interferir de alguma forma nessa realidade, nesta pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista, nós buscamos compreender como é proposto o ensino de escrita de textos instrucionais a partir de cada concepção de escrita.

2.0 Concepções de escrita

Pensar no ensino da escrita parece algo complexo, intrincado, mas quando vislumbramos as discussões teóricas que fazem um retrospecto sobre as concepções de escrita, começamos a perceber não só os equívocos, mas também os avanços no ensino e na aprendizagem e a importância de cada concepção. Diante disso, neste trabalho, refletimos sobre as concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem de escrita, com enfoque nos estudos de diversos pesquisadores conceituados da Linguística Aplicada.

Pesquisas recentes atestam a manifestação de até quatro concepções de escrita no percurso do contexto escolar. Sercundes (2001) verifica em algumas metodologias três concepções de escrita: escrita como dom, como consequência e como trabalho. Koch e Elias (2009) apresentam três concepções de escrita: escrita com foco na língua, com foco no escritor e com foco na interação. Menegassi (2010) sistematiza e apresenta quatro concepções de escrita: escrita com foco na língua; escrita como inspiração; escrita como consequência; escrita como trabalho.

Durante a reflexão, buscamos ilustrar cada concepção de escrita com uma proposta de produção de texto instrucional. Em alguns momentos, não conseguimos encontrar exemplos específicos em livros didáticos, o que nos motivou a construir exemplos a partir de nossa experiência em sala de aula.

2.1 A escrita com foco na língua

Para Koch e Elias (2009), a concepção de escrita com foco na língua prioriza o domínio de regras gramaticais. “Nessa concepção de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH & ELIAS, 2009, p.33), ou seja, o escrever e o avaliar estão centrados no código da língua, geralmente, desconsiderando o que está subentendido no texto.

Essa concepção de escrita fica saliente quando “são apresentadas aos alunos muitas regras gramaticais e vários exercícios gramaticais” (MENEGASSI, 2010, p. 76) para depois o aluno produzir “seu texto dentro da norma padrão escrita” (p. 76), em poucas linhas, observando a utilização das normas gramaticais estudadas anteriormente. Segundo Menegassi (2010), quando a correção de textos dos alunos se limita a apontar os erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, a concepção de escrita com foco na língua fica evidente.

Nessa concepção, a produção escrita do texto instrucional era solicitada após o professor trabalhar algum conteúdo gramatical, como a descrita a seguir:

Contexto: em um primeiro momento, o professor apresenta aos alunos as formas verbais e nominais (infinitivo, gerúndio e particípio), os modos (indicativo, subjuntivo e imperativo) e os tempos verbais (presente, pretérito e futuro). Em seguida, os alunos trabalham três exercícios, em que deverão identificar os modos verbais, o tempo e a terminação das formas nominais. Depois o professor solicita aos alunos uma produção escrita a partir do seguinte comando:

“Escreva pelo menos cinco dicas, orientando os pedestres sobre como se portar no trânsito. Você poderá usar verbos no imperativo ou no infinitivo.”

Nesta proposta de produção de texto instrucional, basta o aluno aprender as normas gramaticais sobre verbo, como conjugações, modos, tempos e formas nominais para saber orientar alguém a como se portar no trânsito. Não importa se os alunos têm ou não conhecimento sobre as situações de risco a que os pedestres estão sujeitos no trânsito por estar em uma situação mais vulnerável, ou seja, o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema não é explorado nem ampliado, pois não é uma característica dessa concepção de escrita.

Nesta concepção, o texto instrucional é usado apenas para avaliar se o aluno domina o modo verbal no imperativo e/ou a forma nominal no infinitivo. Sabemos que o estudo do verbo é muito importante, porque ele é o alicerce das orações, mas uma proposta de texto instrucional não deve servir apenas como ferramenta para avaliar a aprendizagem de um conteúdo gramatical, como o verbo.

2.2 A escrita como dom

Na concepção de escrita como dom, Sercundes (2001) ressalta que não há uma preparação, uma orientação prévia ou posterior à escrita. O professor apenas apresenta o enunciado, ou seja, a proposta para a redação e o aluno escreve seu texto inspirado ou apoiado em suas experiências. “Um exemplo típico dessa concepção de escrita ocorre quando, na sala de aula, o professor coloca no quadro uma frase [...] e solicita aos alunos a produção de uma redação sobre esse tema” (MENEGASSI, 2010, p. 77). O texto é escrito sem finalidade marcada, sem um interlocutor pré-estabelecido, sem um objetivo definido para a produção, pois o professor recolhe o texto para, geralmente, apenas vistá-lo. Um exemplo dessa concepção na escrita de textos instrucionais, observamos quando o professor passa o seguinte comando no quadro:

Escreva um texto instrucional sobre como evitar a poluição de rios.

Fonte: a pesquisadora

Nesta proposta, a professora apenas apresenta a temática no enunciado, cabendo ao aluno, dotado de uma capacidade inata, escrever sobre como evitar a poluição de rios. A principal diferença entre a escrita com foco na língua e a como dom é que naquela basta o aluno aprender as normas gramaticais e nesta cabe ao aluno ter o dom de escrever. Presume-se que o aluno tenha uma predisposição genética para a habilidade de escrever, ou seja, que nasce com esse grande “dom” e que a vida se encarrega de ensiná-lo a como usar, numa referência metafórica ao “dom divino” que algumas pessoas, nesta perspectiva, manifestam.

Sercundes observou que “o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração” (2001, p.76) e que, atualmente, essa concepção se manifesta em sala de aula em duas situações: adiantamento de aula e substituições. Para Koch e Elias, a concepção de escrita como dom tem foco no escritor e concebe o texto “como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor”, ou seja, “escrever é expressar o pensamento” (2009, p. 33). Nessa concepção, o leitor é um sujeito passivo, que lê o texto da mesma forma em que foi pensado pelo seu autor.

Outro exemplo desta concepção de escrita, podemos observar na seção *Produção de Textos* das unidades três e quatro do livro didático *Português: Série Novo Ensino Médio* (MAIA, 2000, p. 27). Na terceira unidade, apresenta-se o conceito de texto e as seguintes variações: narrativo, descritivo, informativo, argumentativo e injuntivo. Ao abordar essas variações, o livro não apresenta, nem sugere exemplos desses tipos de textos, apenas usa frases soltas para ilustrar algumas delas, nesse caso, é preciso que o aluno tenha o dom de saber diferenciá-los mentalmente, como se já tivesse os conhecimentos internalizados.

A seção de *Produção Textual* explica que podemos encontrar vários tipos de texto em um só, sem mencionar a palavra gênero textual. Quando aborda o texto injuntivo, apresenta o conceito da palavra injunção, o uso do verbo no imperativo e o predomínio da função conativa ou apelativa da linguagem. Não apresenta uma de suas principais características, ser instrucional. Nessa unidade, não há proposta de produção, apenas apresentação de conceitos e variações textuais. Somente na próxima unidade é apresentada uma proposta de redação.

Na quarta unidade (MAIA, 2000, p. 34), a seção *Produção de texto* apresenta a seguinte proposta:

34 PORTUGUÊS ■ NOVO ENSINO MÉDIO

PRODUÇÃO DE TEXTOS

► Sobre o tema POLUIÇÃO, escreva:

- um texto descritivo mostrando um lugar poluído;
- um texto informativo mostrando as causas desta poluição;
- um texto argumentativo afirmando que esta poluição poderia ser evitada;
- um texto injuntivo pedindo que se faça o possível para impedir esta agressão à natureza.



Rio Tietê, em São Paulo: exemplo de natureza degradada.

Unindo as várias partes, você terá um artigo completo sobre a questão. Se você quiser, poderá selecionar outros temas: DROGAS, ANALFABETISMO, AIDS, DESEMPREGO etc.

Nesta proposta, é apresentado o tema poluição, ilustrado pela imagem do rio Tietê, e solicitado ao aluno que escreva quatro tipos de textos, com a intenção de uni-los, formando um artigo. Dentre esses quatro tipos, temos o texto injuntivo por meio do qual o aluno deveria pedir ou solicitar que se fizesse o possível para impedir a poluição de um lugar. Para desenvolver essa proposta, espera-se que o aluno apresente sua capacidade inata de escrever sobre como evitar a poluição, já que não foram apresentados exemplos dessa tipologia, nem textos de apoio para ajudar no desenvolvimento da temática. Nas seções anteriores, se o aluno possui um dom em potencial para desempenhar com facilidade determinadas tarefas, então, para essa concepção, basta apenas ensinar a como usar esse dom por meio de conceitos.

2.3 A escrita como consequência

As produções que são realizadas a partir de um pretexto dizem respeito à concepção de escrita como consequência. “São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (SERCUNDES, 2001, p. 78).

Essa concepção fica bem marcada na proposta de escrita de textos instrucionais quando o professor leva para a turma um jogo e após os alunos jogarem, solicita que escrevam as regras desse jogo, as quais serão recolhidas e vistas pelo professor. Neste exemplo, o jogo visa apenas ao lúdico e ao pretexto de escrita de um texto que, geralmente, é recolhido e visto pelo professor. A escrita do gênero instrucional *Manual* é uma consequência do lúdico e funciona apenas como uma ferramenta avaliativa, neste caso. Para Menegassi (2010), a escrita como consequência evidencia a estrutura da língua, a produção a partir de uma situação extraclasse, à qual será atribuído um visto. Essa produção, geralmente, é desprovida de leitura e de correção.

Em seus estudos, Sercundes (2001) salienta que o pretexto está com enfoque no livro didático, no qual, geralmente, a escrita é consequência da leitura, quando há conversas, leituras, exercícios, vocabulário, produção, leitura da produção pelos colegas ou pelo professor, correção, releitura, comentários, escolha da melhor produção, tarefa, cópia, transcrição, reescrita coletiva ou individual. No entanto, essas reescritas, normalmente, têm como objetivo a correção de erros gramaticais.

Nessa concepção, esse material geralmente costuma trazer um exemplo apenas de texto para cada proposta de leitura e produção textual. Essa escrita como consequência é marcada em função de um “projeto de curso do livro didático” e “não em função do projeto de ensino do professor” (SERCUNDES, 2001, p. 80). O professor segue fielmente o roteiro formulado pelo livro didático, que manipula suas ações e a dos alunos. O planejamento do professor é pautado em função da sequência proposta pelo livro didático.

Para exemplificar essa abordagem, buscamos uma proposta de produção de texto instrucional da Unidade III do livro didático: *Português Língua e Literatura – Volume Único* de Abaurre (2003, p.326), em que o pretexto de escrita é um texto de apoio, que serve de modelo para o desenvolvimento de outro tema. Nessa proposta, primeiro solicita-se ao aluno que leia o texto “Instruções para chorar”, em seguida, que responda a três questões e, posteriormente, que produza um texto instrucional.

Leia o texto a seguir para responder às questões 10, 11 e 12.



Instruções para chorar

“Deixando de lado os motivos, atenhamo-nos à maneira correta de chorar, entendendo por isto um choro que não penetre no escândalo, que não insulte o sorriso com sua semelhança desajeitada e paralela. O choro médio ou comum consiste numa contração geral do rosto e um som espasmódico acompanhado de lágrimas e muco, este no fim, pois o choro acaba no momento em que a gente se assoa energicamente.

Para chorar, dirija a imaginação a você mesmo, e se isto lhe for impossível por ter adquirido o hábito de acreditar no mundo exterior, pense num pato coberto de formigas e nesses golfos do estreito de Magalhães nos quais não entra ninguém, nunca.

Quando o choro chegar, você cobrirá o rosto com delicadeza, usando ambas as mãos com a palma para dentro. As crianças chorarão esfregando a manga do casaco na cara, e de preferência num canto do quarto. Duração média do choro, três minutos.”

CORTAZAR, Julio. *Histórias de cronópios e de famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

- 10 Podemos afirmar que este é um texto descritivo, pois procura caracterizar “um elemento” e apresentar instruções para determinada ação. Que elemento é caracterizado, e para que ação há instruções?
- 11 O texto provoca um efeito de estranhamento. Por quê?
- 12 Retire do texto um trecho que comprove sua resposta à questão anterior.

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO – 2

- 1 Valendo-se do mesmo recurso utilizado por Julio Cortazar, produza dois textos, dentre as quatro sugestões abaixo apresentadas, em que sejam dadas instruções para:
 - a) assistir a um filme no videocassete.
 - b) comer macarrão.
 - c) escovar os dentes.
 - d) tomar um prato de sopa.

A partir do enunciado “*Valendo-se do mesmo recurso utilizado por Julio Cortazar [...]*” podemos inferir que o texto de apoio está servindo de pretexto para a produção de outro, primeiro, pelo fato do comando não explicar quais recursos foram utilizados pelo autor mencionado. O segundo fator diz respeito à apresentação de várias sugestões de temas sem explorar e ampliar o conhecimento prévio do aluno por meio da leitura de outros textos. Nesse caso, o professor e os alunos seguem um modelo de texto do livro didático que é apresentado como pretexto para a produção. A finalidade da produção serve apenas como ferramenta avaliativa para o professor recolher e vistar o texto. Caso ocorram a correção e a reescrita, pressupõe-se que serão pautadas na correção de erros gramaticais.

2.4 A escrita como trabalho

Na concepção de escrita como trabalho, Evangelista (1998) ressalta a importância de o professor conhecer as particularidades dos textos orais e escritos, pois, no início do processo de aprendizagem da escrita, há interferência da oralidade, o que faz parte do processo de construção de conhecimento.

Nessa concepção, as propostas de escritas também são desenvolvidas a partir de atividades prévias, mas essas atividades “funcionam como ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (SERCUNDES, 2001, p. 83). Na leitura, é realizado um trabalho com o aprofundamento do texto, há questionamentos, problematização, troca e ampliação de conhecimentos. Na conversa com a sala, os alunos têm oportunidade de expressarem-se, de mobilizarem conhecimentos, de acionarem o conhecimento prévio, enfim, é um momento importante que enriquece a aprendizagem.

Em seus estudos, Sercundes (2010) ressalta que o estudo do vocabulário não deve ser realizado apenas de forma a substituir uma palavra por uma expressão apresentada pelo glossário, mas sim, solicitar aos alunos que descubram em grupos o significado dessa palavra e, se for necessário, que façam uso do dicionário para descobrir qual sentido é mais adequado àquela situação em que a palavra foi empregada. A produção escrita do aluno serve como ponto de partida para a produção de outras propostas de escrita, pois o próprio texto do aluno fornece os conteúdos que serão estudados.

Para uma boa estratégia de ensino, é preciso trabalhar com uma ampla variedade de textos escritos, pois quanto mais textos, mais os alunos percebem as “diferentes possibilidades de uso da língua escrita” (EVANGELISTA, 1998, p. 118). No entanto, essa variedade deve envolver todas as disciplinas, não só a de Língua Portuguesa. Segundo Evangelista (1998), é preciso que o aluno desenvolva autonomia, segurança e propriedade, assumindo-se enquanto autor. É importante que por meio da leitura e da produção de diversos textos, o aluno se aproprie das condições de produção e tenha oportunidade de pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever para garantir o aprendizado da escrita.

Koch e Elias (2009) denominam a escrita como trabalho de “concepção interacional (dialógica) da língua” e “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34). Essa interação compreende a interação escritor-leitor, a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;

- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH E ELIAS, 2009, p.34).

Para Antunes (2003), a escrita como interação pressupõe encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Desse modo, nesse contexto, é importante que na escrita saibamos o que dizer, para quem dizer, qual o objetivo, a situação social, enfim, todos os elementos das condições de produção, que foram organizados por Geraldí (1993, p.160) e explicadas por Menegassi (2010, p.86) da seguinte forma:

- a) “se tenha o que dizer” – “o produtor do texto tenha conteúdo para expressar”;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” – “o produtor do texto tenha uma finalidade definida para escrever”;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer” – “o interlocutor seja marcado em função da finalidade definida”;
- d) “o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)” – “o produtor do texto se constitua como autor, que deixa suas marcas de individualidade e posição no texto produzido”;
- e) “se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” - “para produzir o texto”. (MENEGASSI, 2010, p.86)

O processo de ensino e de aprendizagem de textos escritos deve passar pelas seguintes etapas: “planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita; avaliação” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79). Nessas etapas, como “co-produtor do texto”, o professor oferece os seguintes elementos das condições de produção: “finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79).

Segundo Menegassi (2010), na etapa de execução do texto escrito, o aluno desenvolve o tema a partir da finalidade, do interlocutor marcado e do gênero textual escolhido, considerando a organização composicional e o estilo de língua em sua produção textual. Em seguida, o texto produzido passa pelo processo de revisão, o qual poderá ser realizado pelo próprio aluno, por um colega de sala ou pelo professor. Nessa etapa, são realizados apontamentos e comentários que orientam na reescrita.

Procuramos ilustrar esta concepção de escrita como trabalho a partir de um capítulo do livro didático *Todos os Textos* (CEREJA e MAGALHÃES, 2011) *do 8º ano*. Essa obra faz parte de uma coleção que, geralmente, é adotada por escolas em que a aula de Produção Textual é desvinculada da aula de Língua Portuguesa, sem deixar de haver, necessariamente, uma interdisciplinaridade entre elas. Ao iniciar o Capítulo 1, temos a seção *Gênero em foco*, na qual é solicitada ao aluno a leitura de uma receita de pão de queijo diferente. Na primeira questão, o enunciado apresenta o que é receita e os tipos de receita existentes, como fórmula para a preparação de um remédio ou como indicação por escrito de remédios que o paciente deve tomar. No entanto, não houve a preocupação de oferecer esses diversificados exemplares do gênero Receita, para que o aluno perceba as variações que o permeiam, por exemplo, áreas de conhecimento como Medicina e Culinária. Em seguida, pergunta a qual área de conhecimento a Receita diz respeito, qual é a sua finalidade e onde esse tipo de receita costuma ser veiculado.

A segunda questão diz respeito à estrutura dessa receita, se ela apresenta título, quais as duas partes essenciais do corpo do texto, o que contém a primeira parte e em quais medidas as quantidades estão indicadas. Na questão três, o comando está centrado na análise linguística, pois não só menciona que os verbos costumam ser empregados no modo imperativo na parte do modo de preparo, como também pergunta qual sentido que eles expressam nesse texto: uma dúvida, uma ordem ou uma orientação?

Na questão quatro, há uma preocupação em observar se o aluno sabe variedade linguística foi empregado na receita “Pão de queijo diferente”. No entanto, não houve uma preocupação em apresentar outros exemplos de receita culinária para que o aluno tivesse uma reflexão nessa questão. A atividade cinco solicita que o aluno aponte os itens (tempo de preparo, rendimento e dica) apresentados depois das explicações relativas ao modo de preparo e que ele comente se são importantes ou não, mesmo não sendo obrigatórios nas receitas.

A questão seis busca que os alunos avaliem o grau de dificuldade da receita em relação às habilidades que têm na cozinha, perguntando se eles teriam sucesso no preparo dessa receita. Em seguida, pergunta se o rendimento da receita é suficiente para as pessoas da família do aluno, esperando-se que o aluno perceba a importância do item *Rendimento*. Nesse momento, caberá ao professor sugerir que façam a receita em casa com os pais ou que seja feita na própria escola. Na questão sete, é solicitado que o aluno reúna-se em grupo para que concluam quais são as principais características da receita culinária escrita, levando em conta os seguintes critérios: a finalidade, o perfil dos interlocutores, o suporte/veículo, o tema, a estrutura e a linguagem.

Após a mobilização desses conhecimentos, na seção *Agora é a sua vez!*, são apresentadas três propostas de produção de receitas, com o intuito de os alunos publicarem em um blog de receitas da classe que eles montarão no capítulo *Oficina de Criação* desta unidade, cujo público alvo será formado por jovens e adultos. Nesse trabalho, apresentaremos apenas as duas primeiras propostas para exemplificar essa concepção de escrita.

A partir da primeira proposta de produção textual, observamos que o gênero *Receita Culinária* é explorado detalhadamente no que diz respeito às condições de produção. Nessa proposta, ficam nitidamente marcados os interlocutores (jovens e adultos), a finalidade (centrada em instruir os leitores quanto ao preparo de um prato culinário preferido pelo aluno), o tema (comidas), a organização composicional (Título, ingredientes, modo de fazer), o estilo (coerência nas quantidades indicadas e na sequência das ações, adequação da linguagem, verbos empregados no imperativo etc.), a circulação social (internet), o portador textual (blog de receita da classe) e a posição social do autor (aluno de 8ª ano do Ensino Fundamental).

Nessa primeira proposta de produção, também podemos observar o caráter instrucional presente em seu comando. Os verbos no imperativo, como pense, escreva, siga, escolha, peça, planeje, comece, indique, utilize, faça, avalie, refaça, prescrevem etapas que o aluno deverá seguir para produzir o gênero. Esse leitor desse enunciado tem consciência de que seu interlocutor já traçou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que se tenha um bom texto.

Podemos encontrar também advérbios, como “muito” (intensidade), “não” (negação), “depois” / “já” (tempo) e orações adverbiais condicionais, como “se você já preparou o prato escolhido”, “se não” e “se quiser”. Essas orações condicionais enfraquecem, dissimulam a condição ordenativa do enunciado, manifestando uma entoação de conselho, de sugestão. Sabemos também que a enumeração e a pontuação, como o uso dos dois-pontos, da vírgula e do ponto final são muito importantes, pois marcam o estilo instrucional do comando, tornando mais eficiente e expressivo o discurso, contribuindo, ainda, para a organização do texto.

Até esse momento, foi possível visualizarmos uma prática de escrita planejada e com revisão, etapas sugeridas por Antunes, já que foi possível observarmos como a informação vai ser distribuída ao longo do texto e como os alunos podem avaliar seus textos. Geralmente, o texto produzido passa pelo processo de revisão, o qual poderá ser realizado pelo próprio aluno, por um colega de sala ou pelo professor. Contudo, não há no Manual do Professor sugestões de critérios de correção que possam orientar o professor a fazer apontamentos, comentários no processo de revisão que levam o aluno à reflexão sobre o erro no momento da reescrita.

Na segunda proposta de produção textual, observamos uma fusão do gênero *Receita Culinária* produzido pelos alunos ao gênero poema, formando um novo gênero intitulado pelo comando de “Receita poética”. Nessa proposta, ficam nitidamente marcados os interlocutores (jovens e adultos), a finalidade (despertar emoções no interlocutor), o tema (apresentar a origem da receita ou o seu sabor), a organização composicional (Título, versos e estrofes), o estilo

(musicalidade e adequação da linguagem), a circulação social (internet), o portador textual (blog de receita da classe) e a posição social do autor (aluno de 8ª ano do Ensino Fundamental).

O enunciado apresentou um poema de Roseana Murray, intitulado *Receita de abrir o coração*, e solicitou aos alunos que criassem uma receita poética, tendo como ponto de partida o texto produzido por eles na primeira proposta. Para Sercundes (2010), isso é fundamental na concepção de escrita como trabalho, já que surge uma necessidade de reescrita do texto não apenas com a finalidade de correção, mas de trabalho com a linguagem, de alteridade e fusão de gêneros.

Essa proposta também apresenta um comando com caráter instrucional, que é bem marcado pelos verbos no imperativo, como “modifique”, “escreva”, “refira”, “faça”, e pela oração imperativa “Siga estas instruções”, seguida por dois-pontos e enumerações em ordem alfabética. No primeiro tópico dessa enumeração, há sugestões que orientam o aluno a como iniciar o poema. No segundo, é imposto ao aluno que cite os ingredientes na ordem de preparo, tecendo imagens poéticas que envolvam os cinco sentidos (audição, visão, tato e paladar).

No terceiro tópico, o aluno é instigado a tentar atribuir musicalidade, ritmo ao texto, alternando sílabas fracas e fortes. A austeridade presente no modo imperativo é amenizada pela escolha da locução verbal imperativa “procure dar”, esse efeito é desencadeado pelo sentido do verbo “procurar”, que exprime uma forma de encorajar, incitar o interlocutor a tentar fazer algo. A expressão adverbial condicional “se possível” também ameniza a austeridade presente na oração imperativa “dê algumas rimas”. Em seguida, nesse terceiro tópico, é imposto ao aluno que seu texto seja agrupado em versos e estrofes, já que se trata de uma receita poética. No quarto tópico, determina-se ao aluno que primeiro faça o rascunho, depois a revisão e a reescrita do texto quantas vezes forem necessárias para se ter um bom texto. O uso do advérbio “só” reforça a austeridade presente no modo imperativo do verbo passar.

Essas variações entre *sugestão* e *imposição* presentes em cada tópico são escolhas feitas pelo produtor, de acordo com o significado que deseja ao seu enunciado. Percebemos que seu discurso vai se constituindo de forma interativa, buscando aproximar-se do leitor por meio de sugestões e pelo uso do pronome “você”, que exprimem certa intimidade. O produtor sabe que é responsável por traçar regras, motivar e orientar o aluno a refletir e a desenvolver a proposta de produção de texto. A forma como é construído esses comandos ilustra bem a concepção de escrita como trabalho, principalmente, por haver este jogo duplo de linguagem: pedir a produção de um texto instrucional a partir de um comando de caráter instrucional.

Conclusão

Neste trabalho, buscamos investigar como as concepções de escrita são contempladas e apresentadas nas propostas de escrita de textos instrucionais em sala de aula. A partir disso procuramos responder à pergunta: como é proposto o ensino de escrita de textos instrucionais em livros didáticos? Os resultados das análises demonstram: a) existência de carência de exemplos de textos instrucionais no livro didático; b) trabalho com oralidade não está constituído nas propostas analisadas; c) enquadramento das propostas em todas as concepções de escrita; d) comandos de produção de textos enfocando emprego exclusivo de gramática; e) explicação das tipologias, apresentando frases soltas para exemplificar; f) propostas de produção sem texto de apoio para encaminhar o desenvolvimento da temática; g) atividades lúdicas e leituras, servindo apenas de pretexto para a escrita; h) objetivo de escrita centrado no professor; i) reescrita focada no trabalho com a linguagem, alteridade e fusão de gêneros. Nesse processo, no entanto, de acordo com o que pontuamos no decorrer da análise, observamos algumas lacunas, como a carência de modelos, que prejudicam a plena abordagem. É preciso que o professor esteja atento a essas falhas para que sejam superadas. Esperamos que essas reflexões possam auxiliar, de alguma forma, os professores que desejam formar alunos conscientes, capazes de lançar um olhar crítico sobre os mais diversos veículos de comunicação. Acreditamos que pesquisas futuras possam dedicar-se não só à

abordagem desse livro, mas de outros, cujo enfoque está nos textos instrucionais. É preciso esclarecer que o processo reflexivo desenvolvido nesta pesquisa não visou à sua exauribilidade.

4.0 Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. *Português: língua-literatura-produção de texto*. Volume único. Editora Moderna. São Paulo, 2003.

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

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos, 8º ano – 4ª. Ed.* – São Paulo: Atual, 2011.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. *Professor-leitor, autor-aluno: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Intermédio-Cadernos Ceale, vol. III, ano 11, outubro 1998.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. & V. M. ELIAS. *Ler e escrever. Estratégias de Produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MAIA, J. D. *Português: série novo ensino médio*. Editora Ática, 2000.

MENEGASSI, R.J. *O processo de produção textual*. In: SANTOS, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. *A produção textual e o ensino*. Maringá/PR. Eduem, 2010, p. 75-102.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 12ª ed., São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. *Ensinando a escrever*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (Org). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. V. 1, p. 75-97.

ⁱ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, natalygurniskirosa@yahoo.com.br.