

Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM

Adriana Maria Tenuta
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este estudo é o relato de uma análise de coleções didáticas de inglês que concorreram no processo de seleção de obras de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD). A análise teve por objetivo observar a medida em que as obras em destaque atenderam aos critérios específicos para a habilidade de produção escrita que se encontram no Edital do PNLD-2011/LEM. Como referencial teórico, foram utilizados os princípios da teoria dos gêneros textuais, bem como a teoria dos Novos Letramentos para o ensino de Línguas Estrangeiras. A metodologia de análise seguiu os critérios constantes do Edital e teve como base o tipo de instrução apresentada pelos livros didáticos ao aluno nas atividades de produção escrita. Os resultados apontam para um caminho a ser percorrido até que os livros didáticos de inglês produzidos para o ensino fundamental da escola pública brasileira reflitam efetivamente a compreensão da produção escrita como processo socialmente situado.

Palavras-chave: Livro didático; ensino de escrita; ensino de inglês.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o relato de uma análise de coleções didáticas de inglês que concorreram no processo de seleção de coleções didáticas de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2011). A análise teve por objetivo observar a medida em que as obras analisadas atenderam aos critérios específicos para a habilidade de Produção Escrita que se encontram no Edital do PNLD-2011/LEM.

O PNLD integra um importante programa do Governo Federal que visa à compra de livros didáticos para todas as escolas do sistema público de ensino brasileiro. Esse programa representa um investimento vultoso por parte do Governo Federal na educação pública, além de ser ótima oportunidade comercial para um segmento do mercado editorial do País. Para que uma obra possa ser adquirida pelo governo e,

posteriormente, entregue aos alunos, ela passa por um processo de seleção rigoroso, sigiloso, que é realizado por especialistas da área (avaliadores), coordenados por uma equipe composta por uma coordenação de área (um especialista renomado na área); uma comissão técnica (um representante do MEC); uma coordenação institucional (um representante da instituição de ensino superior na qual o processo está sendo sediado); uma coordenação executiva; e uma coordenação adjunta (uma equipe de especialistas experientes que têm interlocução direta com os avaliadores).

O desempenho das coleções avaliadas no PNLD-2011, obras para Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol), para o ensino fundamental, do sexto ao nono anos, ocorreu da seguinte forma: do total de obras que concorreram, 13% foi selecionada. Isso significa que, de 31 coleções avaliadas, quatro foram aprovadas. Em 2011, essas obras aprovadas foram adquiridas pelo MEC e distribuídas pelas escolas públicas de todo o país, após terem sido objeto de escolha do professor em cada escola. Esse processo ocorre pela primeira vez com relação às coleções didáticas de línguas estrangeiras. Os alunos receberam em 2011, então, coleções didáticas de inglês ou espanhol e não terão de devolvê-las à escola após utilizá-las, pois os livros, juntamente com os CDs de áudio que os acompanham, são categorizados como consumíveis.

As obras passam, nesse processo de seleção referido, por análise quanto à conformidade com critérios gerais e específicos. Os critérios gerais aplicam-se a coleções didáticas de qualquer área, enquanto os específicos referem-se à área da disciplina a cujo ensino a coleção se destina. Estes critérios específicos para Língua Estrangeira Moderna fundamentam-se nas concepções sobre ensino de línguas vigentes na contemporaneidade, como se verá a seguir, em um breve panorama teórico sobre o tema.

CONCEPÇÕES SOBRE TEXTO E PRODUÇÃO ESCRITA: UM PANORAMA TEÓRICO

Os critérios para a seleção das obras constantes do Edital do PNLD-2011 têm, como princípio norteador, a concepção de

língua como prática social. Nessa perspectiva está a noção central de que a linguagem é essencial para a consecução das práticas sociais humanas. Diante dessa visão, o ensino de língua estrangeira (LE) precisa ser compreendido como atividade social histórica e ideologicamente constituída, além de localmente situada. Por isso, nas aulas de LE, é necessário inserir o aluno em contextos reais de uso da LE, com base em uma perspectiva interacionista, ou seja, voltada para os aspectos comunicativos e persuasivos da linguagem.

Ao preconizar o caráter social da linguagem, o ensino de LE inclui, entre suas práticas pedagógicas centrais, o trabalho com gêneros textuais orais e escritos. Nessa abordagem, o caráter discursivo da LE é enfatizado por meio dos elementos que constituem o discurso, quais sejam, os falantes, o contexto (histórico, social, cultural e ideológico), o conteúdo e o objetivo comunicativos da interação. Em decorrência da presença essencial desses elementos, as comunicações humanas tendem a seguir certos padrões pré-estabelecidos social e historicamente, caso contrário, os falantes não se entenderiam. Essas regularidades discursivas constituem-se em *gêneros textuais* diferentes. O conhecimento dessas regularidades é, ao mesmo tempo, uma força libertadora, pois insere o falante em uma comunidade linguística, legitimando sua participação nesta. Esse conhecimento é, também, um artefato cultural modelador, já que compele o falante a seguir as convenções sociolinguísticas de cada contexto discursivo específico (Oliveira, 2010). Dessa maneira, verifica-se que não há comunicação fora da esfera dos gêneros textuais, assim como não existe gênero textual sem que se pressuponha um texto oral ou escrito (Bakhtin, 1997; Halliday, 2004; Marcuschi, 2003b).

Essa relação de interdependência de texto e esfera comunicativa aponta também para a necessidade de se compreender a língua por seu aspecto funcional, bem como por sua estrutura formal, já que ambas estruturas apresentam relação interfacial. Diante disso, Marcuschi (2003a) define os gêneros textuais “como as entidades comunicativas pelas quais o discurso se realiza” (Marcuschi, 2003a, p. 16). Essas entidades compreendem os diferentes artefatos culturais (Bakhtin, 1997),

materializados por meio de textos orais e escritos que circulam na vida social. Além disso, por serem fruto de trabalho individual (do falante) e coletivo (da sociedade e da cultura) ao mesmo tempo, os gêneros textuais são social e historicamente estabelecidos.

O trabalho com gêneros textuais no ensino de uma LE aumenta também a consciência linguística do aprendiz, permitindo seu engajamento e atuação social nas comunidades nas quais ele se insere, já que se constitui em material autêntico, presente na vida social e, por isso, habilitado a extrapolar a soleira da porta da sala de aula.

Uma vez que os gêneros textuais estão presentes nas interações sociais humanas cotidianas de todas as comunidades, independentemente da língua compartilhada, o estudo das configurações linguísticas e das funções comunicativas desses gêneros contribui ainda para a consciência, o desenvolvimento e o consequente uso das estratégias comunicativas dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, a apresentação dos gêneros segue, quase sempre, os seguintes passos: leitura e compreensão de textos de exemplares de um certo gênero; discussão do contexto de produção e da intenção comunicativa do texto; identificação das principais características linguísticas e do registro; análise dos tipos textuais que compõem o gênero; atividades de produção oral e escrita com base no gênero em foco (Oliveira, 2010). A esse respeito, a seção seguinte discute algumas distinções que, acreditamos, sejam importantes na abordagem de gêneros textuais na sala de aula de LE.

TIPOS TEXTUAIS E GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÕES DE BASE

Os critérios adotados pelo PNLD-2011/LEM para a seleção de obras, no que concerne à compreensão e à produção escrita, coadunam-se com a distinção de tipo e gênero textual, como proposta por Marcuschi (2009). Sobre os tipos textuais é dito, por esse autor:

- são definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; identificadas por meio de elementos sintáticos e lexicais, por exemplo;

- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos, encontrados na prática comunicativa real;
- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos e formas verbais e
- pertencem às designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

De modo semelhante, os seguintes aspectos são assinalados por Marcuschi (2009) com respeito à definição de gêneros textuais:

- são realizações linguísticas empíricas, definidas por propriedades comunicativas;
- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas, determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função comunicativa do texto; e
- são exemplos de gêneros: telefonema, sermão, mensagem de e-mail, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, bate-papo virtual.

Adicionalmente ao trabalho específico com gêneros textuais, o Edital do PNLD-2011/LEM também prevê uma abordagem crítica para o ensino da produção escrita. Por essa razão, prosseguiremos com um breve panorama teórico sobre o tema.

LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LE

O letramento crítico em Língua Estrangeira representa uma alternativa à visão tradicional de educação linguística. Os estudos sobre os novos letramentos e os multiletramentos emergem da constatação de que, apesar de os movimentos de alfabetização terem alcançado níveis satisfatórios nas últimas décadas em vários países, incluindo o Brasil, muitos dos alfabetizados apresentam as características do que é denominado analfabetismo funcional, ou seja, não participam, objetivamente, de uma cultura letrada. No mundo contemporâneo, o conceito de

letramento estende-se à leitura crítica da mídia, do espaço digital, da comunicação imagética e da comunicação intercultural e interlinguística, competências que, entre outros, representam, hoje, fatores determinantes de inclusão/exclusão social e empregabilidade (Mattos; Valério, 2010; Oliveira, 2010).

Nessa nova concepção de letramentos, Lankshear e Knobel (2003) salientam que, dentro da compreensão do que seja 'ler', por exemplo, o ensino de leitura deve comprometer-se com o ensino dos modos culturais de se ver, descrever e explicar. Segundo esses autores, dos leitores, exige-se que compreendam representações textuais, valores, ideologias, discursos; que assumam posições; tenham visão de mundo e, além disso, compreendam que a leitura, em sentido *lato*, está relacionada à distribuição de conhecimento e de poder nas sociedades.

Além disso, o mundo contemporâneo transforma-se contínua e rapidamente, tornando-se cada vez mais "tecnologizado" ou "digitalizado". Essas transformações atingem todos os setores da nossa sociedade: escola, meios de transporte, relações no trabalho, entre outros. Nesse cenário, uma dessas tecnologias transformadoras é a aquisição de leitura e de escrita, apoiada no conceito de "letramento", aqui compreendido como "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 1998, p. 18).

Na atual sociedade globalizada e digitalizada, portanto, saber ler e escrever já não é suficiente. O cidadão atual precisa dominar várias habilidades para não apenas usufruir dos benefícios da vida moderna, mas também participar ativamente de sua comunidade, fazendo intervenções construtivas e contribuindo para o avanço desta. O conceito de cidadania, nessa ótica, envolve a tomada de decisões políticas e criticamente informadas por parte de sujeitos ativos, localizados historicamente (Monte Mor, 2009). Como resposta a essa nova situação pedagógica, os estudos sobre os Novos Letramentos e os Multiletramentos surgem como uma alternativa à educação tradicional. A proposta tem como objetivo o engajamento de professores e educandos em práticas de transformação e o comprometimento para a criação e a recriação da mudança,

tendo como pano de fundo a reflexão crítica sobre questões de inclusão/exclusão, cidadania, conhecimento e relações de poder, heterogeneidade, diversidade cultural e educação antirracista (Jorge *et al.*, 2008).

Essa visão pressupõe a concepção das identidades de professores e alunos como dinâmicas e em permanente estado de modificação. Isso implica, relativamente ao ensino de LE, o enfrentamento do desafio de rever antigas dualidades que, no caso do inglês, vinculavam esse ensino ora às demandas imperialistas dos EUA, ora à necessidade de ampliar horizontes culturais pelo domínio de uma LE. Se, até bem pouco tempo, víamo-nos pressionados entre esses dois polos, hoje, a formação docente não pode mais ignorar suas novas demandas e configurações, delineadas, sobremaneira, pela cibercultura, pelo multiculturalismo e por sua conseqüente pluralidade de formas de expressão em inglês. Isso torna obrigatório, então, ensinar o idioma de um modo que valorize o aluno como ser autônomo, capaz de aprender dentro e fora da sala de aula.

Tendo esse sucinto panorama teórico em perspectiva, apresentaremos, a seguir, os critérios constantes do Edital do PNLD-2011.

CRITÉRIOS GERAIS DO PNLD-2011

Foram critérios gerais do PNLD-2011:

- I - respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- II - observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano - nenhum aspecto abordado na coleção pode ferir princípios éticos e da cidadania;
- III - coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático pedagógica explicitada e aos objetivos visados - no manual do professor, a abordagem teórico-metodológica na qual que a obra se propõe a estar baseada deve ser reconhecida no conjunto de atividades encontrado quando da análise dos volumes da coleção;

IV - correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos - as obras devem estar isentas de erros que resultem, por parte dos alunos, na aquisição de conceitos equivocados, no acesso a informação errada ou na experiência de procedimentos inapropriados;

V - observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada - O manual do professor deve atender àquilo que é o seu propósito estabelecido no edital; e VI - adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção - o projeto gráfico da coleção deve ser pertinente com a proposta didático-pedagógica assumida pela obra.

ESPECIFICIDADES DO EDITAL REFERENTES ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Quando referimo-nos à área de Língua Estrangeira Moderna no contexto do PNLD-2011, foram considerados os seguintes parâmetros, já teoricamente discutidos nas seções iniciais deste texto:

A: Educação pela língua estrangeira;

B: Multiculturalismo crítico;

C: Perspectivas Local x Global; e

D: Autonomia do aluno.

Esses parâmetros (A-D) vêm contribuir com o processo de ensino-aprendizagem criticamente situado, pois exigiu-se, no contexto do PNLD-2011/LEM, que as coleções, para estarem aptas a serem distribuídas a todos os alunos das escolas fundamentais do sistema público de ensino brasileiro, estivessem de acordo com a concepção de que o livro didático de Língua Estrangeira não deve ensinar somente o conteúdo técnico específico relacionado à língua em foco. Ao contrário, a obra didática precisa apresentar uma perspectiva de ensino mais ampla, que proponha temáticas relacionadas à ampliação do universo do estudante. Essa ampliação inclui: refletir sobre sua realidade em comparação a outras realidades, contrapondo aspectos positivos e aspectos que merecem discussão e reflexão mais aprofundada, seja de seu ambiente social/cultural local,

como também de ambientes sociais/culturais distantes do seu; refletir sobre a diversidade cultural na qual se utiliza a língua a ser aprendida, para que o aluno possa ultrapassar a visão de um monoculturalismo há muito pensado sobre os locais nos quais se fala o inglês ou o espanhol. Além disso, o aluno deve ser levado ao desenvolvimento de um repertório de estratégias de aprendizagem que o leve na direção de uma maior autonomia para estudar e aprender.

Ainda, os parâmetros seguintes (E-H) tiveram de ser considerados pelas coleções que concorreram no processo seletivo:

- E - Aprendizagem para além dos tempos e espaços escolares;
- F - Formação do professor - Educação continuada;
- G - Trabalho colaborativo; e
- H - Prática reflexiva.

Relativamente aos parâmetros (E-H), pode-se dizer que a dimensão da formação do professor foi considerada. Pensou-se que a coleção didática tinha de proporcionar condições para que o professor também se formasse, em alguma proporção, com a utilização da coleção, desenvolvendo seus conhecimentos teóricos, metodológicos, linguísticos e culturais. Essa é a perspectiva da educação continuada, presente no Edital. Nesse sentido, as coleções selecionadas deveriam oferecer oportunidades para um trabalho colaborativo entre os professores, em uma perspectiva reflexiva.

Além dos parâmetros já apresentados aqui, as coleções didáticas de Língua Estrangeira tiveram de ser submetidas a uma análise com base em critérios específicos. A concepção de educação pela Língua Estrangeira, que permeia o Edital, traduz-se nos critérios relativos ao ensino das habilidades, na integração destas e na integração do ensino dessas habilidades com o ensino de gramática e de vocabulário. As tradicionais práticas do ensino exclusivo da língua como sistema são, portanto, substituídas pelo ensino da língua como comunicação, centrado no uso.

Assim, houve, no Edital do PNLD/LEM-2011, critérios específicos relacionados à:

- 1 - compreensão escrita (leitura - LER);
- 2 - produção escrita (escrita - ESCREVER);
- 3 - compreensão oral (escuta - OUVIR) e
- 4 - produção oral (fala - FALAR).

Nesse contexto, cada uma das coleções concorrentes precisaria levar em conta determinados aspectos, ou requisitos.

REQUISITOS PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA

As coleções que foram inscritas para participarem da avaliação no âmbito desse programa teriam que atender, especificamente, a certos requisitos relativos ao tratamento que elas dão à produção escrita:

- I – Formação do produtor de textos;
- II – A escrita como processo e
- III – Diversidade de gêneros trabalhados.

I – Formação do produtor de textos

De acordo com o Edital, o trabalho proposto por uma coleção didática referente à produção escrita deveria refletir uma preocupação com a formação do produtor de textos, levando em conta a condição de a escrita ser uma prática socialmente situada. Assim, deveria haver propostas que promovessem reflexão e o estabelecimento das condições de produção de um texto, que são considerações do tipo:

- a) *quem vai escrever este texto?* – é o próprio aluno, é uma outra *persona*, como, por exemplo, um personagem imaginado?
- b) *para quem este texto vai ser escrito?* – para o professor, para um colega, para todos os colegas, para uma outra audiência?
- c) *em que gênero o texto deve ser escrito?* – no gênero *e-mail*, reportagem, anúncio, tirinha ou outro?
- d) *por quê* – qual é a intenção comunicativa deste texto? Pretende-se informar, narrar, persuadir, divertir?
- e) *para quê se escreve?* O texto vai ser escrito com qual finalidade? A de ser entregue ao colega, distribuído na sala, postado em um mural, ou outra?

A consideração desses aspectos é importante, pois exige-se que o texto seja produzido com finalidades comunicativas definidas e não seja apenas proposto como um pretexto para a prática (mais ou menos) velada de determinada estrutura gramatical ou item de vocabulário.

II – A escrita como processo

O Edital aborda a escrita também na perspectiva de um processo, que envolve etapas. Essas etapas são, basicamente:

- a) planejamento;
- b) produção;
- c) revisão; e
- d) reescrita.

Nessa perspectiva, o texto produzido não pode ser encarado como um produto que é produzido de uma só vez, à semelhança de um material que se coloca em uma máquina qualquer, e que é transformado em um objeto, prontamente. ‘Escrever’ é um processo distinto e exige tempo.

Deveria haver, nas coleções, propostas de atividades relacionadas a essas etapas mencionadas. Como planejamento, poderia haver reflexão relacionada a todas as condições de produção do texto, bem como reflexão sobre a organização linguística, de uma maneira geral: registro, estruturas gramaticais, itens lexicais, elementos coesivos etc. Nesse contexto, a produção deve ser feita de forma cuidadosa, com base nos elementos previamente pensados durante a fase do planejamento. Após essa produção, o texto deve ser revisado. Essa revisão pode envolver suas próprias etapas, tais como, uma revisão realizada pelo próprio aluno, uma outra realizada por um colega, e ainda uma realizada pelo professor. Após essas ou outras revisões, o aluno deve ter a chance de reescrever seu texto.

III – Diversidade de gêneros trabalhados

O Edital do PNLD-2011/LEM previu, em sua proposta, por parte das coleções didáticas, a produção de textos de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes, aliada ao trabalho com

as características específicas de cada gênero proposto. Isto é, ao se pedir que o aluno produzisse um texto específico, deveria haver um trabalho também específico relacionado com as características do gênero ao qual o texto pertence, a fim de que houvesse uma preparação adequada para a produção do aluno. Assim, deveria haver um trabalho prévio à produção textual propriamente, envolvendo a conscientização das características e/ou dos elementos linguísticos componentes daquele gênero textual. Os textos pedidos como produção, por toda a coleção, deveriam ser de gêneros variados, para que o aluno viesse a se desenvolver como um produtor de textos mais competente.

A seguir, passamos à análise de coleções que concorreram ao PNLD-2011/LEM, com a finalidade de discutir o trabalho com a produção escrita proposto por essas coleções, à luz dos requisitos para essa habilidade que estão especificados no Edital do processo seletivo.

ANÁLISE

Apresentamos, então, o resultado de uma investigação relativa ao tratamento dado à produção escrita pelas obras analisadas no contexto do PNLD-2011/LEM. Neste texto, optamos por proceder a essa discussão centrada nas instruções dadas aos alunos para a realização das atividades propostas nas obras didáticas. Não haverá identificação das coleções de onde foram retiradas as instruções. Haverá apenas a indicação do ano escolar ao qual o volume destina-se, do sexto ao nono anos (V6, V7, V8 e V9), a fim de que seja possível analisar a instrução dada em relação à gradação esperada nas propostas.

I – Formação do produtor de textos

Na análise realizada, observaram-se, predominantemente, atividades que pouco contribuem para a formação de produtores de texto. Tais atividades deixavam, em sua grande maioria, de levar em conta as condições de produção de um texto, tais como: ser produzido para um determinado leitor, ter objetivos determinados, representar um determinado gênero, circular em

uma esfera específica. Observou-se a predominância de atividades voltadas para a produção de sentenças ou de textos fragmentados e descontextualizados, com foco na prática de itens gramaticais e lexicais específicos, não integrados ao uso real da LE.

São exemplos encontrados nos volumes de 6 a 9, de coleções variadas apresentadas para análise no PNLD-2011/LEM:

I.1.(V6) *Make sentences for the pictures (oito figuras) using the following adjectives: big - happy - old - sad - short - small - tall - young.*

I.2.(V6) *In the lines below, write a little paragraph about your city, using some superlative adjectives.*

I.3.(V6) *Complete the conversations using the verb to be + verb + ING.*

Em todas essas instruções, observa-se o mesmo padrão de atividade. Visa-se quase que exclusivamente à produção de sentenças com o objetivo de fixação de estruturas gramaticais ou de itens lexicais. Os elementos necessários para um trabalho que leve à formação de um produtor de textos estão ausentes.

I.4.(V6) *Make a dialogue and practice it with your friend.*

Neste caso, as instruções são insuficientes e não se pode apontar, com precisão, a finalidade do texto.

I.5.(V6) *Complete the sentences: For breakfast I eat... and I drink. For lunch or dinner I eat... and I drink. For dessert I eat....*

As instruções aqui também são insuficientes e não se indica o público para o qual o texto se destina ou outras condições de produção do texto. Visa-se, novamente, à produção de sentenças com o objetivo de fixação de estruturas gramaticais ou itens lexicais.

I.6.(V7) *What about you? What are you like? Describe yourself.*

I.8.(V7) *Write about your house.*

I.9.(V7) *Write in your notebook about the things you like to do.*

Nesses exemplos de instruções para atividades, a escrita não é tratada como interlocução, pois não há orientação sobre o perfil do leitor previsto, ou sobre os objetivos do texto. Não há também referência às outras condições de produção textual.

I.10.(V7) *Now write sentences about your classmates as in the example.*

I.11.(V7) *Use the words from the boxes and write some sentences as in the example.*

I.12.(V7) *Read this paragraph about Kate's routine. Underline all the verbs. Now write 5 sentences about your daily routine using the adverbs of frequency below.*

Nessas instruções em que se pede para que o aluno siga o exemplo de frases pré-determinadas, percebe-se que o foco da atividade é a prática de estruturas gramaticais isoladas e não a autoexpressão do aluno, o conteúdo linguístico reflexivo ou a situação comunicativa.

I.13.(V8) *Let's compare you with a member of your family.*

I.14.(V8) *Now compare somebody famous with you.*

I.15.(V8) *Draw a funny picture and describe it.*

I.16.(V8) *Make up a story about the picture. Use the verbs such as: get, buy, sell, run, push, pull, fight, pay and any other you remember.*

Novamente, nessas instruções, não há indicação das condições de produção do texto. Elas configuram propostas que não apresentam um contexto para que a produção escrita seja realizada de forma a ter um propósito comunicativo, mesmo que simulado.

I.17.(V8) *What are your favorite clothes? When do you wear them? Write a paragraph as in the example. Use your own paper.*

I.18.(V8) *Now create your mythological creature. What is its name? What does it look like? Write and draw the picture.*

I.19.(V8) *On a separate piece of paper, write about five friends.*

Observa-se, igualmente, por meio dessas instruções de atividades, a desconsideração das condições de produção textual, pois essas condições não são apresentadas ao aluno.

I.20.(V9) *Write a text about your best friend. Use Klaus's text on page 42 as a model.*

I.21.(V9) *Ann and Chris are on vacation. They have already been to London and Paris. Look at the tickets and bills and write sentences as the examples. Use your own paper.*

O aluno, ao se deparar com tais instruções, não tem como se planejar com relação a quê, por quê ou para quem escrever. Ele tem apenas de se preocupar em seguir um modelo de estruturas gramaticais específicas. A língua, nessa perspectiva de trabalho, é vista como um código a ser desvendado e repetido pelo aluno, e não como um mediador que permite a interação, a comunicação entre pessoas.

I.22.(V9) *Write a news story using Activity 6 as a model. Begin with the Present Perfect and then give details of the story using the Simple Past.*

As condições de produção do texto, neste exemplo, também não são explicitadas. Há, por outro lado, especificação de tempos verbais que devem integrar a produção, o que pode ser pouco motivador para o aluno.

I.23.(V9) *Work in pairs. On a separate piece of paper, write a paragraph about mammoths.*

I.24.(V9) *Write a paragraph about some celebrities you like. Make sure to include at least two relative clauses.*

Em I.23(V9) e I.24.(V9), pede-se a escrita de parágrafos, sem contextualização apropriada, como se o parágrafo constituísse um gênero que circulasse em contextos reais de comunicação. Tampouco aqui há propósito textual ou audiência definidos.

II - A escrita como processo

São geralmente raras as oportunidades para o aluno compreender que a escrita é um processo que envolve reformulações e segue etapas de planejamento e edição do texto. Em geral, ao se propor a escrita de um texto, espera-se que sua

realização aconteça em uma etapa única. As atividades não sugerem a necessidade de planejamento, revisão e reescrita. Há poucas exceções nesse sentido e essas exceções, em geral, referem-se à instrução para a revisão da estruturação gramatical do texto.

Observem as atividades encontradas em volumes de 6 a 9 de coleções apresentadas para análise no PNLD-2011/LEM:

II.1.(V6) Make a brochure with all the information. Include photographs and drawings if possible.

II.2.(V6) Make a booklet. Write the names of the animals that you can find in this zoo. Check if there are shows, snack bars, restaurants, etc. Include pictures, maps and some suggestions for future visitors.

Não há referência ao trabalho com as etapas de pré- ou de pós-escrita, ou seja, não se prepara o aluno para o planejamento, de nenhum ponto de vista: seja das características do gênero exigido na produção ou da linguagem que ele vai ter de utilizar para a realização da tarefa. Também não se mencionam atividades para a pós-escrita, que comporiam as etapas de revisão e reescrita.

II.3.(V7) os alunos devem produzir um texto descritivo sobre a casa de seus sonhos utilizando o verbo there is / there are.

Não há instruções, em atividades como essa, para planejamento, como o levantamento de elementos para o desenvolvimento do tópico proposto ou para a reescrita do texto.

Em relação à etapa de revisão dos textos, o Manual do Professor de uma das coleções sugere que o professor indique os problemas para que os textos sejam retrabalhados, concentrando-se, porém, em aspectos ortográficos e lexicais, ou seja, em "possíveis problemas linguísticos".

Nessa direção, nota-se que a única preocupação com a revisão e a reescrita envolve consideração do nível da estruturação linguística: gramática e léxico. Outros níveis de estruturação, como o pragmático e o sociodiscursivo, não chegam a ser considerados.

II.4.(V8) *In groups of four, imagine you have a problem. Write a letter to Sylvia Nosidal, who has an advice column in a magazine.*

II.5.(V8) *In groups, you are going to do research about superstitions and myths in Brazil. Prepare a poster and talk about the result of your research to the class.*

Além de não haver um trabalho específico envolvendo as etapas de preparação, de revisão e reescrita dos textos, não são trabalhadas as características dos gêneros propostos na atividade.

II.6.(V9) *Ask your parents (or your grandparents) about things that they used to do, or places they used to know, when they were young. Use the information to write a paragraph about their memories. Use used to.*

Nessas instruções, observa-se, além da ausência de referência a aspectos relacionados a gênero, que a atividade também não contempla orientação sobre a estrutura e a organização temática de um parágrafo. A atividade fica resumida à produção de uma lista de frases isoladas, cujo propósito é praticar a forma *used to*. Não se observa, igualmente, qualquer outra orientação sobre planejamento e reescrita.

III - Diversidade de gêneros trabalhados

Em relação às atividades, quando propunham a produção de textos (não apenas de sentenças), esses eram muito pequenos e raramente havia consideração de gênero ou tipo textual. Quanto a gêneros, não eram trabalhadas as características daquele gênero do qual o texto proposto como produção seria um representante. Dentre essas características, incluem-se o propósito, o meio de circulação, as condições de produção, a forma do texto.

A seguir, encontram-se exemplos encontrados em volumes de 6 a 9 de coleções variadas apresentadas para análise no PNLD-2011/LEM:

III.1.(V6) *Now, write about your favourite day of the week. Use Sandra's text as an example."*

O que se pede nesta atividade, como em muitas outras, não inclui consideração a respeito de gênero, pois esse nem mesmo é explicitado.

III.2.(V6) *Think of your town or city. Tell visitors about your favorite places. Example: "There is an enormous shopping mall. There are big parks.*

Não se observa, em atividades como essa, menção ao gênero ao qual essa produção textual se conformaria.

III.3.(V7) (Atividade proposta como opção de projeto)
1. *Make a poster with the different kinds of music. For example: rock'n roll, jazz, samba etc.*
2. *Find pictures or CD covers to illustrate your poster.*
3. *Write captions near each picture with the name of rhythm, its origin and the names of famous singers/bands that play it.*

Embora, neste caso, haja proposta de escrita de alguns gêneros, o tratamento dado a esses textos continua incipiente: os alunos não são orientados quanto à construção da textualidade ou à forma composicional do gênero.

III.4.(V8) (Atividade que tem como objetivo aparente explorar o gênero *e-mail*)
4a: complete Anna's e-mail to a friend.

Uma atividade desse tipo é evidentemente um pretexto para a prática do passado de *to be*. A construção do texto dentro do gênero proposto fica, contudo, totalmente a cargo do aluno.

Além disso, houve, no total das coleções, uma grande incidência de textos cujo gênero proposto foi o *e-mail*. No entanto, excetuando-se as palavras *e-mail*, *send*, *save* e *cancel*, constantes de um modelo apresentado, raramente se observava outra indicação de que aquele texto tratava-se de um *e-mail*: cabeçalho, destinatário ou conteúdo provável para um *e-mail* autêntico.

4b: Now write a similar e-mail from Peter to a friend. Use the schedule to help you and your imagination.

O contexto sugerido para o aluno, nessa atividade, é bastante irreal, uma vez que se pede a ele que escreva um *e-mail* como se ele fosse alguém que ele não conhece, para um amigo que ele também deverá imaginar. Isso torna a tarefa mais difícil de ser realizada e, provavelmente, menos motivadora para o aluno.

III.5.(V9) *Write a paragraph about some celebrities you like. Make sure to include at least two relative clauses.*

A unidade discursiva ‘parágrafo’ também é bastante explorada pelas coleções. Como já comentado, ela não constitui gênero textual. Consequentemente, não podem ser trabalhadas a linguagem ou as características desse texto como gênero. As condições de produção desses textos são, mais uma vez, desconsideradas.

CONCLUSÃO

No âmbito geral, as coleções didáticas apresentadas para avaliação no PNLD-2011/LEM não cumpriram adequadamente as exigências do Edital referentes ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita. Na análise dessas coleções, aqui procedida, levou-se em consideração a maneira como as propostas de produção de textos poderiam contribuir para:

- a formação de um produtor de textos;
- a visão da escrita como processo; e
- a consideração de gêneros textuais.

Diante disso, constata-se que há um caminho importante a ser percorrido pelo conjunto de produtores de livros didáticos no sentido de virem a atender mais satisfatoriamente ao que o MEC considera adequado como propostas de tratamento da habilidade de produção escrita no ensino fundamental, conforme apresentado no Edital do PNLD-2011/LEM.

Esse comportamento apresentado pelas coleções didáticas relativo à habilidade de produção escrita repetiu-se parcialmente em relação a outros requisitos do Edital. Essa situação, no entanto é, em uma certa medida, esperada para um componente curricular que participa pela primeira vez de processo de seleção de obras

pelo MEC, como foi o caso de LEM em 2011. Os livros devem, naturalmente, ser aperfeiçoados com o tempo de existência do PNLD, ou seja, um caminho será percorrido com a incorporação mais efetiva de teorias acerca da linguagem como prática social por parte dos produtores de materiais didáticos de LE.

Uma vez que a presença do livro didático de LE passa a ser uma realidade no contexto da escola pública brasileira, abre-se a perspectiva de um desenvolvimento, de uma melhora no ensino desse componente curricular. Em complementação ao avanço que ocorre com a distribuição dos livros didáticos, o professor de LE precisa ser mais bem formado, pois é a ele que caberá, liminarmente, usar os livros didáticos de aqui em diante selecionados. Esse profissional deve ser também mais valorizado na sociedade brasileira. Enfim, são vários os desafios que ainda precisam ser enfrentados se o Brasil almeja, de fato, ocupar um lugar na cena contemporânea como nação linguisticamente bem educada.

REFERÊNCIAS

BADGER, R.; WHITE, B. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54, p. 153-160, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. G. C; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL (MEC). Guia Nacional do Livro Didático/2011. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: fev. 2011.

BRASIL, MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/rescneceb02_1998.htm?Time=4/22/2010%20%11:39%20AM. Acesso em: fev. 2011.

BRASIL, MEC, PCN de LE - Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: fev. 2011.

COE, R. Teaching genre as process. In: FREEMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

GARDNER, A.; JOHNSON, D. *Teaching personal experience narrative in the elementary and beyond*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona Writing Project Press, 1997.

HICKS, D. Working through discourse genres in school. *Research in the teaching of English*, v. 31, p. 459-485, 1997.

JORGE, M. L. S.; AMANCIO, I. M.; COSTA; GOMES, N. L. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Marca, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2003a.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, Linguística e Literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003b.

_____. *Gêneros textuais: definições e funcionalidade*. Disponível em: http://www/proead.unit.br/professor/linguaportugues/arquivos/textos/generos_textuais_definicoes_funcionalidade.rtf. Acesso em: 02 dez. 2009.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola*. Projeto Nacional (núcleo sede). São Paulo: USP, 2009.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Gêneros textuais orais e escritos no ensino de português como língua estrangeira: um estudo colaborativo em situação de formação docente inicial. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 1-12.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em 03 de agosto de 2011
e aceito em 13 de outubro de 2011.

Title: *Textbooks and the teaching of foreign languages: the written production in the PNLD-2011/LEM*

Abstract: *This study reports an analysis of the English textbooks which took part in the selection of textbooks conducted by the Brazilian Ministry of Education (MEC) for the National Textbook Programs of Modern Foreign Languages (PNLD-2011/LEM). The analysis aimed at observing the extent to which the works focused met the specific criteria for the production of writing skills, as proposed by the official guidelines. As theoretical framework, we used the principles of the theory of text genres, as well as the theory of New Literacies for teaching languages. The method of analysis followed the criteria of the official guidelines and was based on the type of instruction presented by textbooks for the activities of written production. The results point to the need to improve the English textbooks produced for public elementary schools in Brazil so that they can really incorporate the concept of writing as a socially situated process.*

Key-words: *Textbooks; teaching of writing skills; teaching of English.*