

Livro Didático de Português em Portugal: Atividades de Escrita Versus Formação do Escritor^I

Rosângela Oliveira Cruz **PIMENTA***

* Doutora em Linguística (2016/UFAL), Mestra em Educação (2001/UFPE), professora do Centro de Educação e da FALE/UFAL. Atua na área de Métodos e Técnicas de Ensino, principalmente em ensino de língua materna; didática do ensino de leitura e escrita na Educação Básica, e leitura e produção textual no ensino superior.

Resumo:

Este trabalho busca analisar as atividades de escrita propostas por um livro didático de português adotado nas escolas secundárias, no percurso formativo dos cursos científico-humanísticos, em Portugal. Nosso objetivo principal é refletir sobre qual a contribuição das atividades de produção escrita da obra “Entre nós e as palavras”, 10º ano, de Pinto e Nunes (2015), Editora Santillana, para a formação como escritor dos discentes. Nossa metodologia é de caráter qualitativo e de cunho interpretativista (DE GRANDE, 2011). Os resultados revelam que as propostas de ensino de produção escrita nesta obra são, em sua maioria, de textos expositivos, intrinsecamente ligadas aos conteúdos do domínio da Educação Literária e sugeridas de maneira isolada. Dessa forma, é possível concluir que as atividades analisadas não contribuem de forma relevante para a formação escrita dos discentes, pois não promovem o seu posicionamento enquanto sujeito, oportunizando a autonomia relativa do mesmo e, ao invés disso, reforçam práticas de ensino de escrita direcionadas e limitadoras.

Palavras-chave:

Livro didático; atividades; formação do escritor.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n.24, n.2, p. 71-84, ago. 2021

Recebido em: 15/04/2021

Aceito em: 10/06/2021

¹ Este estudo foi produzido pela autora no âmbito de um projeto de pós-doutoramento na área da Didática da Escrita, investigando práticas e materiais didáticos nas aulas de expressão escrita, assim como as percepções dos discentes sobre as mesmas, no ensino secundário em Portugal, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no período de 2019 a 2021.

Livro Didático de Português em Portugal: Atividades de Escrita Versus Formação do Escritor

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na busca de refletir e tentar compreender qual a contribuição das atividades de produção textual dos livros didáticos para a formação escrita dos estudantes secundaristas em Portugal, desenvolvemos esta investigação. O ensino secundário² em Portugal apresenta diferentes percursos formativos para os estudantes, que são: os cursos científicos-humanísticos; os cursos com planos próprios; os artísticos especializados; os profissionais; o ensino secundário na modalidade de ensino recorrente e os cursos vocacionais, todos apoiados pelo Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho e pelo Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro.

Os cursos científicos-humanísticos são voltados para os estudantes que visam a continuidade dos seus estudos no ensino superior. Neste percurso formativo, há, em vigor, dois documentos que regulam o ensino de Português, em Portugal. O primeiro é o documento Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário (BUESCU et al, 2014) e o outro as Aprendizagens Essenciais de Português – Ensino Secundário (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2018).

A obra analisada neste trabalho é de uma edição de 2015, reproduzida igualmente nas edições seguintes até o ano de 2020, data de sua validade. Nesse contexto, foi produzida sob as orientações do documento normativo de 2014, o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário.

A disciplina de Português se desenvolve igualmente para todos os alunos, em todos os percursos formativos, com exceção do ensino profissional. Neste, temos uma orientação normativa do Gabinete do Secretário Adjunto e da Educação, o despacho nº 7414/2020, que institui a implementação do documento Aprendizagens Essenciais dos cursos profissionais a partir da data de publicação do despacho, entrando em vigor no ano letivo 2020/2021. Nele, o ensino de Português e não só, apresenta os mesmos conteúdos dos demais percursos formativos, mas podem ser flexibilizados, com uma gestão curricular diferenciada por parte dos professores e das escolas.

Em outra publicação (PIMENTA, 2021), analisamos o documento oficial orientador do ensino de Português, em Portugal, o qual regula a produção da obra que analisamos, ou seja, o Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário (BUESCU et al, 2014). Sobre ele e seus reflexos nas atividades propostas pelo livro, trataremos mais adiante.

Num breve levantamento no repositório de teses e dissertações da Capes, verificamos um maior interesse em investigações sobre ensino de leitura do que sobre a formação do escritor, contudo se verifica um crescente interesse nesta área. Mesmo assim, a formação de leitores e escritores ainda se configura como um dos grandes desafios da escola hoje, em vários países. E este desafio é maior quando se trata do ensino secundário, nível em que se espera que os egressos sejam leitores e escritores proficientes. Muitas são as razões que podemos apontar para este cenário, mas trabalhos como os de Pécora (1992), Geraldí (1997, 2011), Carvalho e Barbeiro (2013), Costa Val e Marcuschi (2008), entre outros, colocam

² No Brasil, equivale ao ensino médio.

os livros didáticos de Português no cenário de organização e orientação de atividades em sala que têm uma contribuição muito grande sobre a formação dos alunos, influenciando a relação que estes irão estabelecer no futuro com a leitura e a escrita.

Especificamente com relação à escrita, em meio a esta constatação, nos questionamos qual a contribuição das atividades de escrita para a aprendizagem dos alunos como escritor na obra *Entre nós e as palavras* (2015), do 10º ano, Editora Santillana.

Neste artigo, iremos refletir sobre este aspecto a partir de uma investigação do tipo qualitativo-interpretativista, de acordo com De Grande (2011), que afirma que é preciso levar em conta que nas pesquisas em Linguística Aplicada nenhuma interpretação é neutra e que o fazer ciência deve considerar diferentes fatores que envolvem o social, o histórico, o político, com suas crenças e modos diferentes de ver o mundo.

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL SOBRE ESCRITA

Para Bakhtin (1997), a compreensão responsiva ativa de um texto, gera uma resposta. Esta compreensão pode vir de imediato ou pode vir apenas tempos depois. Sobre isto, ele afirma:

a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada. O que acabamos de expor vale também, *mutatis mutandis*, para o discurso lido ou escrito. A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 291) (Grifo do autor)

Como ele próprio afirma, o que está exposto se aplica também aos discursos escritos. A partir disso, podemos pensar que uma formação escrita competente é uma resposta à compreensão das nossas experiências com o ato de escrever.

Nesse sentido, Zozzoli (2002) discorre sobre a produção responsiva ativa:

O que chamo de produção responsiva ativa seria, portanto, a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos (ZOZZOLI, 2002, p. 21).

Para ela, baseada em filósofos como Galissot (1991), Lantz (1991) e Renaut (1995), a posição ativa do sujeito do discurso, capaz de gerar uma resposta ativa, é que lhe proporciona uma autonomia relativa, que é relativa porque depende das condições de produção dos discursos.

Esse posicionamento ativo do sujeito em seus discursos também é abordado por Geraldini em seus estudos (1997; [1984]2011), nos quais ele faz uma relevante conceituação entre o que pode se considerar uma atividade de redação – feito de forma mais mecânica, para atender a uma exigência escolar e que

dificulta o posicionamento como sujeito dos alunos escritores – e a produção textual, que ao considerar diferentes interlocutores para o texto a se elaborar, requer que o escritor elabore um plano de discurso para atingir os seus objetivos enquanto produtor de textos escritos.

Consideramos igualmente importantes os estudos na área da Didática da Escrita que envolvem diferentes concepções de escrever e trazem modelos do processo de escrita. Trabalhos como o de John Hayes e Linda Flower (1981), concebem a escrita como um processo que abarca diferentes etapas como o planejamento, a textualização, a revisão e a reescrita. Para estes autores estas etapas se intercambiam o tempo todo durante o ato de escrever revelando como ocorre cognitivamente este ato:

O problema com as descrições de estágio da escrita é que elas modelam o crescimento do produto escrito, não o processo interno da pessoa que o produz. ‘Pré-escrita’ é o estágio anterior ao surgimento das palavras no papel; ‘Escrever’ é o estágio em que um produto está sendo produzido; e ‘Reescrever’ é uma reformulação final desse produto. No entanto, tanto o senso comum quanto a pesquisa nos dizem que os escritores estão constantemente planejando (pré-escrevendo) e revisando (reescrevendo) à medida que compõem (escrevem), e não em estágios bem definidos. de planejamento, redação e revisão (...) (HAYES; FLOWER, 1981, p. 367)³

Os autores ainda afirmam que os processos de planejamento e revisão são constantes durante a escrita e que não devemos entender a revisão e a reescrita como processos finais da produção textual.

Por outro lado, Millian e Camps (2005) apresentam uma pesquisa realizada com professores em formação inicial para discutir a perspectiva de ‘escrever para aprender’ que inspirou a rede do Projeto Nacional de Escrita desenvolvido em países como Estados Unidos e Grã-Bretanha, desde 1970. Ao lado do movimento ‘Escrita no Currículo’, que nasceu quase ao mesmo tempo, ambos vem influenciando há quase trinta anos novos contextos educacionais e novas percepções sobre o ato de escrever, os contextos de escrita e os escritores. Sobre as atividades de escrita as autoras afirmam:

as tarefas de escrita devem promover a construção ativa do conhecimento, não padrões reprodutivos de uso do conhecimento. A escrita deve se basear e enriquecer o conhecimento prévio dos escritores e crenças sobre os tópicos e ser integrada no discurso social (discussão em pequenos grupos e / ou leitura sobre o tema) para permitir que os escritores reflitam sobre suas concepções anteriores, experiência, conhecimento e crenças, e desafíá-los a elaborar e fazer conexões com outras visões e perspectivas. As conexões também podem ser feitas sobre os aspectos sociais da escrita: público, discurso e convenções de gênero e os objetivos do escritor⁴ (MILLIAN; CAMPS, 2005, p. 242)

Na concepção de aprender para escrever, os gêneros acadêmicos estão cada vez mais presentes em documentos reguladores do ensino e, como consequência, nos livros didáticos de português.

³ Tradução livre de “The problem with stage descriptions of writing is that they model the growth of the written product, not the inner process of the person producing it. “Pre-Writing” is the stage before words emerge on paper; “Writing” is the stage in which a product is being produced; and “Re-Writing” is a final reworking of that product. Yet both commonsense and research tell us that writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write), not in clean-cut stages.’ Furthermore, the sharp distinctions stage models make between the operations of planning, writing, and revising (...).

⁴ Tradução livre de “writing tasks should promote active knowledge construction, not reproductive patterns of knowledge use. Writing should build on and enrich the writers’ previous knowledge and beliefs about the topics and be integrated within social discourse (small group discussion, and/or reading on the topic) to allow writers to reflect on their previous conceptions, experience, knowledge and beliefs, and to challenge them to elaborate and make connections with other views and perspectives. Connections may also be made on the social aspects of writing: audience, discourse and genre conventions, and the writer’s goals.

No entanto, apenas a presença dos gêneros, tanto em um como em outro suporte, não garante a aprendizagem dos alunos nem sobre o gênero em si, nem sobre o conteúdo que está sendo estudado através da elaboração de qualquer um deles.

Citando Martin (1993), as autoras discorrem sobre a aprendizagem dos conteúdos estudados nas disciplinas universitárias através dos gêneros acadêmicos, mas que bem podem ser aplicados aos estudantes de ensino secundário. Elas acreditam que os alunos só estabelecerão uma relação de aprendizagem do texto lido com a escrita através das atividades propostas se eles tiverem consciência “do que acontece em suas mentes enquanto participam de atividades em sala de aula e dos discursos que apontam para seu papel ativo na construção do significado”⁵ (MILLIAN; CAMPS, 2005, p. 247). Nesse sentido, a tarefa pela tarefa não conferirá significado.

Numa outra publicação, Camps (2000) discorre sobre as razões para escrever, ponderando sobre o papel da escola na aprendizagem da escrita e afirma:

Escrever é necessário para aprender a escrever, mas não é o suficiente. As atividades de leitura e escrita consistem no envolvimento na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e escrever, os alunos têm que participar de diversas atividades de leitura e escrita, com diferentes finalidades, interlocutores e áreas de interação. Mas para aprender a complexidade dos usos escritos, têm que existir atividades de ensino e aprendizagem que proporcionam conhecimentos de aspectos específicos relacionados às particularidades dos gêneros escritos que deverão ser ensinados para que possam ser aprendidos. Visto de outra perspectiva, também haveria de dizer que as atividades de ensino por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades de escrever em diferentes situações, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem responder à complexidade dos contextos interativos. Assim, levanta-se a necessidade de relacionar a prática à reflexão. (CAMPS, 2000, p. 33)⁶

Nesse sentido, para a autora, a escola deve promover atividades de escrita que simulem atividades da vida social dos estudantes e que os levem a perguntar por que está escrevendo esse texto, o que ele pretende com isto e quem irá lê-lo, ou seja, como nos diz Sercundes (2004), que o aluno elabore um projeto de dizer.

Esta última autora buscou verificar no interior das atividades de escrita propostas na escola que ela denominou de metodologia escolar, que orienta os alunos na produção de texto. Segundo a mesma, dois grandes tipos de práticas se sobressaíam, revelando duas grandes concepções de escrita e do ato de escrever: i) a produção sem atividade prévia, na qual o docente solicita que o aluno elabore um texto sem ter nenhuma relação com uma atividade anterior ou posterior ou com uma atividade que serve apenas de pretexto para a produção escrita, como a leitura de um texto, por exemplo e ii) a escrita como dom, sobre a qual os alunos acreditam que só irá se sair bem na escrita do seu texto os alunos que nasceram com um dom para isso.

A partir dessas observações, Sercundes (2004) discrimina para as produções solicitadas a partir de tarefas prévias como a leitura e interpretação de textos, por exemplo, duas linhas metodológicas de produção:

⁵ Tradução livre de “of what is going on in their minds as they participate in classroom activities and discourse that point to their active role in meaning making.”

⁶ Tradução livre de ‘Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión.

a) 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” (2004, p. 78).

b) Escrita como trabalho – “A produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (2004, p. 83).

Como a própria autora afirma, na escrita como consequência as atividades prévias são realizadas servindo de pretexto para a escrita de um texto, que apenas é consequência da atividade anterior e não há mais nada a ser feito com a escrita após essa produção. Já na escrita como trabalho, as atividades prévias desencadeiam elaboração de textos escritos que uma vez elaborados funcionam como pontos de partida para novas produções.

Sercundes (2004) ainda acrescenta nesse trabalho um breve panorama de como os livros didáticos, de maneira geral, se comportam com relação à produção textual: “leitura do texto; conversa sobre o texto; entendimento do texto” (2004, p. 90), ou seja, seguem “(...) uma linha padrão: ler, discutir, escrever” (2004, p. 90).

Para Cassany, Luna e Sanz (2003),

É interessante analisar como o estudante vivencia os exercícios de escrita que lhe encarrega a escola. São propostas para expressar seus pensamentos, sentimentos e opiniões, para projetar sua imaginação? Ou são simplesmente instruções a seguir, separadas de seus interesses e motivações, ou seja, exercícios a serem feitos por obrigação?⁷ (CASSANY; LUNA; SANZ, 1994, p. 260)

A partir do exposto, esses autores acreditam que a aula de expressão escrita deve provocar o interesse do aluno para escrever, pois, caso contrário, as solicitações de algumas atividades não vencerão a desmotivação e o desinteresse em realizá-las.

A partir do exposto, iremos, nessa próxima seção, descrever, de maneira geral, a obra selecionada e analisar suas atividades, nosso objeto de investigação.

DESCRIÇÃO DA OBRA E ANÁLISE DOS DADOS

O livro do professor da obra *Entre nós e as palavras*, 10º ano, editora Santillana, 2015, dos autores Alexandre Dias Pinto e Patrícia Nunes, foi a obra selecionada para esta investigação, pois é adotada por uma das escolas que fez parte da nossa investigação de estágio pós-doutoral. Acrescesse a isso o fato da editora Santillana o ter disponibilizado sem nenhum problema e de forma rápida; atender ao nível de ensino que corresponde ao nível secundário científico-humanístico, um dos meus campos de estudo, e encontrar-se em vigor no momento da escrita deste trabalho. A obra tem 327 páginas e é composta por sete unidades, sendo a unidade zero destinada a uma ‘Avaliação Diagnóstica’, que inclui uma atividade de escrita, além de conhecimentos em leitura e interpretação de textos, gramática e perguntas com respostas oralizadas e as outras seis destinadas à sistematização de conhecimentos. A obra traz um excerto do Programa e Metas Curriculares (BUESCU et al, 2014) no seu início e, ao final, um anexo intitulado ‘Bloco Informativo’, com vinte e duas fichas explicativas de aulas, um índice remissivo de matérias e a bibliografia sumária.

⁷ Tradução livre de “Es interesante analizar cómo vive el alumno los ejercicios de redacción que encargan en el colegio. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?”

Cada unidade didática apresenta quantidades diversas de propostas de atividades de escrita: a unidade zero apresenta apenas uma atividade; na unidade um, constam sete propostas de atividades de produção textual; na unidade dois, duas; na unidade três, duas; na unidade quatro, cinco e na unidade seis, duas atividades. Não há uma explicação por parte dos autores sobre as razões para esta distribuição e nós não identificamos nenhuma justificativa para isto, mas chegamos a pensar que as unidades que apresentam mais exercícios seriam as maiores, mas isto não se confirmou, porque a unidade um, que apresenta sete atividades, tem quarenta e nove páginas e a unidade seis, a maior da obra, com cinquenta e uma páginas, tem apenas duas atividades.

No livro do professor não há nenhum manual destinado às orientações teóricas nas quais os autores se basearam para a elaboração desse material ou comentários/sugestões de como as atividades podem ser melhor desenvolvidas. O que o diferencia do livro do aluno são as respostas das atividades propostas. Antes do índice há uma apresentação na qual os autores afirmam estar de acordo com o que propõe o documento Programas e Metas Curriculares de Português para o ensino secundário (BUESCU et al, 2014), explicando que

(...) os percursos de aprendizagem que se propõem nas várias sequências de *Entre Nós e as Palavras* partem de uma lógica de articulação entre domínios, objetivos e conteúdos, articulação que se faz nos planos didático, temático, linguístico e cultural, atendendo ao princípio de texto complexo e à noção de gêneros textuais, como o *Programa de Português* advoga (BUESCU et al, 2014, p. 4) (Grifos dos autores).

Neste trecho, os autores da obra fazem referência aos domínios do ensino de Português que são os eixos de atividades de ensino, ou seja, Educação Literária, Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática, de acordo com o documento. Também fazem referência ao texto complexo, tomado no Programa e Metas como sendo

(...) o que exprime também valores e perspetivas e o que permite, pois, exercitar as capacidades de observação e de análise crítica dos seus leitores ou ouvintes. É nesses valores e perspetivas que se deve reconhecer a capacidade de lidar com a informação recebida, e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos, na escola e fora da escola (BUESCU et al, 2014, p. 7).

Nesta apresentação, a obra também esclarece que esse Programa elege o texto literário como sendo o texto complexo, por excelência, mas que também determina uma integração dos domínios entre si, o que, segundo os autores ocorre, embora cada um dos domínios seja trabalhado autonomamente (PINTO; NUNES, 2015)

O que há destinado ao professor, além deste livro físico, é um outro material físico, intitulado *Educatoca*, no qual os autores disponibilizam recursos para o docente como planificação de aulas e contextualizações históricas e culturais da Educação Literária, além de fichas de avaliação, obras literárias opcionais e textos críticos e um material digital, o *Livromédia*, disponibilizado também para o aluno, que traz a versão digital do livro impresso, acrescida de ferramentas de personalização e com recursos (legislação, planificações editáveis, powerpoints, animações e atividades interativas, fichas de avaliação editáveis, caderno de atividades e avaliação contínua com respostas incluídas).

As atividades de escrita deste manual são propostas, segundo os autores, de acordo com o que orienta o Programa e Metas Curriculares de Português – ensino secundário (BUESCU et al, 2014) no que se refere aos textos que serão trabalhados no 10º ano de escolaridade, a saber: síntese, exposição sobre um tema e apreciação crítica.

Com relação a este aspecto, observamos a orientação para um gênero da ordem do narrar, a síntese; do argumentar, a apreciação crítica, e o tipo textual expositivo. Nesse sentido, é possível pensar que os autores do documento orientador tenham feito esta opção para deixar o aluno escolher o gênero para realizar a exposição sobre um tema.

Nós analisamos a obra por inteiro e, ao todo, ela apresenta 31 propostas de atividades com escrita, sendo apenas uma proposta sobre síntese escrita, uma carta informal, nove apreciações críticas, um poema satírico, duas propostas sem definição de gênero específico e 17 sobre exposição de um tema. Todas as propostas definem um número mínimo e máximo de palavras, que fica em torno de 120 a 300 palavras. Algumas dessas propostas fazem parte da mesma atividade, ou seja, uma mesma atividade apresenta duas propostas e outras apenas uma. Cada proposta remete às fichas que contém informações sobre conteúdos e orientações para a escrita e aos conteúdos dos demais eixos. As fichas que dizem respeito à escrita são três: a de número doze, que trata sobre os gêneros reportagem; documentário; anúncio publicitário; exposição sobre um tema; relato de viagem; artigo de divulgação científica, a apreciação crítica e a síntese; a de número dezessete, que trata sobre as fases de elaboração de um texto: a planificação, redação e revisão e a ficha número vinte, que trata sobre as regras de pontuação.

Não pretendemos aqui apresentar a análise das atividades na sua integralidade em função do limitado espaço que temos e por isso se fez necessário realizar um recorte. Para tanto, observamos que há uma predileção dos autores pelo texto expositivo, pois tais propostas ocorrem um número maior de vezes e optamos por selecioná-las. Como também não caberia aqui a descrição e análise das dezessete ocorrências da exposição sobre um tema e não observamos nenhuma gradação de dificuldade ou diferença entre o número máximo de palavras nas atividades propostas, iremos selecionar a primeira que solicita esse tipo textual de cada unidade das três primeiras unidades e apresentá-las seguindo a ordem em que elas aparecem no livro.

A primeira atividade sobre a escrita de um texto expositivo encontra-se na página 39, na Unidade um e apresenta duas propostas:

Quadro 1: Atividade de escrita

De seguida, apresentamos-lhe duas propostas de produção escrita que deverá realizar. Em ambos os casos, planifique o texto antes de o redigir e, no fim, faça a necessária revisão linguística.

a. Escreva um texto expositivo bem estruturado, com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, sobre os diferentes papéis que a natureza pode desempenhar nas cantigas de amigo. Faça referências a poemas que tenha lido.

b. Num texto expositivo bem estruturado, com duzentas a trezentas palavras, explique porque é o amor um sentimento tão importante nas nossas vidas. (Fichas 17 e 20)

Fonte: Pinto e Nunes, 2015, p. 39.

Com relação a esta atividade, o primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato dos autores não remeterem os alunos para a ficha 12, na qual há explicações sobre os textos solicitados na obra, possibilitando, então que os alunos elaborem textos expositivos que não constam nestas fichas, mas que também não são explicados pelo livro em nenhuma outra parte dele. Provavelmente, os autores devem acreditar que os alunos lançarão mão de conhecimentos prévios sobre o gênero a ser escolhido.

Na sequência, percebemos que a atividade não prevê um interlocutor que não seja o professor e, portanto, não objetiva a comunicação entre quem escreve e diferentes leitores, podendo ser considerada mais, de acordo com Geraldi (1997) como uma atividade de redação do que como produção textual. Observamos também que o enunciado das propostas usa verbos no modo imperativo (planifique, faça, escreva, explique), o que é comum nos exercícios de escrita.

Apesar desses aspectos, a proposta dois solicita que os alunos desenvolvam um texto do tipo expositivo-argumentativo, pois ao explicar por que é o amor um sentimento tão importante nas nossas vidas, cada aluno irá fazê-lo do seu ponto de vista, mostrando ao leitor suas razões. Embora nesta obra não haja maiores explicações sobre a diferença entre um texto expositivo-informativo e um texto expositivo-argumentativo⁸, nem mesmo sobre as propriedades ou o modo de funcionamento da argumentação, esta segunda proposta pode se aproximar da possibilidade de o aluno aprender a escrever escrevendo, estabelecer relações com suas observações ou experiências prévias sobre/com o amor, tornando possível o posicionamento do mesmo como sujeito do seu dizer. Este tipo de proposta se aproxima mais de uma atividade que não apaga a história do aluno e sim, considera-a (SERCUNDES, 2004). Já a proposta um requer uma escrita voltada para responder a um conhecimento do conteúdo que está sendo estudado, reproduzindo-o.

Também não percebemos que as atividades façam parte de um contínuo de aprendizagens no qual a escrita se insere, mas que foi elaborada como consequência de atividades prévias (SERCUNDES, 2004), pois o tema de estudo dessa unidade é a poesia trovadoresca, em que um dos gêneros são as cantigas de amigo, apresentada na abertura do item 1.4 desta mesma unidade com a cantiga ‘Ondas do mar de Vigo’, de Martim Codax, para ser lida e interpretada pelos discentes, o que justifica a primeira atividade desta proposta e um outro texto, também objeto de leitura e interpretação, que traz um trecho de uma obra⁹ que trata sobre a saudade e o amor como sentimentos centrais na literatura portuguesa, o que justifica a segunda atividade. O eixo de escrita aparece como a última atividade, antecedida de outras voltadas para os eixos da Educação literária, Compreensão e Interpretação, Gramática, Leitura e Expressão Oral.

A segunda atividade selecionada faz parte da unidade dois e apresenta apenas uma proposta de escrita:

Quadro 2: Atividade de escrita

Num texto expositivo bem estruturado (com duzentas a trezentas palavras) explique como podem os cidadãos juntar-se e atuar legalmente em conjunto para defender os seus interesses. Dê conta de várias formas de intervenção social e cívica.

Planifique o texto antes de o redigir e reveja-o quando tiver terminado a fase da textualização. (Fichas 12, 17 e 20)

Fonte: Pinto e Nunes, 2015, p. 78.

Esta atividade, assim como a anterior, remete o aluno às fichas de explicação que estão no final do livro. Desta vez aparece a indicação da ficha número doze, que traz como gêneros a reportagem, o documentário e o artigo de divulgação científica, relacionando-os ao tipo textual expositivo. Como esta proposta não se adequa a nenhum desses gêneros apresentados na ficha, cremos que os autores deixam ao encargo do professor ou dos alunos, a escolha do gênero mais adequado para atender ao que está sendo solicitado.

Observando a unidade dois, na qual está inserida a atividade, vemos que a mesma trata do estudo da vida e obra de Fernão Lopes e de um de seus textos, a Crônica de D. João I. Antes de iniciar a leitura de um excerto da mesma, os autores solicitam aos alunos que “Indique situações em que, nos nossos dias ou no passado, os cidadãos se juntem ou se tenham juntado para defender interesses comuns. Comente os casos que identificou.” (PINTO; NUNES, 2015, p. 73), numa seção intitulada ‘Antes de Ler’. Esta sessão sugere que os alunos debatam, conversem sobre aspectos do tema que será tratado em seguida. Nesta crônica, Lopes relata como a população de Lisboa se comporta ao saberem que o Mestre de Avis está em perigo. Sendo assim, a solicitação dessa proposta, da maneira como está formulada, tem a mesma função das anteriores: atender à uma tarefa escolar.

⁸ Na ficha 12, p. 303, sobre este assunto, há a seguinte explicação: “Existem dois tipos de texto expositivo: o expositivo-informativo, cujo objetivo é apresentar informação sobre um dado assunto; e o expositivo-argumentativo, que tem por finalidade dar informação e defender um ponto de vista, uma opinião, sobre um tema através de argumentos (ex. defender ou condenar a pena de morte).” (Grifos dos autores)

⁹ SARAIVA, A. J. ‘A cultura em Portugal: Teoria e História’, vol. I, Lisboa, Gradiva, 1994, pp. 83-84.

Dessa forma, essa proposta de escrita novamente ocorre como consequência (SERCUNDES, 2004) das atividades anteriores, fazendo dela uma proposta de tarefa com um fim em si mesma, embora haja uma possibilidade de pessoalidade, que pode ligar o aluno ao seu contexto, fazendo-o refletir sobre a vida cotidiana, colocando-se como sujeito do seu dizer, desde que o professor oriente o trabalho dessa maneira. Além desse aspecto, a expressão ‘Dê conta de várias formas de intervenção social e cívica’, direciona a escrita do mesmo, delimitando o que não pode faltar no texto.

A terceira atividade é a primeira que solicita um texto expositivo da unidade três. Embora a atividade não proponha explicitamente um texto expositivo, nem faça alusão a nenhum gênero específico, a proposta deixa claro que esta é a solicitação feita aos discentes:

Quadro 3: Atividade de Escrita

De seguida, apresentam-se duas propostas de produção escrita. Em ambos os casos, planeje o texto antes de o redigir e, no fim, reveja-o.

- a) Num texto bem estruturado, com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, mostre que a Farsa de Inês Pereira é uma obra satírica. Ilustre a sua resposta com referências a comportamentos e grupos sociais alvejados pela sátira vicentina
- b) Segundo Adrien Roig, a duplicidade é o tema central da Farsa de Inês Pereira: as personagens não são o que aparentam ser. Num texto bem estruturado, com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, explique como se trata a questão neste auto. (Fichas 12, 17 e 20).

Fonte: Pinto e Nunes, 2015, p. 117.

Este exercício, assim como os anteriores, apresenta como único interlocutor o professor; aproxima-se de uma tarefa com função estritamente escolar e voltada totalmente para o conteúdo que está sendo estudado no eixo Educação Literária. Ao fazer referência às fichas 12, 17 e 20, não solicita, necessariamente, que o aluno escreva o seu texto expositivo em nenhum dos gêneros presentes na ficha 12, mas esta indicação pode servir como orientação sobre o que vem a ser um texto bem estruturado, que a ficha traz ao tratar da exposição sobre um tema:

O texto deve estar **bem organizado** (introdução, desenvolvimento e conclusão) e as ideias bem estruturadas e bem articuladas entre si. Para organizar o conteúdo é previsível que seja necessário recorrer a formas linguísticas como conectores e deícticos. A apresentação do conteúdo deve reger-se pelos princípios da concisão, da objetividade e da clareza. (PINTO;NUNES, 2015, p. 303) (Grifo dos autores).

Analisando esta proposta mais de perto, observamos que a solicitação dos autores requer que os alunos leiam atentamente o auto ‘A Farsa de Inês Pereira’, disponibilizado inteiramente na obra entre as páginas 100 a 106; 107 a 114 e 118 a 120. Dessa forma, o eixo central, como já nos alertavam os autores na apresentação do livro, é a Educação Literária e a atividade escrita está a serviço dele, embora também seja dito nessa mesma apresentação que apesar dos eixos serem trabalhados autonomamente, eles mantêm relações entre si.

Sobre esta relação entre os eixos, esta atividade mostra que há esta relação de causa (leitura e entendimento do texto) e consequência (atividade escrita), como já apontamos, mas nesta tarefa ainda há a requisição de conhecimentos bem específicos para poder ocorrer o atendimento à mesma. Este conhecimento específico, no que se refere à proposta A, é apresentado anteriormente pelos autores na página 54, na qual eles explicam aos alunos o que vem a ser a sátira.

Sobre a duplicidade, conhecimento requerido para elaborar a proposta B desta atividade, esta só virá a ser tratada na obra na página 125, no item Sistematização de conhecimentos, no qual os autores comentam sobre as personagens e a sua caracterização; a estrutura da ação; os temas; a sátira na Farsa de Inês Pereira e o estilo, linguagem e aspectos formais.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O livro do professor da obra *Entre nós e as palavras* apresenta propostas de escrita com os gêneros apresentados no documento orientador do ensino de Português para o ensino secundário de forma sistemática, fazendo com que o aluno tenha a oportunidade de experienciar a escrita desses gêneros diversas vezes ao longo do ano, o que é importante para a sua aprendizagem. No entanto, há a solicitação de dois gêneros não previstos no Programa e Metas (BUESCU et al, 2014) para este ano de ensino, sem nenhuma explicação voltada para os docentes.

Algo que nos chama a atenção nas atividades analisadas e nas demais atividades de escrita presentes nesta obra, é o fato de uma grande parte delas não serem elaboradas tendo em vista o aluno e o seu contexto histórico, social, político e econômico, nem requerendo do aluno um posicionamento crítico diante desses contextos. Quase todas as propostas de atividades estão ligadas ao conteúdo tratado no livro sobre o eixo Educação Literária.

Também não há, como nos diz Sercundes (2004), uma proposta de escrita que leve o estudante a uma outra escrita, ou seja, as propostas trazem atividades isoladas, que não se conectam às anteriores e nem às próximas, assim como não proporcionam o posicionamento ativo do sujeito escritor, no sentido que nos apontam os autores referenciados no início deste artigo.

O que os enunciados das atividades denotam é uma preocupação constante com a forma, haja vista em todos eles os autores ressaltam a necessidade dos alunos se preocuparem com a planificação, a redação e a revisão. A expressão “Num texto expositivo bem estruturado ou Num texto bem estruturado” se faz presente frequentemente, sem que seja explicitado de que trata este conceito, embora na ficha 12 haja uma explicação do que vem a ser, para os autores, um texto expositivo bem organizado, como já comentado anteriormente.

Além desse aspecto, as atividades não apresentam orientações para a reescrita do texto, o que pode dificultar o entendimento para o aluno que escrita é trabalho, que envolve idas e vindas, fazer e refazer, pois, como nos diz Antunes (2005), todo texto bem escrito é um texto reescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo nos propomos a refletir sobre as contribuições das propostas de atividades de produção textual para a formação escrita do aluno da obra “Entre nós e as palavras” (2015), do 10º ano, adotado numa escola pública secundária em Portugal.

Diante do exposto, podemos considerar que as atividades analisadas não constituem uma contribuição relevante para a formação escrita dos discentes.

É Camps (2005) quem nos lembra que escrever é importante para aprender a escrever, mas não o escrever por escrever, sem diversificar as situações comunicativas, os interlocutores previstos, as intenções do autor. Dessa forma, podemos pensar que as propostas de exercícios de escrita aqui analisadas estão muito mais para o formato redação escolar do que produção textual (GERALDI, 1997), o que implica não possibilitarem uma produção responsiva ativa por parte do sujeito escritor, a não promoção da autonomia relativa dos mesmos e, além disso, ao mesmo tempo reforçarem práticas de ensino de escrita direcionadas e limitadoras.

Talvez seja possível pensar que o forte investimento dos autores nas atividades que propõem a elaboração de gêneros do tipo expositivo se dê porque este tipo textual traz a estruturação linguística e primar por ele revela uma opção de ensino sobre a estrutura dos textos e não pelas relações internas do mesmo e seus mecanismos discursivos, demonstrando que o foco está na forma e não no gênero e sua função social. Este entendimento é de fácil dedução ao observarmos a preocupação constante dos exercícios com a planificação, revelada pelo tipo de enunciado das questões.

Em estudo recente Pimenta (2021) analisou dois documentos orientadores do ensino em Portugal, entre eles o Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário (BUESCO et al, 2014). Ela afirma que nele a escrita é compreendida como um meio de desenvolvimento de capacidades escolares. Esta perspectiva é o que marca o formato das atividades de escrita presentes na obra objeto deste estudo, baseadas em tal normativa. Podemos dizer, conseqüentemente, que se o livro tem uma função pedagógica, há a necessidade, então, dos seus autores se referenciar nos estudos mais recentes sobre a Didática da Escrita em Portugal, como, por exemplo, nos trabalhos de Barbeiro & Pereira, 2007; Graça, 2010; Alves & Limpo, 2013; Carvalho & Barbeiro, 2013; Rodrigues, 2020, entre outros, no sentido de repensarem o eixo da escrita como uma atividade interativa, que traga sentido tanto para quem escreve como para quem lê.

Esse estudo por si mesmo não é o suficiente para dar conta de compreender como se dá a aprendizagem da escrita em Portugal, e nem se propôs a isso, pois faz-se necessário, além de estudos como este, investigar as práticas de ensino e as práticas sociais de escrita dos estudantes do ensino secundário, para entendermos um pouco mais desse universo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; LIMPO, T. Eu sou escritor: um programa para promover a autorregulação da escrita. In PEREIRA, L. A.; CARDOSO, I. *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: UA Editora, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

BUESCU, H. C.; MAIA, L. C.; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. Ministério da Educação e Ciência. *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: MEC, 2014.

CAMPS, A. Motivos para escribir. La composición escrita (de 3 a 16 años). In *Claves para la Innovación Educativa*, Barcelona, n. 28, p. 27-38, 2000.

CARVALHO, J.A.B.; BARBEIRO, L.F. Reproduzir ou Construir Conhecimento: funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 54, jul-set, 2013.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Editora Graó, 2003.

COSTA VAL, M. das G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23. n. 23, dez. 2011.

- GALISSOT, R. Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. *L'homme et la société*. Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 5-16, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Ed. renovada. São Paulo: Ática, [1984] 2011.
- GRAÇA, L. M. de A. *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. 2010. (Dissertação de mestrado) Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, 2010.
- HAYES, J.R.; FLOWERS, L. *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, Dez, 1981.
- LANTZ, P. Sujet de la connaissance et de la subjectivité. *L'Homme et la Société*. Paris:l'Harmattan, n. 101, p. 49-55, 1991.
- MARTIN, J. Genre and literacy. Modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 13, p. 141-172, 1993.
- MILLIAN, M.; CAMPS, A. Writing and the making of meaning: an introduction. *Educational Studies in Language Literature*, v. 5, p. 241-249, 2005.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIMENTA, R. O. C. “Reflexões sobre a concepção de escrita dos documentos curriculares de ensino de português em Portugal (2014-2018)”. In BEZERRA, S. S.; SILVA JR., S. N.; SILVA, G. A. (Orgs.) *Produção de textos e ensino de línguas: contribuições da Linguística Aplicada*. Maceió: Editora Diálogos, 2021. (no prelo).
- PINTO, A. D.; NUNES, P. *Entre nós e as palavras*. Barcarena, Portugal : Santillana, 2015.
- RENAUT, A. *L'individu. Réflexions sur une philosophie du sujet*. Paris: Hatier, 1995.
- REPÚBLICA PORTUGUESA. Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais de Português – Ensino Secundário, 10º ano, Português, 2018*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf. Acesso em 10/04/2021.
- REPÚBLICA PORTUGUESA. Agência Nacional para a qualificação e o ensino profissional I.P. *Aprendizagens Essenciais – Cursos Profissionais, 2020*. Disponível em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/476.html>. Acesso em 01/06/2021.
- RODRIGUES, S. V. Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. Lisboa: *Revista Noesis - Notícias da Educação*, boletim da DGE, pp. 1-16, 2018.
- RODRIGUES, S. V. A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. In: AQUINO, Z.G.O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P.R.; PINTO, M.A.G. *Argumentação e Discurso: fronteiras e desafios*. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2004, p. 75-97.

ZOZZOLI, R. M. D. *Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: Edufal, 2002.