



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento Nóbrega

**A produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano de
escolaridade**

Rio de Janeiro

2022

Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento Nóbrega

A produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilarde Abreu

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N754 Nóbrega, Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento.
A produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 9. ano de
escolaridade / Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento Nóbrega. – 2022.
97 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Redação – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e
ensino - Teses. 3. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 4. Livros
didáticos - Avaliação - Teses. 5. Linguística – Teses. I. Abreu, Maria Teresa
Tedesco Vilar do, 1963-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento Nóbrega

A produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 26 de agosto 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Michelle Gomes Alonso Dominguez
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Lúcia Deborah Ramos de Araújo
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, de hoje e de sempre, por quem me dedico e por quem almejo estudar e trabalhar para ser o melhor que posso.

Aos professores que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus e seus enviados, que sempre me ampararam, em todos os momentos, e que me trouxeram aqui, por diferentes meios e por meio de diferentes pessoas.

A minha família: ao Tarcízio, por me incentivar, estando sempre ao meu lado, e compreendendo minha ausência em nome do meu objetivo. Obrigada por fazer a minha vida mais leve. Aos meus pais, por serem tão dedicados a mim, e por me ensinarem a maior das lições: o amor sem medida. A vocês, todo o meu empenho.

A minha orientadora, professora Maria Teresa Tedesco, por me apoiar, por acreditar em mim, mesmo quando, por vezes, nem eu acreditava. Obrigada por ser firme quando foi preciso, de forma tão humana e amorosa, e por me fazer pensar sempre na importância do amor e da educação na vida dos meus alunos. Sem a sua vontade, eu não teria conseguido.

À equipe do Colégio Estadual Delfim Moreira, que me deu suporte, compreensão, escuta e conselhos valiosos nos momentos mais árduos da caminhada como mestrandia.

À equipe do Colégio Santo Agostinho (Leblon), que me inspira, diariamente, a ser uma profissional dedicada, atenta e inquieta.

À querida parceira Leandra Ferreira, que, em um momento quando escrever era tão improvável, me estendeu a mão e as ideias, me abrindo horizontes de forma concreta.

A todos os meus amigos e professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelas suas contribuições, conhecimento e cafezinhos inesquecíveis.

EPÍGRAFE

Agora vemos como em espelho
e de maneira confusa;
mas depois veremos face a face.
Agora o meu conhecimento é limitado,
mas depois conhecerei
como sou conhecido.
Agora, portanto, permanecem
estas três coisas:
a fé, a esperança e o amor.
A maior delas, porém, é o amor.
I Coríntios, 13 (12-13)

“O verdadeiro homem mede a sua força quando se defronta com o obstáculo.”
Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

NÓBREGA, Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento. *A produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 9. ano de escolaridade*. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O ato de redigir pode se apresentar como um desafio para muitos, na escola ou fora dela. Esta dissertação busca entender como o livro didático de língua portuguesa, particularmente, do 9º ano de escolaridade, articula as propostas de produção textual. Entre os eixos das práticas de ensino de língua portuguesa – leitura, oralidade, análise linguística e produção textual – a redação se mostra temida por muitos estudantes e até por alguns professores. Nesse contexto, esta dissertação se organiza de modo a promover reflexões sobre a prática de redação no livro didático – ferramenta essencial em muitos contextos escolares pelo país. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico sobre o qual nos apoiamos. A partir de ideias elementares, como língua, segundo Bakhtin (2003), citamos alguns conceitos fundamentais para o ensino de redação, como gênero, segundo Marcuschi (2008) e Bronckart (2003) e apresentamos as ideias da Linguística Textual aplicadas ao ensino de produção de textos, como nos trazem Werneck (2018) e Tedesco (2012, 2016, 2019, 2021). Observamos, ainda, quais as principais diretrizes para o ensino de redação, segundo documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o PNLD. Na última etapa desta pesquisa, analisamos três livros didáticos direcionados ao 9º ano de escolaridade, de diferentes coleções, a fim de verificar a articulação entre os eixos das práticas de ensino de língua portuguesa, principalmente, a produção de textos e se esses livros atendem ao que é orientado pelos documentos oficiais e pelas concepções basilares sobre o ensino de escrita. As considerações finais nos levam à necessidade de reflexão sobre o ensino de escrita e suas concepções e motiva outras pesquisas que possam ampliar a prática do professor e o sucesso do aluno como um produtor proficiente de textos.

Palavras-chave: Ensino de produção textual. Livro didático. Linguística textual. Documentos oficiais.

ABSTRACT

NÓBREGA, Ana Carolina Conceição Mattos Nascimento. *Text production in 9th grade Portuguese Language textbooks*. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The act of writing poses a challenge to many, both in and out of school. This thesis aims at comprehending how Portuguese Language textbooks, particularly ones assigned to 9th grade students, articulate proposals of text production activities. Among the axes of Portuguese Language teaching – reading, orality, linguistic analysis and text production –, writing proves feared by students and even some teachers. It is not an easy task to practice writing in classroom in a context where mechanized practices become observably and increasingly popular in elementary school. With this in mind, this thesis is organized with the aim of promoting reflections on the way textbooks – an essential tool in many schools across the country – approach writing practice. Firstly, we present the theoretical framework. Starting with elementary ideas such as language (Bakhtin, 2003), we cover some fundamental concepts to text production teaching, such as genre (Marcuschi, 2008; Bronckart, 2003). We, then, introduce the ideas of Text Linguistics applied to the teaching of text production, as shown by Werneck (2018) and Tedesco (2012, 2016, 2019, 2021). Furthermore, we observe the main guidelines to text production teaching according to official documents such as the *Parâmetros Curriculares Nacionais* [National Curricular Standards] (1998), the *Base Nacional Comum Curricular* [National Common Base Curriculum] (2018) and the *PNLD* [National Textbook and Learning Material Program]. In the last stage of this research, we analyze three textbooks, from different collections, aimed at 9th grade students in order to observe how the axes of Portuguese Language teaching practices are articulated, paying special attention to text production. We also observe whether or not those books follow the orientations proposed by the official documents and by the basilar conceptions of text production teaching. Closing remarks point us to the need for reflection on how one conceives the teaching of text production and motivates future research that may expand both the teachers' practice and the students' success in producing text with proficiency.

Keywords: Text production teaching. Textbook. Text linguistics. Official documents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Elementos essenciais para escrita.....	44
Figura 2 -	Competências gerais da Educação Básica.....	46
Figura 3 -	Habilidades de escrita – 8º ano / 9º ano.....	50
Figura 4 -	CrITÉrios relativos à produção de textos escritos.....	52
Figura 5 -	CrITÉrios relativos à produção de textos escritos.....	57
Figura 6 -	A proposta de produção textual – 6º.....	61
Figura 7 -	A proposta de produção textual – 6º.....	62
Figura 8 -	A proposta de produção textual – 6º.....	63
Figura 9 -	A proposta de produção textual – 7º.....	64
Figura 10 -	A proposta de produção textual – 7º.....	65
Figura 11 -	A proposta de produção textual – 7º.....	66
Figura 12 -	A proposta de produção textual – 8º.....	69
Figura 13 -	A proposta de produção textual – 8º.....	69
Figura 14 -	A proposta de produção textual – 8º.....	70
Figura 15 -	A proposta de produção textual – 9º.....	72
Figura 16 -	A proposta de produção textual – 9º.....	73
Figura 17 -	A proposta de produção textual – 9º.....	74
Figura 18 -	A proposta de produção textual.....	76
Figura 19 -	A proposta e produção textual.....	77
Figura 20 -	A proposta e produção textual.....	79
Figura 21 -	A proposta e produção textual.....	80
Figura 22 -	Apresentação do livro didático do professor.....	81

Figura 23 -	A proposta de produção textual.....	82
Figura 24 -	A proposta de produção textual.....	83
Figura 25 -	Ficha de apoio à produção: revisão.....	84
Figura 26 -	Proposta de produção textual.....	87
Figura 27 -	Autoavaliação.....	89

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1	Conceitos fundamentais	19
1.2	Conceitos aplicados.....	28
2	DOCUMENTOS OFICIAIS.....	37
2.1	Breve percurso histórico sobre o ensino de língua portuguesa.....	37
2.2	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	38
2.3	Os PCNs para ensino da língua Portuguesa.....	40
2.4	A Base Nacional Comum Curricular.....	45
2.5	O Programa Nacional do Livro e do Material Didático.....	51
3	A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DE ESCOLARIDADE.....	55
3.1	Percurso metodológico.....	55
3.2	Critérios de análise.....	58
3.3	Análise prévia – A abordagem da produção textual no livro didático de Língua Portuguesa: análise das coleções didáticas.....	58
3.4	A produção textual nos livros de 9º ano de escolaridade: análise qualitativa.....	75
3.4.1	<u>A coleção <i>Português: Linguagens</i>.....</u>	75
3.4.2	<u>A coleção <i>Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>.....</u>	81
3.4.3	<u>A coleção <i>Teláris: Língua Portuguesa</i>.....</u>	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

A leitura e, principalmente, a produção de textos vêm sendo o centro de muitas discussões e pesquisas acadêmicas sobre o ensino de língua portuguesa. As dificuldades verificadas na compreensão e na produção de textos levam muitos pesquisadores e estudiosos da área das Letras a buscarem, evidentemente, não a solução definitiva, mas caminhos que levem a uma prática pedagógica mais objetiva e satisfatória no trabalho com a leitura e com a produção escrita.

O atual cenário da educação no Brasil, principalmente quanto ao ensino de produção textual, conta com o apoio de importantes teorias que buscam viabilizar e tornar concreta e possível a prática da redação entre os alunos da escola básica.

Os vestibulares e os exames de acesso ao Ensino Superior, a cada ano, valorizam mais a produção textual como ferramenta de seleção. Entretanto, no que diz respeito ao ensino de produção textual, encontramos grandes lacunas e dificuldades em fazer o aluno se ver como protagonista desse processo. Os manuais – teóricos ou práticos – de redação chegam ao estudante como exercícios mecanizados e, por vezes, descolados da realidade. Aquele aluno que, por qualquer motivo, se distancia da execução dessas tarefas é caracterizado como alguém que não sabe escrever, afirmação repetida inúmeras vezes em reuniões e em conselhos de classe nas escolas.

Considerando os muitos avanços nos estudos da linguagem e pensando na necessidade de fazer o aluno se perceber como protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda, para que o ensino de redação se torne eficaz em seu propósito, pretendemos, com esta pesquisa, entender como o livro didático de língua portuguesa organiza e propõe o ensino de redação no final do Ensino Fundamental, visando entender se há uma articulação com as orientações presentes em documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Nesta dissertação, buscamos o que preveem os documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa, mais particularmente sobre o ensino de produção textual. Verificamos quais teorias organizam, nesses documentos oficiais, o ensino de produção textual e, finalmente, investigamos se o livro didático de língua portuguesa do final do Ensino Fundamental segue e concretiza, em suas propostas didáticas, as diretrizes apontadas sobre as

práticas de ensino de produção textual, propostas pelos documentos oficiais. Esclarecemos, antecipadamente, que os livros analisados nesta pesquisa foram selecionados, de acordo com o ranking dos livros mais distribuídos, segundo o PNLD.

A produção textual surge como um aspecto primordial no ensino de língua portuguesa nas últimas décadas. Todavia o caminho a ser percorrido por professores e alunos ainda é longo e árido. O ensino de língua sofre com a organização de um currículo mal estruturado que se reflete em uma prática que, ainda, privilegia o ensino da gramática descontextualizada. Ensinar a ler e a escrever pressupõe ensinar a organizar o pensamento e isso só é possível a partir da proposição de discussões e de reflexões acerca de temáticas apresentadas; da leitura e da compreensão dos sentidos de texto e do treino orientado/supervisionado. Tudo isso requer investimento por parte da escola e/ou do poder público; requer a estruturação de um currículo que privilegie a língua como um instrumento de interação, que constitua o indivíduo e o capacite a se posicionar no mundo.

Entre as implicações nos processos de formação e aperfeiçoamento de um professor está a sua remuneração. A carga horária, em média, de um professor no Brasil o impossibilita – ou, pelo menos, lhe dificulta – de dedicar tempo à pesquisa. Para o docente, a causa da dificuldade em realizar a pesquisa acadêmica está, principalmente, na necessidade de cumprir uma intensa e longa carga horária de trabalho, a fim de conseguir a remuneração suficiente para arcar com seus gastos mensais. Andreza Barbosa, em sua tese de doutorado, intitulada *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente* afirma que

ainda que não haja muito consenso a respeito do que seria uma educação de qualidade, admite-se que não há como se referir a isso sem o reconhecimento dos insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo educacional” (2011, p. 54).

Entendendo o interacionismo social e a valorização do texto como ferramentas primordiais para a construção do ensino de língua que forma alunos críticos e reflexivos, destacar o texto como centro do trabalho do professor de língua portuguesa é imprescindível. Por isso, reaproximar o professor dos pressupostos que embasam os PCNs e a BNCC pode ser um caminho possível para conduzi-lo a uma prática que oportunize ao aluno o desenvolvimento da escrita, sendo ele capaz de articular suas ideias e transmiti-las de modo eficiente por meio do texto escrito.

Perceber o ensino de língua portuguesa cada vez mais mecanizado e refém dos manuais didáticos e dos materiais altamente comercializáveis nos traz uma preocupação não somente como pesquisadores da área do ensino de língua portuguesa, mas, principalmente, como

professores, que no chão da sala de aula observamos o aluno carecendo de práticas mais reais e compatíveis com sua necessidade maior e primeira: desenvolver e aprimorar sua comunicação e sua interação com seus semelhantes por meio da linguagem, visto que

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Sabemos que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, já que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 19).

Para dar início a essa dissertação, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e encontramos dissertações e teses que versam sobre a produção textual no livro didático. A dissertação intitulada *Para quem eu escrevo? Produção textual no livro didático e os desafios de escrever numa esfera fictícia* (2017), de Adejair do Espírito Santo Siqueira Júnior aponta caminhos para a investigação sobre a abordagem feita acerca da produção textual nos livros didáticos de língua portuguesa.

A pesquisa de Júnior, entretanto, tem objetivos e abordagens diferentes da presente dissertação - em seus estudos, o pesquisador buscou como aporte teórico os pressupostos das teorias da enunciação e objetivou entender a articulação entre as propostas de produção textual contidas no livro didático (6º ao 9º anos de uma coleção) e as orientações do manual do professor, analisando o diálogo entre o citado manual, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas de redação presentes no livro didático – ainda não havia sido publicada a BNCC. Vale ressaltar que em nenhum dos resultados da pesquisa junto à BDTD encontramos alguma tese ou dissertação que articule os aspectos aqui abordados: a produção textual no livro didático de língua portuguesa, os PCNs, a BNCC e o PNLD.

Entre as correntes que orientam as pesquisas sobre língua portuguesa, tomamos os princípios da Linguística Textual como referencial teórico desta dissertação, pois entendemos que a referida teoria oferece subsídios sobre o entendimento do fazer na sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino e à prática de produção de textos. Por entendermos que compreender os princípios da Linguística Textual é imperioso, nos remetemos a Fávero & Koch que, em *Linguística textual: introdução* (1983) nos trazem os princípios de uma teoria que colabora para uma prática pedagógica capaz de aproximar o professor e o aluno do texto, que deve ser o centro dos estudos da língua.

Em *O texto na sala de aula* (1997), Geraldi demonstra, por meio de percursos práticos, como o texto pode estar presente na prática do professor de língua portuguesa. O pesquisador selecionou textos que muito contribuem para diferentes práticas na aula de língua portuguesa, apontando considerações relevantes para o exercício da redação na sala de aula. Irandé Antunes (2009) discute vários aspectos linguísticos articulados pelo viés do ensino de língua e expõe alguns dos possíveis problemas das aulas de língua portuguesa no que tange às práticas da leitura, da escrita e da análise linguística.

Marcuschi (2008) revela que o ensino de língua portuguesa deve privilegiar o trabalho com os gêneros textuais. Segundo ele, considerar a perspectiva dos gêneros é apreender a língua em sua concepção interacionista e, desta forma, o aluno alcançará o domínio dos gêneros na leitura, na escrita e análise linguística.

Werneck (2018) traz um importante referencial a esta pesquisa ao questionar a abordagem textual no ensino de língua portuguesa, particularmente, nos livros didáticos; os estudos da pesquisadora auxiliam o professor ao demonstrar como deve se dar a articulação das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, conforme orientam os PCN.

Ao buscar o aporte teórico adequado a esta pesquisa, encontramos também nos estudos de Tedesco (2012; 2016; 2019; 2021) referências fundamentais sobre o ensino de produção textual. Fundamentada em princípios da Linguística Textual, a pesquisadora apresenta reflexões e provocações a partir de uma visão sociointeracionista da língua, e seus estudos são imprescindíveis a quem deseja entender sobre os processos de ensino e de aprendizagem da produção textual na escola básica.

Muitos estudiosos teorizam a respeito do ensino de língua portuguesa e afirmam ser a leitura de textos a melhor estratégia para a formação de leitores e de produtores de texto proficientes. No entanto, verificamos que, nas últimas séries do ensino fundamental, essas habilidades (leitura e escrita) são pouco desenvolvidas ou são desenvolvidas de maneira precária. É muito comum encontrarmos professores de produção textual, iniciando o trabalho da escrita por meio de exercícios práticos, sem, anteriormente, induzir o aluno a verbalizar e a organizar seu pensamento.

Quanto à prática do professor, sabemos que o livro didático é a ferramenta básica em seu trabalho e, sabemos, ainda, que é um material didático de fácil e democrático acesso aos alunos. Temos conhecimento, também, que a prática de escrita nas escolas, de modo geral, está relacionada e depende do que é proposto do livro didático.

Apresentar e discutir um tema são práticas fundamentais para fazer o aluno compreender a proposta de redação; conhecer o gênero textual solicitado na proposta também é fundamental, mas esses “passos” nem sempre estão alinhados. É muito comum e preocupante vermos as atividades de redação, no livro didático, afastadas das outras atividades propostas. Parece-nos que tudo o que é proposto em uma unidade de trabalho não se converte em prática de escrita.

É sabido por nós, professores, estudantes e estudiosos da Língua Portuguesa que a produção textual é tida pelos alunos e, algumas vezes, por alguns professores, como uma prática complexa, por isso, “deixada de lado”. Dessa forma, os exercícios estritamente gramaticais e os exercícios a partir de trechos descontextualizados e fragmentados acabam por ser a opção presente em muitos planos de aula. Não conseguimos perceber, no livro didático, uma conexão entre as práticas de ensino: a leitura e os exercícios de análise linguística não convergem para a prática de produção de textos, tornando o ensino de língua fragmentado assim como estão organizadas as seções nas unidades didáticas dos livros.

Nesta dissertação, analisamos, portanto, a organização das propostas de produção textual no livro didático de língua portuguesa utilizado no 9º ano de escolaridade, buscando entender se há uma articulação entre as propostas de redação presentes no material e as orientações presentes nos documentos oficiais - os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) o Programa Nacional do Material e do Livro Didático.

Analisaremos, para tanto, se a proposta de produção textual, nos referidos documentos, está de acordo com os pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa e, ainda, se o livro didático de língua portuguesa concretiza as propostas desses documentos oficiais.

É imprescindível elencar algumas inquietações que motivaram e nortearam esta dissertação, como a necessidade de entender se as orientações presentes nos documentos oficiais se realizam nas propostas de produção textual dos livros didáticos. Muito também nos interessa saber se a segmentação de práticas de ensino de língua evidenciada nos livros didáticos pode ser um aspecto dificultador para os alunos, na produção dos textos escritos.

Essas indagações ratificam a importância do ensino de produção textual e indicam o motivo pelo qual esta dissertação se ocupa das problemáticas que envolvem a prática de redação na aula de língua portuguesa. Estudiosos se debruçam sobre as problemáticas que envolvem o ensino de redação. As dificuldades do aluno, entretanto, ainda são um obstáculo

para o professor, para o próprio aluno e para a escola. Aliás, é a escola o espaço onde reverberam diversos questionamentos e reflexões sobre as possíveis causas do insucesso nos processos de ensino e de aprendizagem de redação na escolarização básica.

Nas últimas décadas, com o redimensionamento da importância da redação em exames de larga escala e vestibulares, as dúvidas sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita vieram à tona. Cursinhos e plataformas de ensino de redação se multiplicam, evidenciando essa corrida do aluno (e do professor) pelo texto ideal. Todavia, na escola básica, esse processo de aprimoramento da escrita se desenha como um caminho cheio de dificuldades e particularidades que são discutidas nas rodas de conversa em grande parte das salas dos professores.

Enquanto para desenvolver as habilidades de leitura o aluno necessita apurar sua capacidade de compreensão e produção de sentido, para desenvolver as habilidades de escrita ele precisa de autonomia, trata-se de um processo autoral, no qual o estudante precisa acionar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e selecioná-los para atender à situação problema que é proposta pelo professor (a proposta de redação).

Embora não possamos afirmar que todos os alunos que concluem o Ensino Fundamental darão prosseguimento aos estudos no Ensino Médio, devemos considerar que o final do Ensino Fundamental representa o encerramento de um ciclo básico da escolarização, quando o aluno já teve contato com os tipos textuais e com os principais gêneros textuais. É nesse período, portanto, que o aluno (e o professor e a escola) pode encontrar um ponto de partida e traçar uma nova rota que o encaminhe para a finalização da escolarização básica. É o momento em que ainda é possível desenhar um novo caminho para reparar desvios, sanar problemas e aprofundar as habilidades de escrita.

Na sequência, apresentamos os três capítulos desta dissertação, que foram organizados a fim de oferecer ao leitor um entendimento claro sobre a temática abordada: no primeiro capítulo, dissertaremos sobre conceitos básicos nos campos da língua, do ensino e da produção textual; no segundo capítulo nos reportaremos a documentos oficiais dos quais dispomos – os PCNs, a BNCC e o PNLD; no terceiro e último capítulo, realizamos a análise de exemplares de coleções didáticas selecionadas direcionadas ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo apresentará a fundamentação teórica de nossa pesquisa, com alguns conceitos fundamentais sobre língua portuguesa. O conceito de língua, segundo Bakhtin

(1997), será o primeiro abordado, pois entendemos que o professor / pesquisador da língua portuguesa precisa adotar um conceito adequado de língua para desenvolver seu trabalho seja na academia, seja na escola.

Apresentaremos uma breve distinção entre texto e discurso (BEAUGRANDE, 1997), indicando, ainda, para noções como as de enunciado (BAKHTIN, 1997) e de formação discursiva (PÊCHEUX, 1995). As noções de contexto e de cotexto (MARCUSCHI, 2008) também serão brevemente desenvolvidas, bem como o conceito de linguagem (TRAVAGLIA, 2009).

Por adotarmos como linha teórica norteadora desta pesquisa a Linguística textual (MARCUSCHI, 2008), apontaremos para alguns conceitos importantes da referida teoria, aclarando as noções de leitura e escrita (WERNECK, 2018), gênero textual (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003; MARCUSCHI, 2003) e tipologia textual (TRAVAGLIA, 2012), além de nos apropriarmos de conceitos sobre as práticas de produção escrita na sala de aula (TEDESCO 2012, 2016; 2019).

No segundo capítulo, dissertaremos a respeito das orientações que constam, nos documentos oficiais, sobre a prática de redação, buscando entender o que os PCN, a BNCC e o PNLD orientam sobre esse eixo do ensino de língua portuguesa. No terceiro capítulo, esta pesquisa analisará alguns exemplares de livros didáticos do 9º ano de escolaridade, buscando entender se o ensino de produção textual proposto pelo referido material oferece atividades que coadunem com os pressupostos teóricos desta dissertação e, ainda, se o referido material didático está de acordo com documentos oficiais – PCNs, BNCC e PNLD. Em seguida, nas considerações finais, apresentamos as conclusões desta pesquisa, e o encaminhamento para que este trabalho possa se estender em outras pesquisas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta conceitos teóricos fundamentais para a pesquisa. Dividido em duas seções, desenvolvemos nossas ideias a partir dos princípios da Linguística Textual e da concepção sociointeracionista da língua, para buscar alcançar nossos objetivos de pesquisa. Na primeira seção, apresentamos os conceitos fundamentais, isto é, aqueles que, dentro da área dos estudos em língua portuguesa, são imprescindíveis às pesquisas sobre língua, ensino e produção textual. Já a segunda seção propõe como algumas teorias podem contribuir para a compreensão e a reflexão a respeito do ensino de produção textual na escola básica.

Há muito, estudiosos e pesquisadores têm buscado compreender os vários desafios que se fazem presentes em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ato de redigir. De maneira geral, a escrita está presente em nossas vidas desde a infância e, de alguma forma, permanece como uma prática na rotina da maioria das pessoas: escrever uma lista de compras, um bilhete para a porta da geladeira ou uma troca de informações por aplicativo de mensagens – escrever é, portanto, uma prática rotineira.

Os percalços vividos pelos professores de língua portuguesa são muitos e de toda ordem, afinal, em um mundo no qual a comunicação é cada vez mais rápida, instantânea e limitada a quantidade de caracteres, escrever um texto, em sala de aula, com quinze ou trinta linhas pode se tornar um grande desafio.

O ensino de língua portuguesa passou por inúmeras modificações ao longo dos anos, principalmente, se considerarmos o fato de que a disciplina somente se tornou parte do currículo, em nosso país, a partir da segunda metade do século XVIII - até então, somente o estudo da língua latina era obrigatório nas salas de aula do país. Na metade do século XX, com a promulgação da Portaria que instituiu a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, o conteúdo da referida nomenclatura passou a ser a bússola do ensino de língua. Por isso, muito provavelmente, o ensino de nossa língua materna foi fragmentado em fonética, ortografia, morfologia, sintaxe e semântica.

Até a década de 60 do século passado, os estudos sobre a língua portuguesa direcionavam suas pesquisas para os padrões formais da língua escrita, desconsiderando o uso e as variedades linguísticas, por exemplo. Para Marcuschi (2012),

os docentes focalizavam (e um grande número focaliza ainda hoje) o ensino/aprendizagem da leitura no vocabulário e nas categorias gramaticais, e o ensino da redação nos desvios ortográficos e morfosintáticos. Coerência, coesão, progressão temática não se constituíam em objeto de preocupação. (p. 12)

Verificamos, pois, uma segmentação no ensino de língua portuguesa e a associação da escrita ao cumprimento de regras gramaticais e ortográficas, ou seja, uma visão superficial e limitada sobre o ato de redigir - quadro que permanece na atualidade.

Para alargar nossa visão não só sobre o ato de redigir, mas também sobre o ensino de língua portuguesa, de maneira geral, nos apropriaremos de alguns conceitos fundamentais para nossas reflexões sobre a produção textual em livros didáticos: linguagem, língua, discurso, contexto e texto.

1.1 Conceitos fundamentais

Nesta dissertação, não poderíamos fazer referência a nenhum aporte teórico sem antes citar os fundamentos do pesquisador russo Bakhtin (2003). É evidente que não pretendemos resolver os impasses quanto à autoria dos textos do autor ou atribuídos ao Círculo de Bakhtin. Faremos, portanto, referência ao Círculo Bakhtiniano e ao filósofo e, por questões de formalidades acadêmicas, atribuiremos as citações e referências ao autor em suas já tão conhecidas publicações.

Muitos dos estudos bakhtinianos trazem concepções importantes e fundamentais para as pesquisas sobre língua e linguagem. E em uma dissertação como esta, na qual o cuidado com o texto e com sua produção em sala de aula são nossos objetos, alguns conceitos como o de diálogo, linguagem e língua, por exemplo, são imprescindíveis.

Para Bakhtin (1992) e seu grupo de estudos, a interação verbal é a realidade basilar da língua, que se materializa pela comunicação verbal, realizada pela enunciação concreta praticada por sujeitos reais e situados socio-historicamente. Compreendemos, portanto, que se a interação verbal é a função e o objetivo centrais da língua, e o texto é materialização dessa interação, ainda que, preliminarmente, as propostas apresentadas inicialmente pelos PCNs e, posteriormente, pela BNCC, na verdade, sejam um reflexo dessas teorias retomadas e apresentadas pela Linguística Textual. No texto do documento oficial, fica evidente a necessidade de orientar o professor a perceber que o texto deve ser o centro do seu trabalho na

sala de aula. A ideia de apresentar palavras ou frases descontextualizadas para o estudo gramatical deixa de ser a prioridade. Percebemos que

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (PCNs, 1998, p.23).

Adotamos a concepção de linguagem como processo de interação, isto é, é na/com a linguagem que o indivíduo se realiza socialmente e é nesse convívio social que ele se constitui como sujeito ativo e participativo. De acordo com Travaglia (2009),

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto socio-histórico e ideológico (p. 23).

A perspectiva atual do ensino de língua portuguesa ainda privilegia, predominantemente, o ensino e a aprendizagem de conteúdos gramaticais, entendendo o texto apenas como um ponto de partida para análises e classificações formais; nessa esteira, a leitura e a produção textuais são tratadas como “meios que justificam os fins”, isto é, o foco do ensino de língua portuguesa permanece, em muitas salas de aula, sendo a transmissão de regras gramaticais.

O professor de língua portuguesa precisa compreender que sua função extrapola a aplicação e a verificação de tópicos gramaticais: ele deve contribuir para a formação de alunos capazes de ler, escrever, falar e compreender a partir das diferentes situações comunicativas que se apresentam no cotidiano.

Para isso, o professor precisa tomar em sua consciência conceitos, para que sua prática não fique apoiada, apenas, no empirismo ou na experimentação. O professor precisa se ver como pesquisador, como aquele capaz de buscar e, sobretudo, produzir conhecimento.

A concepção de língua, por exemplo, precisa ser entendida em sua amplitude: é por meio dela que o indivíduo se realiza no mundo. A faculdade humana da linguagem permite ao homem comunicar suas ideias e sentimentos e é por meio da língua que essa faculdade é exercida. Por isso pensar em língua, amplamente, é tão importante no contexto escolar. Essa importância é diminuída em simples e corriqueiras práticas vivenciadas na escola. O aluno,

por exemplo, ouve muito mais do que fala. Essa dinâmica exerce sobre o aluno a ideia de que se expressar é algo reprimido.

A voz do aluno se reduz a perguntas (quando acontecem), isto é, o aluno desde o início de sua vida escolar entende que se expressar formalmente é algo difícil ou que requer correção ou, ainda, permissão. Essa falta de lugar de fala se reflete na prática da escrita. O aluno ao escrever um bilhete ou quando inicia suas produções escritas, estas não são valorizadas. São destacados os “erros”, as inadequações e desvios à norma – a criatividade e a expressividade não são metas nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita. Sírío Possenti (2012) afirma:

Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua. A melhor maneira de fazer isso, sem ter que passar por uma vasta literatura de psicologia e de linguística, é tornar-se um bom observador do que as crianças fazem diariamente ao nosso redor. [...] não estamos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, não são boas para aprender línguas. Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem-sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A evidência é que falam. Se as línguas são sistemas complexos e as crianças aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes. (p.33/4)

Entender que ensinar língua portuguesa requer profundas reflexões a respeito do que é “língua” muda a perspectiva do professor. Este também é vítima dessa engrenagem – programas extensos, avaliações mecanizadas e engessadas, falta de autonomia pedagógica e pouco tempo para o desenvolvimento de uma prática consciente – tudo isso leva a uma repetição de ensino de língua que despreza as concepções primeiras sobre a noção de língua que “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 2004, p. 17). É pela língua que o indivíduo nomeia, cria e transforma o universo, é por meio da língua que ele troca experiências, fala sobre si, sobre o que viveu, vive e pretende viver.

Antunes (2003) aborda a “reorientação ou mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua, o que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas.” (p. 108-9). A aula de língua portuguesa precisa, pois, se apropriar desse sentido principal do que é língua e o aluno precisa também se entender como protagonista no processo de aprendizagem dela. Aliás, a escola precisa apoiar o ensino de língua portuguesa acompanhando as recorrentes transformações nas estruturas socioeconômicas que

vivenciamos, percebendo-se detentora e responsável pelo desempenho de novos papéis no processo educacional dos indivíduos em sociedade.

A partir das últimas décadas do século passado, reacendeu a importância do espaço escolar sob uma diferente perspectiva. A “instituição escola” não mais executava somente a função de transmissora de conhecimentos com fins instrucionais. Despertar motivações, estimular produção cultural, difundir valores e nortear a vida em sociedade são algumas das imputações da escola no advento de novos tempos.

Sabemos, entretanto, que em uma sociedade regada pelo capitalismo e pela manipulação ideológica dirigida por aqueles que detêm o capital, qualquer tentativa de divulgar e desenvolver planos que vislumbrem a construção de uma sociedade democrática são desconstruídos com rapidez e ferocidade. Contudo a escola e os educadores são, indubitavelmente, instrumentos capazes de reverter ou amenizar esse quadro.

O ensino de língua deve basear suas práticas a partir desse pensamento a respeito da reconstrução social caminhando junto à prática pedagógica dos educadores. Para John Dewey (1959), a educação não deve ser uma forma de estratificar a sociedade. Segundo a pedagogia do filósofo:

A escola não pode evitar imediatamente os ideais estabelecidos por condições sociais anteriores. Mas ela deve contribuir, através do tipo de disposição intelectual e emocional que forma, para o aprimoramento dessas condições. (DEWEY, 1959, p.149)

Ao pensar em ensino de língua portuguesa, é inevitável pensar em desigualdade, estabelecendo uma ligação entre educação, língua e sociedade. Nossa sociedade sofre e vive a má distribuição de recursos em todos os seus segmentos. A dinâmica econômica vigente divide a maioria desassistida de uma minoria privilegiada. E na educação não é diferente. No ensino de língua também não. Quem tem o poder de fala? Quem consegue, de fato, exprimir suas ideias, sentimentos, desejos, sofrimentos? A língua, da mesma forma que dá voz ao cidadão, é também ferramenta de exclusão, “miséria social e miséria de língua confundem-se.” (ALMEIDA *in* GERALDI, 2012).

Essas reflexões são fundamentais para o professor de língua portuguesa. Como constatamos, conhecer a concepção de língua e suas diferentes perspectivas pode ampliar verdadeiramente o campo de visão do professor que, certamente, contribuirá para a também ampliação do campo de visão de seu aluno.

Desde as ideias presentes nos textos do Círculo de Bakhtin, reflexões sobre sujeito, língua, discurso e texto já norteavam os estudos do pesquisador – o conceito de diálogo, por exemplo, é apresentado de maneira ampla e profunda. Para Bakhtin, o dialogismo é uma característica natural, constitutiva e inseparável da linguagem e apresenta duas vertentes: o dialogismo que leva em consideração a interação verbal entre enunciador e enunciatário e o dialogismo textual ou intertextualidade. Na primeira vertente, a linguagem é o elo entre os falantes (locutores e interlocutores); é ela que permite e estabelece a comunicação. A existência do homem está, portanto, condicionada ao diálogo com o outro. É a partir dessa interação que um ser se constitui como sujeito, visto que não podemos considerar o conceito de discurso adâmico – nenhum discurso é primeiro ou pode existir isolado – os sujeitos e suas existências dependem da interação com o outro.

Essa reflexão já nos traz, naturalmente, a segunda vertente do dialogismo segundo Bakhtin, porque entendemos que, assim como um indivíduo somente existe ao interagir com outro indivíduo, da mesma forma um texto constitui, na verdade, um fio de continuidade de/com outro texto. Isto é, um texto não surge misteriosamente, como algo inédito e primeiro – ele sempre será fruto de outro texto, traçando um caminho de reflexão e refração continuamente.

O conceito de diálogo – brevemente aqui retomado – é um dos principais propulsores de outros estudos linguísticos possibilitados pelas pesquisas bakhtinianas e nos faz pensar sobre o conceito de língua, também presente em sua obra. Para Bakhtin, a linguagem está presente em nossa vida como seres sociais. É por meio dela que se institui nossa formação sociopolítica, ideológica e social, pois para Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (1997, p. 123)

Entendemos, pois, que para Bakhtin não basta uma concepção objetiva de língua, pois esta não é algo objetivo, linear, com começo, meio e fim. Para Bakhtin, a língua se constitui em seu vaivém, ou seja, é no fluxo da interação verbal que a língua se realiza. Para o filósofo, língua é interação social, diálogo e, principalmente, institui o indivíduo no mundo como sujeito. No início dos estudos do que viria a ser chamado de Círculo Bakhtiniano, o filósofo já defendia a tese de que a língua se desenvolve a serviço do pensamento não sendo, apenas, um conjunto de estruturas linguísticas.

Em sua obra sobre Bakhtin e o Círculo, Faraco (2009) declara que, para o estudioso, “nesse processo de expressão do ato realizado e do evento singular em que tal ato é concretizado, a palavra deve ocorrer em sua inteireza, o que compreende seu aspecto concreto palpável (morfossintático e fonológico), seu aspecto semântico-conceitual e seu aspecto axiológico (tom avaliativo).” (2009, p. 26)

Particularmente para esta dissertação, muito nos interessam algumas reflexões acerca da distinção que Bakhtin fez sobre “fenômenos verbais” e “enunciados artísticos concretos” (2009, p. 103). Em sua obra, o autor embora tenha citado em diversos de seus textos as noções discurso e diálogo – prevendo, talvez, seu interesse pela ciência da linguagem -, somente em 1926, com a publicação da obra *O discurso na vida e o discurso na poesia* (1926), evidenciou a necessidade de que se elaborassem estudos concretos sobre linguística. Bakhtin “está distinguindo o estudo dos fenômenos verbais em si e o estudo dos enunciados artísticos concretos (da língua na poesia).” (FARACO, 2009, p. 103)

Bakhtin, evidentemente, tinha o pleno conhecimento de que separar os elementos linguísticos (materialmente falando) do enunciado era impossível. Aliás, nunca foi sua pretensão. O filósofo, entretanto, parecia se preocupar com a necessidade de essas duas esferas serem consideradas e compreendidas de forma plena. A compreensão dessas duas esferas precisa chegar ao professor de língua portuguesa, para que ele compreenda que para além de estudar e organizar a estrutura gramatical e/ou, ortográfica da língua, ele precisa se ocupar e evidenciar aos seus alunos como a língua se articula em macroestruturas para a produção do sentido.

Essas reflexões bakhtinianas nos permitem perceber que a preocupação em entender a língua (e evidentemente seu ensino) considerando suas múltiplas facetas não é recente. Nas últimas décadas do século passado, a leitura e a escrita em sala de aula já ocupavam as discussões quando o assunto era o ensino de língua portuguesa, todavia, até hoje uma visão superficial e segmentada ainda se faz presente em muitos currículos e escolas de nosso país.

A partir dessas breves reflexões sobre educação e sobre o ensino de língua, propomos a reflexão sobre a importância do ensino de produção textual na educação básica, mais especificamente quais as competências e as habilidades devem ser desenvolvidas no aluno para que, ao final da escolarização básica, ele seja um proficiente produtor de textos dissertativo-argumentativos. Para isso, é indispensável nos apropriarmos dos conceitos possíveis de texto.

Remetemo-nos então às ideias do Círculo bakhtiniano, que desenvolve a noção de *texto* como um “conjunto coerente de signos”. Posteriormente, consideramos a ideia presente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997) que abrange mais o conceito de texto para um conjunto coerente de signos a ser compreendido, que pode ser verbal e/ou visual ou verbo-visual. Essa teoria passou a ser apropriada pelo Círculo para fundamentar seu conceito de texto.

Marxismo e filosofia da linguagem (1997) introduz a articulação entre materialidade semiótica e fenômeno ideológico, ampliando ainda mais as noções de texto nos estudos linguísticos e filosóficos. A partir de então surgem novos sentidos a respeito do conceito de texto: os parâmetros entre unidades repetíveis e não repetíveis (ou irrepetíveis), por exemplo. O repetível está na ordem da significação, da oração e das relações lógicas. O não repetível está na ordem do tema, do enunciado e das relações dialógicas (BAKHTIN, 2003).

Surgiram também as ideias do dado e do criado – o dado refere-se àquilo que é exposto ao leitor, enquanto o criado refere-se àquilo produzido pelo leitor quando no contato com o texto. Reside aí o princípio de que todo texto somente se realiza quando se apresenta em condições concretas, isto é, é no contato com o leitor que o texto existe ou ainda como assevera Bakhtin:

sua verdadeira essência se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos [...] é possível, evidentemente, a mesma repetição mecânica do texto (por exemplo, a cópia), mas a reprodução pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva

É mister compreender, independentemente da teoria ou do teórico abraçado, que o texto “acontece” no contato com o leitor. São as experiências, as leituras e a bagagem dele que promovem, por meio da interação, a construção do sentido do texto. Bakhtin, com o avanço de suas teorias sobre o texto, passa a considerar o termo enunciado em substituição a texto, por acreditar que este pode estar restrito a uma dimensão linguística e estilística, ou ainda autônoma e individual, sem considerar a amplitude de produção de sentidos (BRAIT, 2012). Bakhtin, portanto, passa a considerar a ideia de enunciado porque este permite o sentido de realização no outro, considerando sua extensão histórica, social e cultural, isto decorre de sua concepção dialógica da linguagem.

Desta forma, considerando todas essas dimensões, o enunciado passa a ser entendido não como uma unidade linguística, mas como uma unidade discursiva, dotada de sentido. O princípio de que um enunciado se constrói a partir do encontro de duas consciências nos leva

a entender que um enunciado sempre se construirá à medida que se encontra com outro enunciado. Forma-se assim uma cadeia de sentidos infinita, isto é, sempre haverá enunciados que precedem e sucedem aquele que se constrói em determinada situação. Não existe, pois, um enunciado primeiro, único, singular. Haverá sempre um fundo de onde se extrai algo para que se construa outro discurso. Cada palavra de um enunciado extrapola seus limites de sentido, construindo novas possibilidades de leitura que vão formando uma rede de leituras, as chamadas formações discursivas.

A noção de formação discursiva, introduzida por Foucault (2004) e reformulada por Pêcheux (2004) é de grande valia para ampliarmos a noção de discurso. Para Foucault, as formações discursivas são constituídas por um conjunto de enunciados associados a um mesmo sistema de regras. Já Pêcheux (2004), trata da existência de posições políticas e ideológicas que se organizam em formações antagônicas, aliadas ou de dominação. Assim, uma determinada formação discursiva determina o que pode ser dito: uma palavra, por exemplo, pode ter seu sentido modificado ou ampliado se empregada em uma determinada formação discursiva.

As noções de texto e discurso se confundem por vezes nas aulas de língua portuguesa. Essas perspectivas estabelecem, todavia, um diálogo em virtude de seus aspectos interdiscursivos. Nesse sentido, o texto é entendido como uma construção sociointeracional, por sua natureza dialógica, que se estabelece na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.

Consideramos ainda que, segundo Matêncio (1994), a leitura e a escrita, mesmo que em sala de aula, envolvem um posicionamento político, porque acionam uma visão sobre a realidade, entretanto, nas práticas de aula de língua portuguesa há uma “concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem”. (MATÊNCIO, 1994, p. 68)

Fiorin, em *Da necessidade da distinção entre texto e discurso* (BRAIT, 2012), defende a ideia de que o discurso “não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso” (p. 146). Deparamo-nos, portanto, com o princípio da interdiscursividade, ao percebermos que se ratifica a tese do “dado e criado”, isto é, um discurso se constrói a partir de outro já existente, ou seja, não há enunciado isolado, primeiro. Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem – é esse vaivém entre enunciados que constitui os movimentos de textualização e discursivização, sendo o primeiro movimento a manifestação (sensível) do plano do conteúdo (imanência).

Perceber o que define e o que diferencia texto e discurso é fundamental para o professor de língua portuguesa. Ele pode se utilizar desses conceitos não somente para exercer seu papel de cumpridor de um dado currículo, mas, principalmente, para fazer seu aluno refletir sobre a realidade que o cerca, sobre a possibilidade de expressar suas ideias e opiniões e constituir-se como sujeito ativo e transformador da sua vida e da sociedade. Como afirma Beaugrande (1997) “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Os conceitos abraçados por um professor podem determinar aspectos importantes em sua prática diária. O professor de língua portuguesa precisa, de maneira clara e objetiva, ter consciência de quais são os conceitos que embasam o seu fazer em sala de aula. Para definir o conceito de sujeito adotado em seu fazer pedagógico, o professor precisa assumir uma posição sobre seu conceito de língua.

Para o professor que entende a língua como um instrumento para a comunicação, o sujeito é o responsável pelo sentido (KOCH, 2015, p. 14), “trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras.” (idem); se o professor considera a concepção de língua como estrutura, ele concebe a noção de assujeitamento, ou seja, um sujeito que não é autor de seu discurso – nesse sentido o sujeito é atravessado por várias formações discursivas, mas se vê, equivocadamente, como autor dos discursos que, na verdade, o atravessam; o professor que entende língua como lugar de interação, entende sujeito como um ser que se constrói a partir da interação com o outro.

Na prática do ensino da língua portuguesa é indispensável discutir sobre as noções de contexto e cotexto. Segundo Marcuschi (2008), as relações cotextuais acontecem considerando os elementos internos do texto, isto é, atendem aos processos de concordância, regência, às conexões de tempo, causa e consequência, por exemplo. É sobre os aspectos cotextuais que a prática do ensino de língua portuguesa ainda é centrada. O contexto – enquadramento social, cultural e histórico – de produção é desprezado, tanto para a prática de leitura quanto para a prática de produção textual. O ensino de língua portuguesa, majoritariamente, entende o uso do texto como um artefato para localização e classificação de estruturas gramaticais. Todavia, observar o contexto de produção de um texto pressupõe a existência não de um mero leitor, mas de um coenunciador, visto que é sabido que este participa ativamente da construção do sentido do texto.

Como estudiosos da língua portuguesa e, principalmente, sujeitos na prática-pedagógica, os professores devemos, antes de qualquer consideração, direcionar nossa

atenção para o fato de que é por meio da linguagem que o indivíduo se realiza socialmente. Neves (1994) afirma que

É através da linguagem que se estabelecem e se mantêm as relações humanas. Os indivíduos interagem linguisticamente trocando entre si os papéis de falante e ouvinte. Enquanto falante, o indivíduo dirige a inserção dos participantes no circuito de comunicação, selecionando: a) o modo de seu enunciado, e b) o próprio sujeito da estruturação sintática (p. 55).

Adotamos a concepção de linguagem como processo de interação, isto é, é pela linguagem que o indivíduo se realiza socialmente e é nesse convívio social que ele se constitui como sujeito ativo e participativo. De acordo com Travaglia (2009) “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (p. 23).

Não desprezamos a noção língua como algo sistemático e que se constitui como um conjunto de símbolos ordenados. Todavia, sua concepção como atividade sociointerativa e como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61) representa uma noção mais aprofundada, que deve ser considerada nos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas, determinando, assim, os objetivos e a qualidade desses dois processos.

1.2 Conceitos aplicados

Ao pensarmos em produção textual e em escola básica, estamos, claramente, fazendo referência aos estudos embasados pela Linguística Textual, surgida na década de 60, na Europa, e chegada ao Brasil na década de 80.

Segundo Koch (1999), a teoria surgiu a partir da consolidação de três etapas: Análise Transfrástica, Gramática de Texto e Teoria do Texto. A Análise Transfrástica surgiu, com o próprio nome sugere, para dar conta de fenômenos que ultrapassavam o limite das frases; a Gramática de Texto veio a partir da necessidade de diferenciar um texto coerente de um conjunto aleatório de palavras ou frases; a Teoria do Texto passou a considerar e investigar as condições externas, a produção e a compreensão dos textos.

No Brasil, na década de 80, a Linguística Textual foi introduzida por trabalhos de Ignácio Antônio Neis (2014), Luiz Antônio Marcuschi (2012) e Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch (1983). Segundo Neis (2014),

Constatarem certos pesquisadores que as descrições da linguística tradicional não são satisfatórias para uma análise de textos. [...] Constatarem, além disso, que as relações formais entre as frases de um texto não dependem unicamente de fatores contextuais.

Os linguistas descobriram o interesse que haveria no estudo dos aspectos naturais das relações interfrasais, entre os quais ressaltam os fenômenos diafóricos, a pronominalização, a definitivização, os tempos verbais, o desenvolvimento temático e remático, o foco, a ênfase, as pressuposições, as inferências, e outros. Parece que uma descrição adequada destes fenômenos não é da alçada de uma gramática frasal, mas só pode ser realizada por uma gramática que aborde explicitamente sequências de frases. [...] O sentido global de um texto não pode ser visto simplesmente como a soma dos sentidos de suas frases. É a coerência global que possibilita reconhecer-se a unidade do texto, seu tema e a intenção do autor. (p. 29)

Após essa tomada de consciência trazida pelos estudos da Linguística Textual, alguns outros estudiosos iniciaram um caminho de pesquisas e desafios que, até hoje, orientam e inquietam professores e pesquisadores da língua portuguesa.

Para enxergar o texto sob uma outra e nova perspectiva, o professor de língua portuguesa deve situar-se sobre as pesquisas da linguística textual que estuda “as operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). E ainda

o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva da LT, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 76)

O professor de língua portuguesa precisa definir e praticar os conteúdos necessários para que seu aluno produza textos satisfatórios, isto é, o professor deve entender quais habilidades linguísticas são necessárias ao aluno para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos.

O livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1999) é uma importante fonte de reflexões para o professor de língua portuguesa que se preocupa com o ensino e com os desafios da prática em sala de aula. No texto *Em terra de surdos-mudos* (BRITO In GERALDI, 1999), é proposta uma problematização muito cara ao professor:

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas

de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (p. 126)

Entendemos, pois, que a redação escolar é uma prática que busca refletir uma situação comunicativa simulada. Nada na prática de escrita na escola costuma ser real: é criada uma situação hipotética, cujo autor, evidentemente, também se constrói como uma entidade hipotética, que deve escrever um texto cuja finalidade, também hipotética, não corresponde com a finalidade real (avaliativa). Esse desencontro poderia (apenas poderia) encontrar solução com a prática da escrita considerando os diferentes gêneros textuais – dessa forma, a escrita estaria a serviço da comunicação da forma mais próxima da realidade.

A chegada dos estudos sobre gênero textual prometia, portanto, desmistificar muito do que havia de duvidoso ou impreciso quando o assunto era a produção escrita em sala de aula. Cabe destacar que é inegável o valor desses estudos e sua contribuição para o ensino de redação, e ainda, como o professor precisa ter a concepção de gênero entendida de modo claro, e em sua amplitude. O professor de língua portuguesa que se preocupa com o desempenho da escrita de seu aluno precisa entender que nem todo gênero apresentado na escola é familiar ao seu aluno. E não bastam duas ou três leituras dentro uma unidade temática dentro do livro didático para que o aluno se familiarize e compreenda aquele (novo) gênero e suas características.

Cumpre-nos aqui propor uma reflexão a respeito dos conceitos de gênero ao longo dos estudos linguísticos do século XX. Para Bakhtin (2003), gênero é o espelho das condições e finalidades das diferentes esferas da atividade humana que se caracterizam pelo conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional. O filósofo afirmava que os gêneros não foram criados pelos falantes da língua – algo que seria tido como de extrema dificuldade. Eles são fundamentais para a comunicação humana e a esfera discursiva, as condições temáticas e a vontade do enunciador determinam a escolha dos diversos gêneros, que são infinitos e heterogêneos.

Os gêneros textuais também foram estudados por Bronckart (2003) que defendia a ideia de os gêneros estarem conectados à esfera sócio-histórica da língua. Para ele, os movimentos do mundo real (físico, social e subjetivo) determinam os movimentos da linguagem e, conseqüentemente, as manifestações linguísticas em diferentes gêneros. Assim,

Bronckart se aproxima da visão bakhtiniana, tendo em vista o caráter sociointeracionista da língua considerado por ambos.

Bronckart defendia que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais do seio das quais são produzidos” (2003, p. 73). Os textos, para Bronckart, se materializam de maneiras diferentes porque refletem as diferentes práticas sociais que podem existir, considerando, por exemplo, a faixa etária, a profissão e a classe social a qual pertence um indivíduo.

É evidente que o professor não tem a pretensão de apresentar ao seu aluno muitos ou todos os gêneros textuais, posto que são infinitos e heterogêneos. Entretanto é necessário refletirmos sobre a necessidade de se praticar alguma forma de imersão em determinado gênero, para que o aluno se sinta minimamente apto e seguro a produzir um texto, com as devidas marcas de sua autoria.

Enquanto Bakhtin (2003) e Bronckart (2003) nos trouxeram suas concepções e/ou definições, Marcuschi (2003) foi um dos precursores dos estudos sobre os gêneros textuais, no Brasil. De acordo com o pesquisador brasileiro, os gêneros são “fruto do trabalho coletivo” favorecendo “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (p. 19).

O pensamento do pesquisador brasileiro faz referência, de alguma forma, a Bakhtin, ao declarar que para cada novo gênero textual, haverá um antigo gênero como ponto de partida, por exemplo, as mensagens trocadas em aplicativos, atualmente, podem ter como origem as tradicionais cartas de outrora – tudo isso, porque, segundo Marcuschi, os gêneros são caracterizados por suas particularidades sociocomunicativas e interacionais e, ainda, por sua utilidade acima de sua forma ou estrutura material, já que eles são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (2003, p. 19). Isto é, os gêneros são incontáveis e não podemos dizer que esgotamos, hoje, os estudos sobre os gêneros, visto que novos modelos de ação comunicativa surgirão trazendo consigo novas atribuições que caracterizarão novos gêneros textuais, conseqüentemente.

Segundo Marcuschi (2000), tratar dos gêneros é tratar dos conceitos de domínio discursivo e de modalidades. O domínio discursivo é o campo social ou institucional em que práticas que determinam a compreensão ocorrem – esses campos podem ser o religioso, o jornalístico, o familiar, o jurídico ou político, por exemplo. Cada domínio discursivo institui um ou mais gêneros que podem ser expressos em duas modalidades – a oral e a escrita.

Entender a oralidade e a escrita como aspectos dicotômicos da língua é um ponto dificultador para os processos de ensino e de aprendizagem. É evidente que a oralidade, cronologicamente falando, é anterior à escrita e na rotina de um falante da língua se faz muito mais presente; a escrita, por sua vez, sempre foi mais relacionada ao prestígio social e ao cumprimento de regras e padrões normativos – tipológicos e gramaticais, por exemplo.

Mesmo tendo várias características que as colocam em lados distintos, oralidade e escrita não devem ser entendidas como dicotômicas, porque ambas constituem um sistema linguístico único. Dessa forma, práticas de aula e atividades propostas como a reescritura de um fragmento característico da oralidade na modalidade formal da língua pode levar o aluno (e também o professor) a entender essas duas modalidades como adversárias. Por isso, Marcuschi afirma que “oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (2001, p. 17).

Nessa esteira, consideramos os gêneros dinâmicos, e se constroem à medida que as situações comunicativas determinam e embora alguns apresentem aspectos formais marcantes como os linguísticos ou estruturais, são os aspectos sociocomunicativos e funcionais que podem identificá-los de maneira precisa.

Assim como entender sobre os gêneros textuais, compreender o conceito de tipologia textual também é de grande valia para o pesquisador e professor de língua portuguesa – principalmente, porque é necessário ter clara a distinção entre tipo e gênero textual para que nossa prática em sala de aula seja mais consciente e coerente. Ainda assim, mesmo depois de décadas de estudos sobre os conceitos, ainda vemos em livros didáticos e na fala de alguns professores certa dificuldade em distinguir esses dois conceitos.

Marcuschi (2002) defende a maior importância do estudo dos gêneros. Para ele,

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. (p. 28)

Ainda assim, as ideias do pesquisador sobre as noções de tipologia textual podem contribuir sobremaneira para que os professores de língua portuguesa embasem sua prática em uma teoria clara e de fácil compreensão.

Para Marcuschi (2000), “um tipo textual é constructo ideal que se identifica no contexto de uma tipologia textual que pretende determinar estruturas linguísticas e formais que constituem esses tipos” (p. 21). Para o referido autor, os tipos textuais são categorias estabelecidas para organizar textos de acordo com aspectos linguísticos, possibilitando a análise dos gêneros: um e-mail (gênero) pode ser constituído por diferentes sequências (tipos) textuais: pode apresentar trechos narrativos, ou descritivos, por exemplo.

No âmbito dos estudos da Linguística Textual, também encontramos apontamentos sobre o conceito de tipologia textual. Koch e Fávero (1987) organizaram os tipos textuais de acordo com três aspectos: a pragmática, a esquemática global e a linguística. O aspecto pragmático diz respeito aos macroatos de fala, às atitudes comunicativas e à forma como esses atos se organizam nas diferentes situações comunicativas; o aspecto esquemático global faz referência aos esquemas cognitivos, isto é, as ações características daquela sequência; já o aspecto linguístico abraça as marcas textuais expressas pelos mecanismos linguísticos: tempos e modos verbais ou articuladores argumentativos, por exemplo.

Travaglia (2012) propôs uma teoria tipológica que considera classes de textos reconhecíveis a partir de características variadas como conteúdo temático, estrutura composicional, características de superfície linguística e função sociocomunicativa. Travaglia demonstra sua preocupação com o estabelecimento de teoria clara e que sirva, principalmente, ao professor e ao ensino de língua portuguesa. Segundo o linguista,

A pesquisa tipológica de textos pode ter focos distintos e ser feita por razões diversas, mas se beneficiará, sem dúvida, de uma teoria tipológica geral, para avançar de maneira organizada dentro de um modelo. Essa nos parece uma lacuna na maioria das pesquisas tipológicas de texto e que temos buscado suprir. Cumpre ainda ressaltar que uma teoria tipológica geral organiza sobremaneira o ensino ligado a categorias de texto, evitando uma selva intrincada e um tanto sem caminhos claros de teorias diversas e com problemas terminológicos, que geralmente o professor tem enfrentado, começando pelo que se considera como tipo, gênero, etc. e outros problemas criados por não se distinguir e correlacionar as diferentes naturezas das categorias de texto. (2012, p. 370)

A organização do conceito de tipologia textual segundo Travaglia é bastante didática, sendo capaz de auxiliar, como afirmou o autor, professores que vivem, eventualmente, em um campo de dúvidas em imprecisões sobre alguns conceitos importantes para sua prática diária.

O ensino de língua portuguesa é objeto de estudo para muitos estudiosos da área das Letras. Werneck (2018) aponta alguns caminhos para que o professor trace uma prática, em sala de aula, que desenvolva aquilo que é apontado como o principal objetivo do ensino de língua portuguesa, segundo a autora: leitura, escrita e análise linguística. Essas três práticas

são os eixos sobre os quais o ensino de língua portuguesa deve ser pautado, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em seu livro *Análise e produção de textos* (2018), Werneck destaca a importância da leitura e da escrita como práticas sociais. De acordo com a professora,

Ler e escrever são também ferramentas para comunicar, ampliar o conhecimento, instrumentos para criar identidade, perfil pessoal e profissional, uma vez que somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral e escrita, adquirimos ou não status e poder dentro da comunidade a que pertencemos. Talvez por isso um dos objetivos principais do ensino de português seja desenvolver a competência da comunicação em geral; cabe, então, à escola ampliar o foco do trabalho voltado para a leitura e a escrita [...]. (p. 98-9)

Werneck (2018) nos traz não somente reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, mas um guia prático e muito didático com exemplos de exercícios que o professor pode realizar com seus alunos: indicações de leitura, propostas de produção escrita, passando pela escrita, revisão, avaliação e reescritura do texto.

Para a autora, a produção textual é o momento final de um trabalho que se inicia pela leitura e análise de textos, vídeos e demais estímulos emocionais que levarão o aluno a escrever de maneira consciente e autônoma. Werneck também aponta para a necessidade que o professor tem de organizar e construir um planejamento que viabilize todas essas práticas e, para isso, é necessário tempo para estudos e pesquisas bem como empenho a fim de conseguir, junto com seu aluno, a realização de aulas produtivas que levarão culminarão na produção de textos, conforme preconizam os documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa.

Nas pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, sobre a prática da escrita na escola básica, tomamos também como aporte teórico desta dissertação os estudos de Tedesco. Em seu artigo *Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa* (2020), encontramos uma importante reflexão acerca da importância do ensino de língua portuguesa. A pesquisadora cita, inicialmente, as notórias dificuldades do aluno ao final da escolarização básica apontada pelas avaliações de larga escala e confirmada nas escolas Brasil afora. Para Tedesco,

Não é novidade que nossos colegas de diferentes áreas – Ciências, História, Geografia, Matemática, por exemplo – ficam estupefatos frente às dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes. Há, sem dúvida, um viés de responsabilização ao professor de língua portuguesa, o que, defende-se, é um dos entraves do ensino, já que, nessa visão, predomina um olhar de ensino e de aprendizagem, voltado para a individualidade do saber, somente. Defende-se a construção social deste saber, o que implica, de imediato, em diferentes mediadores no processo de aprendizagem da língua. (2020, p. 706)

É bastante comum atribuírem ao professor de língua portuguesa o insucesso da educação, principalmente, no que tange às dificuldades de leitura e de escrita, como se essas fossem habilidades desenvolvidas exclusivamente nas aulas de língua portuguesa. É importante destacar que as práticas de leitura, de compreensão e de escrita não são práticas isoladas, nem próprias apenas da disciplina em questão.

Sabemos que o falante de língua portuguesa vive a língua desde a primeira infância; experimenta o mundo por meio da língua: expressa sentimentos e ideias, emite opiniões, interage com o outro – tantas são as formas e os contextos em que está inserido e usa a língua como ferramenta essencial – não a língua concebida como conjunto de regras, mas a língua que constrói sentidos.

Nessa concepção, produzir textos escritos ou orais é uma atividade constante e o texto é a concretização dessa atividade. Por isso, a aula de língua portuguesa é de tanta importância na constituição do currículo e, ainda mais, por isso o professor de língua portuguesa tem função tão importante no processo educativo dos alunos. Ler e escrever são práticas que permeiam todas as disciplinas, mas o ensino dessas práticas é centralizado e sistematizado nas aulas de língua portuguesa.

Tedesco (2019) esclarece que na vida em sociedade “prevalece o texto escrito” (p. 138) e o lugar onde se aprende a sistematizar os conhecimentos linguísticos que permitem a criação desse texto escrito é a escola; e o professor é o agente que apresenta ao aluno a importância da escrita no mundo e na vida, de acordo com as diferentes funções que têm os textos.

Conforme nos esclarece a autora (2019), a língua escrita tem três funções sociais específicas: organizar as coisas no mundo, comunicar e registrar (p. 138). Refletindo sobre as funções sociais da escrita, nos defrontamos com algo inerente a (quase) todas as propostas de produção textual na escola: a situação simulada. Considerando que “o discurso só se concretiza quando há algo a dizer, para quem dizer e por que dizer. Estas são condições imprescindíveis para a comunicação se realizar” (2019, p. 139), a situação simulada e descolada da realidade é mais um aspecto dificultador a cada proposta de produção escrita.

Escrever na escola torna-se, portanto, uma prática vazia de sentido e de viabilidade diante da presença de elementos fictícios. Percebemos, pois, a fundamental função do professor: fazer o aluno entender que ele precisa aprender a se comunicar e a produzir textos

nas mais variadas situações comunicativas, a fim de se tornar um usuário profícuo da língua portuguesa.

O professor, além de abordar a norma culta da língua, precisa apresentar os conceitos de coesão e coerência, ensinar ao aluno o que é a essência da disciplina Língua Portuguesa – por qual motivo ele está ali, diante dele, muitas vezes, diariamente. Essa informação dá ao aluno a consciência de que estudar língua portuguesa é entender como se colocar no mundo, como se relacionar com o outro, entender a diversidade de manifestações textuais que existem na realidade, ampliando, assim, sua capacidade de entendimento e autoconstrução como sujeito no mundo e na vida. Tedesco (2019) nos oferece a seguinte reflexão:

A compreensão da natureza da escrita e de suas funções é indispensável para quem se dedica ao processo de ensinar e aprender a escrita em língua portuguesa. Logo, este tem de ser o objeto de aprendizado tanto do estudante nos diferentes anos de escolaridade quanto dos professores. (p. 138)

Portanto, professor e aluno estão em constante aprendizado, caminhando juntos para a construção da prática de escrever. A escrita deve ser praticada em variados gêneros (assim como são variados os gêneros vivenciados fora da escola), e todo o processo – da preparação até a reescrita – pode passar por reformulações na prática do professor de língua portuguesa. A escrita praticada em grupos ou coletivamente, a reescrita ou a avaliação feita entre colegas de classe – muitas são as possibilidades e alternativas que não caberiam nesta dissertação, afinal não é o seu objeto de estudo – podem culminar em uma proposta que encaminhe a escrita como um ato rotineiro na sala de aula, como é na vida. É evidente que

a produção de um texto escrito envolve sempre questões específicas de estruturação do discurso, de organização de ideias, de escolha de palavras, de consciência da finalidade do texto, de “para quem se escreve”, de coesão, entre tantos outros usos de linguagem que revelam a autonomia do produtor do texto (2019, p. 135)

Assim como os diferentes usos da linguagem são necessários para construir a autonomia do aluno, é imperativo que a escola passe a refletir não somente sobre a importância dessa disciplina e de seu professor, mas sobre as formações discursivas que perpassam essas esferas. Somente quando ditos como “o aluno não sabe escrever” e/ou “para que o aluno estuda língua portuguesa por toda a vida (escolar)?” forem reconstruídos ou desconstruídos a prática de escrita na escola básica será vista e tida como um processo que reflete, apenas, as vivências sociais e que muitas são as possibilidades.

A seguir, no segundo capítulo, esta dissertação apresentará o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de produção textual na escola básica.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS

O segundo capítulo desta dissertação aborda as orientações sobre o ensino de redação nos PCN, na BNCC e no PNLD, buscando entender se as diretrizes desses documentos são praticadas nos livros didáticos de língua portuguesa analisados. Na primeira seção deste capítulo, tratamos dos PCN; na segunda seção, abordamos a relação da BNCC com as propostas presentes nos livros e, finalmente, analisamos se o que está presente nos editais do PNLD se realiza nos livros didáticos do 9º ano de escolaridade.

2.1 Breve percurso sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil

Para refletirmos, ainda que brevemente, sobre o histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, precisamos considerar alguns pontos importantes. Sabemos que a história da educação no Brasil começa com os padres jesuítas em 1549 que, por sua vez, foram expulsos de nosso país em 1759.

O “nascimento” oficial da Língua Portuguesa, no Brasil, é atribuído à Carta Régia, do Marquês de Pombal, no ano de 1757 que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinarem a língua europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Apenas em 1808, com a chegada na da Família Real Portuguesa, o Brasil voltou a ver rumos e caminhos na educação e a primeira Constituição de 1824 declarou o compromisso do Império em garantir à população educação primária e gratuita. Todavia, a Constituição de 1834 mudou esses caminhos ao determinar que a educação primária fosse responsabilidade de cada província.

Parece que temos, pois, um marco de quando as diretrizes da educação brasileira foram fragmentadas e talvez possamos entender o porquê de tantas outras reformas tentarem, até os tempos atuais, reverter essa fragmentação (BARBOSA, 2003).

A ebulição cultural da década de 1920 impulsionou mudanças também na educação e os antigos formatos engessados e tradicionais começaram a ser questionados. Na década seguinte, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) trazia a reflexão sobre a finalidade da educação, sobre como esta deveria estar em acordo com o pensamento e a

realidade de sua época, bem como de que maneira o aluno precisaria enxergar, no processo educativo, o atendimento às suas aptidões e interesses, sendo assim considerado como o protagonista dos processos educativos – ideal retomado pelas reformas e propostas apresentadas na década de 1990.

Pensar, pois, em organizar e propor currículos não é algo novo ou revolucionário, mas precisa ser calcado no planejamento e na prática, considerando a realidade e a experiência de quem vivencia a educação. Os agentes mais diretos e participativos da educação – professor e aluno – são os últimos ou não são ouvidos quando da implementação de reformas e propostas de novas diretrizes. Essa distância entre o pensar e o fazer na educação gera documentos idealizados e perfeitamente criados por indivíduos que não fazem parte dessas rotinas de ensinar e de aprender – essa distância culmina na proposição de guias ou manuais utópicos ou incoerentes com a realidade praticada.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram com o objetivo de promover e ampliar debates que suscitassem incrementos na educação básica do Brasil. As diretrizes foram criadas e estabelecidas respeitando as diversidades de um país, especialmente com as dimensões do nosso, inclusive no que tange às diferenças regionais, sociais, culturais e econômicas, por exemplo. Ao mesmo tempo, os parâmetros tentavam estabelecer orientações necessárias e comuns a todas as escolas, estudantes e profissionais da educação sem acentuar as diferenças ou excluir qualquer indivíduo participante do processo educativo.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A partir dessa Conferência, surgiram propostas que tinham como objetivo atender às necessidades básicas de aprendizagem e universalizar o acesso à educação fundamental.

Em 1993, foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, reunindo entidades e especialistas na área de educação. A partir de então, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – conjunto

de diretrizes e estratégias que deveriam promover a educação básica, com fulcro nos princípios da equidade e da qualidade. O Plano Decenal de Educação para Todos, em consonância com a Constituição de 1988, levantou a necessidade de que fossem elaborados parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais no caminho da democracia e da busca pela qualidade.

Nesse período, – década de 1990 – entre reformas educacionais e propostas de reflexão sobre o ensino, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de Ensino Médio, em 1999; em 2002 foi publicado um conjunto dos Parâmetros acrescido de Orientações Educacionais Complementares.

A elaboração dos PCNs envolveu estudos realizados a partir de propostas curriculares de estados e municípios do Brasil. A partir desses estudos, foi formulada uma “versão preliminar” e foram abertos debates, dos quais, segundo a publicação, participaram professores universitários, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, além de pesquisadores e de educadores.

Propostas e definições apresentadas pelos PCNs servem de referência para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), propondo que se trabalhe em sala questões de relevância para a sociedade mundial e brasileira, através dos temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, entre outros).

Sabemos que, ainda durante a elaboração dos Parâmetros, houve críticas sobre a possibilidade de o documento servir, na verdade, como um instrumento para impor e exercer uma espécie de coesão na educação, tendo em vista que estipular diretrizes para todo o país por meio da educação escolar pode ser uma das maneiras do Estado se fazer presente na escola básica.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) em data pretérita à publicação dos PCNs já se manifestava no sentido de estabelecer e definir uma formação básica comum:

O Artigo 210 da Constituição de 1988 foi formulado a partir da iniciativa da ANPed, endossada por muitas outras entidades, as quais se mobilizaram durante o processo constituinte, defendendo a necessidade da “formação básica comum” ali mencionada.

Importantes pesquisadores e professores da área têm participado ativamente e estão profundamente comprometidos com a realidade da escola pública brasileira. [...] A

urgência de agir é assim compartilhada por muitos, que buscam aliar a formação acadêmica à prática social. (ANPed, 1996, p. 86)

Esse movimento da ANPed já demonstrava que havia, de fato, uma necessidade de o governo adotar medidas que orientassem as escolas no que dizia respeito à constituição de um currículo mínimo. Entretanto, a Associação, também, destacava sua preocupação quanto à efetiva participação não somente das autoridades e secretarias de educação, por exemplo, mas, principalmente, à ampla participação dos agentes da educação, isto é, os professores que fazem parte da rotina escolar deveriam formar as principais vozes a serem ouvidas e consideradas para a formulação das diretrizes presentes nos PCNs (1996, p. 86).

2.3 Os PCN para o ensino de língua portuguesa

De maneira geral, e segundo as informações presentes na publicação original, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram criados considerando e respeitando as diversidades regionais, culturais e econômicas do país, bem como atendendo à necessidade de elaborar referências às práticas pedagógicas de todo o Brasil. O objetivo dos PCNs foi a criação de condições que permitissem às escolas oferecer aos jovens o acesso aos conhecimentos elaborados e organizados a fim de que todos pudessem exercer a cidadania de maneira plena.

À época da publicação do referido documento, Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação declarou:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1997, p. 4)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa foram criados para que o ensino de nossa língua materna oferecesse ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, que são ferramentas essenciais para a constituição do sujeito no mundo, para sua interação consigo mesmo e com o outro e, por fim, para o exercício da cidadania.

O documento revela que a escola tem a função de levar o aluno a refletir sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida (pessoal e escolar) – dessa maneira ele teria como

ponto de partida para a aprendizagem o conhecimento acumulado até então e as experiências por ele vivenciadas. Vemos claramente uma referência à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito elaborado por Vygotsky (1998), deixando claro o embasamento teórico interacionista que deu suporte à formulação dos PCNs.

Segundo a teoria sociointeracionista, o desenvolvimento de um indivíduo se dá devido à atividade de seu pensamento, que ocorre em um contexto histórico e cultural. Segundo Vygotsky (1998), a criança traz para si, para o seu interior, uma experiência em forma de conhecimento – esse vaivém só acontece por meio da interação, aliás, esse processo é a interação. Sendo assim, fica constatado o valiosíssimo papel da língua, que proporciona essas interações entre um indivíduo e outro e/ou o mundo. Por isso, os PCNs afirmam que “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” (1998, p. 19)

Entender os conceitos e teóricos que apoiaram a formulação dos PCNs nos ajuda a compreender o viés ideológico que constitui o documento e nos faz, como educadores, refletir também sobre a maneira como as referidas diretrizes podem dar suporte ao professor que busca aprimorar sua prática pedagógica em benefício do aluno.

Sendo assim, temos, ainda, de nos reportarmos ao conceito básico da Teoria da Interação Verbal, formulada por Bakhtin (1997) que consiste, basicamente, no Dialogismo, isto é, a interação verbal ocorre no diálogo e institui o diálogo, que se materializa por meio da língua, consolidando, portanto, um ciclo que estabelece e reforça a importância da língua para a constituição do sujeito no mundo. Como afirma Fiorin (2008) “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (p. 27).

Se Vygotsky e Bakhtin convergem no que diz respeito à importância da interação para a constituição do sujeito no mundo, precisamos, por conseguinte, entender que o aluno só existe e quando se relaciona com o outro e com o conhecimento. Daí a importância irrestrita da língua portuguesa, porque é por meio dela que o aluno se relaciona com o conhecimento – é por meio da língua que o aluno se torna capaz de investigar, questionar, avaliar e ajudar a construir o conhecimento que lhe será “devolvido” também por meio da língua. É nesse processo de “tocar” no conhecimento e recebê-lo de volta que a língua se institui como ferramenta primordial e fundamental para o ensino de todas as outras disciplinas.

A premissa de que a capacidade humana de expressar acontece graças à linguagem que se concretiza, entre tantas formas, pela língua portuguesa e enaltece, ainda mais, a importância de os Parâmetros abraçarem o ensino de língua portuguesa em suas múltiplas facetas.

Na apresentação da área de língua portuguesa, ainda no trecho introdutório, o documento cita algumas críticas sobre o ensino da nossa língua até então. Entendemos, pois, que o documento se propôs a apresentar os pontos negativos do ensino de língua, isto é, um manual do que não deveria ser praticado: situações comunicativas simuladas e/ou descoladas da realidade; atividades de leitura e escrita serem praticadas apenas de modo escolarizado; uso do texto como pretexto para o ensino de gramática ou para transmissão de valores éticos e morais; excessiva valorização da gramática; desconhecimento ou desrespeito às variações linguísticas; ensino de gramática a partir de estruturas descontextualizadas – todas essas práticas, infelizmente tão recorrentes em muitas salas de aula de língua portuguesa são listadas como um roteiro do que não deve ser praticado pelo professor ou pela escola. Consequentemente, não seria estranho o leitor (comunidade educativa, em geral) esperar que o documento propusesse orientações metodológicas, ou seja, como transformar esses pontos negativos em práticas construtivas. (1998, p.18)

O documento recomenda que o ensino de língua realize, em sala de aula: a leitura como forma de compreensão, rejeitando atividades de decodificação; expressões orais e escritas como ferramentas efetivas de comunicação e não, apenas, como objetos de avaliação e correção; a reflexão sobre a linguagem a fim de utilizá-la de acordo com a respectiva situação comunicativa. (1998, p. 19)

Seguindo esse caminho, unimos a Teoria Sociointeracionista, de Vygotsky (1998), à Teoria da Interação Verbal, de Bakhtin (2003), com o claro encaminhamento de Tedesco (2012), que afirma:

Para entender um texto, qualquer texto, as pessoas têm de construir o sentido dele dentro de suas próprias cabeças, utilizando informações prévias que fazem parte do seu repertório ou conhecimento enciclopédico de mundo. Resumindo: Texto + conhecimento enciclopédico do ouvinte ou leitor = sentido do texto (p. 18)

Nessa esteira, os PCNs de língua portuguesa indicam que a escola deve organizar o ensino da língua para que os conhecimentos discursivos e linguísticos do aluno sejam desenvolvidos. Nesse processo, o aluno deverá ser capaz de ler e escrever proficientemente, expressar-se de modo adequado às diversas situações comunicativas e pensar criticamente sobre questões comuns à estrutura da língua como as variações linguísticas, por exemplo.

Segundo os PCN de língua portuguesa, as aulas de língua devem desenvolver no aluno algumas habilidades como a capacidade de redigir textos de tipos variados, de construir a continuidade temática, de explicitar informações necessárias à compreensão do texto, de empregar recursos linguísticos adequados (conectivos, por exemplo), de realizar escolhas lexicais apropriadas, além de escrever de acordo com o gênero proposto e de ser capaz de analisar, revisar e, se necessário, reescrever o texto escrito. (1998, p. 51)

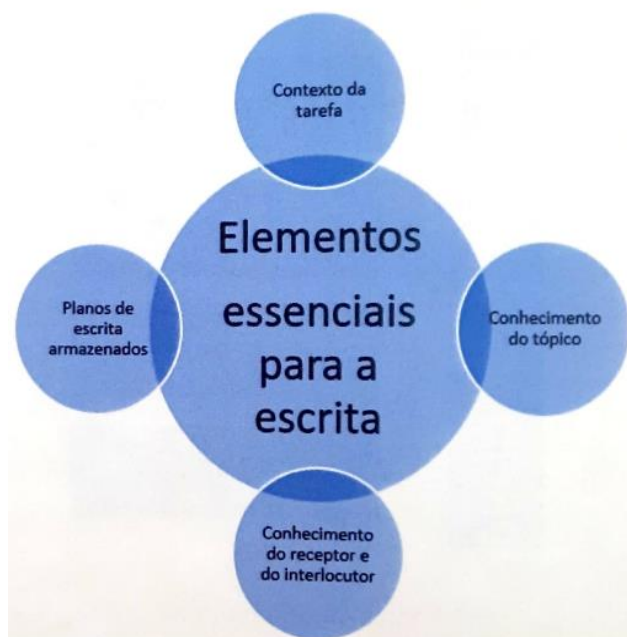
O documento, embora não seja, objetivamente, um guia ou manual prático, sugere procedimentos variados para a elaboração dos textos em sala de aula: “estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão (com intervenção do professor) e versão final” (p. 58). A sugestão e a prática desses procedimentos são fundamentais para que o aluno se torne um produtor proficiente de textos.

O ato de redigir está presente em nossas vidas em momentos e contextos diversos. Todavia, na sala de aula, essa tarefa é, por vezes, solitária e requer do aluno uma autonomia, quase sempre, ainda não desenvolvida. Diante de uma proposta de redação, o aluno precisa ser capaz de compreender o tema, conhecer o gênero a que se propará escrever, organizar suas ideias e transformá-las em texto escrito e, ainda, revisar ao final de todo esse processo. No texto dos PCN, lemos que

Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso. (1998, p.75/6)

Para produzir um texto, alguns aspectos precisam ser levados em consideração. Pensando na importância das orientações apresentadas pelos PCN, observamos alguns elementos indispensáveis para iniciar o processo da escrita, e o professor de língua portuguesa precisa tomar consciência da necessidade da organização desses elementos. Retomando o aporte teórico desta pesquisa, nos remetemos às pesquisas e reflexões de Tedesco (2021) sobre o ato de redigir e encontramos uma figura que representa toda a engrenagem necessária à produção de um texto:

Figura 1 – Elementos essenciais para a escrita



Fonte: TEDESCO, 2021, p. 164.

Percebemos que nosso aporte teórico e os PCN estão em consonância quanto ao percurso metodológico que deve ser traçado na aula de língua portuguesa, a fim de que professor e aluno tenham condições de propor, praticar e aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem das práticas de produção textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram mudanças significativas na perspectiva do ensino de língua portuguesa. O advento do documento trouxe o reconhecimento do texto como unidade básica e essencial do trabalho na sala de aula de língua portuguesa. A publicação declara que

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (1998, p. 23)

Sabemos que hoje, com as diversas e novas formas de comunicação vigentes, muito se questiona sobre a perpetuação ou não dos hábitos de leitura, por exemplo, mas é evidente que a concepção de leitura e de língua são limitadas quando esses questionamentos vêm à tona, porque jamais, independente do momento histórico e ou das ferramentas de comunicação a que tivermos acesso, de forma alguma a língua portuguesa será colocada de lado ou

poderemos afirmar, em algum momento, que os falantes da língua deixaram de escrever ou de ler. Ler e escrever são atividades muito mais abrangentes do que se imagina – língua é interação, independente do desejo ou intenção de seus falantes.

Na década de 80, alguns aspectos da prática de ensino de língua portuguesa já eram questionados, visto que estudar os fenômenos gramaticais, de leitura ou de escrita, de maneira isolada já não davam conta de atender às necessidades do aluno e, principalmente, da própria língua. Por isso, desconsiderar a realidade do aluno, usar o texto como pretexto ou valorizar, excessivamente, o ensino de tópicos gramaticais foram práticas que, gradativamente, foram sendo questionadas ou abandonadas pelo professor de língua portuguesa.

2.4 A Base Nacional Comum Curricular

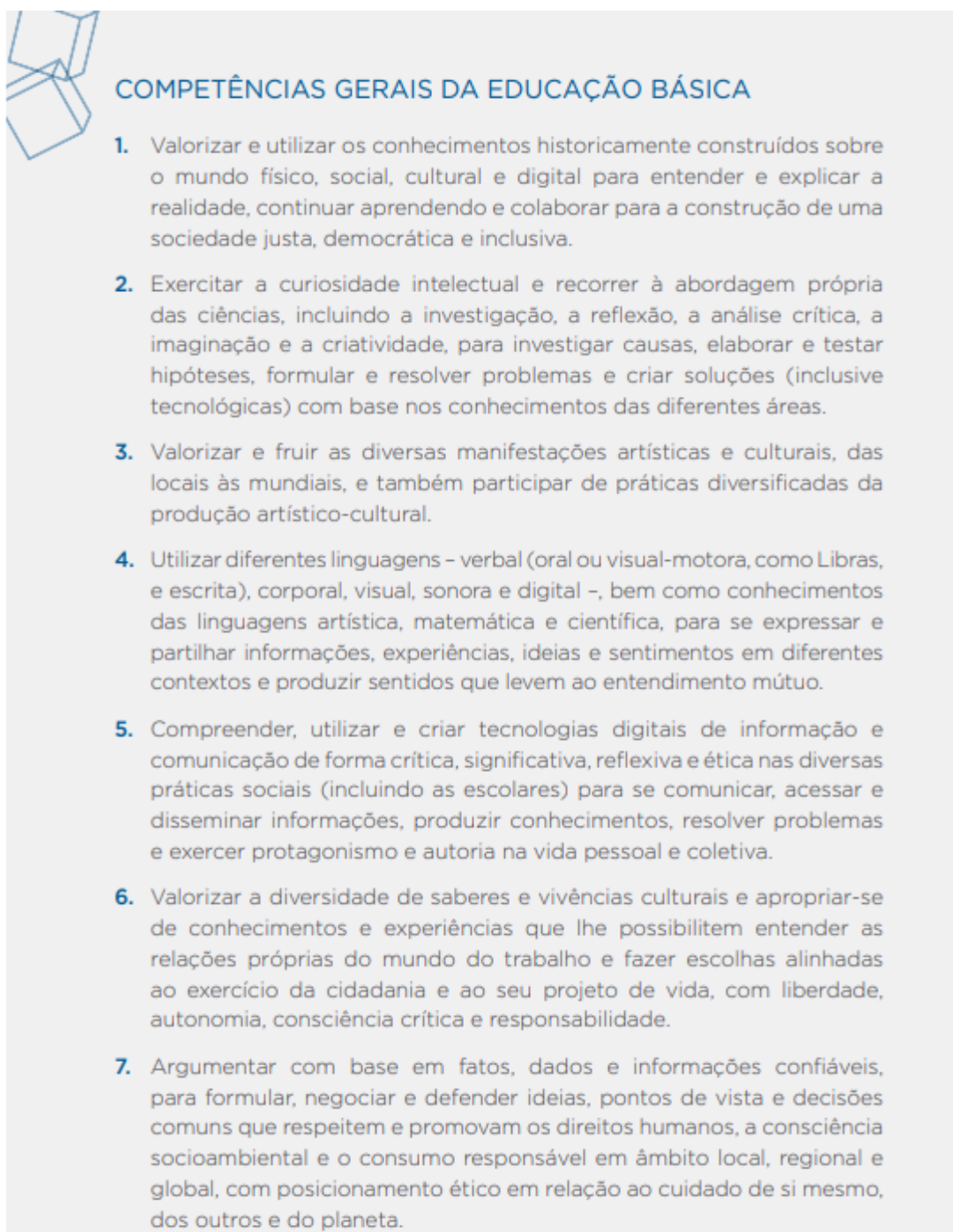
A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento que auxilia na elaboração e, principalmente, na reflexão para o estabelecimento de um currículo que ofereça qualidade para a concretização de processos de ensino e de aprendizagem conscientes, reflexivos e vinculados à realidade. Seu objetivo é atenuar as diferenças curriculares em nosso país, devido às múltiplas políticas educacionais dos estados e municípios. O documento, que orienta as aprendizagens que devem ser entendidas como essenciais para o aluno ao longo de seu processo de escolarização, se organiza como um conjunto de competências e de habilidades.

Para compreender melhor a função da BNCC, é importante organizarmos os conceitos de habilidades e competências. Segundo Tedesco (2012), habilidades são capacidades que usamos para executar uma tarefa ou uma função; já competência é mais ampla e reúne algumas habilidades a serem operadas e aplicadas em uma situação.

O documento também deixa claro que não pretende tornar iguais os processos de aprendizagem pelo país, devido às particularidades regionais, sociais, etárias etc., o que se faz necessário é garantir o pleno desenvolvimento do aluno como cidadão crítico e autônomo.

Não poderíamos falar sobre a BNCC sem citar as competências gerais da educação básica que o Ministério da Educação considerou ao elaborar o documento:

Figura 2 – Competências gerais da educação básica



8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 09-10

Verificamos que algumas dessas competências gerais da educação estão relacionadas com pressupostos teóricos ou práticas de ensino de língua portuguesa. Destacamos a primeira competência geral, por exemplo, declara que a educação deve “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade...” (2018, p. 09) - trata-se de uma referência ao contexto, à importância que o conhecimento de mundo que o aluno tem favorece a aprendizagem.

A terceira competência geral trata de “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais...” o que nos remete a uma das funções do texto. Já a sétima competência assevera que o aluno deve ser capaz de “argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos” - a argumentação, a formulação de ideias em defesa de um ponto de vista são alguns dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa, segundo sua perspectiva sociointeracionista.

No Ensino Fundamental – o período mais extenso da educação básica – a BNCC propõe que todas as aprendizagens que foram vivenciadas na educação infantil sejam articuladas com as novas vivências escolares. Somente considerando as particularidades dos alunos e ouvindo e percebendo sua realidade, a escola oferecerá um ensino não somente de qualidade, mas também que potencialize os conhecimentos já adquiridos pelo estudante.

A escola deve ser o espaço onde o aluno consegue criar suas vivências e construir de maneira significativa a aprendizagem. Para isso, a BNCC organizou para essa fase da escolarização em áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

Os PCN já pretendiam orientar o trabalho de professores pelo país, garantindo que todos os estudantes tivessem acesso a conhecimentos necessários para o exercício pleno da sua cidadania:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações [...] (BRASIL, 1997, p. 13)

Da mesma forma, a BNCC se apresentou com a mesma perspectiva: “é um documento normativo que prescreve as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 8). O documento tem como um de seus princípios estimular a igualdade nos processos educativos de todo o país. Somente assim será garantido que todos os estudantes, ao final da etapa da escolarização básica, tenham as aprendizagens essenciais a essa etapa desenvolvidas, respeitando as necessidades e as potencialidades de cada um. Para isso,

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 6)

No que se refere ao ensino do componente língua portuguesa, a BNCC é bastante clara quanto aos seus objetivos: habilidades precisam ser desenvolvidas de acordo com quatro tipos de práticas comuns aos usos da língua, respeitando a fase de escolarização do estudante.

Quanto à *leitura*, o aluno, segundo a BNCC, deve desenvolver a capacidade de ler textos escritos, orais e multissemióticos aprimorando sua capacidade de compreensão e interpretação. Essa habilidade é fundamental para que o aluno se torne um cidadão capaz de ler e vivenciar temas importantes para seu desenvolvimento como cidadão, sendo capaz de discutir sobre temáticas variadas, construindo e emitindo sua própria opinião.

No que diz respeito à produção de textos, a BNCC preconiza o desenvolvimento da autoria de textos escritos, orais e multissemióticos. Para o documento, o aluno, ao final dessa etapa de escolarização, deve ser capaz de produzir textos nas mais múltiplas linguagens, organizando e expressando sua opinião por meio de variados gêneros.

Sobre a prática da oralidade, a BNCC é bastante clara sobre os objetivos do ensino de língua: o aluno deve ser capaz de desenvolver práticas de linguagem em situação oral, em

contato face a face com seu interlocutor ou não. Essa orientação da BNCC considera, claramente, o uso das tecnologias da informação dentro e fora do espaço escolar.

Quanto à prática de análise linguística, as orientações da Base são bastante claras – o aluno precisa desenvolver análise e avaliação durante a leitura e a produção de textos para articular seus conhecimentos ortográficos, sintáticos, morfológicos e discursivos a fim de construir sua escrita e sua leitura de modo significativo, crítico e autônomo.

Entendendo como a BNCC articula essas práticas – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, percebemos como o texto como unidade básica de comunicação e expressão da língua permanece, desde os “tempos dos PCNs” como o objeto central dos estudos de língua portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Essa consonância de tomada de posição entre PCNs e BNCC nos aponta para os rumos que o ensino de língua portuguesa precisa tomar na prática da sala de aula: o professor de língua portuguesa, ao entrar em sua sala de aula, assume o compromisso de apresentar a verdadeira e essencial faceta da língua aos seus alunos.

Essa verdade precisa ser verbalizada em suas aulas “A aula de língua portuguesa não serve para transmitir e repetir regras e padrões gramaticais”. Se assim fosse, não precisaria haver aula, nem professor – escola, professor, aluno (toda comunidade educativa, na verdade) – bastaria uma gramática, exercícios com a oferta de gabaritos e “tudo” estaria resolvido. Essa consciência é fundamental, para que se tenha, ao longo dos próximos anos, uma ideia do verdadeiro objetivo do componente língua portuguesa no currículo escolar em todas as etapas da escolarização básica.

Esta dissertação se ocupa do ensino de produção textual em livros didáticos selecionados adotados no 9º ano de escolaridade. Nesta etapa, segundo a Base, o aluno consegue participar com uma perspectiva mais crítica e participativa de situações comunicativas ainda mais variadas. As práticas de linguagem, nesta etapa da vida escolar, se ampliam na escola e fora dela. Por isso, a necessidade de oferecer ao aluno condições e práticas de ensino mais relacionadas à realidade e planejadas, segundo as prescrições dos documentos oficiais, é ainda maior.

Preparar o aluno para a vida sempre foi uma das mais importantes funções da educação. As novas tecnologias e formas de comunicação ampliam ainda mais essa função, visto que o aluno precisa ter seu olhar cada vez mais crítico, capaz de reconhecer, por meio da língua, os diferentes tipos de discurso ou temática. O desenvolvimento das habilidades de escrita é fundamental. A seguir, apresentamos uma imagem bastante significativa:

Figura 3 – Habilidades de escrita – 8º ano / 9º ano

HABILIDADES	
8º ANO	9º ANO
(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, <i>sites</i>), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	
(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	
(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	
(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i>, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	

Fonte: BRASIL, 2018, p. 146.

A figura 3 nos apresenta as habilidades de produção de textos que devem ser desenvolvidas e praticadas no eixo do ensino de produção de textos. Percebemos a predominância de alguns verbos: “planejar” e “produzir”. Apenas na habilidade EF89LP11, encontramos a orientação que privilegia que o aluno, além de produzir, revise e edite peças publicitárias a partir de alguns aspectos presentes na proposta.

No documento da BNCC, encontramos, no início da seção destinada à área das linguagens:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2018, p. 68)

O trecho acima, que preconiza a língua como interação e prática social, se esvazia de sentido, quando na prática, ao apresentar as habilidades da prática de produção textual, não encontramos mencionados o diálogo, o debate ou a organização de ideias - habilidades primordiais para a produção de textos.

2.5 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Ministério da Educação que, em consonância com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), organiza e a escolha de livros e materiais didáticos adotados por escolas públicas municipais, estaduais ou federais e por instituições de ensino comunitárias ou filantrópicas.

O PNLD objetiva criar ações e meios para determinar uma metodologia essencial de ensino para as escolas e favorece o trabalho do professor e da escola, pois encaminha às instituições de ensino, no período adequado, a escolha de livros que atendam aos critérios determinados em seus editais.

O Programa também pretende permitir ao aluno conviver com a diversidade da cultura escrita, desenvolvendo a autonomia do aluno, sua formação crítica e, evidentemente, quanto aos conteúdos ao longo de vida escolar, posto que o PNLD atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e ao Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos).

É importante destacar que, em alguns contextos, o livro didático é um dos únicos, senão o único, meio de o aluno adquirir conhecimento ou ter acesso à leitura. É também o livro didático, em alguns contextos, a única ferramenta acessível ao professor em sua prática, na sala de aula. Considerando esses aspectos, o Ministério da Educação, ao iniciar o processo de seleção e adoção dos livros, segundo o PNLD, lança um Edital informando entre

características formais e estruturais, alguns critérios quanto ao conteúdo que deve ser desenvolvido nas obras didáticas.

Segundo o edital do Programa, os livros direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental devem ter suas especificações, pois segundo o documento,

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.

Mais especificamente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e à prática de produção textual, o PNLD apresenta critérios para a seleção de obras, enfatizando que o ato de redigir deve privilegiar a formação do produtor de textos, desenvolvendo a proficiência da escrita e, para isso, livro didático de língua portuguesa deve:

Figura 4 – Critérios relativos à produção de textos escritos

III. Critérios relativos à produção de textos escritos

As propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto;
- abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 63

Percebemos que, embora constem algumas especificidades sobre o ensino de língua, particularmente, sobre a prática de produção textual, o que se verifica diante de um trecho como “considerar a escrita uma prática socialmente situada”, o PNLD afirma que, no eixo da prática escrita, o ensino da língua deve propor ao aluno “condições plausíveis de produção de texto”, sem determinar o que são essas “condições”. É evidente e sabemos que o PNLD não é um manual do professor, nem, por isso, tem a função de apresentar um percurso metodológico sobre a prática de produção textual na escola básica. Todavia, entender que o Edital do PNLD não deixa claras ou especificadas as necessidades sobre a prática de redação, entendemos que se abre uma vasta possibilidade de composição e objetivos para as editoras e autores criarem seus livros didáticos.

No texto do edital do PNLD, constam referências à BNCC, entretanto as habilidades de escrita ou, ainda, as orientações e habilidades citadas nos PCN não são evidenciadas como um marco ou um mínimo parâmetro para a elaboração das obras didáticas. Vejamos, por exemplo, na imagem a seguir, os critérios sobre a prática de produção textual:

Figura 5 – Critérios relativos à produção de textos escritos

III. Critérios relativos à produção de textos escritos

As propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

45. considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto;
46. abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
47. explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
48. desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 65

Ainda que, como dissemos anteriormente, o edital PNLD não seja um aporte teórico para a elaboração do livro didático, na imagem acima, vemos a orientação de “abordar a escrita como um processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos”. Essa orientação é de grande valia ao considerarmos a escrita como um processo contínuo, entre as práticas de ensino de língua portuguesa. Entretanto, ainda vemos uma segmentação quanto aos objetivos do ensino de língua, segundo os eixos propostos, isto é, o PNLD não articula as diferentes práticas (ou eixos) de ensino de língua portuguesa como uma cadeia de práticas na qual a produção textual seja um resultado ou uma evidência da organização de todos os conhecimentos linguísticos adquiridos e articulados.

Ao tomarmos os PCNs e a BNCC como documentos norteadores para o ensino de língua portuguesa, precisamos considerar também suas limitações. Embora tenham sido elaborados com o objetivo de desenvolver e aprimorar as práticas de ensino, devemos ponderar sobre seus objetivos e reais possibilidades de implementação na escola básica.

Os PCNs tinham como objetivo estabelecer uma referência para o ensino, isto é, sua implantação não era obrigatória nas escolas do país. Já a BNCC tem o caráter de um documento normativo legal, devendo ser o ponto de partida para a elaboração dos currículos das escolas do país.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, principalmente à prática e ao ensino da escrita na sala de aula, os PCNs já tratavam da dimensão discursiva da produção textual. Na BNCC, elementos como variação linguística, situação comunicativa e gênero textual, por exemplo, são apontados como imprescindíveis. Todavia, a inclusão de aspectos tecnológicos nas práticas de ensino de redação podem não ser viáveis ou possíveis em todas as realidades socioeconômicas de nosso país.

Ambos os documentos em questão trazem a clara tentativa de orientar e viabilizar o ensino no Brasil, porém os aspectos negativos também são visíveis. Os PCNs são se instituíram como um “manual de práticas” – não seria obrigatório fazê-lo – mas sequer houve um encaminhamento para a proposição de uma metodologia de trabalho para os professores que estão nas salas de aula do país. A BNCC traz como um aspecto negativo – ou passível de questionamento – o fato de propor algo para todo o país. O documento determina as competências e as habilidades que todos os alunos do Brasil devem ter desenvolvidas. Contudo, no que tange à implementação da tecnologia nos eixos da leitura e da escrita, por exemplo, é impossível não pensarmos nas práticas de ensino presentes nas grandes metrópoles se contrapondo à escassez de recursos de toda ordem que assola regiões periféricas do Brasil. Sendo assim, devemos pensar sobre a necessidade da elaboração de orientações regionais que contemplem minimamente o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando as potencialidades e carências de cada região e contexto de nossa sociedade.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DE ESCOLARIDADE

O terceiro e último capítulo desta dissertação apresenta as análises a partir das observações sobre o eixo da produção textual, no livro didático de língua portuguesa, no 9º ano de escolaridade. Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico, com os critérios de seleção e a descrição do *corpus*. Em seguida, prosseguimos com as análises das propostas de produção textual nos referidos livros.

3.1 Percurso metodológico

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo e analítico, buscamos entender, por meio da leitura e da análise de três livros didáticos, como o ensino de produção textual tem sido praticado, particularmente nas turmas de 9º ano de escolaridade. A escolha por analisar livros didáticos - e não outro tipo de material - se deu porque esses são os recursos usados, majoritariamente, nas salas de aula das redes pública ou particular de ensino.

Nessa fase da escolaridade básica, o aluno já teve e tem contato com múltiplos e principais gêneros textuais. Além disso, a partir do novo ciclo que se inicia no ano seguinte, início do Ensino Médio, o aluno pode desenhar um novo caminho reparando desvios, sanando possíveis problemas e, ainda, pode aprofundar e ampliar suas habilidades de escrita.

O *corpus* desta dissertação foi estabelecido a partir de consulta ao site do Ministério da Educação, que informa o ranking das coleções didáticas mais distribuídas no país. O ano de 2017 é o mais recente período a apresentar um levantamento com as coleções didáticas mais distribuídas aos anos finais do Ensino Fundamental, segundo dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É importante destacar que, embora o PNLD avalie e direcione obras às escolas públicas de educação básica (municipais, estaduais ou federais) e às instituições de ensino filantrópicas, ou comunitárias conveniadas ao Poder Público, diversas escolas da rede privada também adotam os títulos citados no Programa.

Dentre os títulos mais distribuídos, segundo dados do PNLD, admitimos, inicialmente, para esta dissertação, as três primeiras colocações no ranking: *Português: linguagens*;

Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem; e *Para viver juntos*. Entretanto, essa última coleção não foi reeditada pela editora (SM Edições), portanto não haveria disponíveis no mercado exemplares que contemplassem as orientações presentes na BNCC. Por isso, seguimos com a análise do título que é apontado como o quarto mais distribuído de acordo com o Programa - o *Projeto Teláris*.

É importante destacar que, no início deste trabalho, – na fase de seleção bibliográfica, e leituras iniciais – a pandemia da Covid-19, com a consequente necessidade de afastamento social, impossibilitou ou dificultou o acesso aos livros *rankeados* pelo PNLD. Portanto, para uma análise prévia, que pretendia apresentar resultados iniciais para embasar esta dissertação, examinamos os livros da coleção *Convergências*, uma edição da editora SM que também figura, com suas publicações, entre as mais distribuídas, segundo o PNLD. Posteriormente, com o desenvolvimento da pesquisa, e com as flexibilizações permitidas pelas autoridades sanitárias, tivemos acesso aos referidos livros divulgados no ranking do PNLD.

Para o momento da análise prévia, examinamos uma unidade de cada livro (seriados para o Ensino Fundamental 2) da coleção *Convergências*. Analisamos os quatro volumes, a fim de entender se havia um padrão estrutural e metodológico para as diferentes séries. Essa leitura foi imprescindível para seguirmos com os objetivos desta dissertação. Em todos os livros, observamos a organização em quatro unidades, cada uma com dois capítulos. Cada capítulo é dividido em seções: *Leitura*, *Estudo da língua*, *Leitura (II)*, *Estudo da língua (II)*, *Linguagem em foco*, *Escrita em foco*, *Produção de texto* e *Verificando rota*.

No segundo momento de nossa pesquisa, examinamos os três livros, de 9º ano, indicados no ranking do PNLD. As obras podem ser descritas da seguinte forma:

- a. A coleção *Português: linguagens*, 336 páginas, da autoria de William Cereja e Carolina Vianna, editora Atual (2018), é amplamente conhecida e utilizada por muitas escolas do país; ainda na década passada, o livro era adotado por algumas secretarias de educação. Os temas abordados pelos textos principais de cada capítulo e unidade são enriquecedores nas perspectivas discursiva, literária e temática e atendem aos Temas Transversais segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cada unidade (quatro, no total) é constituída por quatro capítulos, constituídos pelas seguintes seções: Estudo dos textos; Produção de texto; Para escrever com adequação, coerência, coesão e expressividade; A língua em foco; De olho na escrita. Ao final da unidade há um quarto capítulo chamado Intervalo, propondo atividades para a turma.

- b. A coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (288 páginas), da autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, editora Moderna (2018), é a segunda coleção mais distribuída, segundo o PNLD. As unidades temáticas (quatro, no total) desenvolvem os Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular e são constituídas por três capítulos: Leitura; Produção; Produzindo o texto. Capítulo de prática de literatura, com as seções Leitura, Primeiras impressões; O texto em construção; Oficina Literária. Capítulo de estudos linguísticos e gramaticais.
- c. A coleção *Teláris Português* (360 páginas), produzida por Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, editada pela Ática (2019), do grupo Somos Educação, é a quarta coleção didática de língua portuguesa mais distribuída, segundo o PNLD. O livro apresenta oito unidades, sem subdivisão em capítulos. Cada unidade, portanto, apresenta as seções Leitura; Prática de oralidade; Conexões; Língua: usos e reflexão; Outros textos do mesmo gênero; Produção de texto; Interatividade.

A seguir, elaboramos um quadro que contém, de forma resumida e esquematizada, as informações e características dos três volumes:

Figura 5 - Critérios relativos à produção de textos escritos

Coleção	Estrutura da unidade	Seções
<i>Português: linguagens</i>	São 336 páginas organizadas em quatro unidades. Cada unidade apresenta quatro capítulos. Em cada capítulo, alternam-se seções. O último capítulo propõe atividades para toda a turma, sem organização em seções.	Estudo dos textos; Produção de texto; Para escrever com adequação, coerência, coesão e expressividade; A língua em foco; De olho na escrita.
<i>Singular & Plural</i>	São 288 páginas organizadas em quatro unidades. Cada unidade apresenta três capítulos. Em cada capítulo, alternam-se as seções.	Leitura e produção; Produção; Produzindo o texto; Prática de literatura; Primeiras impressões; O texto em construção; Oficina literária; Estudos linguísticos e gramaticais.
<i>Teláris</i>	São 360 páginas organizadas em oito unidades e não há divisão em capítulos. Há seções, apenas.	Leitura; Prática de oralidade; Conexões; Língua: usos e reflexão; Outros textos do mesmo gênero; Produção de textos; Interatividade.

Fonte: O autor, 2022.

3.2 Critérios de análise

Apresentamos os critérios para a análise do eixo de ensino de produção textual nos livros didáticos selecionados, a saber:

1º) Observar se o gênero apresentado na seção de leitura está contemplado na seção que propõe a produção textual.

2º) Analisar se os tópicos gramaticais apresentados na unidade estão articulados e se refletem na proposta de produção textual.

3º) Verificar se leitura e oralidade e análise linguística estão articuladas com a proposta de produção textual.

4º) Perceber se há orientação para planejamento, escrita, revisão e reescrita, em todas as propostas de produção textual.

Adotaremos o procedimento bibliográfico – a partir do referencial teórico já apontado anteriormente, e documental, pois partiremos dos livros didáticos selecionados para entender se as orientações presentes nos PCNs e na BNCC se concretizam nas sequências didáticas propostas pelos referidos livros.

3.3 A abordagem da produção textual no livro didático de língua portuguesa: análises das coleções didáticas

Antes de procedermos à análise dos livros do 9^a. ano que compõem o corpus desta pesquisa, foi proposta uma análise prévia, a fim de verificar a estrutura do livro didático. Passamos à apresentação desta análise.

Para a etapa da análise prévia, em cada volume das coleções selecionadas, realizamos a análise de uma unidade temática, dos livros concernentes do 6º ao 8º anos de escolaridade. Todos os livros apresentam unidades com a mesma estrutura (composição e organização das seções), por isso analisar uma unidade de cada coleção atenderá aos objetivos desta dissertação.

Foi escolhida a coleção *Convergências*, da editora SM, responsável por coleções que figuram no ranking de livros de língua portuguesa mais distribuídos no Brasil, de acordo com o PNLD. A coleção editada, em 2018, da autoria de Daniela Passos, já conta com as orientações presentes na BNCC e com diretrizes pautadas pelos PCNs, como os temas transversais. Todavia, esse último documento não é citado como fonte de orientação da coleção.

Na apresentação de todos os volumes da coleção *Convergências*, lemos que a proposta do livro é “formar pessoas abertas ao diálogo, capazes de opinar, interagir e, também, ensinar.”. Essa perspectiva acena para a ideia de um livro que privilegia a construção dessas competências, por meio do desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno.

Logo em seguida, encontramos o tópico “Conheça a estrutura da coleção”, no qual são apresentadas as seções do livro: *Iniciando a rota* (abertura da unidade); *Leitura* (Leitura 1 e Leitura 2); *Estudo do texto*; *Trocando ideias*; *Estudo da língua*; *Escrita em foco*; *Linguagem em foco*; *Conexões textuais*; *Produção de texto*; *Ampliando fronteiras*; *Verificando a rota*; *Ação e construção*.

Os livros são organizados, cada um, em 4 unidades e cada unidade apresenta dois capítulos. No livro do 6º ano, com 287 páginas, analisaremos a unidade 1, desenvolvida a partir de textos dos gêneros *conto maravilhoso* e *crônica*.

Na página de abertura da unidade, ao aluno são apresentados os conteúdos a serem estudados: os gêneros conto maravilhoso e crônica; os conceitos de língua e linguagem; pontuação; discursos direto e indireto; os substantivos; sinônimos perfeitos e imperfeitos; adjetivo e locução adjetiva; fonemas e letras; dígrafo e encontro consonantal.

O primeiro capítulo da unidade 1 se dedica ao conto maravilhoso. Na seção *Leitura*, um texto do gênero é apresentado. Na página seguinte, encontramos a seção *Estudo do texto*, que propõe atividades que avaliam a compreensão dos textos e desenvolvem as habilidades de leitura. A seção tem como objetivo levar o aluno a compreender as características mais relevantes do gênero e faz isso por meio de questões discursivas, nas quais o aluno descreverá, em suas respostas, as características do referido gênero.

Na sequência, encontramos a seção *Conexões textuais* que apresenta um texto de outro gênero, o mito, levando o aluno a relacioná-lo ao texto anterior. O aluno deverá reconhecer o texto literário como uma possibilidade de entretenimento e de fruição. A seção *Estudo da língua* desenvolve os conceitos de língua e linguagem e leva o aluno a identificar e diferenciar

linguagem verbal, a não verbal e a mista. Ainda nesta seção, os alunos deverão inferir e justificar, em textos como o cartum e a tirinha, o efeito de humor ou a crítica provocados pela articulação entre as linguagens verbal e não verbal.

A segunda seção de *Leitura* apresenta outro conto maravilhoso ao aluno, que deverá ser capaz de analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. Na seção *Estudo do texto*, há atividades que exploram a estrutura da narrativa ficcional e seus elementos (narrador, personagens e tempo, por exemplo).

Durante o compartilhamento de ideias e de opiniões acerca do texto, os alunos explorarão, por meio da oralidade, suas experiências sobre a leitura. Essa atividade prevê que aluno deva “Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.” Os alunos são convidados a comentar suas impressões sobre os contos lidos.

Na seção *Escrita em foco* o aluno deverá compreender o emprego dos sinais de pontuação. Nesta seção, os alunos deverão, ainda, identificar e justificar o efeito de humor, ironia ou crítica gerado pelo uso de palavras ou imagens ambíguas. O aluno é levado a se posicionar sobre algum ponto de destaque do texto que poderia gerar o interesse na leitura da obra, conforme a imagem 1

Na seção *Linguagem em foco*, o aluno deverá identificar o discurso direto e o discurso indireto nos textos. O aluno deverá ser capaz de explorar uma imagem relacionada a um texto e, a partir da leitura de um texto, identificar informações importantes e significativas para sua compreensão.

Na seção *Estudo da língua* o aluno compreenderá o conceito de substantivo e suas respectivas classificações.

Na seção *Produção de texto* o aluno deverá pesquisar um conto maravilhoso e apresentá-lo oralmente à turma. O professor deve orientar o aluno a empregar alguns recursos de coesão referencial e sequencial, como pronomes anafóricos e conjunções que evitem repetições. As subseções *Para começar*, *Prepare a apresentação*, *Apresente-se*, *Avalie sua apresentação* e *Verifique seu desempenho* orientam o aluno nas etapas da produção de sua apresentação.

As imagens, a seguir, ilustram o percurso que a coleção traça para apresentar a proposta de escrita ao aluno e fazê-lo redigir sua redação.

Figura 6 – A Proposta de produção textual – 6º ano

Produção de texto

Conto maravilhoso

Neste capítulo, você leu dois contos maravilhosos e aprendeu que essas narrativas existem há muitos anos. A princípio, elas eram transmitidas oralmente de geração em geração, até que alguns escritores, como os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault, resolveram registrá-las. Depois deles, outros autores reescreveram, traduziram e adaptaram essas histórias, que já viraram filmes, seriados, peças de teatro, desenhos animados, etc.

Que tal agora você vivenciar o papel do contador de histórias? Para isso, primeiro você vai escolher um conto maravilhoso do qual goste para contá-lo aos colegas; depois o professor vai marcar uma data para que você conte a história escolhida para a turma.

Para começar

Escolha uma das opções a seguir para pesquisar o conto maravilhoso.

Pesquisa em livros

Em sua casa, na biblioteca da escola, da sua cidade ou bairro, pesquise livros de contos maravilhosos. Se precisar, peça ajuda ao bibliotecário ou ao professor. Encontrado o livro, leia os contos e selecione o que você mais gostar. Você também pode consultar a sugestão de livro no box **Aprenda mais**, da página 47.



Pesquisa com os familiares

Peça a uma pessoa de sua família ou de seu convívio que lhe conte um conto maravilhoso que conheça. Anote no caderno os principais acontecimentos da história, a ordem em que ocorreram, quem são as personagens, etc., para não se esquecer dos detalhes na hora de contar a história.

Pesquisa na internet

Pesquise contos maravilhosos em sites confiáveis, leia-os e escolha o que você mais gostar. Procure sites de escritores, blogs literários, etc. Se precisar, peça ajuda ao seu professor.



Fonte: PASSOS, 2018, p. 46.

Figura 7 - A Proposta de produção textual – 6º ano

UNIDADE 1

▶ Aprenda mais

O livro *Contos de Grimm: para todas as idades* traz diversos contos dos irmãos Grimm, recontados por Philip Pullman, como “Os elfos”, “Rumpelstiltskin” e “O pássaro dourado”. Ele é uma boa sugestão para você pesquisar um conto maravilhoso para contar à turma.

Philip Pullman. *Contos de Grimm: para todas as idades*. Tradução de José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.



▶ Prepare a apresentação

Após a pesquisa e a escolha do conto maravilhoso que você vai contar, chegou o momento de planejar sua apresentação. Para isso, siga as orientações a seguir.

1 Leia o conto quantas vezes forem necessárias para memorizá-lo. Fique atento aos elementos da narrativa que você estudou: personagens, tempo e espaço.

2 Você viu que o conto maravilhoso sempre apresenta um elemento ou acontecimento mágico. Não esqueça de destacar esse aspecto.

4 Cuide de sua postura e da linguagem que usará. Procure envolver o público fazendo perguntas sobre a história. Para se sentir seguro, faça alguns ensaios.

5 Procure incrementar sua apresentação utilizando objetos que possam ajudar a caracterizar uma cena ou uma personagem.

▶ Aprenda mais

Antes de narrar seu conto para a turma, conheça como Stela Barbieri e Fernando Vilela realizam uma contação de histórias acessando o site *A história vai começar*. É possível acessá-lo por meio do endereço a seguir.

A história vai começar. Disponível em: <<http://linkte.me/vj235>>. Acesso em: 22 jun. 2018.



DICA!

Você pode iniciar seu conto com a expressão “Era uma vez...” ou outra similar.

Num certo reino, há muito tempo, vivia um moleiro e sua filha, que além de bela, era muito hábil e inteligente.

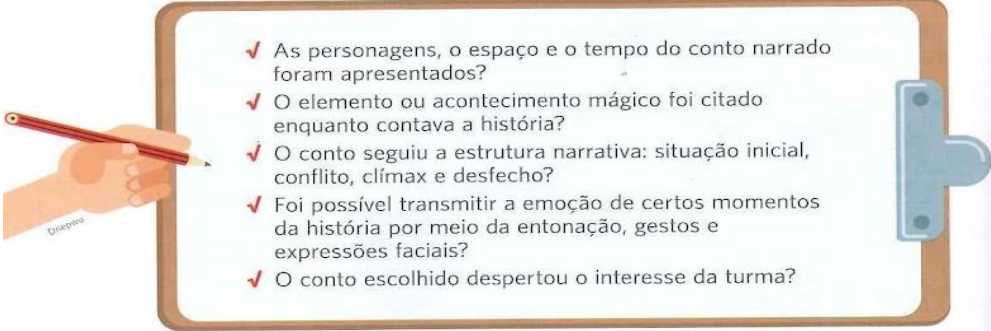
Quando o homenzinho retornou na manhã seguinte, ela começou a falar diversos nomes. Vocês acham que ela descobriu na primeira tentativa?

Ele aceitou a palavra da moça e sentou-se à roca. E trabalhando alegremente foi fiando toda aquela palha e transformando-a em ouro.

Figura 8 - A Proposta de produção textual – 6º ano

■ Apresente-se
Após todos terem ensaiado sua apresentação, o professor vai organizar a turma para a realização da **Hora do conto**. Se for usar algum material durante a apresentação, lembre-se de prepará-lo com antecedência. Procure ficar tranquilo durante a sua apresentação. E não esqueça: quando o colega estiver narrando o conto dele, faça silêncio e preste atenção.

■ Avalie sua apresentação
Após a realização da **Hora do conto**, avalie como foi a sua apresentação. Os itens abaixo podem auxiliar nessa avaliação.



- ✓ As personagens, o espaço e o tempo do conto narrado foram apresentados?
- ✓ O elemento ou acontecimento mágico foi citado enquanto contava a história?
- ✓ O conto seguiu a estrutura narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho?
- ✓ Foi possível transmitir a emoção de certos momentos da história por meio da entonação, gestos e expressões faciais?
- ✓ O conto escolhido despertou o interesse da turma?

■ Verifique seu desempenho
Finalizada a atividade, chegou o momento de verificar como foi o desenvolvimento dela. Para isso, copie o quadro abaixo em seu caderno e responda às questões.

			
A Dediquei tempo suficiente para essa produção: planejei a apresentação, ensaiei e verifiquei o que precisava melhorar?			
B A maneira como narrei o conto agradou aos colegas da turma?			
C Ouvi com atenção e interesse o conto dos meus colegas?			
D Procurei contribuir com a organização e a realização da atividade?			
E Com base na sua apresentação e nas perguntas acima, escreva como você pode melhorar suas próximas produções.			

Fonte: PASSOS, 2018, p. 48.

O livro do 7º ano apresenta a mesma estrutura do livro do 6º ano: quatro unidades, cada uma com dois capítulos. Analisaremos desse volume a unidade 2, desenvolvida a partir de textos dos gêneros *verbete de enciclopédia* e *Texto de divulgação científica*.

Na página de abertura da unidade, ao aluno são apresentados tópicos a serem desenvolvidos: os gêneros *Verbetes de enciclopédia* e *Texto de divulgação científica*; tipos de sujeito; concordância verbal; uso de *mal* e *mau*; transitividade verbal; uso de *mas* e *mais*. Em “Iniciando rota” são propostas questões que objetivam promover a interação entre os alunos da turma ao exporem suas opiniões, verbalmente.

O primeiro capítulo da unidade 2 se dedica ao gênero *Verbetes de enciclopédia*. O aluno deverá ler o verbete apresentado e estudar as características, a função sociocomunicativa e a esfera de circulação desse gênero. Na seção *Estudo da língua*, o aluno conhecerá os diferentes tipos de sujeito. Na segunda seção *Leitura* do capítulo, o aluno lerá outro verbete de enciclopédia, retomando as principais características do gênero.

Na seção *Estudo do texto* são propostas questões que aprofundam a leitura e contribuem para a construção dos sentidos do texto. Na seção *Conexões textuais*, o aluno lerá e interpretará um anúncio de propaganda, relacionando-o ao texto estudado na segunda seção *Leitura*. O aluno é conduzido a relacionar o texto verbal à imagem, construindo novos e mais amplos sentidos. Na seção *Estudo da língua*, o aluno deve compreender a concordância entre o verbo e o sujeito em um enunciado.

Na seção “Escrita em foco” o aluno poderá diferenciar as palavras “mau” e “mal”, e empregá-las corretamente. Na seção “Produção de texto”, o aluno deverá produzir um verbete enciclopédico sobre uma planta.

Figura 9 - A Proposta de produção textual – 7º ano

Produção de texto

Verbetes de enciclopédia

Você conheceu neste capítulo dois verbetes de enciclopédia, um publicado na web que falava a respeito dos cães e outro publicado em uma enciclopédia impressa e que tratava sobre a biosfera. Agora, você vai produzir um verbete sobre um tipo de planta para que seja submetido à avaliação e, quem sabe, publicado em uma enciclopédia digital. Para isso, veja as orientações seguintes.

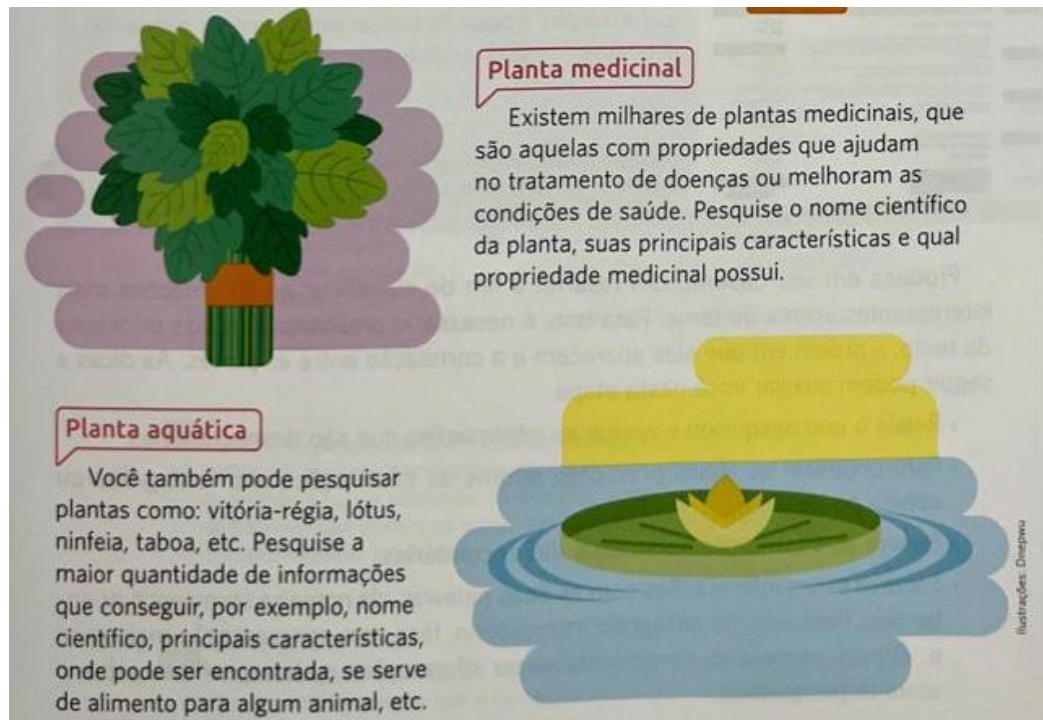
Para começar

A escrita de um verbete de enciclopédia exige pesquisa. Por isso, defina, primeiramente, que tipo de planta gostaria de estudar. As opções abaixo são algumas sugestões que podem ser escolhidas por você.

Planta carnívora

Escolha uma espécie de planta carnívora e pesquise informações sobre ela: tamanho, localização geográfica, animais que servem de alimento para ela e outras informações que mereçam destaque.





Fonte: PASSOS, 2018, p. 113.

Figura 10 - A Proposta de produção textual – 7º ano

■ Estruture seu texto

Depois de produzir seu resumo, você está preparado para escrever o verbete. Para isso, veja as orientações abaixo.

- 1 Releia o resumo para que tenha uma ideia das informações que podem ser aproveitadas na escrita do verbete.
- 2 Lembre-se de que o verbete pode apresentar intertítulos, que auxiliam na organização das informações.
- 3 Inicie a escrita de seu texto com o título, que pode tanto ser o nome da planta quanto uma característica marcante dela.
- 4 Em seguida, você pode apresentar a origem ou o nome científico da planta.
- 5 Escreva o verbete empregando a terceira pessoa do singular e utilizando uma linguagem acessível ao público leigo.
- 6 Lembre-se de apresentar as características da planta. Para isso, empregue adjetivos e locuções adjetivas, mas não em excesso e sem exprimir sua opinião.

- 7 Empregue o registro formal e lembre-se de que o texto deve ser claro e objetivo.
- 8 Preste atenção ao emprego dos verbos: geralmente os verbetes são escritos no presente do indicativo.
- 9 Faça o uso adequado dos sinais de pontuação e fique atento à escrita das palavras.
- 10 Você também pode separar ou produzir imagens que complementem o seu texto e auxiliem na compreensão das informações.
- 11 Lembre-se de que seu texto será submetido à avaliação para ser publicado em uma enciclopédia digital, por isso considere o contexto tecnológico para a execução do trabalho. Se possível, selecione as palavras que podem se tornar um *link* e escreva informações complementares sobre elas.
- 12 Se copiar alguma informação, lembre-se de inserir a referência ou de citar o nome da pessoa que a escreveu.

Fonte: PASSOS, 2018, p. 114.

Figura 11 - A Proposta de produção textual – 7º ano

Avalie e reescreva seu texto

Finalizada a primeira versão do verbete, leia-o e verifique se você seguiu os itens abaixo.

- ✓ Iniciei meu verbete citando a origem ou o nome científico da planta?
- ✓ Empreguei adequadamente adjetivos e locuções adjetivas para apresentar as características da planta?
- ✓ Utilizei intertítulos para auxiliar na organização das informações?
- ✓ Usei em meu texto o registro formal?
- ✓ Empreguei a terceira pessoa do singular tornando o texto impessoal?
- ✓ A maioria dos verbos está no presente do indicativo?
- ✓ As informações foram apresentadas de maneira clara e objetiva?
- ✓ Foi dado um título ao verbete?
- ✓ Considerei o veículo em que o verbete será divulgado?
- ✓ Citei o nome do autor ou apresentei a referência completa quando copiei determinada informação?

Releia seu verbete com atenção e faça as adequações necessárias; se preciso, peça ajuda ao professor. Assim que todos finalizarem a produção, o professor vai levá-los à sala de informática e instruí-los sobre como submeter o verbete para ser publicado em uma enciclopédia digital. Já pensou que legal ver seu texto publicado na *web*?

■ Verifique seu desempenho

Finalizada a atividade, verifique seu desempenho. Assim, você pode avaliar o que realizou de forma satisfatória e o que precisa melhorar nas próximas produções. Para isso, copie o quadro a seguir em seu caderno e responda às questões.

			
A Realizei uma pesquisa satisfatória antes de iniciar a produção?			
B Escrevi o resumo a fim de dar suporte à escrita do verbete?			
C Realizei todas as etapas da produção do verbete: estruturei o texto, fiz uma primeira versão, avaliei e reescrevi o texto e o publiquei na internet?			
D Auxiliei meus colegas a publicar os verbetes na web?			
E Anote em seu caderno o que você pode melhorar nas próximas produções.			

Fonte: PASSOS, 2018, p. 115.

Livro do 8º ano apresenta a mesma estrutura dos demais anos de escolaridade: quatro unidades, cada uma com dois capítulos. Analisaremos, nesse volume, uma unidade que é desenvolvida a partir de textos dos gêneros *diário íntimo* e *autobiografia*.

Na página de abertura da unidade, ao aluno são apresentados os tópicos a serem estudados, a partir das atividades propostas nos dois capítulos: os gêneros *diário íntimo* e *autobiografia*; o período simples e o período composto; o período composto por coordenação; a coordenação e a articulação de ideias no texto; o uso de *ao encontro de* e *de encontro a*; o período composto por subordinação; o período composto por coordenação e subordinação (período misto); as orações coordenadas sindéticas e assindéticas; o uso de *por que*, *porque*, *por quê* e *porquê*.

Ainda na abertura da seção, é apresentada uma pintura da autoria de Paul Gauguin chamada *Autorretrato com retrato de Émile Bernard*. O professor é orientado a convidar os alunos a produzirem um retrato do próprio rosto, utilizando diferentes materiais. Produzir um desenho do seu próprio rosto permite ao aluno começar e entender o processo de construção de sua autobiografia, visto que se desenhar é uma forma de contar sua própria história. Ilustrar seu rosto é também escrever um texto sobre si mesmo. Essa atividade, portanto, desenvolve a primeira competência geral da BNCC: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a

realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (2018, p. 9).

O primeiro capítulo da unidade 3 se dedica ao gênero *diário íntimo*. Na seção *Leitura*, um texto do gênero é apresentado. A seção seguinte *Estudo do texto* poderá compreender as características do gênero por meio de atividades, além de desenvolver habilidades de leitura. Na sequência, encontramos a seção “*Estudo da língua*”, que introduz as noções de período composto.

A segunda seção de “Leitura” do capítulo apresenta outro texto de diário íntimo, retomando as principais características do gênero. Os alunos são convidados a conhecer um trecho do Diário de Anne Frank. Na sequência, com a execução das atividades propostas na seção “Estudo do texto”, o aluno poderá compreender as características do gênero, além de desenvolver habilidades de leitura. Na seção “Estudo da língua”, o aluno poderá refletir sobre a função das conjunções no período composto por coordenação. O sentido do gênero tirinha também é trabalhado por meio de atividades que desenvolvem as habilidades EF69LP03 e EF69LP05. A seção “Linguagem em foco” propõe que o aluno reflita sobre a função dos mecanismos de coordenação na articulação de ideias de um texto.

Na seção *Escrita em foco*, o aluno poderá diferenciar as expressões *ao encontro de* e *de encontro a*, examinando a relação dessas duas expressões na construção dos sentidos do texto. Na seção *Produção de texto*, o aluno deverá produzir um diário íntimo.

As subseções orientam o aluno a planejar, a estruturar e a revisar seu texto. A produção, de maneira ampla, também desenvolve outras habilidades ao levar o aluno a refletir sobre o uso adequado da pontuação e da escrita correta das palavras, conforme as figuras a seguir:

Figura 12 - A Proposta de produção textual – 8º ano

Produção de texto

Diário íntimo

Você leu dois trechos de diários íntimos que posteriormente viraram livros: *O diário de Lena* e *O diário de Anne Frank*. Eles foram escritos por garotas que viveram em lugares diferentes e que testemunharam a Segunda Guerra Mundial. Você viu que tanto Lena quanto Anne consideravam o diário um confidente que guardava todos os seus segredos e que, ao se tornarem públicos, viraram importantes registros históricos.

Agora, chegou a sua vez de escrever um diário. Como você estudou, um diário geralmente é escrito para ser lido apenas por quem o escreve. Por isso, após escrevê-lo, você pode decidir se quer guardá-lo só para si ou se quer mostrar a algum amigo ou familiar.

Para começar

Como o objetivo de um diário íntimo é registrar acontecimentos e sentimentos pessoais, siga as orientações abaixo.

Fatos do dia a dia

Você deve escrever sobre o seu dia a dia, começando pelo dia que o professor indicar. Você pode escrever a respeito de fatos cotidianos e suas impressões sobre eles. Algumas opções são:

- como foram as aulas;
- algo que aconteceu no intervalo;
- a nota tirada em uma prova;
- o que está sentindo;
- algo estranho que vivenciou;
- como foi um encontro com amigos;
- um segredo seu.

Essas opções são apenas sugestões. Lembre-se de que o diário é um confidente, por isso você pode escrever nele sobre o que desejar.



Fonte: PASSOS, 2018, p. 164.

Figura 13 - A Proposta de produção textual – 8º ano

Estruture seu texto

Definindo como vai começar seu diário, chegou o momento de planejar seu texto. Para isso, siga as orientações abaixo.

1 Defina em que material você vai escrever: em um caderno, um bloco, em folhas avulsas, uma agenda, etc.

2 Antes de começar a escrever sobre seu dia, lembre-se de indicar a data. Se desejar, você também pode anotar o horário e o local em que escreve. Veja os exemplos a seguir.

Segunda-feira, 12 de agosto 20/10, 8 horas, Manaus

3 Após a indicação da data, você pode escrever o relato dos fatos que ocorreram naquele dia ou iniciar seu texto com uma saudação ao diário, como no exemplo abaixo.

Querido diário

4 O diário é escrito predominantemente em primeira pessoa, pois você vai falar sobre suas próprias experiências. Para isso, empregue verbos e pronomes na primeira pessoa.

Ontem eu e minha irmã fomos ao cinema.

5 O tempo verbal predominante no diário é o passado, pois geralmente se escreve sobre fatos que já aconteceram. Mas lembre-se de que você também pode escrever sobre fatos presentes e planos para o futuro.

Amanhã é o aniversário da minha avó e faremos uma festa surpresa. Ontem fomos ao mercado e compramos todos os ingredientes para preparar um bolo. Vou usar brigadeiro e morangos para decorá-lo.

6 A linguagem do diário é subjetiva, pois você vai escrever sobre seus pensamentos e impressões. O registro pode ser informal, com abreviações, expressões cotidianas e gírias. Afinal, você é seu próprio interlocutor.

Hj meu dia foi muito massa. Fui ao cinema c/ minha miga e adoramos o filme.

7 Atente à escrita correta das palavras e utilize sinais de pontuação para contribuir com a expressividade do seu texto; por exemplo, empregue o sinal de exclamação para exprimir entusiasmo, surpresa, etc.

Não acredito no que vi hoje na escola. Estou chocada!

8 Você pode finalizar o texto com uma despedida e sua assinatura. Veja o exemplo a seguir.

Até a próxima!
Mateus

9 Caso queira, você pode adicionar ao seu texto uma imagem que represente e lembre a situação descrita. Para isso, pode ilustrar ou colar uma fotografia, por exemplo.

Fonte: PASSOS, 2018, p. 165.

Figura 14 - A Proposta de produção textual – 8º ano

Avalie e reescreva seu texto

Após escrever o diário, leia-o e verifique se os itens a seguir foram contemplados em seu texto.

✓ Indiquei a data em que escrevi os fatos relatados?

✓ Empreguei verbos e pronomes na primeira pessoa para relatar minhas experiências?

✓ O tempo verbal predominante é o passado? No caso de escrever sobre fatos do presente ou planos futuros, empreguei o tempo verbal correto?

✓ A linguagem é subjetiva e o registro é mais informal?

✓ Optei por iniciar a escrita com uma saudação e finalizar com uma despedida ou preferi escrever o texto direto?

✓ Escrevi a respeito de minhas impressões e sentimentos sobre os fatos?

Lembre-se de que a escrita no diário é mais livre e geralmente não há uma revisão ou correção do texto. Se você se esqueceu de empregar em seu diário alguma dessas características, pode reescrevê-lo ou melhorar isso nos próximos relatos.

Reflita sobre o que você achou da experiência de escrever em um diário. Se gostou, crie o hábito de escrever todos os dias ou em alguns dias na semana. Caso você tenha escrito sobre um fato interessante, pode mostrar seu diário a seus colegas e familiares. Mas, se escreveu segredos ou relatou experiências pessoais, guarde-o em um local que só você saiba.

■ Verifique seu desempenho

Finalizada a atividade, avalie seu desempenho nessa produção e reflita sobre o que pode ser melhorado nas próximas produções. Para isso, copie o quadro a seguir no caderno e responda às questões.

			
A Consegui produzir um diário de acordo com as características estudadas no capítulo?			
B Realizei satisfatoriamente todas as etapas dessa produção, isto é, planejei e estruturei meu texto e verifiquei o que precisava melhorar?			
C Gostei de escrever um diário e resolvi manter esse hábito?			
D Com base nas questões acima, escreva no caderno o que poderia ser melhorado nas próximas produções.			

Fonte: PASSOS, 2018, p. 166.

O livro do 9º ano apresenta a mesma estrutura dos demais anos de escolaridade: quatro unidades, cada uma com dois capítulos. A unidade 4 é desenvolvida a partir dos gêneros *resenha crítica* e *editorial*.

O primeiro capítulo da unidade 4 se dedica à resenha crítica. Na seção *Leitura*, um texto do gênero é apresentado. Na página seguinte, encontramos a seção *Estudo do texto*, que conta com atividades que avaliam a compreensão dos textos e desenvolvem as habilidades de leitura. Compreender as características mais relevantes do gênero e abordar assuntos relacionados ao tema da leitura são os objetivos da seção. Na sequência, encontramos a seção *Estudo da língua*, que abrange os conteúdos relacionados aos conhecimentos gramaticais (revisão).

Ainda nesse capítulo, uma nova proposta de leitura apresenta outro texto do gênero resenha crítica, seguido da seção *Estudo do texto* e, novamente, acompanhado pela seção *Estudo da língua*, que consiste na revisão de tópicos gramaticais (segunda parte). Na seção *Linguagem em foco*, o livro pretende desenvolver a habilidade que versa sobre a modalização em textos de notícia ou argumentativos:

por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.” (BNCC, 2017, p. 181)

Logo em seguida, encontramos a seção *Escrita em foco*, que aparece uma vez em cada capítulo e objetiva desenvolver tópicos relacionados à ortografia, acentuação e pontuação.

Na seção *Produção de texto*, o livro orienta os alunos a produzirem um texto escrito do mesmo gênero que foi apresentado ao longo do capítulo. Inicialmente, o gênero é retomado e é apresentada ao aluno, por meio da subseção *Para começar* a proposta de produção escrita. Posteriormente, na subseção *Estruture seu texto* é sugerida a elaboração de um planejamento para a escrita. A estrutura do gênero é oferecida ao aluno, para que ele desenvolva um esboço do que será produzido. Em seguida, a subseção *Avalie e reescreva seu texto* disponibiliza orientações para que o aluno revise seu texto, segundo o que é proposto pelo livro. Na subseção *Verifique seu desempenho*, o aluno, a partir de um quadro avaliativo (grade de correção) deverá perceber os aspectos propostos pelo livro (critérios de correção) em comparação com que foi apresentado em seu texto.

Figura 15 - A Proposta de produção textual – 9º ano

Produção de texto

Resenha crítica

Neste capítulo, você leu duas resenhas críticas, uma do livro *Mais leve que o ar* e outra do filme *Vida, Animada*, e estudou as características desse gênero. Você viu que elas apresentaram informações técnicas, descrição do conteúdo e avaliação crítica das obras analisadas.

Agora é a sua vez de se tornar um resenhista e recomendar um produto cultural para os colegas da turma. No final desta atividade, vocês deverão montar um **Caderno de resenhas** e postá-lo no *blog* da turma para que mais pessoas possam conhecer as recomendações de vocês.

Para começar

Primeiramente, você deve definir sobre o que sua resenha crítica vai tratar. Veja as opções abaixo e escolha a que você preferir.

Filme

Se essa for sua opção, pense em um filme a que tenha assistido recentemente e que vale a pena recomendar ou não aos colegas. Ou então resenhe seu filme preferido ou algum que você considere interessante ou que seja desconhecido pelos seus colegas. Assista ao filme novamente para não se esquecer de nenhum detalhe!





Livro

Se escolher resenhar um livro, pense no último que leu, naquele preferido ou vá à biblioteca e escolha um que seja bem interessante. Leia-o cuidadosamente e anote os detalhes e suas impressões sobre a obra.



Peça teatral, show ou espetáculo de dança

Caso você escolha essa opção, pense em alguma peça de teatro, *show* ou espetáculo de dança a que tenha assistido e que seus colegas possam gostar ou não de conhecer. Tente se lembrar do que mais o emocionou ou chamou a sua atenção e que possa levar os colegas a sentir ou não vontade de conhecer.

Fonte: PASSOS, 2018, p. 214.

Figura 16 - A Proposta de produção textual – 9º ano

Estruture seu texto

Definido o produto cultural a ser resenhado, chegou o momento de estruturar seu texto. Para desenvolver esta etapa, veja as orientações a seguir.

- 1 Antes de começar sua resenha, escreva um breve resumo do produto cultural, mas lembre-se de não contar o final e elabore uma lista dos pontos positivos e negativos, procurando justificá-los com bons argumentos.
- 2 Comece a sua resenha contextualizando o produto cultural e explicando os motivos que o fizeram escolhê-lo.
- 3 Apresente as informações técnicas do produto cultural, por exemplo:
 - **livro:** título, nome do autor, editora e ano de lançamento;
 - **filme:** título, nome do diretor, dos atores principais e ano de lançamento;
 - **peça teatral, show ou espetáculo de dança:** título do espetáculo, nome dos artistas, local e data em que se realizou.
- 4 Em seguida, insira o resumo com a sua apreciação crítica. Para isso, procure apresentar aspectos positivos e negativos de forma bem fundamentada do produto cultural.
- 5 Para apresentar sua opinião de modo coeso e coerente, utilize conectivos que organizem e liguem as ideias no texto. Você pode empregar conjunções para expressar diferentes sentidos: **adversativo** (mas, porém), **explicativo** (porque, pois), **conclusivo** (portanto, por isso), etc.
- 6 Empregue adjetivos e advérbios para enriquecer seus argumentos, por exemplo, "O livro apresenta uma história **divertida**, que **realmente** proporciona ao leitor risos do início ao fim".
- 7 Utilize um registro mais formal, pois sua resenha crítica será publicada no *blog* e poderá ser lida por um público diversificado.
- 8 Conclua a resenha indicando ou não o produto cultural para aqueles que lerão a sua resenha.
- 9 Escolha um título breve e atrativo para seu texto.

Fonte: PASSOS, 2018, p. 215.

Figura 17 - A Proposta de produção textual – 9º ano

Avalie e reescreva seu texto

Depois de elaborar a primeira versão de sua resenha, verifique se está seguindo todas as orientações abaixo.

- ✓ Contextualizei o produto cultural já no início da resenha?
- ✓ Apresentei um resumo da obra sem contar o final dela?
- ✓ Citei aspectos positivos e negativos do produto e empreguei argumentos para convencer meu interlocutor?
- ✓ Consegui utilizar adjetivos, advérbios e conjunções que auxiliam a entender meu ponto de vista e a persuadir meu interlocutor?
- ✓ Concluí o texto apresentando meu julgamento crítico e incentivando as pessoas a conhecer ou não o produto resenhado?
- ✓ Elaborei um título curto e atrativo?

Após corrigir os pontos necessários, reescreva sua resenha e troque-a com a de um colega. Leia o texto dele e procure colaborar com possíveis mudanças.

Depois de realizar os apontamentos feitos pelo colega, verifique a possibilidade de incluir uma imagem no seu texto: pode ser a da capa do livro, do DVD do filme ou *show*, uma foto do espetáculo ou outra imagem que o represente.

Por fim, a turma deverá ser organizada em grupos para que elaborem o **Caderno de resenhas**. Cada grupo deve ficar responsável por uma tarefa: produzir a capa, juntar todas as resenhas e agrupá-las de acordo com o tipo de produto cultural de que tratam, numerar as páginas e produzir o sumário. Depois de pronto, postem essa produção no *blog* da turma e convidem seus amigos e familiares a acessá-la para conhecer as recomendações de filmes, livros e diferentes espetáculos feitas por vocês.

Verifique seu desempenho

Finalizada a atividade, chegou o momento de avaliar as etapas dessa produção. Para isso, copie o quadro a seguir no caderno e responda às questões.

			
A Realizei satisfatoriamente todas as etapas dessa produção: planejei e estruturei meu texto, além de avaliar o que precisava melhorar?			
B Consegui elaborar uma boa resenha com base nos estudos realizados no capítulo e nas orientações da seção?			
C Auxiliei meus colegas na produção do Caderno de resenhas ?			
D Meus colegas gostaram do meu texto a ponto de querer conhecer o produto cultural resenhado?			
E Com base nas questões acima, escreva o que pode ser melhorado nas próximas produções.			

Fonte: PASSOS, 2018, p. 216.

Ao longo da seção *Produção de texto*, o livro espera desenvolver habilidades como a que orienta sobre a produção e a publicação de notícias, reportagens, entrevistas, resenhas, Vlogs, Podcasts culturais, entre outros. Ao final da seção, é sugerido que o aluno desenvolva a habilidade EF69LP08:

Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (2018, p. 143).

3.4 A produção textual nos livros de 9º ano de escolaridade: análise qualitativa

Nesta etapa da análise, avaliamos os livros que constituem o *corpus* desta pesquisa – os livros mais distribuídos, segundo o PNLD – no que tange à abordagem da produção textual no livro didático de língua portuguesa.

Em cada volume das coleções selecionadas, realizamos a análise da primeira unidade temática. Todos os livros apresentam unidades com a mesma estrutura (composição e organização das seções), por isso analisar uma unidade de cada coleção atende aos objetivos desta dissertação.

3.4.1 A coleção Português: linguagens

A coleção *Português: linguagens* está em sua 9ª edição, revista, atualizada e ampliada, e em acordo com as orientações da BNCC. Em sua introdução, no Manual do Professor, lemos:

...pensamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua - a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido de uma perspectiva textual enunciativa. (CEREJA; VIANNA, 2018, p. 3)

A unidade 1 recebe o título “Caia na rede!” e apresenta leituras que permitem reflexão e discussões sobre a comunicação via internet, as fake news e as redes sociais - temáticas atuais e presentes na vida dos jovens da faixa etária alcançada pela obra. A seção *De olho na imagem* apresenta um cartum chamado *Jardim Perfeito*, do artista polonês Pawel Kuczinski e, logo em seguida, uma sequência de perguntas que abrem a discussão sobre a temática abordada - o uso excessivo e padronizado de smartphones. O capítulo 1 aborda as *fake news* e a pós-verdade, por meio da leitura do texto “Como sair das bolhas”, uma entrevista de uma pesquisadora das Ciências da Comunicação à revista Carta Educação. Após a leitura do texto, a seção *Estudo do texto* apresenta questões de compreensão e de interpretação, além de exercícios sobre análise linguística a partir de fragmentos do texto.

A atividade *Cruzando linguagens* apresenta outro texto que aborda a temática das *fake news* em outro gênero – a tirinha – e propõe questões que levam o aluno a refletir sobre o assunto.

O aporte teórico desta dissertação apresentou o conceito interacionista de língua, segundo alguns autores. No Manual do Professor desta coleção, lemos que os autores entendem a “perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social.” (CEREJA; VIANNA, 2018, p. 3), entretanto a seção *A língua em foco* não corresponde ao que indica no Manual do professor - a seção aborda o conceito, exemplos e exercícios de análise linguística, isto é, essa seção da obra introduz os conceitos gramaticais, exclusivamente. Essa abordagem parece nos esclarecer qual é, na verdade, o conceito de *língua* da coleção didática. Entender *língua* como um conjunto de regras leva o professor a uma prática mecanizada que objetiva apenas a transmissão de padrões gramaticais. As oito páginas seguintes propõem exercícios sobre o período composto por coordenação.

A seção *Produção de texto* (com aproximadamente cinco páginas) apresenta ao aluno um editorial. Após o texto, que introduz o gênero, são propostas sete questões sobre a estrutura do texto. Em seguida, o tópico *Agora é sua vez* exibe um texto do gênero artigo de opinião, abordando a temática sobre a qual o aluno deverá escrever um editorial. Após algumas orientações temáticas, segue a proposta, conforme a figura 09 e encaminhamento para o planejamento e para a revisão e a reescrita.

Figura 18 – A Proposta de produção textual

Converse com jovens e adultos sobre o tema escolhido, pesquise o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois, defina a sua posição quanto ao tema e, a seguir, anote no caderno argumentos (a favor ou contra) que poderá utilizar.

Apresente para os colegas do grupo sua posição e os argumentos que anotou. Decidam qual será a tese defendida pelo grupo e selecionem os melhores argumentos para fundamentá-la. Decidam com o professor se a redação do editorial será feita individualmente ou em grupo. De todo modo, é importante que o editorial expresse a opinião que o grupo decidiu adotar a propósito do assunto. Caso a redação seja feita individualmente, escolham depois um texto ou mais para fazer parte do jornal que será produzido no projeto **Ser jovem em tempos de Internet e pós-verdade**, no final da unidade, no capítulo **Intervalo**.

Figura 19 – A proposta e produção textual

Planejamento do texto

- Tenha em mente o público para o qual vai escrever – colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados para visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Escolhido o tema, pense na estruturação do texto: qual vai ser a ideia principal, os argumentos e a conclusão.
- Apresente a ideia principal no primeiro parágrafo, deixando claro o ponto de vista do grupo sobre o tema.
- Desenvolva os argumentos que vão ampliar a ideia principal. É aconselhável que haja correspondência entre o número de argumentos e o número de parágrafos do desenvolvimento. Assim, se escolher, por exemplo, três argumentos, escreva três parágrafos desenvolvendo um argumento em cada parágrafo.
- Defina de que tipo será a conclusão (se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, ou do tipo proposta, que sugere uma saída para o problema focado) e apresente-a no último parágrafo.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu editorial, releia-o, observando:

- se ele expressa com clareza a opinião do grupo a respeito do tema abordado;
- se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos;
- se apresenta uma ideia principal e a fundamenta com argumentos consistentes;
- se a conclusão é coerente com a ideia principal e com o desenvolvimento;
- se a linguagem é clara, com verbos e pronomes predominantemente em 3ª pessoa, e se ela está de acordo com a norma-padrão e adequada ao suporte e ao perfil do público.

Fonte: CEREJA; VIANNA, 2018, p. 31.

Após as orientações sobre a produção textual, o capítulo é encerrado pelo tópico *Divirta-se*, e apresenta uma charge sobre pós-verdade, encerrando o primeiro capítulo da unidade.

O capítulo seguinte recebe o título *Eu: entre o real e o ideal*. A superexposição nas redes sociais é objeto de reflexão logo no início do capítulo que, em seguida, apresenta o texto *Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos*, do cronista Antonio Prata. Após a leitura, a seção *Estudo do texto* propõe questões sobre os sentidos do texto, acompanhada do tópico *A linguagem do texto*. A seção *A língua em foco* introduz as orações subordinadas substantivas a partir de uma tirinha que, também, aborda a temática das redes sociais como um possível ambiente hostil. Após algumas questões sobre o sentido da tirinha e sobre a sintaxe do período composto, são apresentadas as classificações das orações subordinadas substantivas e exercícios a partir de textos de diferentes gêneros (poema, cartazes publicitários).

A seção *De olho na escrita*, também, nos surpreende pelo seu título, porque integra a parte do livro que corresponde à análise linguística. Nesta seção, são desenvolvidos aspectos notacionais da língua: ortografia e acentuação, por exemplo. Segundo o Manual do Professor, no que tange à estrutura e à metodologia da coleção.

...os elementos notacionais da língua recebem uma atenção especial, com trabalho contínuo e sistematizado. [...] Dado o caráter normativo dos conteúdos abordados nesta seção, as atividades são estruturadas de forma mais objetiva, voltando-se para a aplicação, o uso e o emprego dos recursos em estudo. (CEREJA; VIANNA, 2018, p. 29)

Na referida seção, neste capítulo em análise, é apresentado o plural dos substantivos e adjetivos compostos. São apresentadas as regras que organizam a formação do plural dessas palavras, alguns exemplos e exercícios. Logo em seguida, segue a seção *Produção de texto* que é iniciada por um artigo de opinião e algumas questões que induzem o aluno a perceber e organizar a estrutura desse gênero textual. Em seguida, sob o tópico *Agora é sua vez*, são dadas as orientações sobre a produção do texto, planejamento da escrita, além da revisão e reescrita.

O terceiro capítulo da unidade recebe o título *Posto... Logo, existo!* e aborda a necessidade de algumas pessoas em registrar (fotografar) toda a rotina, exaustivamente - o texto *Selfies*, do jornalista Marcelo Coelho, questiona o hábito que muitas pessoas têm, atualmente, de fotografar e postar práticas e momentos de seu dia a dia. Em seguida, na seção Estudo do texto, são propostas questões sobre Compreensão e interpretação e *A linguagem do texto*. Depois da leitura do texto e das respectivas questões, a seção A língua em foco apresenta o conceito de pronome relativo a partir da leitura de uma tirinha, exercícios introdutórios, conceito e exercícios sistematizados.

Ainda na unidade *A língua em foco*, depois dos exercícios propostos, há dez páginas com exercícios sobre o pronome relativo e sobre a função sintática que esse termo pode exercer na oração – os referidos exercícios são propostos a partir de textos dos gêneros tirinha, história em quadrinhos e poema. Na sequência, a seção *De olho na escrita* apresenta um meme e, a partir de então, propõe o estudo das palavras cuja pronúncia não corresponde com a escrita: os exercícios apresentam palavras com vogais átonas (*e* na fala pronunciada como *i*) e a vogal *o* (na fala pronunciada como *u*) e são propostos alguns exercícios sistematizados.

A seção *Produção de texto* deste terceiro capítulo da unidade continua a desenvolver a escrita do gênero artigo de opinião. É reapresentado um trecho do texto *Selfies* (lido no início do capítulo) e são propostas algumas questões sobre o sentido e a estrutura do texto. O tópico *Agora é sua vez* introduz a proposta de produção textual - a partir de um trecho de uma entrevista e de uma reportagem, a temática da vida dos jovens na atualidade é apresentada, seguida das orientações sobre a escrita do texto do aluno: pesquisa, discussão em grupo e

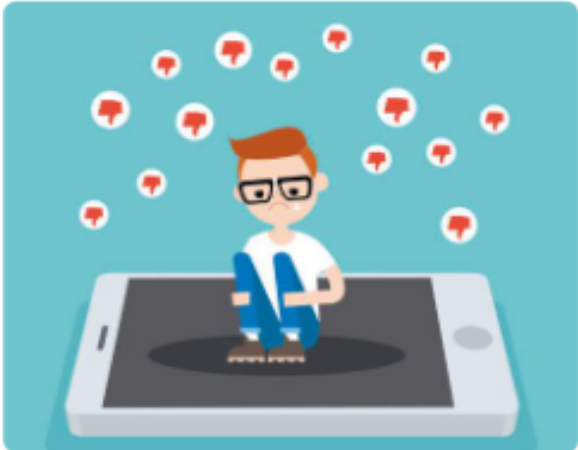
produção do texto. O aluno é orientado a reler as orientações sobre revisão e reescrita do capítulo anterior.

Figura 20 – A proposta e produção textual

✎
Agora é a sua vez

Algumas das ideias apresentadas por Rosely Sayão podem ser discutidas e, assim, ser temas para novos artigos de opinião. Veja:

- O potencial de reflexão dos jovens sobre sua vida e a convivência na Internet: ele é realmente alto, como defende a educadora?
- As redes sociais na vida dos jovens: elas têm efeitos positivos ou negativos?
- Os limites dos usos da Internet em nossa vida: como saber quais são?
- A hiperexposição na rede: há consciência de que a divulgação de vídeos, fotos, selfies e o compartilhamento de localização podem causar graves danos?
- Os usos da Internet por crianças e jovens: de quem é a responsabilidade por debater e orientar esses usos?



Escolha um dos temas acima e, individualmente, escreva um artigo de opinião. O texto fará parte do jornal que, em grupo, você e os colegas irão montar e expor no projeto **Ser jovem em tempos de Internet e pós-verdade**, do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Planejamento do texto

- Pense no ponto de vista que você tem a respeito do tema proposto.
- Reúna argumentos para fundamentar seu ponto de vista, pesquisando o assunto em jornais, revistas, livros e na Internet e/ou também conversando com familiares, professores e colegas.
- Como, nesse caso, o fato de você ser adolescente e usuário da Internet é importante, reflita sobre as diferenças entre o seu olhar e o olhar dos professores, dos pais, etc. com relação ao assunto e tente priorizar sua opinião.
- Reúna também possíveis argumentos contrários ao seu posicionamento para responder a eles no texto.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros alunos da escola, crianças, adolescentes e adultos da família ou ligados à comunidade escolar.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Apresente exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, com um grau de formalidade adequado ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que desperte o interesse do leitor.
- Utilize preferencialmente a 1ª pessoa, do singular ou do plural. Se preferir, utilize a 3ª pessoa, mas leve em conta que, com essa opção, sua voz tende a perder força.

Fonte: CEREJA; VIANNA, 2018, p. 54.

Figura 21 – A proposta e produção textual

● **Revisão e reescrita**

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o, observando:

- se você se coloca na posição de um adolescente e usuário da Internet que opina sobre o tema;
- se o texto reflete, de fato, o que você pensa sobre o assunto em questão;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo que você tem em vista;
- se o texto apresenta argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam o seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, se procura conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Fonte: CEREJA; VIANNA, 2018, p. 54.

A seção *Para ler e escrever com visão crítica* apresenta um texto que revela aspectos positivos sobre o uso das redes sociais (ponto de vista diferente do sugerido pelo autor do texto *Selfies*); logo em seguida são propostas questões sobre o referido texto e exercícios que sugerem aos alunos a pesquisa de textos em diferentes fontes (sites na internet, jornais impressos e outras mídias) e observem como um mesmo fato pode ser abordado e considerado a partir de diferentes pontos de vista.

Ao final da leitura e exame das seções que constituem a unidade temática selecionada, entendemos que as propostas de produção textual, na obra *Português: linguagens* não correspondem ao que é esperado, segundo os critérios de análise desta pesquisa. Os gêneros apresentados nas seções são a entrevista, a história em quadrinhos e cartazes publicitários – já na seção de produção textual, o aluno deve produzir um editorial – gênero que lhe é apresentado na seção de produção textual.

Na outra seção de produção textual da unidade, o aluno deve produzir um artigo de opinião, gênero que também lhe é apresentado apenas nesta seção. Observamos, também, que os tópicos gramaticais apresentados nas seções de análise linguística também não têm relação alguma com as propostas de produção textual, ou seja, o aluno reflete sobre aspectos gramaticais que não são articulados na produção da redação.

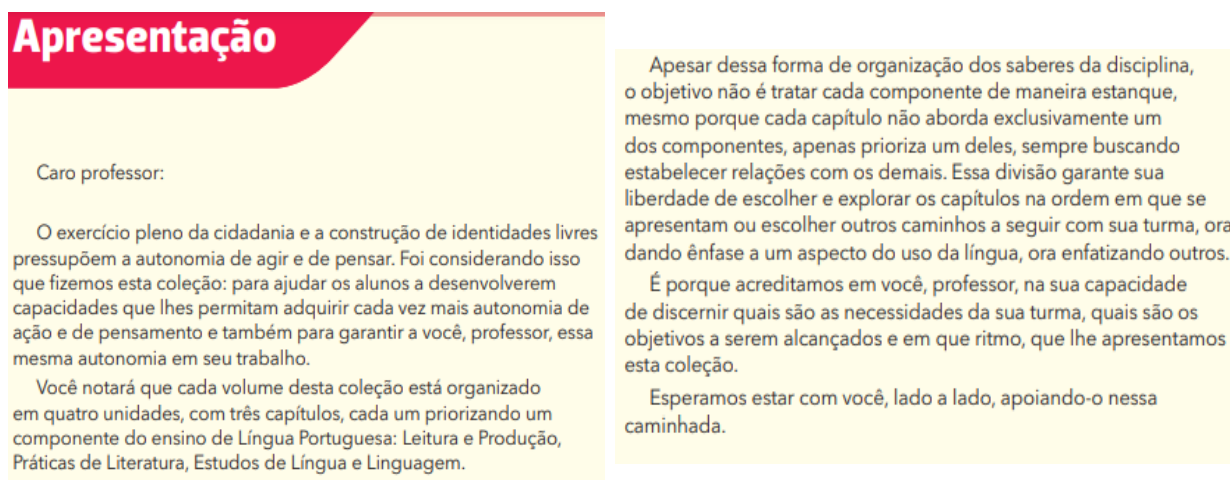
Quanto ao critério que observa o desenvolvimento da leitura e da análise, observamos que, exceto pelo texto que consta na apresentação da seção de produção textual, o gênero não

é lido ao longo da seção, tampouco a oralidade a partir do referido gênero é desenvolvida. Já o planejamento é proposto, entretanto a revisão é orientada como um passo imediato à escrita, não permitindo ao aluno afastar-se do seu texto, para que, em momento posterior e oportuno, revise seu texto de modo crítico, segundo o que propõem documentos como os PCN e a BNCC.

3.4.2 A coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*

A coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* está em sua 3ª edição e, em acordo com as orientações da BNCC. Na página de apresentação da obra ao professor, já encontramos uma prévia sobre estrutura e metodologia da coleção, conforme a imagem a seguir:

Figura 22 – Apresentação do livro didático ao professor



Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018.

Inicialmente, parece que estamos diante de uma coleção preocupada com o viés interacionista da língua, afinal a primeira frase da apresentação faz referência ao “exercício pleno da cidadania e a construção de identidades livres pressupõem a autonomia de agir e de pensar” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. III). Ainda na Apresentação, as autoras deixam claro o cuidado com a recepção que a obra terá entre os professores pelo fato de ter, em suas unidades, capítulos direcionados para a leitura / escrita e para conteúdos gramaticais, separadamente “Apesar dessa forma de organização dos saberes da disciplina, o objetivo não é tratar cada componente de maneira estanque...” (idem). Em seus pressupostos teórico-

metodológicos, são citados nomes como Vygotsky e Bakhtin e, por isso, entendemos que o livro atende aos princípios teóricos desses autores.

A primeira unidade se inicia com o capítulo *A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de fake news*, introduzindo uma charge, uma sugestão de filme, questões propostas para serem respondidas oralmente e, a seguir, a seção *Leitura*, constituída por um texto que ocupa quatro páginas sobre *fake news* - o texto é uma reunião de fragmentos retirados de um site (*Vaza, falsiane*) e aborda as notícias falsas em seu contexto histórico com exemplificações nacionais e mundiais. Após a leitura, são propostas algumas questões sobre a compreensão do texto e, logo adiante, é apresentada a seção *Produção de texto* que introduz o gênero textual Reportagem de divulgação, seguido de questões acerca do assunto. A seção *Produzindo o texto* oferece as orientações procedimentais para o aluno escrever seu texto, bem como uma ficha de suporte à produção e à avaliação da redação, conforme as imagens abaixo:

Figura 23 – Proposta de produção textual

Produzindo o texto

Condições de produção

■ **O quê?**
Em grupos, vocês terão como meta pesquisar e produzir uma reportagem de divulgação científica que combata opiniões controversas baseadas em *fake news* e que possam ter impactos nocivos na população em geral. As produções finais ficarão em um painel a ser exposto na escola.

■ **Para quem?**
O assunto ou fato da reportagem poderá ser de interesse do público jovem da escola ou da sua comunidade ou, ainda, de interesse para um público mais amplo.

Como fazer

Primeiramente, cada grupo deverá definir o público, a pesquisa científica e a *notícia falsa* com impacto social que vai abordar na reportagem. Para isso, será necessário decidir também onde a reportagem vai circular; portanto, com que mídia(s) poderá contar. A reportagem poderá ser impressa ou multimodal, contando com *links* ou arquivos em áudio e/ou em vídeo.

Dependendo do que escolheram e combinaram com seu(sua) professor(a), essa fase de planejamento envolverá algumas decisões importantes.

1. Conhecendo a proposta

- Depois de discutir com seus(suas) colegas e com seu(sua) professor(a) alguns pontos cruciais para a produção do painel e da pesquisa que será desenvolvida, vocês deverão seguir estas etapas:

Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018, p.33.

Figura 24 – A Proposta de produção textual

- a) Pensar coletivamente nas diferentes questões e gerar enquetes a serem aplicadas dentro da escola.
- b) Pensar também como vão se distribuir para consultar os diferentes públicos.
- c) Entrevistar número representativo (sugerimos 10 pessoas de cada sala), considerando representatividade significativa – alunos(as) de mesma faixa etária, separados em 50% mulheres e 50% homens.
- d) Tabular, explorar e avaliar os dados levantados.
- 2. Definindo temas**
- a) Levantem temas gerais, investigando suas opiniões, seus interesses, suas preocupações.
- b) Observem algumas possibilidades temáticas:
- Vacinas podem fazer mal à saúde: verdade ou mentira?
 - Os macacos são transmissores da febre amarela: verdade ou mentira?
 - Agrotóxicos: é possível viver sem eles?
- 3. Definindo qual é o ângulo da reportagem e as fontes de pesquisa**
- a) Será preciso decidir sobre o recorte a ser feito: a reportagem destacará informações positivas, negativas ou ambas sobre boatos e *fake news* abordados?
- b) Pesquisem sobre o fato ou assunto a ser reportado, buscando diferentes fontes de informação, que podem ser textos escritos, em áudio ou vídeo.
- c) Lembrem-se de distinguir nas fontes pesquisadas os itens do quadro a seguir.
- Qual é o fato ou assunto e quais são as crenças defendidas pelo boato/fonte, fruto de divulgação de *fake news*?
 - Quais são as consequências e os impactos provocados pela divulgação do boato?
 - O que as diferentes áreas científicas destacam sobre esse mesmo boato, fruto de divulgação de *fake news*?
- Qual é o fato ou assunto e quais são as crenças defendidas pelo boato/fonte, fruto de divulgação de *fake news*?
 - Quais são as consequências e os impactos provocados pela divulgação do boato?
 - O que as diferentes áreas científicas destacam sobre esse mesmo boato, fruto de divulgação de *fake news*?
- e) Com base nas questões problematizadoras e questões de pesquisa, pensar (coletivamente) na síntese a ser apresentada à comunidade escolar.
- f) Elaborar o painel a ser exposto na escola.

Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 34

Figura 25 – Ficha de apoio à produção: revisão

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA REPORTAGEM	
O texto atendeu aos critérios de:	
1. Adequação à proposta	
• A reportagem produzida atende às condições descritas na proposta da atividade?	
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero	
a)	A reportagem está cumprindo o seu principal papel de informar o (a) leitor(a) sobre o fato ou a pesquisa científica?
b)	O título está cumprindo seu objetivo de chamar a atenção, destacando algo sobre o fato noticiado?
c)	A reportagem se refere a fatos, assuntos e pesquisas que possam interessar ao (à) leitor(a) definido(a)?
d)	As fotos, imagens e/ou infográficos que compõem a reportagem apresentam informações que esclarecem, ilustram ou complementam o assunto tratado na reportagem?
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	
a)	As informações são apresentadas seguindo um determinado ponto de vista?
b)	O texto apresenta dados que procuram contestar/explicar boato difundido por meio de <i>fake news</i> ?
c)	O texto está bem construído, com os parágrafos bem “costurados” entre si?
4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita	
• O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta escrita?	
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos	
a)	As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?
b)	Houve uso adequado e intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para interrogação, exclamação, aspas e parênteses?

Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 35.

A figura acima apresenta um roteiro para que o aluno revise seu texto. Entretanto, ela se demonstra como um elemento meramente avaliativo. O trabalho com a oralidade não é mencionado, nem o conhecimento que o aluno deve ter sobre o gênero proposto. No item três, o aluno é orientado a observar a coesão e a coerência de seu texto. Todavia, ao longo da unidade do livro, esses aspectos não são sequer demonstrados nos textos apresentados. No mesmo item, é empregado o termo “costurados” no que se refere à construção e à organização das ideias no parágrafo, mas esse aspecto não é apontado em momento algum da unidade temática.

Encerrando o capítulo, o tópico *Galeria* apresenta outros textos com a mesma temática, a fim de desenvolver e/ou aprimorar a autonomia de leitura do aluno. Logo em seguida, o capítulo dois *Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea* apresenta um trecho de um texto de um autor de teatro, Luís Miguel Cintra, falando sobre os significados que uma feira pode ter a partir da leitura de uma peça de Gil Vicente. São propostas algumas questões acerca da compreensão do texto e um novo texto é apresentado - um trecho de um romance de uma autora portuguesa, Alice Vieira. Depois de

três páginas com o texto, são propostas novas questões sobre a compreensão do referido texto e então é apresentado, em cinco páginas, outro trecho do mesmo texto, seguido de novas questões interpretativas. Na Galeria, é apresentado um fragmento do texto *Auto da feira*, de Gil Vicente.

Encerrando a unidade, o *Capítulo de estudos linguísticos e gramaticais*, sob o título de *Períodos compostos por subordinação*, apresenta o período composto por coordenação e por subordinação a partir de uma tirinha, ou seja, os gêneros trabalhados nos capítulos anteriores não são mais mencionados.

Após a referência aos períodos compostos, o livro introduz a oração subordinada substantiva, seu conceito e suas classificações. Para cada classificação das orações é apresentado um texto, com questões sobre a compreensão do referido texto, além de exercícios sobre a estrutura linguística a que o capítulo se dedica. Logo em seguida, são apresentadas seis páginas dedicadas a exercícios sistematizados e contextualizados sobre o tópico gramatical em questão.

- Após o último exercício sobre as orações subordinadas substantivas, o capítulo sobre análise linguística encerra a primeira unidade do volume. No Manual do professor, no trecho que explica a estrutura da obra, consta a seguinte informação “A cada fim de tópico é proposto o boxe *O que você pode levar de aprendizagens desse tópico*, quando o (a) estudante é convidado a sistematizar o que aprendeu e o que foi estudado” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XXII). Entretanto esse boxe não consta ao final dos capítulos de estudos linguísticos e gramaticais, evidenciando a falta de conexão entre o ensino (transmissão, na verdade) de regras gramaticais e uma abordagem consciente e crítica da língua.

3.4.3 A coleção Teláris: língua portuguesa

- A coleção *Teláris: língua portuguesa* está em sua 3ª edição e informa que está em acordo com as orientações da BNCC. Em sua *Apresentação*, autoras revelam que “interagir, compreender as mudanças trazidas pelo tempo, conviver com diferentes linguagens e comunicar-se são desafios que enfrentamos em nosso dia a dia.” (TRINCONI *et al*, 2019, p. 03).

As unidades, nesta coleção, não se organizam em capítulos - apenas em seções - e a primeira unidade recebeu o título *Transgressões de linguagem e multiplicidade de sentidos* e logo a primeira seção Leitura apresenta um poema de Ferreira Gullar seguido de algumas questões sobre a compreensão e linguagem do texto. Logo em seguida, o tópico *Poema em linguagem verbal e não verbal* apresenta o conceito de poesia concreta, com alguns textos e questões de compreensão textual, conforme a imagem a seguir.

Na seção *Prática de oralidade* (presente em todas as unidades do livro), o aluno é levado a refletir sobre a expressão de suas emoções, de seus pensamentos e de suas sensações. Logo em seguida, é trabalhada a declamação de poemas, uma atividade organizada em: preparação para a declamação; apresentação; avaliação e depois o tópico *Conexões* entre textos, entre conhecimentos o aluno é apresentado a outras formas de linguagem: pintura e colagem e haicai.

Na seção *Língua: usos e reflexão*, são desenvolvidos recursos estilísticos ou tópicos gramaticais. No caso da primeira unidade da obra, a seção se dedica à pontuação e às figuras de linguagem, apresentando conceitos e exercícios.

Ainda na seção *Língua: usos e reflexão*, encontramos o tópico Desafios da língua, no qual são apresentados os conceitos de sinonímia, antonímia, paronímia, homonímia e polissemia. É apresentada uma crônica a partir da qual são propostas questões relacionadas a esses temas da semântica. Tabelas e informações são oferecidas além de exercícios sistematizados.

A última seção da unidade se dedica à produção textual. Os alunos são conduzidos a produzir um poema visual ou verbal. A seção que pretende desenvolver a escrita do aluno se organiza em tópicos: aquecimento, preparação; versão inicial, revisão e reescrita e circulação, conforme ilustra a imagem (18) a seguir.

Figura 26 – Proposta de produção textual

PRODUÇÃO DE TEXTO

Poema

A escrita criativa de textos demanda um exercício de construção que necessita do conhecimento dos recursos da língua, além de tempo e de dedicação.
Haverá dois desafios nesta seção:

- 1º O primeiro é a produção de um poema visual inspirado em um texto de Eduardo Galeano.
- 2º O segundo é a criação de um poema com base em jogo de palavras.

Depois que você e seus colegas criarem os poemas, poderão decidir como compartilhar o que criaram:

- promovendo a exposição dos poemas na escola por meio de um varal ou um painel de poemas;
- organizando uma antologia de poemas, impressa em papel ou editada eletronicamente para circular no *blog* ou nas redes sociais da escola.

Vamos começar!



► Aquecimento

- 1º Relembre:
Poema é um gênero textual em que a linguagem é carregada de significado. Para sensibilizar o leitor, as escolhas e combinações de linguagem priorizam os jogos de palavras que produzem efeitos:
 - **de sentido** (metáforas, antíteses, paradoxos);
 - **sonoros** (rima, ritmo, aliteração, assonância);
 - **visuais** (distribuição de versos e estrofes no papel, uso de recursos gráficos na escrita, diálogo com diversas linguagens visuais).
- 2º Leia o esquema a seguir com as principais características dos poemas que você vai produzir.

POEMA EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

Tema/assunto	Intenção/finalidade	Linguagem e construção	Leitor/público-alvo	Circulação
Palavras selecionadas conforme combinado com o professor.	- Sensibilizar. - Expressar emoções e sentimentos. - Provocar humor. - Fazer arte.	- Uso de figuras de linguagem. - Rima, ritmo, jogos de palavras, repetição de sons. - Versos e estrofes (pode haver uma só estrofe). - Uso do espaço da página como recurso para produzir sentidos. - Emprego de estratégias criativas.	- Pessoas da comunidade escolar que gostem de poemas. - Alunos, professores e funcionários da escola. - Parentes e familiares.	- Varal ou painel de poemas no espaço escolar. - Antologia impressa ou digitalizada e publicada no <i>blog</i> ou na rede social da escola.

Fonte: TRINCONI, 2018, p. 53.

Nessa seção, são apresentadas as orientações para a escrita da versão inicial, revisão e reescrita. O percurso metodológico da produção textual, isoladamente, poderia alcançar bons resultados, pois ele pode cumprir com as diretrizes de prática de escrita, segundo o que preconizam as orientações dos PCN e da BNCC. Entretanto, quando avaliamos o entendimento do conceito de língua (cf. Fundamentação teórica) em sua completude,

percebemos que a prática de produção textual não respeita, ainda, a ideia de estudar língua portuguesa como um conjunto de habilidades capazes de construir competências.

Antes de iniciar uma nova unidade, é proposta uma autoavaliação sobre todos os conteúdos que foram desenvolvidos na unidade. É evidente que a autoavaliação demanda tomada de consciência, atenção e prática, caso contrário se transformaria em apenas mais uma tarefa mecanizada ou, ainda, seria desprezada pelo aluno (e pelo professor também), conforme verificamos na imagem a seguir.

Figura 27 - Autoavaliação

Autoavaliação

Chegou o momento de fazer um balanço de tudo o que foi estudado na Unidade 1. Leia o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como orientação. Isso ajudará você na hora de organizar seus estudos.

Meu desempenho

- **Compreendi bem** (registre no caderno os itens que você compreendeu)
- **Avancei em** (registre no caderno os itens em que você melhorou)
- **Preciso rever** (registre no caderno os itens que você precisa estudar mais)
- **Outras observações e/ou outras atividades**

UNIDADE 1	
Gênero Poema	LEITURA E INTERPRETAÇÃO - Leitura dos poemas "Traduzir-se", de Ferreira Gullar; "Imagem", de Arnaldo Antunes; "rua sol", de Ronaldo Azeredo; poema visual, de Sérgio Capparelli - Identificação dos elementos que estruturam poemas com interação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal nos poemas lidos - Identificação de recursos estilísticos nos poemas PRODUÇÃO Oral - Declamação de poemas - Interatividade: E-zine de poemas Escrita - Poema visual e poema com base em jogo de palavras
Ampliação de leitura	CONEXÕES - Outras linguagens: Pintura: <i>Auto-retrato</i>, Ismael Nery. Colagem e justaposição em obras de arte: <i>Espelho-colagem</i>, Kurt Schwitters; <i>Puros e duros</i>, Leonilson - Haicai, um poema de três versos - Mais poemas OUTROS TEXTOS DO MESMO GÊNERO - "O amor, quando se revela", Fernando Pessoa, e "Mar azul", Ferreira Gullar
Língua: usos e reflexão	- Recursos estilísticos e figuras de linguagem: pontuação expressiva; comparação, metáfora, metonímia, personificação, sinestesia, paradoxo, ambiguidade; antítese, ironia - Desafios da língua: sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos e palavras polissêmicas
Participação em atividades	- Orais - Coletivas - Em grupo



Fonte: TRINCONI *et al*, 2019, p. 59.

Ao final da análise da última coleção didática, podemos avaliar que alguns aspectos estruturais e conceituais se repetem. Os eixos de ensino de língua portuguesa são praticados de maneira isolada. Leitura e estudo do texto, gramática, produção textual e oralidade são praticadas por meio de exercícios que não se conectam, a não ser, por vezes, pelo viés temático.

A estratificação entre os eixos de ensino de língua portuguesa são um reflexo de uma concepção baseada no estudo da língua como um conjunto de práticas independentes que ora estão reunidas, ora separadas, transmitindo uma ideia ao aluno de que a língua portuguesa estudada na escola se constitui como um universo a parte da língua portuguesa usada no dia a dia, nas situações reais de comunicação.

Apontaremos na próxima seção desta dissertação as considerações finais sobre nossa pesquisa sobre o ensino de produção textual no livro didático de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos, como educadores, que o livro didático é um dos instrumentos utilizados pelo professor em sua prática diária. Muitas são as críticas, entretanto, que colocam em xeque os resultados obtidos com o uso dessa ferramenta pedagógica, principalmente, no que diz respeito ao ensino de produção textual na escola básica.

O ensino e a prática de redigir envolvem três eixos: o temático, o textual e o linguístico. Um eixo articulado ao outro, um depende e se apoia no outro. O eixo temático está relacionado à camada do desenvolvimento da visão do aluno; pressupõe despertar e ampliar sua capacidade crítica, bem como apresentar-lhe informações e conhecimentos. O eixo textual está relacionado aos fatores de textualidade (KOCH & TRAVAGLIA, 2007) – aspectos estudados e desenvolvidos pela Linguística Textual, que garantem a compreensão e colaboram com a construção da tessitura de um texto. O terceiro eixo citado está relacionado aos elementos linguísticos, isto é, ele articula os recursos gramaticais com os quais o aluno já teve contato ao longo de toda a sua vida escolar com a produção e a compreensão de textos em situações comunicativas variadas.

O objetivo desta dissertação foi analisar como o ensino de redação, no livro didático de língua portuguesa, se organiza e como ele se articula a partir de concepções basilares das pesquisas sobre a língua, e com os documentos oficiais como os PCNs, a BNCC e o PNLD.

Nossa análise dos livros didáticos nos levou a entender que o trabalho com o texto acontece: os textos são lidos e questões de compreensão proporcionam o debate e a reflexão sobre temas variados. Os conteúdos gramaticais são ensinados, ora a partir de fragmentos dos textos lidos nas seções anteriores, ora a partir de textos de gêneros diferentes dos apresentados anteriormente. Entendemos que a problemática, todavia, está na relação (articulação) entre a leitura, a oralidade, os conteúdos gramaticais e a prática da escrita. Não há uma sequência nos eixos da língua, não há um encadeamento que mostre ao aluno a razão de estudar aqueles tópicos gramaticais ou de responder àquelas questões propostas depois da leitura.

Alunos, frequentemente, perguntam, em sala de aula “Professor, para que eu estudo isso?”, referindo-se às classificações gramaticais, por exemplo. Nos livros didáticos, ainda há uma visão estratificada sobre as práticas da língua. Verificamos que em nenhuma seção de produção textual há referência aos conteúdos gramaticais aprendidos nas seções anteriores. O ensino da gramática acontece de maneira contextualizada no que diz respeito ao fato de estar

apoiado em textos ou fragmentos de textos. Usar o texto com o centro do trabalho com a língua não significa ler textos e “ponto”. Significa assumir o texto como princípio, fim e meio. O aluno (e o professor, e o livro didático) precisa entender que língua é comunicação, interação e isso é sinônimo de texto.

O ato de redigir, entretanto, permanece isolado da gramática; a ideia que temos, ao verificar todas as seções analisadas, é que as regras gramaticais não servem para construir o texto – elas se apresentam na forma de um estudo isolado e metódico. Ao “virar a página” para a seção de produção escrita, todo o conhecimento gramatical anterior é desprezado. Aluno e professor não “precisam” daqueles tópicos gramaticais para construir o texto.

Essa fragmentação traduz que o texto serve à gramática, mas a gramática não serve ao texto. Voltamos, portanto, ao que foi dito na introdução desta pesquisa: a fragmentação e o isolamento da prática escrita desconectam o ato de redigir das demais práticas da sala de aula de língua portuguesa. Sendo assim, todas as áreas do estudo da nossa língua materna, na escola, se enfraquecem, visto que o aluno não entende a comunicação nem a relação entre ler, compreender, conhecer mecanismos linguísticos e redigir. A redação é apenas mais uma tarefa e, normalmente, por exigir esforço e concentração, por exemplo, é considerada a mais temida ou a mais chata, segundo alunos das mais variadas séries.

Concluimos que os livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade não concretizam as orientações dos documentos oficiais e seus pressupostos teóricos, principalmente, no que diz respeito ao ensino de produção textual. Percebemos, no trajeto desta pesquisa, que embora os manuais do professor ou o texto introdutório de cada volume didático relate a preocupação com a interação e a comunicação humana, o estudo da língua portuguesa ainda é segmentado. O trabalho com os diferentes gêneros textuais ocorre, porém de forma superficial, visto que algumas propostas de redação estavam apoiadas em apenas dois ou três textos de um gênero com o qual aluno talvez estivesse tendo contato pela primeira vez. A tecnologia e as novas ferramentas de comunicação não estão ao alcance de todos.

Nesse ponto, citamos os documentos oficiais que prescrevem um ensino de língua portuguesa que oportunize ao aluno se expressar em diferentes linguagens, como a digital. Infelizmente, em nosso país, a desigualdade social constrói um panorama desfavorável ao trabalho com recursos digitais – a internet e aparelhos eletroeletrônicos não estão ao alcance de todos. A BNCC aponta quais são as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em todos os alunos, sem ao menos ponderar em quais contextos tais ferramentas estão disponíveis ou não para os alunos. Vimos que os PCNs tiveram um papel

fundamental ao ampliar o horizonte de professores e pesquisadores sobre o papel do texto na sala de aula de língua portuguesa. Entretanto, o texto – tão falado e valorizado – continua sendo apenas um ponto de partida para o trabalho com a língua. O texto é ponto de partida para a leitura e compreensão textual; é ponto de partida para o trabalho com a ortografia e com a gramática. Todavia, o texto, no livro didático de língua portuguesa, não é colocado como foz do trabalho. Se todos os eixos da língua portuguesa tivessem o texto, verdadeiramente, como objetivo central – por exemplo, aprender o sentido das orações subordinadas e a ordem das orações dentro do período composto para construir diferentes sentidos – o aluno poderia ver o sentido de conhecer os vários mecanismos linguísticos que compreendem a língua portuguesa.

Ao concluirmos esta dissertação, desejamos que mais pesquisadores se inquietem a respeito do livro didático de língua portuguesa e, principalmente, questionem suas práticas e seus percursos metodológicos. O professor precisa ter como objetivo central de sua prática o desenvolvimento do aluno e a multiplicação dos saberes. Ansiamos por colegas de profissão que aprimorem as pesquisas na área das Letras, desenvolvendo trabalhos que tragam para a sala de aula o conhecimento acessível, útil e que seja capaz de contribuir para a formação de sujeitos plenos no exercício da cidadania. Pesquisar na área da língua portuguesa é contribuir para o esclarecimento, para ampliar a capacidade de leitura não somente das palavras, mas do mundo e da vida real em seus variados contextos sociais.

Esperamos que próximas pesquisas no campo das Letras se preocupem e se ocupem de repensar a estrutura do livro didático – desde suas concepções basilares até a prática; que as orientações dos PCN ou da BNCC, por exemplo, sejam seguidas não como um percurso metodológico, mas como um conjunto de prescrições que devem ser articuladas atendendo às mais importantes concepções teóricas sobre a linguagem e língua. Somente dessa forma, a prática de escrita, na escola básica, servirá à vida e à realidade e não somente às avaliações escolares ou externas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **Texto e gramática**: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1974.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. [S.l.]: Norwood, 1997.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101508>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b.
- BRONCKART, Jen-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Atual Editora, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu *et al.* São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. *In*: AZEREDO, José C. (org.) **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCK, Ingedore Villaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FARACO, C. Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. Cortez: São Paulo, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 1997.

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da linguística textual no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40330>. Acesso em: 15 jul. 2022.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARCUSCHI, **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, J. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MATÊNCIO, Maria de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Autores Associados & Mercado de Letras, 1994.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje**, v. 16, n. 2, 4 ago. 2014.

PASSOS, Daniela. **Convergências língua portuguesa**: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso** - uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. Ática: São Paulo, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIQUEIRA JUNIOR, Adejair do Espírito Santo. **Para quem eu escrevo?**: produção textual no livro didático e os desafios de escrever numa esfera fictícia. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5584>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, n. 101, out/dez. 1996.

TEDESCO, Maria T. O ensino da produção escrita e as práticas de letramento. In: CAMARA, Tania M. N. de Lima. **Língua portuguesa**: tradições e modernidade. São Paulo: Parábola, 2019.

TEDESCO, Maria T. Aspectos linguísticos-discursivos do nível de proficiência da produção escrita de estudantes da escolaridade básica. In: FIGUEIREDO, F. J. Quaresma; SIMÕES, Darcília (org.) **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

TEDESCO, Maria T. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa. **Fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6628. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6628>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TEDESCO, Maria T. Discutindo aspectos gramaticais em textos de estudantes da escola básica: perspectivas metodológicas. In: WIEDEMER, Marcos L.; OLIVEIRA, Mariangela

Rios de. (org.) **Texto e gramática na educação básica:** novos contextos, novas práticas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

TEDESCO, Maria T. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcília. (org.) **Língua portuguesa e ensino:** reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Revista de estudos da linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 361-387, dez. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2754/2709> .Acesso em: 12 jul. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.361-387>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINCONI, Ana *et ali*. **Teláris: língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2019.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1964.

WERNECK, Leonor. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.