



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

MERIÂNGELA SANTOS SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE PORTUGUÊS:
COMO A ESCRITA É ABORDADA?**

CAMPINA GRANDE
2019

MERIÂNGELA SANTOS SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE PORTUGUÊS:
COMO A ESCRITA É ABORDADA?**

Monografia apresentada ao Curso de Letras –
Língua Portuguesa da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE
2019

S5861

Silva, Meriângela Santos.

O livro didático e o ensino de português: como a escrita é abordada?
/ Meriângela Santos Silva. – Campina Grande, 2019.
56 f.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier".

Referências.

1. Livro Didático – Português. 2. Escrita – Estudo e Ensino. 3. Ensino
Médio – Língua Portuguesa. 4. Análise do Discurso – Livro Didático.
I. Xavier, Manassés Morais. II. Título.

CDU 37.012(075)(043)=134.3

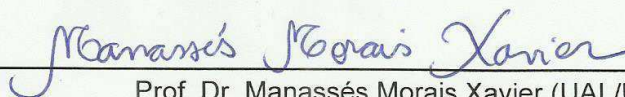
MERIÂNGELA SANTOS SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE PORTUGUÊS:
COMO A ESCRITA É ABORDADA?**

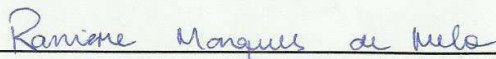
Monografia apresentada ao Curso de Letras –
Língua Portuguesa da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Aprovada em 15/07/2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (UAL/UFCG)
Orientador



Prof. Ms. Raniere Marques de Melo (PROLING/UFPB)
Examinador

CAMPINA GRANDE
2019

Dedico este trabalho a meus pais, Ana Rita e Marcos Antônio,
e a meu filho, Marcos Vinícius.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo que Ele fez e faz por mim; e por nunca ter me abandonado. Sei que um obrigado não é suficiente para agradecer por tudo, mas **MUITO OBRIGADO, MEU DEUS!!!**

Aos meus pais, Ana Rita e Marcos Antônio, exemplos de caráter e humildade. Em especial a minha mãe que sempre está comigo, me apoiando e me ajudando sem nenhuma hesitação em todos os momentos da minha vida.

Ao meu filho Marcos Vinícius, por quem busco, todos os dias, ser uma pessoa melhor. Maior e melhor presente de Deus em minha vida.

Ao meu irmão Márcio, que mesmo estando longe, sei que torce pelo meu sucesso e me deseja sempre boas vibrações.

A todos os amigos que fiz durante a graduação. Em especial, a minha amiga Rafaella Paz, que sempre esteve ao meu lado me dando apoio moral e me incentivando. E a Elizabeth Duarte, que se tornou uma grande amiga, sempre me incentivando a não desistir. Amigas que levarei para toda vida!

Eternos agradecimentos a todos os professores da UFCG, pelo conhecimento, dedicação e amizade durante o curso, em especial nomeio Angélica, Viviane, Aluska, Paloma, Williany, Milene, José Mário, José Hélder e o meu professor e orientador Manassés. Também agradeço aos funcionários da coordenação: Marciano e Valdemar, pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário.

Agradeço, especialmente, ao amigo, professor e orientador Manassés, pelo empenho e a dedicação na realização desse trabalho, e também pela amizade, apoio e confiança. Muito obrigado por nunca ter desistido de mim e não ter me deixado desistir. Sou grata por tudo, professor. Mesmo com todas as adversidades, conseguimos.

Ao professor Raniere, por ter aceito ler meu trabalho e pelas produtivas apreciações.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram na minha formação, meu muito obrigada!

Educação e política têm alguma coisa a ver
Se você pensa na escola você vai entender...
Português é ensinado sem o prazer pela leitura
E matemática vem como uma grande tortura
Não nos ensinam a pensar, apenas a memorizar
E sem operação mental vão nos deseducar
Quando chega em história, a vergonha é total
A mentira é imensa e nada de vida real
Falsos heróis são criados pra esconder os verdadeiros
Como Zumbi dos Palmares, nosso grande guerreiro.

Rap "A política nossa de cada dia",
Grupo Agentes do Rap

RESUMO

Na atualidade, a escrita faz parte do nosso dia a dia, tanto porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (sejam formais ou informais), quanto porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações. Partindo desse princípio e considerando o livro didático o material de apoio e o instrumento mais utilizado pelos professores e alunos em sala de aula nos dias atuais, no presente trabalho serão realizadas algumas análises sobre a escrita enquanto objeto de estudo e objeto de ensino nos gêneros discursivos: relatório e currículo, presentes no livro didático de Português (LDP) “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (2016). A pesquisa parte da seguinte questão-problema: Qual a abordagem sobre escrita, enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino, é desenvolvida pelo livro didático em análise? Para responder a esse questionamento, elegemos como objetivo geral da pesquisa: analisar a abordagem que o livro didático em destaque realiza sobre a escrita enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino através dos gêneros discursivos relatório e currículo. Do ponto de vista dos objetivos específicos, elencamos: 1) identificar a abordagem que o livro didático de Língua Portuguesa trás a respeito da escrita; 2) refletir sobre a abordagem encontrada no livro didático em função da formação do aluno e do trabalho docente; 3) contribuir com discussões acadêmicas a respeito das concepções de escrita. Para a realização do nosso trabalho, utilizamos como contribuição da pesquisa a visão teórica de autores como Oliveira (2010a), Mendonça (2006), Gil (2008), Batista (2003), Bazerman (2007), dentre outros. Com relação à metodologia, nossa pesquisa é de tipologia documental, pois fizemos uso do LDP como meio norteador, como um documento oficial de ensino-aprendizagem legitimado pelo Ministério da Educação. Sobre os resultados, acentuamos que o LDP em questão não supre todas as necessidades dos alunos para uma compreensão eficaz do conteúdo, uma vez que não traz um embasamento teórico que situe a escrita dos gêneros enquanto objeto de estudo. Todavia, apesar desse ponto negativo, o LDP, em análise, também traz pontos positivos, a começar pela escolha dos autores por dois gêneros (relatório e currículo), pouco recorrentes e tão importantes para a formação dos alunos. Com isso, o livro incita o aluno no seu cotidiano fora do ambiente escolar, trazendo o social para dentro da escola e legitimando a concepção de escrita enquanto uma prática social, sobretudo no que toca a escrita lida por nós enquanto um objeto de ensino.

Palavras-chave: Livro didático. Escrita. Estudo. Ensino. Ensino Médio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Capa do livro didático analisado	29
Figura 02 – Produção de Texto (O relatório)	35
Figura 03 – Questão 4, página 151	36
Figura 04 – Questão 6, página 151	36
Figura 05 – Exercício completo, página 151	38
Figura 06 – Produção de Texto (O currículo)	39
Figura 07 – Propostas para a elaboração do relatório	42
Figura 08 – Orientação para a produção escrita (relatório)	43
Figura 09 – Orientação para a produção reescrita (relatório)	44
Figura 10 – Orientação para a produção escrita (relatório)	45
Figura 11 – Orientação para a produção escrita (currículo)	46
Figura 12 – Orientação para a produção reescrita (currículo)	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – As categorias de análise da pesquisa -----	28
Quadro 02 – Organização em unidades do livro analisado-----	31
Quadro 03 – Gêneros abordados pelo livro e apresentados na pesquisa --	32
Quadro 04 – Hora de escrever -----	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE A RELAÇÃO LIVRO DIDÁTICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESCRITA E GÊNEROS DO DISCURSO	13
2.1 O livro didático na conjuntura da educação brasileira	16
2.2 O ensino e a formação de professores de Língua Portuguesa	21
2.3 Escrita: o que é? Como se faz? Como se ensina?	23
2.4 A noção de gêneros discursivos	25
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
3.1 Procedimentos para a coleta de dados	29
3.2 Procedimentos para a análise dos dados	31
4 UM OLHAR PARA A ABORDAGEM DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE	34
4.1 A escrita enquanto objeto de estudo	34
4.1.1 O gênero relatório	34
4.1.2 O gênero currículo	39
4.2 A escrita enquanto objeto de ensino	41
4.2.1 O gênero relatório	41
4.2.2 O gênero currículo	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	54

1 INTRODUÇÃO

A escrita é uma prática social com papel fundamental para o indivíduo enquanto sujeito de linguagem e falante de língua materna. Ela é a forma verbal das ideias e informações e atua como uma atividade interativa, que busca promover interação entre os sujeitos. Sendo assim, é de suma importância pensar a abordagem sobre a escrita no livro didático, analisando-a enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino.

Muito se tem estudado sobre gêneros discursivos, seja sobre a sua escrita ou a sua leitura, porém sempre encontraremos algo a mais para pesquisar a respeito dessas estruturas sociodiscursivas de interação humana. Nossa pesquisa é, totalmente, voltada para a escrita, tendo em vista que a aprendizagem da mesma é um dos passos fundamentais para o desenvolvimento intelectual de um indivíduo.

Nesse sentido, tendo a necessidade de analisar questões sobre a escrita em contextos de ensino, elegemos o livro didático, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, como *corpus* desta pesquisa, visando observar como ele aborda os conteúdos que englobam a mesma. A importância de se pesquisar o livro didático está relacionada com a sua utilização em sala de aula, além de ser um objeto cultural que tem grande significado, principalmente no Brasil. Com isso, temos a necessidade de verificar os conteúdos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da escrita, observando quais gêneros discursivos são utilizados e de que maneiras são abordados. Dessa forma, é relevante, hoje, investir em pesquisas sobre os livros didáticos, já que são instrumentos utilizados com frequência pelo professor e, sendo assim, precisam, constantemente, ser revistos.

Para isto, baseamos nosso trabalho de pesquisa monográfica em um livro didático da 3^o série, referente ao Ensino Médio, com o intuito de analisar a escrita em dois gêneros discursivos, a saber: o relatório e o currículo, enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino. Uma pesquisa desse tipo justifica-se pelos gêneros escolhidos: relatório e currículo serem pouco recorrentes e tão importantes para a formação dos alunos, principalmente o currículo, levando em consideração o mercado de trabalho.

A escrita mesmo sendo importante para o ensino-aprendizagem, o que vemos nas escolas é o fracasso acentuado e a dificuldade que os alunos apresentam para produzir textos e interagir através da modalidade escrita da língua. E estes

problemas, muitas vezes, manifestam-se devido à visão que o professor possui sobre a função da escrita e de como a desenvolve em sala de aula.

Segundo Matencio (2007, p. 61-62),

[...] uma abordagem da língua como objeto de ensino/aprendizagem consistente deve [...] deslocar muitas das práticas em sala de aula. Afinal, não se trata de ensinar língua – habitualmente compreendida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem.

Nesse sentido, a principal questão que norteia nossa pesquisa é: Qual a abordagem sobre escrita, enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino, é desenvolvida pelo livro didático em análise?

Para respondermos a esse questionamento, elegemos como objetivo geral da pesquisa: analisar a abordagem que o livro didático “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (2016), realiza sobre a escrita enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino, através dos gêneros discursivos relatório e currículo.

Do ponto de vista dos objetivos específicos, elencamos: 1) identificar a abordagem que o livro didático de Língua Portuguesa traz sobre a escrita; 2) refletir sobre a abordagem encontrada no livro didático em função da formação do aluno e do trabalho docente; 3) contribuir com discussões acadêmicas a respeito das concepções de escrita.

Para nossa metodologia de pesquisa, nos utilizamos do livro didático “Português contemporâneo”, Editora Saraiva, e definimos duas categorias de análise sobre a escrita: 1) a escrita enquanto objeto de estudo; 2) a escrita enquanto objeto de ensino. Nosso trabalho é caracterizado como documental, pois é baseado no estudo do livro didático de Língua Portuguesa para nortear nossa pesquisa, compreendendo-o como um documento oficial posto em circulação pelo Ministério da Educação.

Nosso referencial teórico de estudos acerca do tema da pesquisa está baseado em alguns autores que versam sobre tal temática, tais como: Oliveira (2010a), Mendonça (2006), Gil (2008), Batista (2003), Bazerman (2007), dentre outros.

O referido trabalho está dividido em: esta introdução, três capítulos e considerações finais, seguidas de lista de referências bibliográficas e de anexos. Em se tratando, especificamente dos capítulos apresentados, destacamos: o 2, que se compromete com uma discussão teórica a respeito do livro didático, da formação de professores, da escrita e da noção de gêneros do discurso; o 3, que se destina ao tratamento metodológico que orientou a coleta e a organização dos dados utilizados como *corpus* do trabalho; e o 4, que se estabelece pela oportunidade de apresentar e discutir os dados da pesquisa.

Com este trabalho, procuramos mostrar que os professores não podem limitar suas aulas aos conteúdos do livro didático, pois estes, muitas vezes, trazem de forma incompleta a abordagem do conteúdo, como é o caso do livro escolhido. Porém não podemos deixar de mencionar a importância do mesmo. O livro didático pode sim ser um divisor de águas no âmbito escolar. Basta que o professor saiba inovar, ser criativo e ir além do livro, para assim proporcionar uma formação educacional digna e que garanta um bom conhecimento que só a educação é capaz de oferecer.

Nas considerações finais, teremos as conclusões obtidas através da realização da pesquisa, em que procuramos responder a todos os questionamentos e hipóteses levantados em meio a este trabalho, visando, assim, trazer contribuições para a formação de professores, funcionando como uma oportunidade de reflexão sobre o ensino de escrita no ambiente escolar, bem como uma atividade relevante para a formação social do indivíduo.

Em seguida, iniciaremos as discussões teóricas desta monografia.

2 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE A RELAÇÃO LIVRO DIDÁTICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESCRITA E GÊNEROS DO DISCURSO

2.1 O livro didático na conjuntura da educação brasileira

Segundo Rangel (2000), durante anos, a qualidade dos livros didáticos (LD) usados nas escolas públicas era ineficaz. Porém, em 1993, o Fundo de Assistência ao Estudante (FAE) criou uma comissão para definir critérios avaliativos dos mesmos. A partir de 1996, o Ministério da Educação impôs a compra, unicamente, de LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com aprovação prévia realizada por uma avaliação oficial sistemática. Desde então, não apenas por este motivo, o livro didático de Português (LDP) passou a chamar uma maior atenção de educadores e pesquisadores, gerando debates e polêmicas.

Nesse sentido, percebemos que há muitos anos o LD vem sendo estudado por diversos autores e pesquisadores da área, com estudos críticos e analíticos e sofreram grandes modificações ao longo dos anos no que diz respeito ao contexto sócio-histórico e às políticas educacionais existentes.

Compreendemos que o LD é uma grande ferramenta no ensino-aprendizagem, tanto no planejamento (elaboração de atividades pelos professores), quanto na recepção desses materiais pelos alunos. Com isso, vemos que há um grande processo analítico até esses materiais chegarem às escolas.

Para um melhor entendimento a respeito do livro didático, percebemos em Batista e Rojo (2003, p. 15), que o livro didático é produzido com a finalidade de

[...] auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.

O PNLD foi criado pelo Ministério da Educação em 1985, com a função de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica. Sua atuação foi ampliada por meio da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito de melhorar as condições de ensino, para oferecer uma educação de qualidade.

As obras inscritas pelas editoras são avaliadas pelo Ministério da Educação, que elabora o Guia do Livro Didático, composto pelas resenhas de cada obra

aprovada e disponibilizada às escolas participantes pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para avaliação e análise feita pelo corpo docente, para poderem ser utilizadas pelas escolas. O Guia do Livro Didático traz resenhas sobre cada uma das obras aprovadas no PNLD, expondo aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas competências para a prática pedagógica.

O Guia do Livro Didático é uma parte essencial do PNLD. Este guia apresenta diversas funções, dentre elas: orientar os professores da Educação Básica na escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil; facilitar o debate público e social sobre a importância dessa política pública, tendo a função de mediar concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social; apresentar os parâmetros de efetivação legal do PNLD, contendo os elementos que norteiam a procedimentos de aquisição e distribuição das obras às escolas do país. O Guia aborda reflexões fundamentais à formação docente no que se refere aos processos de mediação pedagógica.

Dito isto, percebemos que o PNLD é o resultado de diferentes propostas e ações para definiram as relações do Estado, no que se refere ao livro didático. Portanto, houve um marco significativo na história diante dessa relação, que foi definido pelo Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, o qual estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD, conforme Batista (2003, p. 27) apresenta:

[...] adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuitas às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características, o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

Foi por meio dessas características que, constantes problemas nas escolhas dos livros foram solucionados: a qualidade, a aquisição e a distribuição melhoraram, pois os professores começaram a participar ativamente nas escolhas dos livros. Porém, só em 1990, o Ministério da Educação começou a participar de forma direta e sistemática das discussões sobre a qualidade do LD, como ainda menciona Batista (2003, p. 29):

[...] em primeiro lugar, em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, assume, como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil; em segundo lugar, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições.

Dessa forma, percebemos que com o PNLD os livros que chegam às escolas passaram a ter uma melhor qualidade, como, também, ainda aponta Batista (2003, p. 41):

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Em relação específica ao LDP, Patriota (2011, p. 59) discorre que

[...] percebemos o LDP como uma TD (Tradição Discursiva) marcadamente fixa e institucional, ou seja, mesmo com todas as modificações ao longo dos séculos, ele segue um padrão que, apesar das inovações sofridas, não se descaracteriza enquanto livro didático, mas tais mudanças, ao longo do tempo, nos fornece pistas que nos fazem entender os fatos históricos e linguísticos revelados em tais modificações.

Segundo Rangel (2000), o que hoje entendemos como ensino de língua materna é uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de “ensino tradicional”. Ou seja, ainda hoje, a importância do ensino e do LDP é voltada, em sua maior parte, para a gramática normativa. Logo, o ensino de língua materna, vem há séculos, trazendo o ensino de gramática pura para as escolas. Tanto as aulas como os livros de língua portuguesa são inteiramente ligados aos aspectos gramaticais.

Por isso que se devem ter critérios na escolha dos LDP, como acrescenta Marcuschi (2012, p. 49):

[...] eles deveriam contemplar sem erro ou indução a erro, os quatro eixos de ensino: leitura, escrita, análise linguística e oralidade e que o Manual do Professor deveria não apenas contribuir para uma correta utilização do livro do aluno, mas também propiciar a formação e a atualização docente. Além desses, também ficou estabelecido, como critérios eliminatórios, que as coleções não poderiam expressar preconceitos ou estereótipos de origem, raça, sexo, cor, idade, nem vincular proselitismo político e religioso ou propagandas. Do ponto de vista metodológico, para serem aprovadas, as obras deveriam propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes, e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização, a compreensão global, etc.).

Vemos, então, que são muitos os critérios a serem analisados na hora da escolha do LDP, tornando-se grandes desafios para aqueles que são responsáveis por esse processo. Além de ficar claro que a avaliação do LDP é um processo em andamento, no qual participam não só a comissão oficial do Ministério da Educação, mas, também, os educadores diretamente envolvidos com a questão.

Segundo Mendonça (2006), há um consenso por parte dos estudiosos da língua e da educação de que o ensino de Português deve se basear em dois eixos principais: leitura e escrita. E essa posição está presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 23), para quem

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. [...] Dentre desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

Após essa linha do tempo, na qual falamos um pouco sobre o livro didático e sobre os órgãos responsáveis pelo mesmo, falaremos, a seguir, um pouco da relação entre ensino e formação de professores.

2.2 O ensino e a formação de professores de Língua Portuguesa

Há várias décadas, o ensino de Língua Portuguesa vem sendo alvo de reflexões, debates e críticas. Segundo Oliveira (2010a), desde 1960, tem-se discutido a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso, dos estudantes brasileiros no tocante à leitura e à produção textual. As justificativas para tal situação, segundo ele, seria: o suposto déficit cultural das minorias e das camadas

pobres da população, a falta de estrutura adequada nas escolas e, até mesmo, o despreparo teórico dos professores.

Em contrapartida, algo que chama nossa atenção para o fato de que se o professor acreditar na teoria do déficit cultural haverá, grande, probabilidade de levar estudantes pobres e pertencentes a grupos minoritários a terem um desempenho insatisfatório na escola, justamente por acreditarem, a priori, que eles terão dificuldades de aprendizagem. Ou seja, uma teoria, totalmente, preconceituosa e reducionista.

Outro fator apontado por Oliveira (2010a) - e que deve ser levado em consideração - é a falta de estrutura das escolas. Este fator é muito sério e o fracasso dos estudantes na construção de suas competências de leitura e escrita deve ser discutido. Desse modo, a indagação a seguir torna-se indispensável: Como um professor pode ajudar seus alunos no processo de aprendizagem se não possui recursos para tal? Há casos de faltar carteiras suficientes para todos os alunos, ficando alguns em pé durante as aulas. Portanto, situações como essas dificultam o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos.

O insucesso dos estudantes brasileiros em termos de leitura e de escrita está na falta de estrutura das escolas, no despreparo teórico dos professores, resultado, muitas vezes, da formação inadequada nos cursos de Letras, e da pouca atenção dada à educação por parte das autoridades governamentais brasileiras, que faz com que os professores sejam mal remunerados e mal preparados para o ensino.

A formação de professores é algo que precisa ser pensado, analisado e realizado com cautela. Algo que ajuda professores de português, pesquisadores e teóricos são as oficinas de aperfeiçoamento promovidas pelas secretarias de educação estaduais e municipais.

Oliveira (2010a) discorre em seu livro “Coisas que todo professor de português deve saber: a teoria na prática” sobre sua experiência em mediar oficinas de aprimoramento promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para professores de português de escolas públicas estaduais. Ele conclui que:

A experiência que tive durante as oficinas serviu para eu constatar que um princípio fundamental para o ensino é o vínculo entre a prática e teoria. A falta de conhecimento das teorias subjacentes à prática pedagógica pode tornar o professor um mero usuário inconsciente de livros didáticos, um simples cumpridor de tarefas com enfoque conteudista. Quando isso acontece, o professor, em vez de usar o livro didático, é usado por ele. (OLIVEIRA, 2010a, p. 14- 15).

Outro fator que merece ser citado é a incapacidade que muitos professores enfrentam na hora de diferenciar o que procede ou não procede nas gramáticas normativas consultadas. Por isso, além de analisarem criticamente, os professores devem fazer uma análise minuciosa dos critérios dos livros didáticos adotados pelas escolas onde trabalham. Porém, para que estes professores sejam capazes para isso, eles precisam de fundamentos teóricos que embasem suas análises.

Ainda segundo Oliveira (2010a), geralmente, os professores de português demonstram, pouco interesse, por questões teóricas. E, muitas vezes, isso é reflexo da forma como muitos professores de Letras da academia abordam teorias linguísticas e literárias: de maneira ineficaz e sem articulação entre teoria e prática pedagógica, levando os alunos a se perguntarem: “Pra que a gente precisa estudar isso?”. Logo, essa prática docente é, totalmente, condenável.

Porém, todo professor, de qualquer disciplina, mesmo não tendo interesse em teorias precisa da teoria para sustentar suas ações em sala de aula, para tomar decisões pedagógicas conscientes e não serem usuários inconscientes de livros didáticos e de gramáticas normativas.

Aprender e ensinar são termos, bastante, controversos no tocante as suas referidas definições, pois suas definições dependem do modo que cada um concebe o ensino e a aprendizagem. Oliveira (2010a) afirma que dentre as concepções de aprendizagem mais discutidas pela Psicologia da Educação, pode-se destacar três: a inatista, a behaviorista e a interacionista.

Na concepção do inatismo, o ser humano nasce de um jeito e nunca morrerá. O ambiente social não exerce nenhuma influência sobre o indivíduo. Essa é uma visão determinista e perversa, por não oferecer às pessoas a chance de mudar. Nessa concepção de aprendizagem, no contexto escolar, a função do professor é, totalmente, minimizada, pois sendo ele parte desse ambiente e sem causar nenhuma influência sobre o ser humano, os alunos não precisariam do professor para desencadear o processo de aprendizagem.

Na concepção behaviorista, o ser humano aprende através de um mecanismo de estímulos, respostas, reforço positivo (recompensas) e reforço negativo (punição). Esses mecanismos levam o aprendiz a adquirir um conjunto de bons hábitos que contribuem para o sucesso na aprendizagem. Enquanto o inatismo ignora o papel do meio ambiente no processo de aprendizagem, o behaviorismo afirma ser o meio ambiente o único responsável por esse processo.

Nessa concepção de aprendizagem, no contexto escolar, o professor é quem sabe de tudo. O ser humano aprende a partir de estímulos do meio ambiente, ele necessita de algo ou alguém que origine os estímulos. Ou seja, é o professor que vai preencher a mente vazia do aluno. Cabe ao aluno o papel de repetir tudo o que o professor disser e fazer tudo que ele mandar.

Temos, com isso, uma contribuição muito negativa dessa concepção, pois parte da suposição de que os alunos não sabem de nada e que quem deve transmitir conhecimento para os alunos é, unicamente, o professor. Sendo assim, percebemos que essa concepção é, totalmente, equivocada. E não podemos esquecer que o estudante é o grande responsável pela construção de seus conhecimentos.

Visto que as duas concepções acima eram ineficazes e vendo que era preciso reconhecer o papel que o aluno desempenha em seu processo de aprendizagem, Jean Piaget e Lev Semiovitch Vygotsky disseminaram seus pensamentos e fizeram surgir o interacionismo.

Essa concepção vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de natureza biológicos e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido. Aqui o aluno é tido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, precisa do intermédio de elementos fornecidos pelos professores, livros didáticos, atividades realizadas e por seus colegas.

Acima, foi citada a experiência de Oliveira (2010a) ao ministrar oficinas de aperfeiçoamento. E sobre essas concepções de aprendizagem ele fala:

Os cursistas das oficinas de aperfeiçoamento elegeram, naturalmente, o interacionismo como a concepção de aprendizagem mais adequada para sustentar as reflexões que o professor de português precisa fazer acerca de suas aulas e do aprendizado de seus alunos. (OLIVEIRA, 2010a, p. 29).

Todas essas considerações abordadas sobre as concepções de aprendizagem foram para mostrar que o ensino não é algo simples, nem tão pouco uma mera transferência de conhecimentos. O ato de ensinar, de facilitar o aprendizado dos estudantes, faz com que o professor veja que seus alunos são responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto que para os alunos, o professor será visto como facilitador dessa construção, sendo um mediador no processo aprendizagem.

Saindo dessas concepções de aprendizagem e explorando um pouco mais sobre ensino, vemos que boa parte dos objetivos do ensino, ao longo do Ensino Fundamental I e II (EF) e Ensino Médio (EM) é repetitiva. Têm-se a sensação de um ensino sem progressão, sem novas coisas a se aprender.

Segundo Bunzen e Mendonça (2006), no processo de escolarização, espera-se que a escola, sem deixar de lado seus objetivos próprios, não perca o foco da multiplicidade de usos de leitura e escrita nos diversos contextos sociais. É nesse sentido que os PCN explicitam os objetivos gerais do EM na área de língua materna:

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 55).

Para alcançar esses objetivos, precisa-se de professores que intervenham e estejam aptos a mediar situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos.

Segundo Bunzen (2006), não podemos negar que o ensino formal e sistemático da produção de textos escritos integra, nas últimas décadas, o currículo da disciplina Língua Portuguesa no EM. Nas escolas (principalmente particulares), essa produção escrita acontece nas “aulas de redação”, ministradas por um professor especialista, tido como um professor de redação – responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, principalmente, dissertações. Já em outras instituições (especialmente as públicas), a disciplina de “redação” não aparece nos horários escolares e não são ministradas por um professor especialista, mas sim por um professor de língua portuguesa, na qual a lógica da fragmentação permanece. As aulas são divididas em três blocos: *gramática*, *literatura* e *redação* (grifos do autor); sendo os dois primeiros, geralmente, mais enfatizados.

Para Mendonça (2006), as práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II (EFII) e do ensino médio (EM) revelam que o jeito “tradicional” de ensinar gramática ainda está presente, ao mesmo tempo em que novas práticas também já são encontradas. A autora elucida:

[...] a tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201).

Ainda conforme Mendonça (2006, p. 224, *apud* KLEIMAN, 2005), para uma melhor formação no ensino de língua materna são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas profundas nas instituições formadoras, além de uma política consistente de aperfeiçoamento em serviço, para que o professor seja capaz de atuar como agente de letramento no seu sentido mais amplo.

Para finalizar este tópico, pudemos perceber que a formação de professores é um dos fatores que interferem na mudança de parâmetros para o ensino. Infelizmente, alguns cursos de graduação em Letras continuam preparando professores, apenas, para ensinar gramática, enquanto outros, apenas, formam para não ensinar gramática.

E a escrita? Afinal, como podemos compreendê-la? Essas são interrogações que serão discutidas a seguir.

2.3 Escrita: o que é? Como se faz? Como se ensina?

Na atualidade, a escrita faz parte do nosso dia a dia, quanto porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (sejam formais ou informais), tanto porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações. Mas, o que é escrever? Responder a essa questão não é uma tarefa fácil, já que a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural). Poderíamos dizer que a escrita configura-se como uma atividade sociointeracionista, pois estabelece uma relação entre, no mínimo, dois sujeitos que interagem para satisfazer seus objetivos comunicativos, como esclarece Bazerman (2007, p. 13):

A escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente,

orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes, como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem de textos para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos como as comunicações de outros.

O domínio da leitura e, principalmente, o da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo. Porém, na escola, o primeiro lugar onde o indivíduo exercita essa prática, o exercício de escrever, tem sido visto com resistência por professores e alunos.

A escrita é uma das formas do indivíduo ter visibilidade enquanto sujeito ativo na sociedade. Ela tem o poder de representar e transformar a realidade em que atua. Estudos linguísticos recentes apontam para um novo método de ensino em que se enfatizam as reais necessidades de se ter a escrita como prática constante. Porém, temos que atentar para o fato de que a leitura, assim como a escrita, não é uma atividade exclusivamente linguística.

Para escrever, precisamos de conhecimentos linguísticos, mas também, precisamos de conhecimentos enciclopédicos e textuais. E isso tem que ficar bem claro para o professor de Português. Se não tivermos esses conhecimentos, o ato de escrever se torna muito difícil, ou, até impossível. E embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente, porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem. Porém, as escolas, ainda, insistem a resumir o ensino da escrita a aulas de normas gramaticais descontextualizadas e “dicas” para o bem escrever.

Ainda segundo Bazerman (2007), a leitura e a escrita constituem-se o centro das práticas educativas em nossa cultura escolar, transformando-se em verdadeiros instrumentos para a promoção do aluno ou para legitimar o seu fracasso. No entanto, em uma sociedade letrada, em que a escrita se constituiu como um fator de interação entre os sujeitos, é importante que as instituições acadêmicas, desde a educação infantil, percebam que esses instrumentos podem ser utilizados no espaço escolar não como elementos de punição, mas como forma de garantir um desenvolvimento sociocultural e cognitivo do sujeito aprendiz. Sendo assim, a escola terá função de agente mediadora das práticas letradas entre o sujeito e o meio social.

De acordo com Garcez (2001, p. 02), “a escrita é uma construção social coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Nesse sentido, ela seria o resultado positivo das construções que marcam e demarcam os usos coletivos e individuais de uma sociedade que é organizada pela comunicação verbal. Vemos que a escrita não se encontra separada do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Por isso,

[...] o que vai determinar o nosso grau de familiaridade com a escrita é o modo como aprendemos a escrever, a importância que o texto escrito tem para nós e para o nosso grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos. Consequentemente, são esses fatores que vão definir também nossa maturidade e nosso desempenho na produção de textos. (GARCEZ, 2001, p. 02).

Vemos, com isso, que as práticas sociais vão ser reflexos de situações específicas de comunicação e de interação que surgem com a finalidade de organizar as ações humanas, ou seja, pensar em escrita é pensar em ações que se constroem em nível social.

Com o intuito de rever essas práticas educativas nessa área, os professores de língua materna precisam ter conhecimento das atuais concepções de escrita e dos complexos processos que envolvem o ato de escrever. Vejamos algumas concepções de escrita abordadas por Koch e Elias (2006).

Se perguntarmos aos alunos, em sala de aula, o que eles entendem sobre a escrita, certamente, eles dirão que para se escrever bem, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário e, são esses critérios, os utilizados na avaliação da produção textual. Nesse caso, a escrita teria seu foco na língua. É, justamente, por isso, que os professores e avaliadores de redação, encontramos nessas produções o uso, muitas vezes, inadequado de palavras rebuscadas. No que se refere às regras gramaticais, é ainda comum à aplicação de baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros assuntos, com o intuito de que esses alunos pratiquem esses exercícios as regras gramaticais e, assim, possam transferir esse conhecimento em suas produções textuais.

Alguns indivíduos entendem a escrita como representação de pensamento. “Escrever é expressar o pensamento no papel”: aqui temos a escrita com foco no escritor, um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental, na

qual ele passa essa representação para o papel e deseja que esta seja entendida pelo leitor da maneira que ele pensou.

Segundo Koch e Elias (2006, p. 32, **negrito das autoras**),

[...] nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o **texto** é visto como um produto-lógico-do pensamento (representação mental) do escritor.

Logo, a escrita é entendida como expressão de pensamento, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação envolvida nesse processo.

Aqui a escrita é vista como produção textual, na qual se exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Temos aqui o princípio interacional, na qual o produtor “*pensa*” no que vai escrever e no seu leitor. Depois escreve, lê o que escreveu e revê ou reescreve o que julgar necessário.

De acordo com Koch e Elias (2006, p. 34, *apud* BEAUGRANDE, 1997, **negritos das autoras**),

[...] nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, 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**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

À luz dessa perspectiva, o sentido da escrita é produto da interação social, é uma atividade que demanda de muitas estratégias por parte de quem escreve como: ativação de conhecimentos; seleção, organização e desenvolvimento das ideias; revisão da escrita ao longo de todo o processo; dentre outras.

Não podemos nos esquecer que mediação e interação são dois conceitos que estão intimamente relacionados, uma vez que consideramos o processo de ensino-aprendizagem como um processo contínuo para a construção do conhecimento mediado. Tendo como pressuposto norteador a concepção de linguagem como interação, tal como defendida por Bakhtin (2016), temos que a linguagem – e, nesse contexto, tratamos da escrita – só se instaura enquanto objeto de conhecimento por meio da interação entre o sujeito e seu interlocutor, mediado pelo contexto histórico-social mais amplo, ou seja, na perspectiva bakhtiniana, a interação é necessária e essencial para que os modos de ativação da linguagem, dentre eles a escrita,

aconteçam, a partir do uso de enunciados relativamente estáveis em gêneros que compõem os processos de interação humana em campos da comunicação discursiva.

2.4 A noção de gêneros discursivos

Os gêneros discursivos¹ são tipos relativamente estáveis de enunciados. Eles organizam nosso discurso, conforme postula Bakhtin (2016) como veremos mais à frente. São muito eficientes na sala de aula para o ensino de línguas, pois os gêneros do discurso são um elemento fundamental no processo de produção de textos, porque são os responsáveis pelas formas que estes assumem. Qualquer manifestação verbal organiza-se, inevitavelmente, em algum gênero do discurso, seja uma conversa de bar, uma tese de doutoramento, seja linguagem na oral ou ,a escrita (que é o nosso objeto de estudo).

Segundo Fernandes (2017), o ensino de Língua Portuguesa (LP) na contemporaneidade passa por mudanças advindas, especialmente, dos estudos sobre gêneros discursivos. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 28),

[...] a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

Para nossa pesquisa, buscamos associar às noções de gêneros apresentadas nas OCEM (BRASIL, 2006), com a perspectiva teórica das concepções de Bakhtin (2016) sobre enunciado e gêneros discursivos, principalmente no que se refere à língua e ao gênero discursivo.

Segundo Fernandes (2017, p. 76, *apud*, CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 249), após o conhecimento das ideias de autores como Bakhtin e Vygotsky e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aumentaram-se os interesses pelo ensino focado no uso social da linguagem. Sendo assim, os gêneros podem servir de meio para se trabalhar a linguagem em uso.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2000, p. 210) afirma que

¹ Quando tratamos sobre gênero discursivo, à luz de Bakhtin, não podemos esquecer que o gênero é estudado a partir de três dimensões: composição, tema e estilo.

[...] uma das carências apontadas no ensino tradicional da produção escrita foi a desconsideração dos aspectos sociodiscursivos. A prática da redação escolar se transformou em meio para a verificação, avaliação de aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (saber escrever sem erros ortográficos), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, em suas condições de produção, os seus processos de produção.

A partir desta citação, podemos perceber que o fato de trabalhar com a unidade real da comunicação discursiva, ou seja, o enunciado, que constitui o gênero discursivo (BAKHTIN, 2016), pode possibilitar a oportunidade de explorar os sentidos do texto e não apenas seus aspectos linguísticos. O trabalho com os gêneros discursivos auxilia as atividades de produção escrita quando a escola permite os mais diversos tipos de textos que circulam nas esferas sociais.

A concepção de enunciado, na oralidade ou na escrita, rompe com uma tradição de ensino de língua por meio de uma teoria da gramática normativa. É necessário considerar vários aspectos sociais que podem influenciar, ideologicamente, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, torna-se significativa a perspectiva de língua apresentada nos PCN de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), especialmente porque essa se encontra em conformidade com o pensamento de Bakhtin (2016):

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilitam ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 22).

Para tanto, vemos que é papel da escola contribuir para a construção de um leitor-autor mais crítico e funcional no trabalho de leitura e escrita dos textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Para Rodrigues (2000), é importante que os alunos tenham acesso a variados gêneros, de forma a perceberem os processos dialógicos presentes na escrita.

Acreditamos, portanto, que o trabalho com os gêneros possibilita refletirmos sobre as estratégias que os alunos podem elaborar para alcançar a prática concreta de produção de texto. Com esse intuito, é preciso buscar o referencial presente no mundo que cerca os alunos e nas práticas escritas atuais e antigas que estão repletas de informação.

A escolha de um gênero no espaço escolar, segundo Bunzen (2005), é determinada, ou precisa ser, em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes. Sendo assim, as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura.

No capítulo vindouro, apresentamos a discussão metodológica da pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nosso trabalho vincula-se aos parâmetros metodológicos de pesquisa de tipologia documental, descritiva e interpretativista, nos quais temos como objeto de estudo a análise da escrita nos gêneros discursivos relatório e currículo, inserido em um livro didático de Língua Portuguesa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental, além de analisar documentos (escritos ou não) de “primeira mão”, existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações. Sabendo disso, temos um trabalho de análise da escrita nos conteúdos e exercícios referentes à produção textual dos gêneros abordados no livro didático e escolhidos com *corpus* do trabalho.

Para a realização da nossa pesquisa, foi utilizado o livro didático “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, da Editora Saraiva, publicado no ano de 2016 em sua primeira edição. O livro é indicado para alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Para situar a abordagem do conteúdo no livro didático, usaremos a 3ª seção do capítulo 2 que se encontra na 2ª unidade e trata sobre produção de texto: relatório e currículo. Essa abordagem serviu para criarmos as categorias de análise da nossa pesquisa que são elas:

QUADRO 01 – As categorias de análise da pesquisa

A ESCRITA ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO	A ESCRITA ENQUANTO OBJETO DE ENSINO
✓ Com o gênero relatório	✓ Com o gênero relatório
✓ Com o gênero currículo	✓ Com o gênero currículo

Fonte: A pesquisadora

A seguir, destacamos a capa do livro que representou o corpus do trabalho acadêmico aqui apresentado.

FIGURA 1 – Capa do livro didático analisado



Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, Capa)

Nesse momento, apresentaremos os procedimentos para a coleta dos dados.

3.1 Procedimentos para a coleta de dados

Segundo Oliveira (2010b) e Gil (2008), a pesquisa documental é, bastante, próxima à pesquisa bibliográfica. De acordo com Oliveira (2010b, p. 69-70, *apud* GONÇALVES, 2003, itálicos do autor),

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as *fontes secundárias*², enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias*³.

² Fontes secundárias se utilizam fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto (GONÇALVES, 2003).

³ Fontes primárias valem-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GONÇALVES, 2003).

A partir da citação, podemos perceber que através da pesquisa documental, podemos ter melhoramentos e até mesmo algumas reelaborações das atividades inseridas no livro didático, tornando-as mais adequadas à sala de aula.

Acreditamos que para que o professor de língua materna desenvolva um ensino de qualidade é preciso que haja uma preocupação e um investimento permanente do docente, no sentido que aprimore seus conhecimentos e situe seus alunos no contexto escolar. Desse modo, pesquisas voltadas para as práticas de ensino representam uma oportunidade de verificar as formas como estes métodos vêm sendo aplicados/desenvolvidos/construídos em nossas escolas, bem como uma forma de propor melhorias que ajudem no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa pesquisa, também, pode ser classificada como descritiva e interpretativista, como elucida Oliveira (2010b, p. 67, *apud* RUDIO, 1985), uma vez que está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Nossa pesquisa buscou, portanto, compreender, descrever e analisar as características de um documento de ordem didático-científica, tornando-o objeto de estudo, ou seja, o livro didático “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” foi nosso *corpus* em que estudamos o objeto escrita, na perspectiva do estudo e do ensino.

O livro didático de Português (LDP) se tornou um dos principais materiais utilizados em sala de aula por alunos e professores. A partir dessa realidade, escolhemos como *corpus* de análise dessa pesquisa o LDP “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, dos autores William Roberto Cereja (professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Doutor em Linguística e Análise do Discurso na PUC-SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital), Carolina Dias Vianna (doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP), Mestre em Linguística Aplicada e graduada em Letras pela mesma instituição) e Christiane Damien (Graduada em Letras, Bacharelado e Licenciatura em Português/Francês – e Economia pela Universidade Estadual Paulista, Mestre em Língua, Literatura e Cultura Árabe pela Universidade Estadual de São Paulo (USP)).

O livro é destinado para alunos da 3ª série do Ensino Médio e é dividido em quatro unidades com três capítulos, nos quais cada capítulo possui três seções.

Vejam os esboços das divisões do livro no quadro a seguir:

QUADRO 02 – Organização em unidades do livro analisado

1ª unidade Ruptura e construção	2ª unidade Palavra e persuasão	3ª unidade Hora e vez da Linguagem	4ª unidade Caminhos
Capítulo 1 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 1 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 1 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 1 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto
Capítulo 2 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 2 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 2 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 2 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto
Capítulo 3 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 3 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 3 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto	Capítulo 3 - Literatura - Língua e linguagem - Produção de texto

Fonte: A pesquisadora

3.2 Procedimentos para a análise dos dados

Em nossa pesquisa, focamos o estudo na seção do livro que trata sobre produção de texto, já que estamos trabalhando com escrita. Todos os capítulos possuem uma seção de “Produção de texto”, sendo, em sua maioria, gêneros discursivos de natureza oral. A produção de texto se subdivide em duas subseções: Foco no texto e Hora de escrever. Vamos trabalhar com a seção de produção textual contida no 2º capítulo da 2ª unidade intitulada: “Produção de texto: relatório e

currículo”. Vejamos o quadro a seguir. Note que o gênero currículo não possui a subseção “foco no texto”.

QUADRO 03 – Gêneros abordados pelo livro e apresentados na pesquisa

PRODUÇÃO DE TEXTO:	
Relatório e Currículo	
RELATÓRIO	CURRÍCULO
Foco no Texto Hora de Escrever	----- Hora de Escrever

Fonte: A pesquisadora

O livro didático analisado nesse trabalho é reconhecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é usado em algumas escolas aqui de Campina Grande. No tocante ao conteúdo, em se tratando de escrita, algo que faz parte do nosso cotidiano, a escolha se deu por interesse reflexivo acerca da abordagem da escrita enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino.

O livro segue um padrão de estrutura semelhante em suas quatro unidades. Todas as unidades trazem em suas primeiras seções de cada capítulo o trabalho com a literatura através de textos literários e textos teóricos de diversos autores seguidos de exercícios de interpretação. Nas segundas seções trazem a gramática tradicional através de diversos tipos de gêneros tais como: propagandas, notícias, charges, dentre outros, seguidos, também, de exercícios de interpretação e de fixação. E as terceiras e últimas seções trazem a produção de texto, nas quais antes de pedir a produção propriamente dita, há um texto exemplificador para o gênero abordado no capítulo, intitulado “Foco no texto”. Logo em seguida, temos o “Hora de escrever”, na qual se têm a produção textual, sendo pedida, *a posteriori*, a reescrita do gênero.

Cada unidade do livro contém textos introdutórios que servem de base para os conteúdos que serão abordados nos capítulos. E traz várias indicações de livros, filmes, músicas e sites para pesquisas em casa, como forma de ampliação do conhecimento dos alunos. Percebemos, com isso, que o material estimula, de forma positiva e introduz novas formas de ensino além da sala de aula para os alunos.

Na nossa análise, usaremos a 3ª seção – Produção de texto: relatório e currículo que está inserida no 2º capítulo da 2ª unidade. São seis páginas (149 até a 154) para abordagem desses dois gêneros discursivos. O primeiro gênero trabalhado é o relatório, para o qual os autores trazem um texto exemplificador deste. Logo em seguida, traz um exercício de interpretação textual, mas com algumas questões específicas das características do gênero. Depois, temos a produção propriamente dita, na qual se dá duas propostas de produção para que os alunos escolham uma e produzam um relatório, finalizando com o pedido da reescrita (chamada de “passando a limpo” pelos autores do LDP em apreço).

O segundo gênero é o currículo, no qual não há nenhum texto, conforme sinaliza o Quadro 03, apenas o modelo de um currículo, mostrando quais as principais informações que devem conter na estruturação escrita desse gênero. Logo em seguida, já vêm as duas propostas de produção para que os alunos escolham uma e produzam um currículo, finalizando com o pedido de reescrita.

O critério de seleção por nós utilizado para elegermos a abordagem da escrita, enquanto objeto de estudo e de ensino, deu-se por compreendermos como uma inovação desse gêneros em livros didáticos, sobretudo, o currículo. Por essa razão, selecionamos esses gêneros, no LDP, para encabeçarem o *corpus* dessa pesquisa.

A seguir, temos as discussões analíticas desta monografia.

4 UM OLHAR PARA A ABORDAGEM DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados da pesquisa. Esses dados anteriormente apresentados no capítulo metodológico foram organizados em duas categorias de análise, a saber: 1) a escrita enquanto objeto de estudo; 2) a escrita enquanto objeto de ensino. A análise dessas categorias se dará em dois gêneros discursivos: Relatório e Currículo.

Entendemos por escrita, enquanto objeto de estudo, o momento em que os autores do livros didático apresentam as características dos gêneros. E escrita enquanto objeto de ensino, quando, de fato, os autores orientam o processo de produção de textos, através de atividades de escrita e de reescrita.

Sob esses esclarecimentos, apresentamos as categorias de análise.

4.1 A escrita enquanto objeto de estudo

4.1.1 O gênero relatório

Apresentamos, nesse momento, a **FIGURA 02 – Produção de Texto (O relatório)**, em que elencamos a primeira categoria a ser analisada.

FIGURA 02 – Produção de Texto (O relatório)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Relatório e currículo

O relatório

FOCO NO TEXTO

Leia o texto a seguir.

.....

Relatório do 4º Encontro da Comunidade de Desenvolvimento

Tema: Programa de Construção Sustentável da CBIC Belo Horizonte

Introdução

No dia 10 de outubro de 2012 foi realizado o 4º encontro da Comunidade de Desenvolvimento do CDSC, com o tema “Programa de Construção Sustentável da CBIC (PCS)”. Esse relatório tem como objetivo sumarizar o que foi apresentado e discutido no evento, que contou com 24 participantes, representando empresas associadas ao CDSC, entidades convidadas e integrantes do Núcleo Petrobras de Sustentabilidade e o Núcleo Bradesco de Inovação, ambos da FDC.

O CDSC visa a construção de indicadores, ferramentas e abordagens que auxiliam as organizações a entenderem e aplicarem os pressupostos da sustentabilidade. A esse respeito, o principal objetivo do encontro foi, com base no PCS, dar início à construção da agenda mineira de sustentabilidade na construção. Para isso, os participantes foram convidados a debater as questões prioritárias para diferentes segmentos da cadeia produtiva da construção em Minas Gerais, utilizando também como base pesquisas realizadas pelo CDSC e os resultados dos outros encontros. A seguir, os principais pontos discutidos serão apresentados.

A geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo. Crase. Relatório e currículo **CAPÍTULO 2** 149

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 149)

Inicialmente, os autores trabalham o gênero relatório. A escolha é de cunho positivo por não ser um conteúdo, frequentemente, abordado nos livros didáticos, fazendo com que haja uma ampliação dos conhecimentos dos alunos.

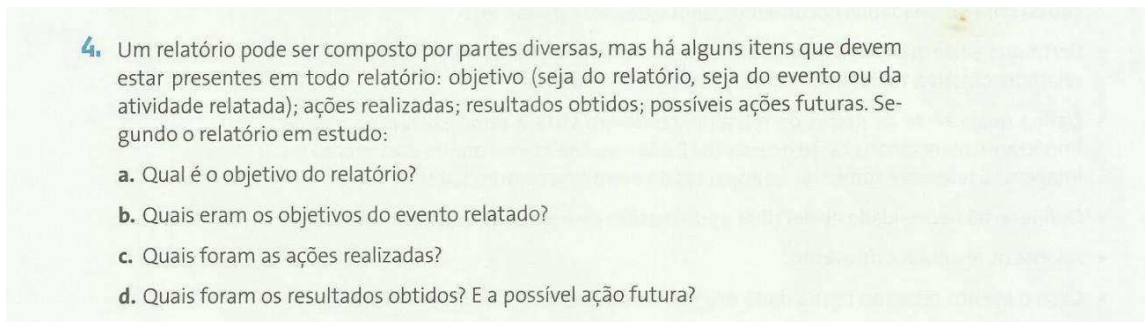
O relatório é um gênero em que há a combinação da tipologia narrativa com a descritiva. É um gênero recorrente em trabalhos escolares e que faz uso da norma culta padrão da Língua Portuguesa, além de zelar pela coerência e pela coesão do texto apresentado. Toda essa abordagem teórica terá que ser feita pelo professor, através de um material complementar elaborado, por ele mesmo, por exemplo, para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos, já que os autores do livro analisado

não trazem essas explicações, nem as características do gênero para serem trabalhados com os alunos. Com isso, temos um ponto negativo no LDP: a ausência da teoria na abordagem do gênero.

Eles iniciam a seção com um texto introdutório, intitulado “Relatório do 4º encontro da Comunidade de Desenvolvimento”⁴, com a finalidade de exemplificar o gênero trabalhado. Logo em seguida, eles trazem um exercício de interpretação de texto, como veremos na Figura 03. O exercício é composto por seis questões, nas quais quatro delas são de caráter interpretativo (referentes ao texto) e duas são mais relacionadas ao gênero específico (como veremos adiante). Porém, para que os alunos façam as duas questões com êxito, o professor terá que ter feito uma melhor explanação do conteúdo, expondo definições e características do relatório, já que os autores do livro didático não o fazem.

Vejamos as duas questões a seguir:

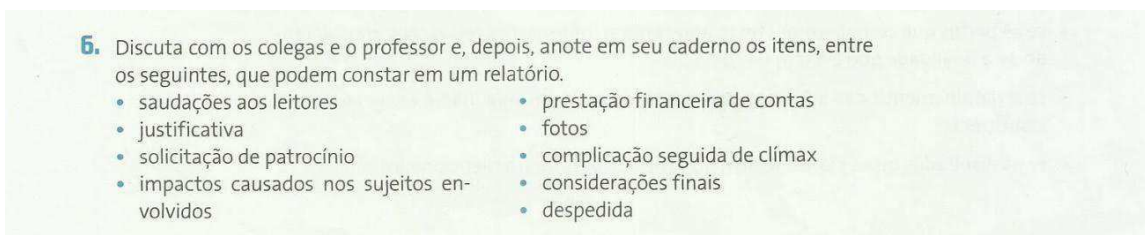
FIGURA 03 – Questão 4, página 151



Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 151)

Vemos que nessa questão os autores citam algumas características que devem compor o gênero, mesmo, inicialmente, não trazendo a devida abordagem do conteúdo. Nessa questão, a escrita teve sua abordagem eficaz enquanto objeto de estudo.

FIGURA 04 – Questão 6, página 151



Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 151)

⁴O texto completo virá como anexo do trabalho.

Nessa outra questão, também, tivemos a escrita de forma eficaz, no tocante a tê-la enquanto objeto de estudo. Os autores focam nas características do gênero em questão, mesmo que seja de forma parcial e incompleta.

Fazendo uma análise do exercício completo, podemos perceber que o exercício em análise não prioriza a escrita enquanto objeto de estudo em sua totalidade, pois o foco das questões é, em sua maioria, de natureza interpretativa.

Para que o foco do estudo seja a escrita, as práticas de leitura e escrita, em suas diversas situações de uso, devem-se levar em conta as funções sociais da escrita, em que seja abordado não só aspectos formais, mas privilegiar uma análise da relação entre leitor e objetivo do autor, para que assim se tenha uma abordagem mais discursiva, que vise “expandir” o texto.

Trazendo isso para a prática em sala de aula, é nítido que os professores não podem se “prender” ao livro didático, pois como podemos perceber, pode acontecer do mesmo não fazer a devida abordagem necessária para um entendimento satisfatório por parte dos alunos.

Segue o exercício completo, no qual não nos deteremos a analisar as questões de natureza interpretativa.

FIGURA 05 – Exercício completo, página 151

- 1.** O texto lido descreve um evento específico.
- Qual é esse evento?
 - Quem participou do evento?
 - O que foi discutido no evento?
- 2.** Levante hipóteses: Com qual finalidade o texto em estudo foi escrito? Em qual situação de comunicação ele circula?
- 3.** Observe as siglas contidas no texto: CDSC, CBIC, PCS, FDC.
- Apenas uma entre elas tem seu significado explicitado no texto. Qual é ela? O que ela significa?
 - Entre as opções de significado oferecidas a seguir para cada sigla, deduza qual é o correto, tendo em vista o conteúdo do relatório.
 - CDSC: Comissão para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
 - CDSC: Centro de Desenvolvimento da Sustentabilidade na Construção
 - CBIC: Câmara Brasileira da Indústria da Construção
 - CBIC: Centro Baiano de Incentivo à Cultura
 - FDC: Fundação dos Direitos da Criança
 - FDC: Fundação Dom Cabral
 - Tendo em vista a situação de comunicação em que um relatório circula, levante hipóteses: Por que, no texto em estudo, o significado dessas siglas não foi especificado?
- 4.** Um relatório pode ser composto por partes diversas, mas há alguns itens que devem estar presentes em todo relatório: objetivo (seja do relatório, seja do evento ou da atividade relatada); ações realizadas; resultados obtidos; possíveis ações futuras. Segundo o relatório em estudo:
- Qual é o objetivo do relatório?
 - Quais eram os objetivos do evento relatado?
 - Quais foram as ações realizadas?
 - Quais foram os resultados obtidos? E a possível ação futura?
- 5.** Releia o item “Por onde começar?”.
- Qual função esse item desempenha no relatório?
 - Discuta com os colegas e o professor e levante hipóteses: Esse item constitui uma parte obrigatória em um relatório?
 - Essa estrutura se assemelha à estrutura de qual outro gênero, tendo em vista o detalhamento da descrição apresentada? Justifique sua resposta.
- 6.** Discuta com os colegas e o professor e, depois, anote em seu caderno os itens, entre os seguintes, que podem constar em um relatório.
- | | |
|---|----------------------------------|
| • saudações aos leitores | • prestação financeira de contas |
| • justificativa | • fotos |
| • solicitação de patrocínio | • complicação seguida de clímax |
| • impactos causados nos sujeitos envolvidos | • considerações finais |
| | • despedida |



Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 151)

A seguir, apresentamos a escrita do gênero currículo enquanto objeto de estudo.

4.1.2 O gênero currículo

Iniciaremos a análise dessa categoria no gênero discursivo currículo trazendo a Figura 4.

FIGURA 06 – Produção de Texto (O currículo)

O currículo

Você, que está no 3º ano do ensino médio, em breve poderá precisar de um currículo, caso decida ingressar no mercado de trabalho. Trata-se de um documento no qual são relacionadas as principais atividades que uma pessoa já realizou no âmbito escolar e/ou profissional. Veja, a seguir, as principais informações que devem constar em um currículo breve.

Nome completo
 Data de nascimento, estado civil
 Endereço com CEP
 Telefones (residencial e celular)
 E-mail
 Área de interesse (opcional, caso haja alguma específica)

Formação escolar/acadêmica
 Nome da escola/universidade
 Curso (ensino médio regular ou técnico)
 Início e término previsto

Formação complementar
 Cursos de informática, cursos extras cujo conteúdo possa ser relevante para o cargo pretendido (música, esporte, teatro, etc.)

Idiomas
 Nome do idioma, nível de conhecimento, nome da escola, período cursado

Experiência profissional
 Empregos e estágios anteriores, sempre começando pelo mais recente
 Nome da empresa e período de duração
 Cargo ocupado e principais atividades realizadas

Atividades complementares
 Atividades realizadas extraoficialmente: cargos ocupados na escola (membro do grêmio, representante de classe, etc.), organizações de eventos culturais, atividades voluntárias socialmente relevantes, vivência no exterior, participação em grupos comunitários, de estudo, de pesquisa, etc.

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 153)

Daremos prosseguimento a análise mencionando o mesmo ponto negativo mencionado na análise do gênero anterior. Os autores iniciam o estudo do gênero sem trazer para os alunos a abordagem teórica deste, ficando a cargo do professor a elaboração de um material teórico complementar à parte sobre o conteúdo e, só, a partir daí, continuar com o uso do LDP.

Escrever um currículo não é algo tão simples. É uma tarefa bastante complexa que necessita de atenção e cuidado, pois é através dele que você “vende” a sua imagem profissional. Sua linguagem tem que ser objetiva e os seus dados devem ser apresentados em linguagem clara e em ordem cronológica. Tudo isso têm que ser explicado detalhadamente aos alunos para um bom entendimento do gênero. Toda essa teoria era para ser abordada no LDP. No entanto, não é. Os autores, apenas, trazem a estrutura com os dados que compõem o gênero, deixando a explicação incompleta.

Por ser um LDP para alunos da 3ª série do Ensino Médio, alunos estes que estão prestes a entrar no mercado de trabalho, já que nem todo estudante almeja ingressar na universidade, foi, totalmente positiva a escolha dos autores pela abordagem desse gênero. Outro detalhe importante que não podemos deixar de citar é o fato de esse gênero não ser um conteúdo tão recorrente nos LDP.

A partir das reflexões feitas sobre a escrita enquanto objeto de estudo nos dois gêneros em questão (relatório e currículo), percebemos que os autores não criaram as condições necessárias para os alunos escreverem. Para uma abordagem eficaz com o uso do LDP (em análise), o professor precisará elaborar um material complementar para melhor entendimento dos alunos no tocante à questões teóricas. Para se ter uma boa produção textual é necessário que se tenha antes dela uma boa abordagem teórica e/ou didática: eis uma questão de formação de professores.

Para se trabalhar escrita, precisa-se de planejamento, como afirma Oliveira (2010a, p. 120):

O professor que vê a escrita apenas como produto tende a dificultar o desenvolvimento da competência redacional dos alunos por não ajudá-lo a se conscientizarem de que a escrita requer planejamento. [...] o professor precisa planejar suas aulas de escrita, os alunos precisam planejar a produção de seus textos. E o professor tem um papel fundamental na tomada de consciência dos alunos a respeito da necessidade desse planejamento.

Não nos esqueçamos que o planejamento da produção de um texto é relativo no tocante ao tempo, a depender do gênero e dos conhecimentos prévios dos alunos.

Em ambos os gêneros, a abordagem teórica é insuficiente para uma melhor compreensão por parte dos alunos. Teoria e prática são modalidades que precisam

estar sempre juntas, lado a lado. Com isso, podemos dizer que a escrita, enquanto objeto de estudo, ficou abaixo das expectativas, ficou limitada.

Passemos para a análise da escrita enquanto objeto de ensino.

4.2 A escrita enquanto objeto de ensino

4.2.1 O gênero relatório

É comum, no ambiente escolar, ouvirmos que o ensino de escrita se dá de maneira mecânica, no qual o professor solicita ao aluno uma produção textual, fornecendo, apenas, o tema e o número de linhas que devem escrever. Logo após esta fase, devolve os textos corrigidos. Nestas correções, geralmente, são vistos apenas erros gramaticais.

Do ponto de vista da escrita enquanto objeto de ensino, torna-se importante enfatizar a concepção de escrita enquanto processo que se constitui como um ato contínuo e repetido, visto que requer planejamento e precisa ser trabalhada passo a passo com os alunos, abordando aspectos como a importância e a função do texto escrito no âmbito social. Sendo assim, a escrita deve ser ensinada de modo a promover o desenvolvimento humano e construir conhecimentos mais reflexivos.

De acordo com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (BRASIL, 2006, p. 40),

[...] a atividade de produzir textos, por envolver múltiplas capacidades, necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Produzir um texto com coerência e coesão não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade de todo indivíduo escolarizado, se lhe são dadas as condições necessárias de ensino e aprendizagem adequadas.

Dito isto e partindo direto para a seção em estudo intitulada “Hora de escrever”, em que se é trabalhado o gênero discursivo relatório com foco na escrita enquanto objeto de ensino, observamos que, primeiramente, são dadas duas propostas de produção de relatório aos alunos. Sabemos que a linguagem presente nos relatórios é formal, na qual há a utilização da norma culta, coerência e coesão textual. Além disso, o relatório é uma narração não ficcional que pode ser oral ou escrita (em nossa pesquisa só nos interessa a escrita) sobre o acontecimento ou fato acontecido. Sabendo disso, temos um ponto negativo do LDP, por não trazer a

abordagem teórica do gênero em estudo como já foi falado anteriormente. Por mais que não tenhamos, aqui, um gênero complexo, mas é preciso fazer-se uma explanação sobre a parte teórica do conteúdo, para um melhor entendimento e uma melhor produção textual dos alunos.

Seguem as duas propostas de elaboração de relatórios contidas no LDP.

FIGURA 07 – Propostas para a elaboração do relatório

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas de elaboração de produção de relatórios.

1. No capítulo 1, houve a realização de um debate no qual foram deliberadas ações para a organização da *feira de cidadania* a ser realizada no final da unidade. A fim de registrar as decisões tomadas, faça, individualmente, um relatório sobre os pontos discutidos no debate. Para isso, utilize as anotações que você fez durante a discussão.
2. Prepare-se para produzir um relatório de prestação de contas da feira. Guarde a documentação que utilizou com vistas à organização dos trabalhos e faça anotações que possam auxiliar na elaboração futura do relatório. Quem ficou responsável por qual tarefa? Quais atividades foram realizadas? Quantas pessoas participaram? Como foi a receptividade dos visitantes à feira? Qual oficina foi a mais concorrida?

Dê continuidade à organização da *feira de cidadania* que a classe realizará no final da unidade, registrando em um relatório as decisões acordadas no debate deliberativo e preparando a produção de um relatório após a feira, a fim de prestar contas, à escola e à comunidade, dos resultados do trabalho realizado por vocês.

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 152)

Na Figura 07, vemos que o gênero escolhido para uso no livro didático foi, bastante, apropriado e eficaz no tocante à escrita, já que para realização desta sejam contemplados vários aspectos de naturezas variadas que vão de conhecimentos linguísticos até conhecimentos culturais. A escrita é um dos meios de interagir socialmente. Por esse motivo, é importante sua aquisição e a reflexão a respeito do uso da mesma. Através dela, podemos provocar nos alunos momentos de análise, reflexão, a partir de diferentes situações comunicativas e diferentes gêneros discursivos (no nosso caso, o relatório), para que ele saiba fazer uso dos recursos oferecidos pela língua e domine vários níveis de linguagem, de forma consciente e eficaz. Dito tudo isto, é notório que, aqui, temos a escrita como objeto de ensino. Ela está sendo o meio usado para a elaboração do gênero em estudo.

E não podemos deixar de mencionar outro ponto positivo que foi a escolha do gênero relatório, já que não é um gênero tão recorrente e trabalhado em livros

didáticos, apesar de essa colocação funcionar melhor com o gênero currículo. Ele, de fato, é menos recorrente. Todavia, há baixa frequência de abordagem do gênero relatório em LDP.

A parte de produção textual é intitulada de “Hora de escrever”, na qual é subdividida em duas partes intituladas “Antes de escrever” e “Antes de passar a limpo”, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 04 – Hora de escrever

<u>HORA DE ESCREVER</u>	
<u>Antes de escrever</u> (Algumas orientações para a elaboração do relatório)	<u>Antes de passar a limpo</u> (Algumas orientações antes da finalização do relatório)

Fonte: A pesquisadora

Nesse instante, destacamos a Figura 08.

FIGURA 08 – Orientação para a produção escrita (relatório)

■ ANTES DE ESCREVER

Planeje seu relatório, seguindo estas orientações:

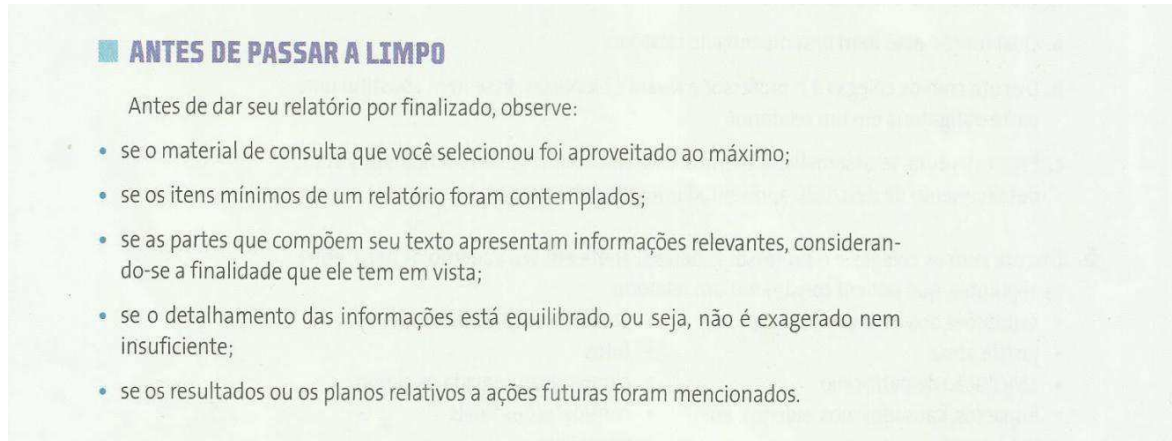
- Reúna todo o material com as informações relativas ao planejamento e/ou à organização da feira de cidadania: documentos, anotações, fotografias, etc.
- Certifique-se de que tem à mão informações para contemplar os itens mínimos de um relatório: objetivo, tópicos discutidos, principais resultados.
- Defina quais serão as partes do relatório, tendo em vista a principal função dele: é importante mencionar a razão do evento? É interessante anexar algum documento ou imagem? É relevante comentar os impactos do evento na comunidade?
- Defina se há necessidade de detalhar as discussões realizadas no evento.
- Aponte os resultados do evento.
- Caso o evento relatado tenha dado origem a decisões relativas a ações futuras, registre-as.

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 152)

Na subseção “Antes de Escrever”, os autores dão algumas orientações para a produção textual do relatório. Aqui, os autores falam, um pouco, sobre as características e da importância do gênero em estudo. Mas, unicamente, é nessa parte que eles trazem isto. Já que em nenhum momento anterior é feita nenhum tipo

de explanação específica do gênero. Toda essa explicação acerca do gênero terá que ser dada aos alunos antes da produção do mesmo. Porém, o LDP não aborda esses pontos. Os autores, apenas, trazem um texto exemplificador seguido de um exercício com questões interpretativas em sua maioria, como se ilustra a Figura 09.

FIGURA 09 – Orientação para a produção reescrita (relatório)



Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 152)

Já na subseção “Antes de passar a limpo”, Cereja, Dias Vianna e Damien (2016) dão algumas instruções para a “reescrita” do relatório, pois, geralmente, os professores sugerem que os alunos façam um rascunho antes da versão final. Temos, com isso, um ponto positivo do LDP, pois faz com que os alunos revisem seus trabalhos, além de terem mais atenção na produção textual. Os autores, também, sugerem que os alunos deem continuidade a um projeto que será realizado no final da unidade, fazendo um relatório com os resultados desse projeto para a escola e para a comunidade.

Esse dado se torna outro ponto positivo do LDP. Após essas reflexões, percebemos que a escrita está sendo usada enquanto objeto de ensino, na qual os autores estabelecem uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística. E é disso que precisamos, de uma prática de ensino, voltada para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

Segue o exercício de produção textual completo, no qual pode se observar como vem organizada a seção de produção textual.

FIGURA 10 – Orientação para a produção escrita (relatório)

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas de elaboração de produção de relatórios.

1. No capítulo 1, houve a realização de um debate no qual foram deliberadas ações para a organização da *feira de cidadania* a ser realizada no final da unidade. A fim de registrar as decisões tomadas, faça, individualmente, um relatório sobre os pontos discutidos no debate. Para isso, utilize as anotações que você fez durante a discussão.
2. Prepare-se para produzir um relatório de prestação de contas da feira. Guarde a documentação que utilizou com vistas à organização dos trabalhos e faça anotações que possam auxiliar na elaboração futura do relatório. Quem ficou responsável por qual tarefa? Quais atividades foram realizadas? Quantas pessoas participaram? Como foi a receptividade dos visitantes à feira? Qual oficina foi a mais concorrida?

ANTES DE ESCREVER

Planeje seu relatório, seguindo estas orientações:

- Reúna todo o material com as informações relativas ao planejamento e/ou à organização da feira de cidadania: documentos, anotações, fotografias, etc.
- Certifique-se de que tem à mão informações para contemplar os itens mínimos de um relatório: objetivo, tópicos discutidos, principais resultados.
- Defina quais serão as partes do relatório, tendo em vista a principal função dele: é importante mencionar a razão do evento? É interessante anexar algum documento ou imagem? É relevante comentar os impactos do evento na comunidade?
- Defina se há necessidade de detalhar as discussões realizadas no evento.
- Aponte os resultados do evento.
- Caso o evento relatado tenha dado origem a decisões relativas a ações futuras, registre-as.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu relatório por finalizado, observe:

- se o material de consulta que você selecionou foi aproveitado ao máximo;
- se os itens mínimos de um relatório foram contemplados;
- se as partes que compõem seu texto apresentam informações relevantes, considerando-se a finalidade que ele tem em vista;
- se o detalhamento das informações está equilibrado, ou seja, não é exagerado nem insuficiente;
- se os resultados ou os planos relativos a ações futuras foram mencionados.

152 UNIDADE 2 PALAVRA E PERSUAÇÃO

DÊ CONTINUIDADE À ORGANIZAÇÃO DA *feira de cidadania* que a classe realizará no final da unidade, registrando em um relatório as decisões acordadas no debate deliberativo e preparando a produção de um relatório após a feira, a fim de prestar contas, à escola e à comunidade, dos resultados do trabalho realizado por vocês.

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 152)

Podemos perceber, então, que a produção textual sugerida pelo LDP é bem planejada. Os autores focam na escrita e na reescrita do texto, dando sugestões para os alunos, sempre pedindo atenção nas suas produções. Temos aqui a escrita, enquanto objeto de ensino, em que os alunos possuem objetivos específicos, valores interacionais, autoria e recepção.

4.2.2 O gênero currículo

As análises iniciais feitas anteriormente no gênero relatório são válidas para aqui também. Os professores por, muitas vezes, não planejam suas aulas de escrita, limitam-se a pedirem a seus alunos a redigirem um texto sobre determinado gênero, dando muito foco as regras gramaticais e ortográficas. Na prática da sala de aula, os professores e alunos têm que terem consciência que o estudo da escrita pressupõe um planejamento.

Vejam as duas propostas dadas aos alunos para a elaboração do currículo:

FIGURA 11 – Orientação para a produção escrita (currículo)

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas de elaboração de currículos.

1. Seguindo o modelo acima, elabore um currículo com o resumo das principais atividades que você já realizou. Tenha-o à mão, caso haja alguma oportunidade do seu interesse.
2. Planeje, com os colegas da classe, uma oficina de elaboração de currículos. Durante a feira de cidadania, vocês poderão elaborar currículos para os visitantes ou dar dicas e orientações sobre como deve ser um bom currículo.

A geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo. Crase. Relatório e currículo **CAPÍTULO 2** 153

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 153)

Os autores dão duas propostas bem simples aos alunos para a elaboração do currículo. Porém, os alunos não podem esquecer as características teóricas que envolvem o gênero. Por isso, é importante que a teoria e a prática sempre “andem juntas”, pois uma complementa a outra. Os autores de LDP têm que desenvolverem essa consciência de trazerem a prática da produção textual, mas sem esquecer a teoria.

A seguir, temos o exercício referente à produção textual, que se dá da mesma forma que no gênero anterior. Na subseção “Antes de escrever”, os autores trazem um passo-a-passo de como se produzir um currículo, citando as características que compõem o gênero. No entanto, o fazem em tópicos e de maneira bem objetiva. E, logo depois, a subseção “Antes de passar a limpo”, na qual Cereja, Dias Vianna e Damien (2016) chamam a atenção dos alunos para observarem se os dados do


mesmo estão corretos. O currículo é um gênero de suma importância na atualidade, já que as empresas os usam como uma das formas de pré-selecionar seus candidatos.

FIGURA 12 – Orientação para a produção reescrita (currículo)

■ ANTES DE ESCREVER

Planeje a elaboração do seu currículo, seguindo estas orientações:

- Apresente seus dados pessoais de forma completa (números de documentos pessoais são desnecessários).
- Só coloque foto (em formato 3 x 4, com roupa sóbria e fisionomia que demonstre seriedade) se houver essa solicitação.
- Registre todos os cursos que fez e as atividades profissionais que realizou (de preferência aquelas que você tem como comprovar) e jamais cite cursos que não frequentou.
- Seja sincero e objetivo ao mencionar o domínio de algum conhecimento ou a participação em trabalhos ou cursos.
- Não faça autoavaliações elogiosas.
- Utilize uma linguagem em acordo com a norma-padrão.
- Escreva entre uma e duas páginas. Caso você já tenha experiência profissional em que se incluem numerosas atividades, mencione apenas as que forem mais relevantes com vistas ao cargo ao qual está se candidatando.
- A não ser que o currículo seja direcionado a uma área artística, prefira um formato clássico.



■ ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu currículo por finalizado, observe:

- se seus dados pessoais estão completos e atualizados, sem excesso de informação;
- caso haja foto, se ela é adequada;
- se todas as atividades relevantes que você já realizou estão mencionadas;
- se as descrições de experiências e atividades foram feitas de forma direta e objetiva, sem autoelogios;
- se não há desvios em relação à ortografia e à norma-padrão;
- se a versão final tem, no máximo, duas páginas;
- se o documento está em um formato clássico.

154 **UNIDADE 2** PALAVRA E PERSUASÃO

Fonte: (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 154)

Podemos considerar que nos dois gêneros em análise, a escrita, enquanto objeto de ensino, foi eficaz e positiva, pois são gêneros em que se devem ser analisados não só aspectos linguísticos, como também, aspectos culturais e o conhecimento prévio dos alunos.

Na escola, o aluno escreve redações, um exercício que simula a função da escrita, mas, apenas, prepara-os para produzirem textos fora da escola. Para se contrapor a essa prática, Bunzen (2005) esclarece que os alunos devem produzir textos diversos que se aproximem dos usos extra-escolares, com funções específicas e situados dentro de uma prática social escolar. Trazendo isso para a prática em sala de aula e para a formação docente, se os professores assumirem esse posicionamento, teremos um ensino muito mais procedimental e reflexivo, que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

É interessante que o professor trabalhe com uma política de ensino de língua que fortaleça as práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o conflito intercultural que há nas escolas e, principalmente, no Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho realizado, constatamos que, no sentido de responder a questão-problema assumida por esta pesquisa, a saber: Qual a abordagem sobre escrita, enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino, é desenvolvida pelo livro didático em análise?, evidenciamos que a abordagem trazida pelo livro didático é, parcialmente, insatisfatória. Justificamos essa conclusão pelo fato de os autores exporem o estudo dos gêneros discursivos sem trazerem a devida discussão sobre a parte teórica destes.

Verificamos que o LDP não supre todas as necessidades⁵ dos alunos para uma compreensão eficaz do conteúdo. Os professores que o utilizarem terão que ter material extra (outros livros, ou algum material elaborado por eles mesmos) que servirá de auxílio para uma melhor abordagem da parte teórica do conteúdo. Esse dado, também, mostra-nos que o livro didático nem sempre é completo: ele traz falhas, traz conteúdos incompletos; contudo os professores precisam estar preparados para contornar esses obstáculos. Autores, professores e alunos precisam ter em mente que teoria e prática são atividades, totalmente, dependentes uma das outras. O LDP não deve ser utilizado como única fonte de apresentação dos conceitos aos alunos. O professor deve ir, sempre, em busca de algo que o complemente, até porque as páginas contidas num livro nem sempre dão conta do universo histórico, social e cultural que envolve determinados conteúdos (como a escrita) e, conseqüentemente, a vida social dos alunos em seus espaços de convivência, de interação discursiva.

Apesar dos pontos negativos citados acima, o LDP, em análise, também traz pontos positivos, a começar pela escolha dos autores por dois gêneros (relatório e currículo), pouco recorrentes e tão importantes para a formação dos alunos. É relevante citar quão positiva foi a escolha do gênero discursivo currículo, pois o livro é destinado a alunos da 3^o série do Ensino Médio, alunos estes que, muitas vezes, não têm interesse em ingressar numa universidade e vão em busca de emprego. O currículo é um dos meios, muito usado, na atualidade pelas empresas para seleção de candidatos. Logo, é pertinente o estudo desse gênero pelos alunos. Com isso, o

⁵ É importante ressaltar, que quando afirmamos que “o livro didático não supre as necessidades dos alunos para uma compreensão eficaz do conteúdo”, estamos nos referindo, apenas, a 3^o seção do capítulo 2 que se encontra na 2^a unidade do LDP em análise.

livro incita o aluno no seu cotidiano fora do ambiente escolar, trazendo o social para dentro da escola e legitimando a concepção de escrita enquanto uma prática social.

Focando nas contribuições dadas para a formação dos professores, notamos que a concepção de escrita e de ensino de escrita requer um professor que se mantenha atualizado e que coloque em prática, na medida do possível, as teorias que são adquiridas no ambiente de formação, para que, assim, possa construir com seus alunos a concepção de escrita enquanto uma atividade social de cunho interacionista.

Para termos uma abordagem de ensino eficaz, é necessária a mudança de algumas práticas de sala de aula. É, extremamente, relevante ensinar não só apenas a norma culta padrão, mas também socializar os alunos para que tenham consciência da utilização da escrita nos diversos contextos das ações de linguagem. Os professores precisam desmitificar que a escrita é, apenas, uma atividade mecanizada com a simples função de verificar ortografia.

Estas considerações nos levam a refletir se o professor de Língua Portuguesa, enquanto ser que constrói conhecimento, possui a capacidade de despertar em seus alunos o interesse em escrever, visto que estamos rodeados por contextos em que a escrita é a principal forma de comunicação entre os indivíduos.

Com este trabalho, fizemos a descrição dos conteúdos, analisamos os exercícios propostos como mecanismos de prática e fizemos reflexões sobre a abordagem do conteúdo no livro didático. Por mais que hajam melhorias com o passar dos anos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, percebemos que, ainda assim, contém muitas influências referentes à gramática tradicional, onde o valor à forma e aos aspectos estruturais são relativamente enaltecidos até hoje nos livros, mesmo mostrando “evoluções” no decorrer dos anos.

Finalizando, as concepções relacionadas à práticas de ensino, principalmente de escrita, em que mesmo enfrentando tantas dificuldades, é importante levar para a sala de aula um ensino eficaz e reflexivo, que conduza o aluno a se interessar pelo que está sendo estudado e ter consciência sobre a função e importância que a escrita tem para a sua formação enquanto pertencente a uma sociedade.

Portanto, torna-se indispensável investir em pesquisas voltadas para as concepções de práticas docentes empreendidas por materiais didáticos, no sentido de ampliar a discussão sobre o tema, bem como aprofundar as reflexões.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, Roxane. *Livros escolares no Brasil: a produção científica*. In: VAL, Maria das Graças Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-45.
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortes, 2007.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos*. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Mestrado em linguística aplicada. Campinas: Unicamp, 2005.
- _____; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. (Orgs.) São Paulo: Parábola, 2006.
- CEREJA, W. R.; DIAS VIANNA, C.; DAMIEN, C. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na sala de aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo*. UFSC: Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada. Florianópolis/SC, 2012.
- FERNANDES, E. M. F. *Gêneros do discurso: dialogando com Bakhtin*. São Paulo: Pontes, 2017.
- GARCEZ, L. H. C. *Técnicas de redação: o que é preciso para saber escrever bem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. L. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, inédito, 2003.

_____. O desenvolvimento da competência do tradutor. Em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Orgs.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* CEFIEL/ILEL, Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, B. Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. In: MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 35-54.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 51-64.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____; BUNZEN, C. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010a.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2010b.

PATRIOTA, L. M. *A tradição discursiva livro didático de português: mudanças e permanências ao longo dos séculos XX e XXI*. (Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2011.

RANGEL, E. O. *Para não esquecer do que se lembrar na hora de escolher um livro do Guia?* Brasília, SEF/MEC, 2000.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção da escrita. In: ROJO, R. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ e Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1

Observe as expressões:

- lavar à mão
- lavar à máquina
- lavados a seco

- a. Nas duas primeiras ocorrências, o uso do acento indicador da crase é facultativo. Seguindo a regra da substituição pelo masculino, haveria esse acento? Justifique sua resposta pela regra.
- b. Reescreva as duas primeiras ocorrências da questão anterior sem o acento indicador da crase, relacione-as aos dois primeiros desenhos do texto e deduza: Por que se optou, no guia, por utilizar a forma com acento?
- c. Levando o contexto de circulação em consideração, conclua: A ausência de acento indicador da crase poderia acarretar um problema de leitura?

PRODUÇÃO DE TEXTO

Relatório e currículo

O relatório

FOCO NO TEXTO

Leia o texto a seguir.

Relatório do 4º Encontro da Comunidade de Desenvolvimento

Tema: Programa de Construção Sustentável da CBIC Belo Horizonte

Introdução

No dia 10 de outubro de 2012 foi realizado o 4º encontro da Comunidade de Desenvolvimento do CDSC, com o tema “Programa de Construção Sustentável da CBIC (PCS)”. Esse relatório tem como objetivo sumarizar o que foi apresentado e discutido no evento, que contou com 24 participantes, representando empresas associadas ao CDSC, entidades convidadas e integrantes do Núcleo Petrobras de Sustentabilidade e o Núcleo Bradesco de Inovação, ambos da FDC.

O CDSC visa a construção de indicadores, ferramentas e abordagens que auxiliam as organizações a entenderem e aplicarem os pressupostos da sustentabilidade. A esse respeito, o principal objetivo do encontro foi, com base no PCS, dar início à construção da agenda mineira de sustentabilidade na construção. Para isso, os participantes foram convidados a debater as questões prioritárias para diferentes segmentos da cadeia produtiva da construção em Minas Gerais, utilizando também como base pesquisas realizadas pelo CDSC e os resultados dos outros encontros. A seguir, os principais pontos discutidos serão apresentados.

ANEXO 2

Temas centrais para a sustentabilidade no setor da construção: oportunidades e ameaça

No início da sessão foi feita uma apresentação do programa de Construção Sustentável da CBIC (PCS). Em seguida foi iniciado um debate com os participantes do evento com relação aos temas apontados no PCS. Para ampliar o escopo do debate, o CDSC apresentou também aos participantes os temas relevantes obtidos em pesquisas e encontros com empresas.

[...]

Por onde começar?

Um dos participantes apontou que tudo deveria começar com a conscientização, e uma opção colocada foi que a própria FDC poderia oferecer capacitação para maior domínio por parte dos gestores sobre os temas relacionados à sustentabilidade na construção. A justificativa para começar pela conscientização é que o indivíduo consciente sobre a sustentabilidade faz ações relacionadas surgirem. Outra participante ponderou que a sustentabilidade só é realmente levada adiante em organizações com um interesse institucional no tema. Havendo esse interesse, é preciso compreender como as diferentes áreas da empresa se relacionam com os aspectos de sustentabilidade. Para a ampliação da visão de cada área o primeiro passo é a conscientização. Foram ainda apontadas outras formas de se iniciar o diálogo e a implementação da sustentabilidade nos diferentes segmentos: iniciativas efetivas dos sindicatos, órgãos públicos e das empresas particulares em dar realmente destino correto aos resíduos.

Outros pontos que deveriam ser trabalhados são listados abaixo:

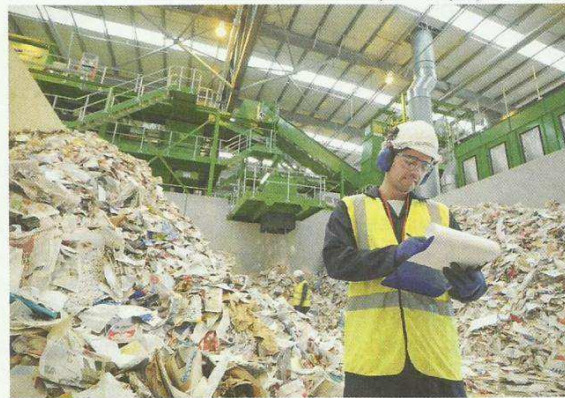
- Inter-relação entre Estado; órgãos reguladores e cadeia produtiva antes de tomada de decisões por meio de reuniões com facilitadores autênticos e atuantes na área de sustentabilidade.
- Divulgação de profissionais e empresas que atuam com sustentabilidade para toda a cadeia produtiva da construção.
- Trabalho na gestão da responsabilidade compartilhada com o apoio político.
- Facilitação do financiamento às empresas que estão trabalhando com os tratamentos dos resíduos.
- Envolver os laboratórios das faculdades no desenvolvimento de destinações produtivas para resíduos e de novos produtos.
- Qualificação de projetistas para que atribuam conceitos de sustentabilidade aos projetos.
- Promoção de maior comunicação entre empresas (construtoras, transportadoras e receptoras e recicladoras de resíduos).

Por fim, outra maneira de se trabalhar a sustentabilidade nos segmentos do setor é a partir dos temas levantados. Os temas prioritários – Energia e Educação para a Sustentabilidade – apontados pelos participantes podem servir de ponto de partida.

Próximos passos

Com os resultados obtidos no encontro é possível perceber a necessidade de se analisar, estudar e propor alternativas diferenciadas para os diversos segmentos do setor da construção, que apontam temas, barreiras e iniciativas específicas. O próximo passo é utilizar o material obtido no encontro como insumo para pesquisas futuras, levando em consideração as especificidades dos segmentos do setor da construção.

(Disponível em: http://www.fdc.org.br/professorespesquisa/nucleos/Documents/relatorio_4_encontro.pdf. Acesso em: 14/1/2016.)



Monty Rakusen/Getty Images