



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

RICHARDSON CARVALHO MELO

**A INTERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
COMO PROMOTORA NA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA**

**Porto Nacional - TO
2021**

RICHARDSON CARVALHO MELO

**A INTERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
COMO PROMOTORA NA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Paulo Cezar Rodrigues

**Porto Nacional - TO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M528i MELO, RICHARDSON CARVALHO.
 A INTERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
 COMO PROMOTORA NA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA.
 / RICHARDSON CARVALHO MELO. – Porto Nacional, TO, 2021.
 187 f.

 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
 Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-
 Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.

 Orientador: Paulo Cezar Rodrigues

 1. Interação. 2. Características de Interação. 3. Escrita
 Proficiente. 4. Livro didático. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

RICHARDSON CARVALHO MELO

A INTERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PROMOTORA NA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Paulo Cezar Rodrigues

Data de aprovação ___/___/2020

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Cezar Rodrigues, UFT (Orientador)

Profa. Dra. Dalve Batista-Santos, UFT (1ª examinadora)

Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni, UFT (2ª examinadora)

*Dedico este trabalho ao Espírito Santo.
Grande conselheiro
Em todos os momentos desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo privilégio de cursar este mestrado e por me dar forças e sabedoria nessa caminhada. À ELE toda glória e honra!

À minha esposa Kamila (única flor do meu jardim), pelas palavras de incentivo e orações. Por entender minha ausência durante esse árduo período de pesquisa e produção da dissertação.

Ao meu filho, o príncipe Calebe. Um anjo que Deus me concedeu cuidar!

À minha querida mãe, Maria Anete, pelas constantes orações e conselhos certos para os momentos difíceis. Às irmãs Eva e Carmelita pelas sinceras orações. À memória do meu pai, José Francisco de Melo, um exemplo de altruísmo e dedicação à família. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, pelas experiências e conhecimentos compartilhados em cada disciplina até nos “bastidores do cafezinho pós-aula”.

Às professoras Dr.^a Ana Cláudia Castiglioni e Dalve Batista-Santos pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Professor Dr. Paulo Cezar Rodrigues, pelas significativas orientações conferidas a esta pesquisa. Louvo a Deus por sua transparência em cada orientação! Em suas palavras sempre procurou transmitir sua relevante experiência sobre os assuntos discutidos, que serviram, efetivamente, para a produção dessa dissertação. Um exemplo de pesquisador com *feeling* aguçado para a pesquisa.

*É desenvolvendo o direito à palavra – e
na nossa sociedade isto inclui o direito à
palavra escrita – que talvez possamos um
dia ler a história contida, e não contada,
da grande maioria que hoje ocupa os
bancos das escolas.
(João Wanderley Geraldi)*

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar as características de interação presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, assim como analisar se as Sequências Didáticas, aplicadas nesses, favorecem a obtenção da proficiência escrita dos alunos em contexto de ensino. O estudo apoia-se em trabalhos sobre o ensino de escrita, produzidos sob a perspectiva da Linguística Aplicada, cuja linguagem é concebida como produto da interação social. Nesse sentido, o estudo ancora-se nos pressupostos de Bakhtin (1976 [1926]), Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) e Volochínov/Bakhtin (1976 [1926]), acerca da interação verbal. No que se refere aos gêneros do discurso, esta pesquisa recorre à concepção de gêneros discursivos concebida por Bakhtin (2000). Trata-se de um estudo de cunho qualitativo-quantitativo-interpretativista, que se fundamenta na perspectiva sociointeracionista de ensino. Para tanto, foram selecionadas e analisadas as seguintes coleções de Língua Portuguesa utilizadas na maioria das escolas públicas de Porto Nacional –TO, mas, em especial pelo pesquisador desta investigação em sua prática docente: “Projeto Teláris” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015), do 9º ano do Ensino Fundamental II e 3ª série Ensino Médio; “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016). Em relação à primeira coleção, foram escolhidos dois gêneros textuais para análise. Na segunda coleção, foram selecionados três gêneros textuais e o tipo textual dissertativo-argumentativo (com análise do projeto de produção da redação do Enem ao final da unidade). Nos resultados obtidos por meio das análises, verificou-se que o Livro Didático do 9º do Ensino Fundamental II apresenta algumas características de interação, o que denota certa limitação no processo de interação e aquisição da escrita proficiente, e além disso, as Sequências Didáticas não são apresentadas de maneira clara e sistemática, nem se percebe uma clara exploração dos gêneros discursivos; quanto ao Livro Didático da 3ª do Ensino Médio, percebe-se a presença mais evidente das características de interação no trato com os gêneros trabalhados, além de uma maior organização das Sequências Didáticas no processo de produção da escrita, o que favorece a obtenção da proficiência em escrita para o aluno. Diante disso, os resultados demonstraram que o ensino de produção textual, contemplado pelas características de interação, bem como da aplicação das Sequências Didáticas sistematizadas, de forma clara, no Livro Didático, possibilitam o alcance da proficiência escrita dos alunos, além de capacitá-los a transitar no mundo dos discursos com maior competência.

Palavras-chave: Interação. Características de Interação. Escrita Proficiente. Livro didático. Gêneros Textuais. Sequências Didáticas.

ABSTRACT

This research aims to investigate the characteristics of interaction present in Portuguese Language Textbooks, as well as to analyze whether the Didactic Sequences that, applied in these, favor the achievement of students' written proficiency. The study is supported by works on the teaching of writing, produced under the perspective of Applied Linguistics, whose language is conceived as a product of social interaction. In this way, the study is anchored in the estimated ones of Bakhtin (1976 [1926]), Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), and Volochínov/Bakhtin (1976 [1926]). Regarding verbal interaction and concerning speech genres, this research uses Bakhtin's (2000) conception of discursive genres. One is about a study of qualitative-quantitative-interpretative, that if it bases on the sociointeractionist perspective of education. For in such a way, the following collections of Portuguese language used in most public schools in Porto Nacional –TO were selected and analyzed, but in particular by the researcher of this investigation in his teaching practice: “Projeto Teláris” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015), of 9th year of Basic Education and 3rd year of Elementary Education; “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016). About the first collection, it was chosen two textual genres for analysis. In the second collection, three textual genres and the dissertative-argumentative textual type were selected. In the results obtained through the analyzes, it was found that the Textbook of the 9th of Basic Education presents some interaction characteristics, which denotes a certain limitation in the process of interaction and acquisition of proficient writing, and furthermore, the Didactic Sequences are not presented in a clear and systematic way, nor is there a clear exploration of the discursive genres; as for the Textbook of the 3rd year Elementary Education, it is noticed the presence of some interaction characteristics, however with greater explicitly of the Didactic Sequences in the writing production process, which favors the achievement of writing proficiency in the student. Therefore, the results showed that teaching textual production, contemplated by the characteristics of interaction, as well as the application of Didactic Sequences systematized in the Textbook, makes it possible for students to reach their written proficiency, in addition to enabling them to transit in the speeches with greater competence.

Keywords: Interaction. Interaction Characteristics Proficient Writing. Textbook. Textual genres. Didactic Sequences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Livro Didático	35
Figura 2 - Livro Didático	39
Figura 3 - Conceitos e competências	80
Figura 4 - LD de LP A - Projeto Teláris	121
Figura 5 - LD de LP A - Projeto Teláris	123
Figura 6 - LD de LP A - Projeto Teláris	124
Figura 7 - LD de LP A - Projeto Teláris	125
Figura 8 - LD de LP A - Projeto Teláris	126
Figura 9 - LD de LP A - Projeto Teláris	128
Figura 10 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	135
Figura 11 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	136
Figura 12 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	137
Figura 13 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	138
Figura 14 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	139
Figura 15 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	143
Figura 16 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	144
Figura 17 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	147
Figura 18 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	148
Figura 19 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	149
Figura 20 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	153
Figura 21 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	154
Figura 22 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	156
Figura 23 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	157
Figura 24 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	158
Figura 25 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	161
Figura 26 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	163
Figura 27 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.....	164
Gráfico 1 - Levantamento de dados no município de Porto Nacional – TO.....	28
Gráfico 2 - Relação dos Livros Didáticos, para o Ensino Fundamental, escolhidos nas escolas de Porto Nacional.....	30
Gráfico 3 - Relação dos Livros Didáticos, para o Ensino Médio, escolhidos nas escolas de Porto Nacional.....	31

Gráfico 4 - Distribuição das coleções mais selecionadas em 2017 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa	32
Quadro 1 - LD de LP utilizados nas escolas públicas de Porto Nacional -TO.....	29
Quadro 2 - Divisão das unidades	37
Quadro 3 - Dimensões inter-relacionadas.....	85
Quadro 4 - Gêneros previstos para a prática de produção de textos	107
Quadro 5 - Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos	107
Quadro 6 - Esquema da Sequência Didática	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ALE	Aprofundamento de Leitura e Escrita
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Delegacias Regionais de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EF II	Segundo ciclo do Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
MP	Manual do Professor
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPT	Proposta de Produção Textual
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	25
2.1 Caminho metodológico	25
2.2 Campo de investigação	27
2.3 Critérios para escolha dos Livros Didáticos	32
2.4 Apresentação dos Livros Didáticos	34
2.4.1 LD de LP A – Projeto Teláris	35
2.4.2 LD de LP B – Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	39
3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO	42
3.1 Linguagem e Interação	42
3.2 As características de interação	53
3.2.1 A constituição do sujeito autônomo	54
3.2.2 A desmistificação do Adão Mítico.....	57
3.2.3 O “outro” como elemento importante no discurso	59
3.2.4 A alternância de sujeitos no discurso	61
3.2.5 As fronteiras (limites do enunciado)	63
3.2.6 A palavra e a contrapalavra como elementos ou instrumentos mediadores na interação.....	65
4 A ESCRITA COMO PRÁTICA DIALÓGICA E SOCIAL	69
4.1 A constituição histórica do ensino de escrita no Brasil	69
4.1.1 Texto como lugar social.....	89
4.1.2 A escrita como objeto social.....	91
4.1.3 A escrita como prioridade na formação do sujeito.....	92
4.2 O ensino de escrita nos Livros Didáticos	93
4.3 Os gêneros textuais e o ensino de escrita	100
4.4 As sequências didáticas / engenharias didáticas e o ensino de escrita no livro didático	109
5 AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO	113
5.1 As orientações para produção de texto no MP do LD (A)	114
5.1.1 Gênero Textual: Artigo de Opinião	120
5.1.2 Gênero Textual: Manifesto	127
5.2 Propostas de Produção Textual no LD (B)	130
5.2.1 As orientações para produção de texto no MP do LD (B)	130
5.2.2 Gênero textual: Debate Deliberativo	134
5.2.3 Gênero textual: Currículo	142
5.2.4 Gênero textual: Cartas de Solicitação e de Reclamação	146

5.2.5 Tipo Textual Dissertativo-argumentativo (redação do Enem).....	152
5.2.6 Projeto Simulado Enem – A redação em exame.....	162
5.3 Discussões gerais.....	167
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	180
ANEXO A - LD (B) P. 373.....	185
ANEXO B - LD (B) P. 374.....	186
ANEXO B - LD (B) MENCIONADA NA NOTA DE RODAPÉ Nº 32.....	187

1 INTRODUÇÃO

Todos os dias, de diversas formas, nas mais variadas esferas sociais, os discursos se realizam. É a linguagem fazendo-se viva nas dimensões sociais mais heterogêneas, tornando-se veículo, ponte e fio condutor convergindo toda esta interação. Concordando com Paz (1984, p. 41-42), “o homem é um ser que se criou a si próprio ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio, a linguagem forma o homem que constrói a linguagem, visto que este é um ser de palavras”.

O texto é, sem dúvidas, o fruto concreto desses acontecimentos sociais. A escrita é a revolução tecnológica que torna o indivíduo um produtor de textos em potencial, deslocando sociedades à frente de seu tempo (AUROUX, 1992). Assim, o texto ocupa espaço importante no processo de ensino, como lugar social na formação de sujeitos e na constituição de sua identidade enquanto ser social capaz de interagir em sociedade, cristalizando sua existência nas páginas da história.

Diante disso, o texto, oral ou escrito, ocupa papel central na interação e nos diálogos que ocorrem cotidianamente entre os indivíduos em sociedade. É por intermédio do texto que as ideias são formuladas e os argumentos são apresentados, como também refutados (BAKHTIN, 2000). A escola, em especial no território brasileiro, nas aulas de linguagem, tem se deparado com este grande desafio: formar uma quantidade expressiva de alunos capazes de produzir textos proficientes.

A proficiência na escrita constitui-se como um dos objetivos da educação, visto que tal nível de competência pode contribuir para elevar o Brasil a patamares socioeconômicos de destaque no cenário mundial, além de contribuir para uma transformação social sem precedentes no país.

No Brasil, em meados da década de 1980, pesquisas em Linguística Aplicada (LA) ganharam novos prismas, pois passaram a pensar o ensino de Língua portuguesa (LP) na perspectiva do texto não apenas estrutural, mas também na perspectiva “discursiva em contexto sociointerativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 21), como apontam (ROJO, 1981; GERALDI; BRITO, 1984; SUASSUNA, 1995), dentre outros.

Embora o ensino de LP relacionado ao texto ganhe força em meados de 1980, são os pressupostos acerca da linguagem, postulada pelo Círculo de Bakhtin (1979), que influenciaram o florescer de novas ideias que fomentaram o ensino de língua

materna, ampliando e aprofundando as discussões teóricas em torno desse ensino (RODRIGUES, 2005).

Essas perspectivas contrapõem a ideia de se trabalhar o ensino de LP com base em uma visão exclusivamente estrutural/funcional, o que comprometeria a reflexão e reduziria a possibilidade que o conteúdo proporcionaria em sala. Assim, os estudos em torno de Bakhtin e do Círculo ganharam visibilidade e se fortaleceram com a publicação do primeiro volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, nos quais é possível identificar a inserção da teoria bakhtiniana acerca da interação verbal, do dialogismo e dos gêneros discursivos; além de dar centralidade do ensino de língua a partir do texto (BRASIL, 1997).

É a partir dos postulados teóricos formulados por Bakhtin e pelo Círculo, que compreendem a língua como fruto das interações sociais, no contexto histórico em que a linguagem é produzida, permite-se verificar que diversas pesquisas em LA dialogam com esta perspectiva e contribuem com novos pensamentos em torno da linguagem, a exemplo de Geraldi (1991), que pensou a partir da teoria bakhtiniana sobre as condições de produção de texto e de Dolz/Schneuwly (2004) que, a partir desses pressupostos, conceberam as ideias em torno das sequências didáticas.

Dentro desse campo de diálogo, a LA¹ brasileira passou a explorar áreas de pesquisas que se dedicavam a apontamentos referentes ao estudo da linguagem, utilizada por indivíduos no contexto social. Ademais, a LA veio lançar foco sobre procedimentos de interpretação e produção linguística que estabeleciam o ato da interação oral e escrita nos diversos campos de ação social, como fator preponderante no ensino de língua. A Linguística Aplicada vem conquistando espaço no campo das pesquisas, contribuindo de modo determinante para o ensino de LP, e no modo como profissionais de área e afins têm visto e tratado a linguagem: como produto de interação e interferência na sociedade (CELANI, 2008; MOITA LOPES, 2004).

Há inegáveis contribuições ao ensino de LP, advindas das orientações teórico-metodológicas trazidas ao ensino de língua pela LA, como também das contidas em documentos oficiais de ensino, por exemplo: o PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999),

1 Moita Lopes (2006, p. 16) aponta que: “No Brasil, há uma série de artigos publicados nos anos 1980-90, quando se pode dizer que a LA brasileira começa a tomar força, que seguem tal caminho (CAVALCANTI, 1986; KLEIMAN, 1990; CELANI, 1990; MOITA LOPES, 1990).

PCN+² (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Outras contribuições também são percebidas sobre o ensino pautado no texto e o reconhecimento dos gêneros como objeto de ensino, como em: Antunes (2003), Kleiman (1995), Geraldi (1984), Marcuschi (2008) e dentre outros. Apesar disso, verifica-se a recorrente fragilidade no contexto escolar quanto à eficácia do ensino de LP ofertado pela grande maioria das instituições de ensino no que se refere à formação de escritores, e, neste caso tal desafio agrava-se diante da ideia de formar produtores proficientes de texto em contexto escolar.

Essa constatação é verificada a partir de exames como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³ que passaram a averiguar e a mensurar como anda a qualidade do ensino de língua no Brasil. Com isso, diversos setores da sociedade passaram a ter um olhar mais acurado quanto a importância desse tema. Embora não trate especificamente sobre o ensino da produção textual escrita, exames como o promovido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018⁴, revelaram que a “competência leitora” de nossos estudantes está muito abaixo do desejável. Ainda que se restrinja a avaliar o nível de leitura dos alunos, os resultados divulgados por esses exames, suscitam a reflexão de que sem a proficiência leitora desenvolvida, a capacidade do aluno obter subsídios, ou informações necessárias e adequadas para escrever um texto coerente ficará fragilizada.

Dados do Saeb 2017⁵ também atestam que 7 entre 10 alunos do Ensino Médio (EM) alcançaram níveis abaixo do nível básico, que é 4 em português. Nas turmas do Ensino Fundamental (EF) (5º e 9º ano) o exame apontou um leve crescimento, se

² A sigla PCN+ tem essa especificação por se tratar de orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme: <http://portal.mec.gov.br/conaes>. Acesso em: 07 ago. 2020.

³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido no final da década de 1980 foi aplicado em 1990 e reestruturado em 1995. Este sistema visa verificar como anda a qualidade do ensino no Brasil nas turmas de 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, tendo como ponto fundamental verificar a habilidade de leitura. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 de nov. 2019.

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), (tradução de Programme for International Student Assessment), é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁵ Relatório do Ministério da Educação e Cultura aponta que sete em cada aluno do Ensino Médio têm nível insuficiente em Português e Matemática. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2019.

comparado ao EM. No entanto, as médias obtidas pelos participantes ainda estão distantes do desejado⁶. Diante dos dados levantados sobre o EF, segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF II), percebe-se que os exames realizados têm como foco principal verificar a competência em leitura⁷, o que influencia o ensino de produção textual não só no EF II, como também no EM.

Dito isso, a realidade do ensino de escrita no EM torna-se evidente, haja vista que além da competência em leitura, o aluno terá de se preparar para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, em muitos casos, de outros vestibulares. O Enem, realizado todos os anos, tem como ponto crucial a redação. A média alcançada nesse exame pode possibilitar o acesso, dos participantes, às instituições de ensino públicas ou privadas.

Em relação a isso, dados do Enem, realizado em 2019, demonstram a expressiva fragilidade em escrita por parte dos candidatos. Informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) afirmam que, de um total de 4.122.423 (quatro milhões cento e vinte duas mil quatrocentos e vinte e três) de redações corrigidas, apenas 55 (cinquenta e cinco) alcançaram a nota máxima (1.000/mil)⁸.

Apesar disso, verifica-se que notas dentro da média também possibilitam o acesso a uma universidade. Isso de acordo com a média de corte realizada por cada instituição. No entanto, é preocupante, como apontado nos índices citados, o número de candidatos que não alcançaram a média mínima para se ter acesso a um curso superior.

Outro fator, preponderante, são os dados obtidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁹ 2018, que mostra o nível de proficiência em língua (Leitura e

⁶ De acordo com o entendimento da Prova Brasil (escala Saeb) e de discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos pela Educação, os alunos foram distribuídos em quatro escalas de proficiência: insuficiente (0 a 199 pontos); básico (200 a 274); proficiente (275 a 324) e avançado (igual ou maior de 325). Esses dados dizem respeito ao 9º ano do EF II

⁷ Tema que não será objeto de estudo nesta pesquisa, visto que trataremos de questões relativas à obtenção da proficiência em escrita, em contexto escolar. Nesse sentido, entendemos ser pertinente destacar que coadunamos, nesse estudo, com o pensamento de que a leitura proficiente não se configura como “requisito”, mas que pode favorecer a competência na produção textual escrita.

⁸ De acordo com dados do Inep na edição de 2019 o número de redações com médias mil foram cinquenta e cinco, enquanto 2019 caiu para 53. Disponível em: g1.globo.com/educação/enem/2019/noticia. Acesso em: 03 jul. 2020.

⁹ Este relatório de 2018 justifica-se pelo fato de o mesmo ser o último apresentado pelo Instituto Paulo Montenegro, em que o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) faz parte. O intuito do relatório é contribuir com ações educativas inovadoras, a fim de colaborar na melhoria da educação brasileira. Disponíveis em: www.ipm.org.br/inaf. Acesso em: 02 jan. 2020.

interpretação de textos do cotidiano, além do questionário contextual que aborda características sócio demográficas e práticas de leitura, escrita e cálculo) estagnado (8%) entre 2001 e 2018.

Diante de tal cenário, constata-se que há a necessidade de se ampliar as discussões em torno da língua no que tange a formação de um aluno proficiente em escrita, não apenas no EM, mas também no EF. Isso porque, conforme os dados mencionados, esses níveis de ensino enfrentam problemas quanto à formação quantitativa e expressiva de alunos proficientes em escrita. Assim, mais reflexões em torno de pesquisas que verifiquem a competência em leitura e escrita, poderiam ampliar de maneira determinante a visão do ensino de língua no Brasil.

Para tanto, uma ferramenta nesse processo é o Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa (LP). Esse instrumento de uso contínuo, às vezes, se consolida como “único” suporte pedagógico na escola para o ensino de língua, por causa das dificuldades de acesso à internet em diversas regiões do Brasil. Rodrigues (2007) aponta que o LD de LP é, na maioria das vezes, o único suporte pedagógico do professor e que podem, em certa medida, tornar-se ditadores de normas e regras na aula de LP.

Essa presença marcante do LD não é recente, como apontam Malfacini (2005), Clare (2004) e Rojo (2003). Visto que sua utilização pode ser percebida desde o período imperial, perpassando pela criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929 e órgãos como: a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁰.

O LD de LP constitui-se nesta conjuntura, como instrumento polivalente capaz de facilitar ou prejudicar o processo de ensino de escrita na escola. Se por um lado, esse manual pode facilitar a prática do professor, apresentado características de interação que proporcionam diálogo entre os atores envolvidos no processo. Por outro, pode cercear ou provocar uma cisão no processo de ensino, se não houver interação nas atividades de produção de texto, ocasionando, como resultado disso, a limitação da possibilidade de se promover a proficiência em escrita ao aluno.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar quais características de interação estão presentes nas Propostas de

¹⁰ Disponível em: www.abrelivros.org.br. Acesso em: 03 jan. 2020.

Produção Textual (PPTs) escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LD de LP) do EF II (9º ano) e EM (3ª série) e como estas favorecem a proficiência em escrita ao aluno. Para tanto, estabelecem os cinco objetivos específicos:

- A. Investigar se o modo como os LDs propõem o ensino da produção textual escrita está em conformidade com as orientações teórico-metodológicas dos principais documentos oficiais¹¹ de ensino;
- B. Verificar, nos Manuais do Professor (MPs), qual é o objetivo dos LDs para o trabalho com o ensino da produção textual escrita;
- C. Verificar o que o MP de cada LD propõe sobre: gêneros textuais e sequências didáticas (SDs) para o ensino de produção escrita;
- D. Analisar como as atividades de produção textual propiciam a interação entre os alunos e outras esferas discursivas, bem como se estas (atividades) favorecem a obtenção da proficiência na produção textual escrita.
- E. Analisar se as características de interação presentes nas PPTs dos LDs favorecem a proficiência escrita dos alunos.

A realização desta pesquisa tem como ponto de partida as muitas inquietações advindas da prática docente deste pesquisador na rede pública de ensino no Tocantins. Essas inquietações surgiram durante os planejamentos das aulas de LP e Redação, nas reuniões, formações, nos conselhos de classe e principalmente, nos desafios enfrentados junto aos colegas professores e alunos, no trato com a teoria e a prática da produção de texto em sala. Somando-se a essas inquietações, a busca cotidiana de conciliação do uso do LD de LP como instrumento de interação e no ensino da produção de textos contribuíram, efetivamente, para suscitar essa pesquisa.

A partir dessas inquietações, passou-se a investigar pesquisas que instigaram o pesquisador em analisar a relevância do ensino de produção textual na escola a partir do LD de LP como por exemplo, a de Rodrigues (2007), que analisou as características do LD de LP como mediador na produção textual escrita nas turmas do 9º do EF II. O autor da pesquisa, analisou duas das coleções mais utilizadas por alunos do EF II, no ano de 2006. Seus resultados demonstraram que somente um dos LDs analisados apresentou características de mediador no processo de ensino da produção de texto, enquanto o outro LD, praticamente, ignorou as orientações teórico-

¹¹ Os documentos oficiais de ensino a que nos referimos são: PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 1999); PCN+ (BRASIL, 2002); OCEM (BRASIL, 2006); BNCC (BRASIL, 2017).

metodológicas contidas nos documentos oficiais de ensino e nas condições de produção de textos (GERALDI, 1991). Na análise também foi constatado que há diferenças distintas, tanto nos objetivos de cada LD para o ensino de escrita, quanto em relação às perspectivas teóricas adotadas pelos autores desses LD.

Constantino (2007) também analisou a produção textual no LD de LP, nas 3ª séries do EM, sob a perspectiva enunciativo-discursivo. O pesquisador procurou averiguar como duas coleções do EM, (L1) e (L2), contribuem para a proficiência em escrita dos alunos. Segundo ele, as propostas de produção escrita dos LDs ainda não contemplam um trabalho gradual em relação à teoria enunciativo-discursiva para que possa, efetivamente, contribuir na formação de alunos produtores responsivos de textos.

Nesse sentido, o pesquisador acrescenta que a coleção (L1) apresenta suas propostas de produção ao final de cada capítulo, diante daquilo que fora trabalhado ao longo do capítulo. Percebeu ainda que no (L1), sempre antes de apresentar a proposta de produção, as autoras apresentam um “modelo” que encaminha para o ato de redigir como um processo. O pesquisador conclui que não se desenvolve um trabalho “orgânico” do gênero, se as propostas não explorarem fatores das condições de produção do texto, da apreciação valorativa, da relação com o leitor, a quem se destina o texto. Em relação ao (L2), o pesquisador verificou que as propostas são acompanhadas de coletâneas, mas a escrita não é situada neste LD como um processo.

Apesar de as autoras situarem o LD nos gêneros do discurso baseados na concepção bakhtiniana, as PPTs não contemplaram um trabalho pautado nos gêneros, mas sim em aspectos tipológicos. Na pesquisa de Freitas (2014) o assunto é abordado, mas direcionado para atividades de produção textual em LD de LP do EM numa perspectiva interdisciplinar. O intuito é verificar como estas atividades possibilitam o desenvolvimento da escrita nos alunos.

A pesquisadora argumenta ainda que há uma diversidade de gêneros textuais nas atividades de produção escrita coletiva e individual que, tal como sugerem os PCNs (199/1998), favorece o desenvolvimento e ampliação da competência linguística e discursiva do aluno, possibilitando o desenvolvimento da prática de construção de seus próprios textos. Para ela, nas duas coleções didáticas analisadas, o foco de estudo é concentrado nas atividades de produção escrita, articuladas com as de interpretação textual e com a abordagem dos gêneros textuais. Logo, as

coleções possuem propostas interessantes para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Rocha (2015), em sua pesquisa, traz reflexões sobre o ensino de produção textual no LD, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Ele analisou uma coleção didática do EF, anos finais, fazendo o levantamento e a classificação das propostas de escrita da coleção a fim de verificar se nelas é evidenciado o ensino no contexto sociodiscursivo. Os resultados dessa pesquisa, mostram que 25% das propostas contemplam todas as categorias de análise, reafirmando, com isso, a necessidade de ampliação e diversificação de estratégias para o ensino de gênero.

Em concordância com as pesquisas realizadas pelos referidos pesquisadores, verificou-se que o trabalho com a produção textual na aula LP é extremamente relevante. As pesquisas abordam a perspectiva de análise interacionista e processual de ensino, com o propósito de contribuir na aprendizagem.

Como percebido nas discussões apresentadas, há vários estudos produzidos que se debruçam sobre o mesmo tema: o ensino da produção textual por meio do LD (RODRIGUES, 2007; CONSTANTINO, 2014; ROCHA, 2015). No entanto, é importante destacar que não se observou a existência de um estudo cujo interesse fosse o de investigar o papel da interação em contexto de ensino para a formação do aluno/escritor proficiente de texto, principalmente no trato com gêneros da esfera argumentativa nos ciclos finais de ensino (9º ano do segundo e 3ª série do EM).

Diante disso, a escolha dos gêneros a serem analisados nas duas coleções justifica-se diante da notável necessidade de se trabalhar com gêneros textuais que instiguem o aluno a refletir, planejar e produzir textos (orais ou escritos) em consonância com essas esferas. Além disso, a produção desses textos contribuem de maneira efetiva na ampliação da capacidade argumentativa desse aluno, além de prepará-lo para enfrentar os desafios da interação social.¹²

Sendo assim, considerando-se o protagonismo do LD de LP na maioria das salas de aulas das escolas públicas brasileira, e também a relevância deste tema, é que se advoga, nesta pesquisa, sobre a necessidade de aprofundar um pouco mais

¹² Em uma discussão no canal do Youtube, Beth Marcuschi menciona que nas décadas de 80 e 90 há uma predominância no ensino de narrativas por meio do LD, mas não havia o ensino de outros gêneros (cartas, letras de música, notícias, artigos, etc). Salaria ainda que não se percebia a presença de textos argumentativos e o que a autora destaca é que ainda hoje não há textos argumentativos suficientes para dar boa base argumentativa ao aluno. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vd7h7nwcNOY>. Acesso em 29, de abril de 2020.

na discussão desse tema, investigando com isso, quais características de interação estão presentes nas PPTs em cada LD de LP selecionado para esta dissertação.

Para isso, esta pesquisa divide-se em quatro capítulos que dialogam entre si, estabelecendo uma conexão e progressão discursiva com o direcionamento convergindo para a análise das propostas textuais apresentadas em cada LD de LP. No primeiro capítulo, proceder-se-á à apresentação da metodologia, do campo de investigação e dos critérios para escolha dos livros didáticos. Em seguida, apresenta-se os LDs selecionados para esta pesquisa, que serão nomeados como: LD de LP (A), referindo-se ao 9º do EF II e LD de LP (B) para a 3ª série do EM.

No segundo capítulo, tomar-se-á como orientação inicial as concepções de linguagem e interação preconizadas por Mikhail Bakhtin (1929) e o Círculo. Neste ponto, será apresentado as conceituações que o teórico russo e o Círculo revelam sobre linguagem. Logo em seguida, refletir-se-á acerca das características de interação, bem como da importância destas como instrumentos de ensino nas aulas de LP (neste caso, nas aulas de produção textual).

No terceiro capítulo, “A escrita como prática dialógica e social”, decidiu-se por ampliar a discussão teórica acerca das características da interação, baseadas na perspectiva bakhtiniana, dando enfoque no texto como objeto social e prioridade na formação do sujeito. Além disso, a reflexão será feita sobre a constituição histórica do ensino de escrita nas aulas de LP, no Brasil, assim como esta é inserida nos livros didáticos, como processo formativo do aluno. Por fim, a atenção recairá na importância dos gêneros do discurso/textuais como instrumento de ensino de escrita e nas sequências didáticas/engenharias didáticas (SDs), concebidas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), enquanto propostas para o ensino da produção textual escrita.

No quarto capítulo, são apresentados os MPs e como estes propõem o ensino de produção textual nos LDs. Em seguida, a análise se estenderá a como os MPs compreendem e aplicam as orientações dos documentos oficiais quanto ao ensino de escrita. Posteriormente, a atenção se voltará para a apresentação dos gêneros textuais escolhidos para análise, e, tomando-se por base esta apresentação, segue-se para a análise das propostas com foco inicial na verificação de como estão dispostas as SDs.

Subsequentemente, no último capítulo, será feita a análise das propostas de produção, no que tange a presença ou não das características de interação,

apontadas nos capítulos teóricos desta pesquisa e como sua presença favorece a proficiência em escrita. Ao final, serão apresentadas as discussões gerais e as considerações finais com os devidos apontamentos acerca da presente investigação, além das referências bibliográficas e anexos desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se as etapas que constituem a metodologia da presente pesquisa, bem como o campo de investigação, os critérios para escolha dos livros didáticos e a apresentação dos mesmos. A metodologia descreve o percurso da pesquisa, bem como a situa no campo da LA em que norteará a investigação até os resultados e encaminhamentos almejados. No que se refere ao campo de investigação, este será delineado no lócus (cidade e escolas nas quais será feita a pesquisa) e no objeto de análise (o LD de LP) desta dissertação. Por fim, serão apresentados os MPs, em suas respectivas categorias de ensino, com a explicitação dos critérios para escolha e seleção dos livros didáticos para análise.

2.1 Caminho metodológico

Esta pesquisa ancora-se no campo de estudos da LA, "uma vez que a LA se interessa por problemas de uso da linguagem (L1, L2 ou LE) dentro ou fora do contexto escolar" (CAVALCANTI, 1986, p. 8); na perspectiva sócio-histórica, subsidiada nas teorias discutidas por Bakhtin (2000/2006 [1929]) e o Círculo, que concebem a linguagem como produto das interações sociais; nos gêneros discursivos/textuais como objetos de ensino que medeiam as interações e, nas SDs, como modelo/proposta para o ensino de escrita. Nisto Cavalcanti aponta que:

Na interação à distância mediada pelo texto (escrita-texto-leitura e fala-gravação-audição), pode-se focar situações-problema em que o indivíduo lê ou produz um texto oral ou escrito. Esses textos-problema em potencial para o profissional no exercício de sua profissão poderiam ser de qualquer domínio de experiência de linguagem: textos acadêmicos, jornalísticos, literários, publicitários, propagandísticos, comerciais (correspondência), burocráticos. Poderiam ser também textos produzidos para programas de rádio e televisão, textos de planejamento de cursos, de material didático, de testes de avaliação de rendimento de proficiência, de traduções, de interação em sala de aula (CAVALCANTI, 1986, p. 8).

O ensino de linguagem, nesta perspectiva, fundamenta-se na interação mediada pelo texto (ponto que foi norteador nesta Dissertação)¹³, com a valorização

¹³ Defende-se aqui a evidência empírica apresentada por (SILVA, 2015, p. 366) em que: "A vida social é inelutavelmente dependente de textos: processos e relações sociais são feitos, refeitos e desfeitos por meio de recursos perceptíveis orais ou escritos [...]. Esses recursos a um só tempo físicos e sociais

do ensino por meio dos conhecimentos múltiplos que circulam nas diversas esferas sociais. Além disso, esta pesquisa tomou como perspectiva metodológica a LA Indisciplinar¹⁴. Moita Lopes defende que o termo LA Indisciplinar contempla:

[...] uma LA que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como a Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos [...] (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Esta hiperssemiotização contempla as várias esferas nas quais o conhecimento é produzido e pelo qual o pesquisador deve(ria) recorrer, constantemente, como parte importante do saber e do ensino, materiais para sua reflexão, investigação e prática. Com isso, esta pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa-quantitativa¹⁵ e interpretativista, visto que em “LA se faz tanto pesquisa qualitativa quanto quantitativa, sendo que a combinação dos dois tipos parece desejável” (CAVALCANTI, 1986, p. 7).

Nesse sentido, a presente pesquisa é caracterizada também como estudo documental, com a atenção voltada para aquilo que os documentos oficiais (PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), PCN+, OCEM e BNCC) orientam sobre o ensino de produção textual, em conformidade com o que os MPs dos LDs de LP selecionados também apresentam sobre esse tema.

A seleção dos LDs orientou-se pela análise de estatísticas nacionais, tanto à escolha e os usos desses livros por escolas públicas, como pela experiência do pesquisador com estes manuais didáticos em sua prática de sala de aula. Posteriormente, a abordagem voltou-se para a fundamentação teórica, nos capítulos 2 e 3 desta dissertação, na qual foram apresentadas as teorias sobre linguagem e as características de interação, baseadas na teoria bakhtiniana sobre interação verbal.

são os textos [...] e a pesquisa de Bakhtin e Voloshínov já apontou de modo pioneiro que esses artefatos são apenas um “elo” de um circuito de enunciados mais amplo”.

¹⁴ MOITA LOPES (2004, p.164) ainda salienta que “[...] Sou de opinião, portanto, que áreas de estudos da linguagem não deve permanecer isolada de outras Ciências Sociais Humanas, [...] (como) sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e culturais, geógrafos, historiadores, estudiosos da literatura, etc. [...]”.

¹⁵ O foco de ação desta pesquisa concentra-se naquilo que Cavalcanti (1986) classifica como pesquisa ideal (qualitativa e quantitativa) de cunho multidisciplinar em contexto social amplo, com foco de ação na interação: face-a-face (compreensão oral e conversação) e à distância mediada pelo texto (leitura e produção de texto) (CAVALCANTI, 1986, p. 10).

Em síntese, foi explicitado o contexto histórico brasileiro sobre o ensino de língua portuguesa e de escrita, além da apresentação de como se deu a inserção do ensino de produção textual nos livros didáticos de língua portuguesa. Por fim, aludido à teoria sobre gêneros do discurso, apontou-se a importância do uso dos gêneros textuais no ensino de escrita, instrumentalizados pelas SDs (SCHNEUWLY; DOLZ, 2006).

Diante disso, partiu-se para verificação de como os dois MPs (do EF II/9º ano e EM/3ª série) apresentam as propostas de produção textual, ainda, se estas propostas estão em consonância com os principais documentos oficiais. A referida verificação se fez importante, uma vez que corrobora com as perspectivas sobre linguagem apontadas pela LA, pois levam a reflexão se as propostas contribuem para ampliação das axiologias dos alunos. Este levantamento foi fundamental, à medida em que se pôde perceber como são instrumentalizadas as SDs, assim como são usados os gêneros textuais no EF II e EM e o tipo textual Dissertativo-argumentativo no EM.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa debruçou-se sobre a análise das propostas selecionadas em cada coleção. No LD de LP do 9º ano EF II e no LD da 3ª série do EM foram selecionados, respectivamente, dois gêneros textuais no primeiro três gêneros textuais e um tipo textual no segundo. Nestes LDs, o enfoque recaiu para qual direção a teoria, ora apresentada, apontou discussões e proposições norteadoras, acerca da presença ou não das características de interação nessas propostas, sugerindo, como resultado, reflexões e encaminhamentos sobre as PPTs presentes nestes LDs.

2.2 Campo de investigação

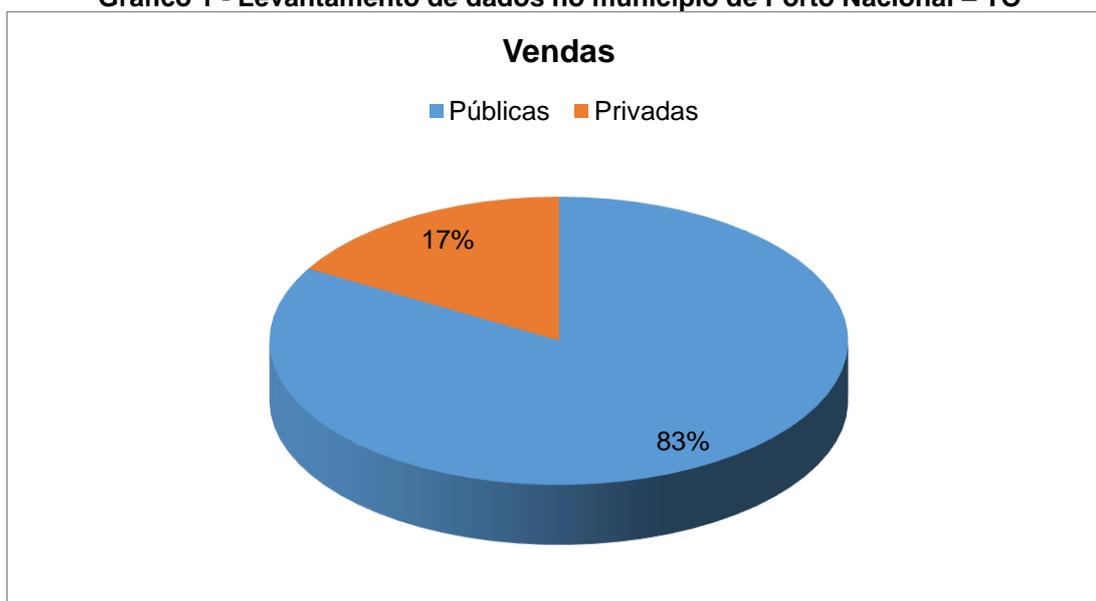
Para prosseguimento desta pesquisa, buscou-se, inicialmente, delimitar o campo de investigação na cidade de Porto Nacional, município localizado na região central do Estado do Tocantins, a cerca de 50 (cinquenta) quilômetros da capital Palmas. Após esta decisão, deliberou-se que a investigação (in loco) dos LDs seria norteadada a partir das duas escolas em que o pesquisador trabalhou nos últimos sete anos com o EF II e o EM. Como resultado da sondagem realizada na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Porto Nacional, verificou-se que existe um total de vinte

e duas escolas que atendem ao município. Deste total, dezessete ofertam o EF, e treze o EM.

Importante destacar que, dentre as vinte e duas escolas, apenas três são de ensino privado. Verificou-se, ainda, que a DRE de Porto Nacional possui uma escola de tempo integral (educação do campo); uma escola de educação especial - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) (esta não utiliza LD); uma escola de educação esportiva (Força Olímpica, que não conta com LD); os Pioneiros Mirins (não dispõe de LD); além de uma escola Cívico Militar, inaugurada em 2018, que não dispõe de LD de LP porque foi inaugurada após o processo de escolha dos livros, e usa, de maneira precária, LDs emprestados de outras escolas, além de cópias como recursos às mãos dos professores e alunos.

O quadro a seguir ilustra como estão distribuídas, no município de Porto Nacional, as escolas públicas estaduais e privadas que trabalham com EF II e o EM.

Gráfico 1 - Levantamento de dados no município de Porto Nacional – TO



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Também se observa que nem todas as escolas¹⁶ dispõem de LDs, distribuídos por intermédio do PNLD e FNDE de 2017 e 2018. O LD do EFII tem prazo consumível até o fim de 2019 e o LD do EM tem prazo até dezembro de 2020.

¹⁶ A Escola Cívico Militar Custódia da Silva Pedreira foi inaugurada após finalizado o processo de escolha dos livros didáticos pelo MEC, assim como a Escola Estadual Irmã Aspásia, que iniciou a modalidade de Ensino Médio em 2017. Por conta disso, os professores e alunos de ambas as escolas utilizam LDs (sobras) doados por outras escolas, em quantidade, geralmente, insuficiente para atender todos os alunos, além de materiais didáticos impressos da internet e cópias de textos de livros em geral.

Após esta constatação, compreendeu-se que as escolas públicas selecionaram suas coleções mediante ao processo de escolha segundo diretrizes previstas pelo PNLD de 2016 e 2017. Assim, para se ter a real visão sobre como, de fato, ocorre seleção das coleções didáticas realizadas pelas escolas, de Porto Nacional – TO, optou-se, no primeiro momento, por entrar em contato com os coordenadores de ensino das escolas selecionadas, com o intuito de se identificar qual coleção fora escolhida e, também, por visitar pessoalmente cada uma a fim de coletar amostras desses materiais.

Nesse sentido, vale ressaltar que essa opção se fez necessária em virtude de as Delegacias Regionais de Ensino não possuírem tal informação, visto que a escolha do LD é de responsabilidade exclusiva de cada unidade de ensino. Além disso, a DRE não recebe os exemplares dos LDs após a seleção, uma vez que estes são endereçados diretamente às escolas.

Quadro 1 - LD de LP utilizados nas escolas públicas de Porto Nacional -TO

Escola	Livro Didático usado
CEM Félix Camoa	EM: Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso
CEM Florêncio Aires da Silva	EF II: Português Linguagens. EM: Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso
Colégio Estadual Dom Pedro II	E F II: Português Linguagens.
Colégio Estadual Irmã Aspásia	Ensino Fundamental II: Português Linguagens.
Colégio Estadual Marechal Artur da Costa e Silva	Ensino Fundamental II: Tecendo Linguagem.
Colégio Sagrado Coração de Jesus	Ensino Fundamental II: Sistema Ari de Sá de Ensino Ensino Médio: Sistema Ari de Sá de Ensino
Escola Estadual Professora Alcides Rodrigues Aires	Ensino Fundamental II: Projeto Teláris.
Escola Estadual Alfredo Nasser	Ensino Fundamental II: Português Linguagens. Ensino Médio: Coleção Ser Protagonista.
Escola Estadual Ana Macedo Maia	Ensino Fundamental II: Português Linguagens.
Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha	Ensino Fundamental II: Português Linguagens. Ensino Médio: Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso
Escola Estadual Brasil	Ensino Fundamental II: Português: conexão e uso. Ensino Médio: Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso
Escola Estadual Dom Domingos Carrerot	Ensino Fundamental II: Projeto Teláris.
Escola Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira	Ensino Fundamental II: Coleção Para Viver Juntos. Ensino Médio: Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso
Escola Estadual Prof. ^a Carmênia Matos Maia	Ensino Fundamental II: Português Linguagens. Ensino Médio: Novas Palavras.

Escola Família Agrícola	Ensino Fundamental II: Tecendo Linguagem. Ensino Médio: Linguagem e interação.
Escola Stela Maris	Ensino Fundamental II: Coleção Pitágoras Ensino Médio: Coleção Pitágoras. Ensino Médio. ed. 1. 2019.
Escola Caminho Certo	Ensino Fundamental II: Coleção Ético. Editora Somos - 2019.

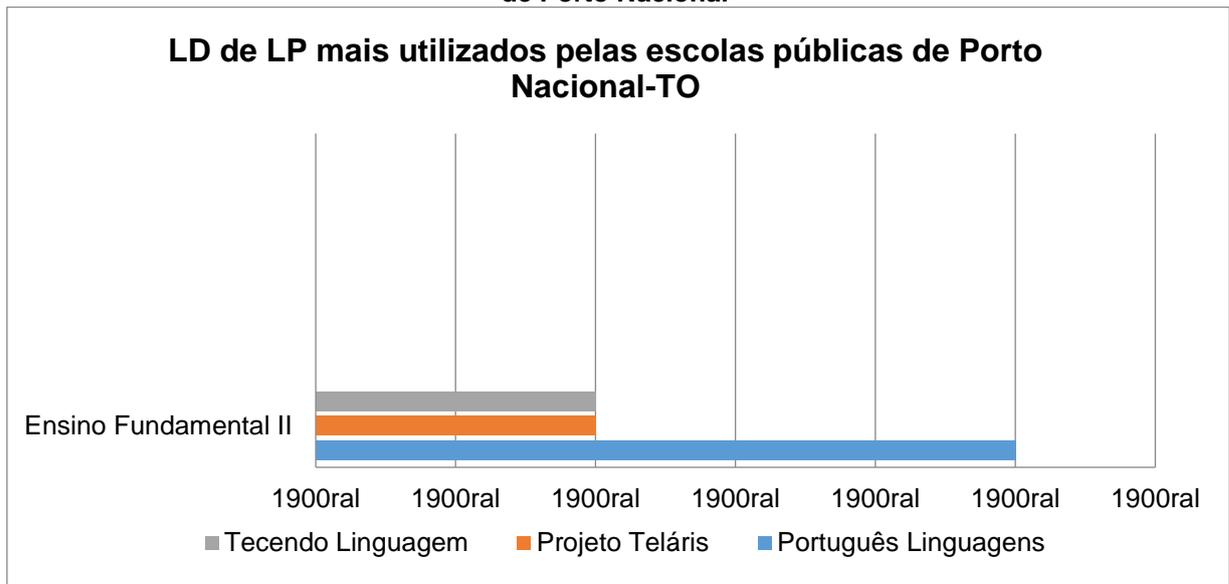
Fonte: Baseado na sondagem feita por visita e telefonemas nas referidas escolas que ofertam o EF II – 2017 e 2019 EM – 2017 e 2020.

Na sondagem, verificou-se que a maioria das escolas possui o LD de LP. Apenas algumas escolas não possuem o LD em casos peculiares. Como é o caso do Colégio Militar Custódia da Silva Pedreira que, segundo a coordenação, os professores utilizam LDs doados por outras escolas e que na maioria das vezes não conseguem a quantidade necessária para cada turma, o que prejudica o processo de ensino¹⁷.

Os gráficos sintetizam, estatisticamente, o resultado da escolha dos LDs de LP das escolas públicas de Porto Nacional. A vigência de uso, segundo PNLD de 2017/2018, dos LDs do EF II e EM são respectivamente:

- EFII: 2017, 2018 e 2019 e do
- EM: 2018 2019 e 2020.

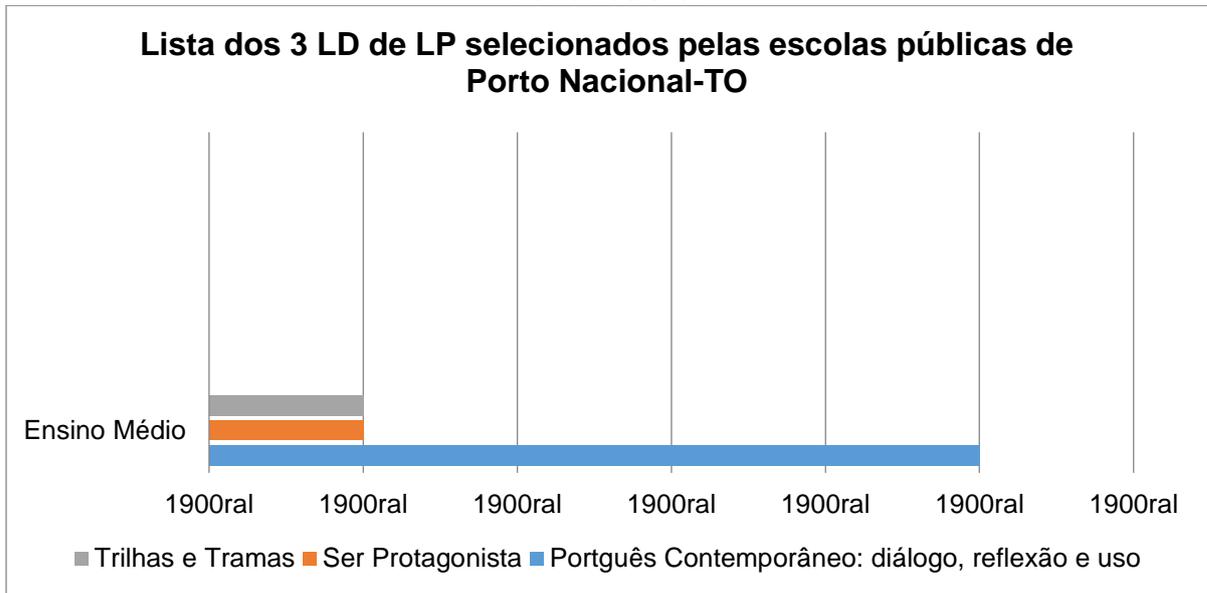
Gráfico 2 - Relação dos Livros Didáticos, para o Ensino Fundamental, escolhidos nas escolas de Porto Nacional



Fonte: Baseado em pesquisa realizada nas escolas (in loco por meio de ligação telefônica e visitas) quanto à distribuição das coleções mais utilizadas em 2017 – Ensino Fundamental II – Língua.

¹⁷ Informações obtidas junto à Coordenação Pedagógica, em 15 jan. 2020.

Gráfico 3 - Relação dos Livros Didáticos, para o Ensino Médio, escolhidos nas escolas de Porto Nacional



Fonte: Baseado em pesquisa realizada nas escolas (in loco por meio de ligação telefônica e visitas) quantos a distribuição das coleções mais selecionadas em 2018 – Ensino Médio – Língua Portuguesa.

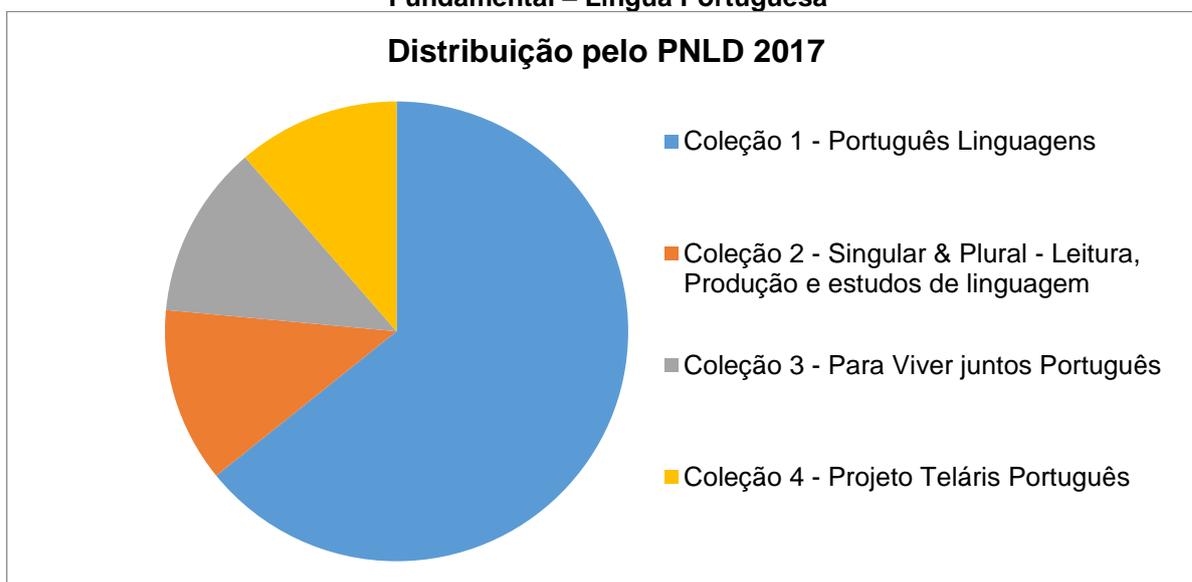
Conforme apresentado no gráfico 1, a coleção Português Linguagens (Cereja & Cochar) fora a que se destacou no EFII, como demonstrado, e a coleção Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016) no EM, conforme o gráfico 2. Apesar disso, optou-se, nesta dissertação, por analisar a coleção PROJETO TELÁRIS para o EF II, muito embora não tenha sido esta a escolhida pela maioria das escolas públicas brasileiras.

A escolha é justificada por se tratar da coleção didática com a qual o pesquisador trabalhou o ensino de LP nos últimos anos. Além disso, durante o levantamento do estado de Arte¹⁸ para o presente estudo, não se identificou pesquisas que se ocuparam em analisar coleção referenciada. Visto que as escolhas de coleções didáticas, que servem como corpus nas pesquisas realizadas sobre o ensino de leitura e de produção escrita, geralmente, recaem sobre as coleções mais distribuídas pelo PNLD, como ocorre com a coleção Português Linguagens do EF II, e dentre outras, conforme comprova Rodrigues (2007, 2017).

Outro critério considerado nesta escolha deve-se ao fato de a coleção constar como a quarta coleção didática mais distribuída no ano de 2017 para o EF II, conforme o gráfico que segue:

¹⁸ Pesquisa de estado de arte é o mapeamento feito no âmbito da pesquisa científica, em que se possibilita o conhecimento de estudos que estão realizados ou não no Brasil e no mundo.

Gráfico 4 - Distribuição das coleções mais selecionadas em 2017 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa



Fonte: FNDE 2019¹⁹.

Quanto à coleção escolhida para análise no EM, decidiu-se pela coletânea Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. Esta coleção faz parte do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD – guia de 2018) vigente no período entre 2018 a 2020. Segundo dados do MEC/FNDE (2017), a coleção foi adotada na maioria das escolas públicas brasileiras. Seguiu-se o mesmo critério em relação ao EF II, que considera, também, a experiência em sala de aula com esta coleção. Além disso, por ser uma das mais utilizadas em todo o país e no município de Porto Nacional.

2.3 Critérios para escolha dos Livros Didáticos

O LD de LP se tornou parte importante no processo de ensino, como suporte para auxiliar o planejamento dos professores, além de levar ao aluno a oportunidade de acesso ao conhecimento, por meio da gratuidade na distribuição desse material desde os anos iniciais até os anos finais.

¹⁹ Relatório referente à distribuição dos Livros Didáticos no ano de 2017, segundo dados do FNDE. Disponível em: www.fnnde.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2019.

Segundo dados do último FNDE²⁰ de 2017, foram distribuídos em todo o território nacional cerca de 152.351.763 (cento e cinquenta e dois milhões trezentos e cinquenta e um mil setecentos e sessenta e três) exemplares de livros didáticos. A ação beneficiou quase 29.416.511 (vinte e nove milhões quatrocentos e dezesseis mil quinhentos e onze) alunos, em 117.690 (cento e dezessete mil seiscentos e noventa) escolas públicas do país.

Associado a isso, diversas pesquisas quanto ao ensino de língua empreenderam reflexões sobre este objeto/suporte pedagógico, na busca por resultados que viessem sugerir novas abordagens quanto à utilização deste na escola²¹. Os estudos não esgotam as possibilidades de novos olhares, que dialoguem a partir do material didático com as transformações histórico-sociais que a linguagem alcança. Uma pesquisa, por mais acurada que seja, não teria condições de refletir toda a fluidez que a língua viva emana nas interações sociais.

O que fora verificado após investigação no Estado de Arte desta pesquisa, mediante levantamento realizado, reforça a hipótese suscitada no início desta pesquisa de que a interação em contexto de ensino (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, [1979]) no LD de LP poderia contribuir na formação de escritores proficientes de textos. A segunda hipótese é de que ensinar língua por meio de um conjunto de atividades organizadas, de modo instrumental e sistemático, que leve em conta tanto a oralidade quanto a escrita possibilitam maior e melhor aquisição de proficiência em escrita, como defende Marcuschi (2008).

Para tal, elegeu-se nesta pesquisa duas coleções como objeto de análise. Uma coleção do EF II e outra do EM, especificamente, os LDs dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, a saber: o 9º ano EF II e 3ª série do EM. A escolha se justifica porque ambas as turmas (ano/série) em suas realidades, constituem-se como fases determinantes na formação do aluno.

A primeira coleção, referente ao ano final do EF, culmina na fase de acesso ao EM, momento em que o aluno vivenciará realidades de avaliação da escrita

20 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2020.

21 No Livro “LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTO E CULTURA DA ESCRITA” (2003), organizado por Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista verifica-se a preocupação dos autores em pesquisar o uso desse material didático na escola, bem como sua histórica hegemonia na educação brasileira. Além disso, na recente obra “LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: MÚLTIPLOS OLHARES” (2020) organizado por Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra, percebe-se também a crítica voltada para o livro didático com enfoque na maturidade com este material didático alcançou ao longo dos anos.

desenvolvidas ao longo do EF. Na segunda coleção, referente ao ano final do EM, o aluno toma conhecimento das estratégias de produção textual e será provado em exames externos, como o Enem e o acesso à vida profissional. Em suma, os dois níveis de ensino correspondem ao final de importantes ciclos da educação básica e exigem um olhar acurado por parte da escola e do professor e das editoras de LD.

Diante disso, é necessário que se faça uma constatação: exames como o Saeb e o Pisa, não verificam ou aferem a capacidade/habilidade escrita dos alunos, mas apenas a capacidade de leitura e de interpretação textual. Razão pela qual não se tem acesso a dados estatísticos específicos acerca da habilidade escrita dos alunos nessa fase escolar. Apesar disso, pesquisadores como Geraldi (1984), Garcez (1998), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Rojo (2006, 2008), e mais recentemente, Reinaldo (2020), Bezerra (2020) e Dionísio (2020) situam, por meio de pesquisas, algumas perspectivas que permitem verificar como está o quadro do ensino de produção textual na educação brasileira.

No que se refere ao Enem, a realidade é outra, uma vez que esse exame avalia o aluno enquanto candidato à uma vaga em universidades, por meio de uma prova de redação. Durante esse processo, o candidato é provado na competência escrita, como quesito para o acesso ao curso superior. O foco da avaliação está na habilidade escrita do aluno em cinco competências específicas, subordinadas ao tema, tese, argumentos e proposta de intervenção, com observação de uma série de requisitos²². Além do Enem, outro ponto preponderante é que este aluno, ao pleitear uma oportunidade de trabalho, será cobrado, algumas vezes, na competência escrita como quesito para uma vaga no mercado de trabalho.

2.4 Apresentação dos Livros Didáticos

Esta seção dedica-se a apresentar os LDs selecionados como corpus desta pesquisa em sua composição e estrutura, bem como dos principais apontamentos que o guia do LD traz sobre as duas coleções apontadas. Com o propósito de facilitar a leitura, decidiu-se por nomear os LDs da seguinte forma:

22

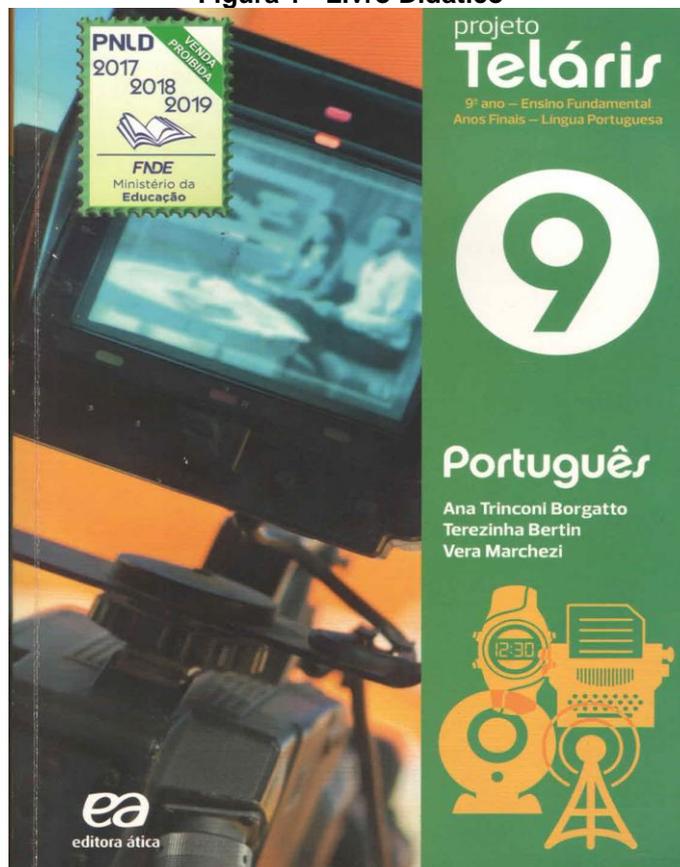
Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

- LD de LP do EF II Projeto Teláris (2016 - 2ª edição) – LD de LP A
- LD de LP do EM Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (2016) – LD de LP B.

2.4.1 LD de LP A – Projeto Teláris

A coleção Projeto Teláris (2016 - 2ª edição) faz parte do guia de LDs aprovados no PNLD/ MEC de 2017²³ e distribuído, o catálogo, nas redes estaduais de ensino para passar pelo processo de seleção.

Figura 1 - Livro Didático



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015).

A coleção é composta por quatro volumes distribuídos para as quatro turmas das séries finais do EFII. Cada LD está dividido em quatro unidades com dois capítulos. As unidades estão estruturadas em seções denominadas: ponto de partida;

²³ Imagem referente ao LD (A) – Projeto Teláris (2017). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 08 jul. 2020.

capítulos; sugestões (indicação de leituras, filmes etc.); ponto de chegada – fechamento da unidade; o que estudamos nessa unidade e produção de texto final. Além de duas seções, extras: unidade suplementar e projeto de leitura (BORGATTO; BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 356).

A coleção ancora-se em concepções teóricas que fundamenta o projeto de ensino apresentado, dentre elas destacam-se: a concepção de letramento (Kleiman, 1999), o texto como objeto/unidade de ensino de língua (Rojo, 2000) e (Brasil, 1998), dos gêneros textuais/gêneros do discurso (Bakhtin, 1997) e as SDs (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Embora não se verifique a explicitação das concepções de Geraldi (1991) sobre as condições de produção do texto, percebe-se que estas são empregadas como bojo para o ensino de produção textual, como aponta o MP:

[...] nesta coleção, procura-se construir as sequências didáticas de modo que as condições de produção – **sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem** – orientem o planejamento do texto a ser elaborado pelo aluno (BORGATTO, BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 341, grifos dos autores).

Na organização didática o Manual do Professor apresenta os domínios sociais (narrar, relatar, argumentar, expor e instruir) de comunicação, por meio de gêneros em gradação, que parte da compreensão de Menor Complexidade para a Maior Complexidade (BORGATTO, BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 400-401). Cada LD está dividido em quatro unidades e capítulos com os referidos gêneros que serão trabalhados em cada seção correspondente, o que supõe compreender que cada unidade representa um bimestre a ser trabalhado.

Quadro 2 - Divisão das unidades

GRADAÇÃO						
Menor complexidade		→			Maior complexidade	
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		
Agrupamento do narrar	<ul style="list-style-type: none"> • Causo • Conto popular • Conto em prosa poética • Conto e realidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Conto 	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Mito 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos com linguagem breve • Contos em capítulos • Romance 		
Agrupamento do argumentar	Formas de argumentar <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica com diálogo argumentativo • Artigo de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de opinião • Publicidade 	Estrutura argumentativa <ul style="list-style-type: none"> • Crônica jornalística • Artigo de opinião • Manifesto 		

Fonte: Borgatto, Bertin e Marcezi (2015, p. 401).

Um dos critérios para seleção dos gêneros nesta coleção corresponde à compreensão do conteúdo em espiral. À medida que o aluno avança as séries, vai adquirindo competências linguísticas que poderão ser posteriormente ampliadas ao ter contato novamente com o gênero estudado nas séries anteriores. Assim, segundo o MP, “há um aumento gradativo na complexidade dos textos apresentados” (BORGATTO, BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 353)

Baseado nisso, o MP defende que o ensino de escrita deve ser apresentado como necessário à autonomia discursiva, “para dar conta de necessidades de interação/comunicação no dia a dia e também para atingir objetivos de aperfeiçoamento pessoal, cognitivo” (BORGATTO, BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 331). Sobre isso o MP acrescenta:

O caráter principal desta coleção é estimular a produção de textos com base nos gêneros textuais, pois é essa a concepção que norteia a sistematização por meio de sequências didáticas, as quais privilegiam as condições de produção de textos (BORGATTO, BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 388-389).

Os autores afirmam que a produção de texto toma como base a questão dos gêneros textuais com observância das condições de produção, privilegiando as SDs. Esta concepção pode ser verificada em toda coleção, seguindo momentos distintos: a

cada término de capítulo é solicitada a produção baseada naquilo que fora aplicado desde o início, sobre o gênero em foco. No entanto, as propostas de produção limitam-se ao espaço da escola, como aponta o guia digital do Programa Nacional do Livro Didático:

As propostas de escrita, ainda que prevejam a circulação dos textos, ficam limitadas ao espaço da sala de aula e da escola. As etapas envolvidas na produção textual, especialmente a revisão e a reescrita, são pouco exploradas em boa parte das propostas. Além disso, não são retomados, no momento da escrita, os elementos da textualidade estudados nas atividades de leitura e de conhecimentos linguísticos, como a coerência, os recursos de coesão, a seleção do vocabulário, a estruturação dos períodos. Os aspectos envolvidos no processo de retextualização para a produção de alguns textos também poderiam receber um destaque maior, considerando-se a quantidade de propostas em todos os volumes da coleção. (Brasil, 2017²⁴)

Por fim, o MP afirma que:

[...] proficiência e autonomia na produção de textos são alguns dos objetivos norteadores do estudo da língua portuguesa, em todos os níveis. Assim, além do foco na leitura, é fundamental que todas as atividades – análise e reflexão sobre a língua e práticas variadas de desenvolvimento em aula de Língua Portuguesa – corroborem o objetivo de tornar o aluno sujeito de sua fala e dos textos que produzir de maneira adequada à situação comunicativa em que estiver envolvido. (BORGATTO; BERTIN; MARCEZI, 2015, p. 388).

Diante disso, em relação ao MP, a atenção recaiu sobre o que essa parte do LD propõe sobre o ensino de produção de texto. Ademais, a investigação concentrou-se em torno da unidade 4, especificamente, nos capítulos 7 e 8. Consoante a isto, foram selecionados dois gêneros textuais para análise, a saber: o Artigo de Opinião e o Manifesto²⁵. O enfoque nesses gêneros tem como propósito verificar como as características de interação presentes nas propostas de produção textual favorecem/estimulam ou não, a escrita proficiente do aluno.

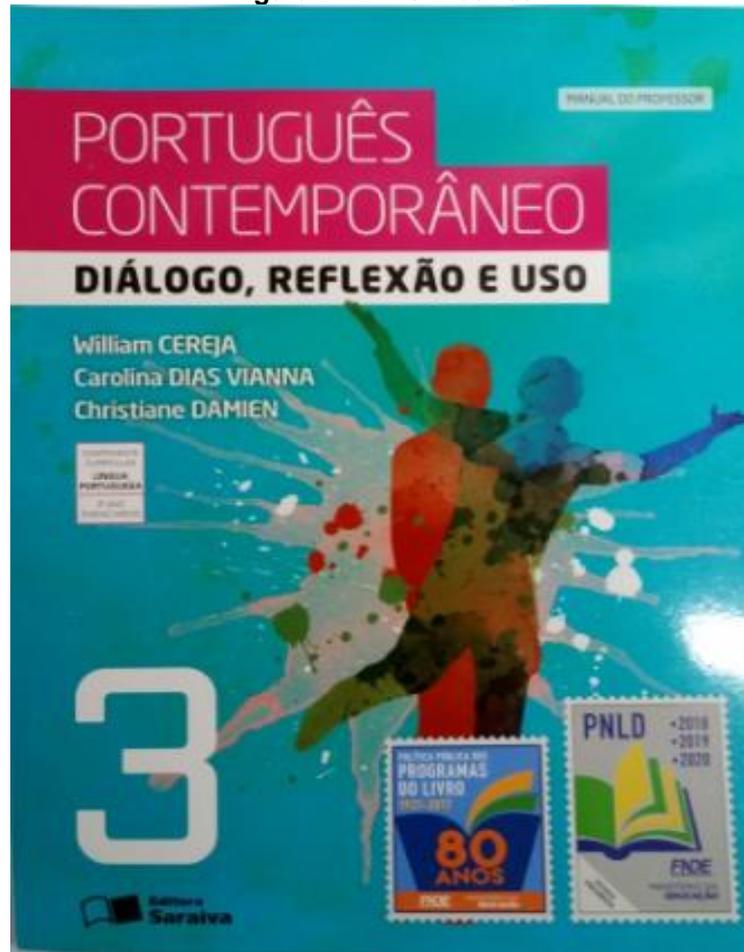
²⁴ Guia do Livro Didático (2017) referente ao Projeto Teláris: Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

²⁵ A seleção dos gêneros textuais para análise nesta dissertação não exime, em hipótese alguma, a capacidade de os demais gêneros favorecerem também a proficiência em escrito do aluno. A escolha se faz necessária, pois não caberia nesta pesquisa a análise de todos os gêneros contidos nestes LDs.

2.4.2 LD de LP B – Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

O livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (2016) de William Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien, integra o PNLD/MEC de 2016²⁶, e foi aprovado para utilização até dezembro de 2020 nas redes estaduais de ensino.

Figura 2 - Livro Didático



Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016).

Esta coleção, a qual cada LD está organizado em quatro unidades, foi dividida em três LDs que correspondem ao EM (1ª, 2ª e 3ª séries). As unidades, por sua vez, são constituídas de três capítulos que contemplam três aspectos de estudo da língua:

- Literatura;
- Língua e Linguagem e
- Produção de texto;

²⁶ Guia do Livro Didático do EM. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guia_PNLD_2018_Lingua_Portuguesa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guia_PNLD_2018_Lingua_Portuguesa%20(1).pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

Além disso, duas seções são acrescentadas ao final de cada capítulo: Por dentro do ENEM e Vestibular e Projeto. Cada LD tem como foco o estudo a partir do texto, seja ele literário ou gênero textual. Em ambos os casos, percebe-se que cada capítulo é iniciado sempre com a seção foco no texto, seja no estudo da literatura, da gramática ou de gênero.

Neste capítulo, será apresentada a proposta de produção textual, que consiste na análise de assuntos representativos do trabalho que será realizado. “Merece destaque a presença dos gêneros envolvidos no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 36), que sugerem a produção de gêneros como carta de apresentação e ou preparação para entrevista de emprego com sugestões reais de produção textual.

Nesse sentido, em cada capítulo das unidades, percebe-se a preocupação dos autores de LD em dedicar uma parte exclusiva à produção escrita, na perspectiva do assunto abordado no decorrer do capítulo²⁷. A escrita é para os autores não apenas o desenvolvimento da competência escrita, mas o desenvolvimento de práticas sociais e discursivas, indissociáveis do contexto de produção e recepção (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 366). Sobre a produção textual o MP acrescenta:

[...] Com base na ideia do planejamento de ações dos atores sociais, os estudantes, no desenvolvimento de um **projeto textual**, são envolvidos em diferentes práticas sociais, individuais e coletivas, que vão desde o contato, o estudo e a produção de textos de diferentes gêneros até práticas secundárias, mas não menos importantes, como tomada de notas, distribuição de tarefas, organização de eventos, produção em diferentes suportes, interação com pessoas de dentro ou de fora da escola, etc. (CEREJA, VIANA; DAMIEN, 2016, p. 366, grifos nossos).

Diante disso, a coleção compreende que a produção escrita nos LDs²⁸ deve contemplar as diversas esferas sociais, como prática interativa de linguagem envolvendo o contato com as diversas formas de comunicação por intermédio de projetos que aproximam o aluno de uma realidade discursiva. O PNLD (2018)²⁹ interativo aponta que na coleção:

[...] as proposições de produção escrita apresentam-se sempre relacionadas às temáticas abordadas seja ao longo do capítulo, seja ao longo da unidade em que elas se encontram. Uma das consequências de a coleção se organizar a partir dos

²⁷ Segundo o guia digital do LD, o ensino de escrita contempla “a prática da escrita em seu universo de uso social, pois trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, acadêmico, virtual etc.) (BRASIL, 2018, p. 39).

²⁸ Ao final dos capítulos tem-se a seção projeto, que consiste na culminância das atividades escrita feitas no decorrer da unidade.

²⁹ Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/pnld-2018>. Acesso em: 21 jan. 2020.

estudos dos gêneros textuais é a quantidade e diversidade de gêneros textuais estudados e contemplados pelas atividades de produção textual propostas. (PNLD – interativo, 2018)

Com isso, aluno e professor têm nas mãos uma variedade de gêneros, além de possibilidades de trabalhar a língua em diversas oportunidades comunicativas. Os gêneros textuais são apresentados em diferentes situações interativas, que propõem o mesmo no momento de produção. A partir disso, é proposto ao aluno a produção de texto seguindo dois momentos: antes de escrever e antes de passar a limpo. Nessas etapas o aluno é levado a compreender questões de correção gramatical, ortografia, pontuação, adequação formal e informal da linguagem, dentre outros aspectos. (BRASIL, 2018, p. 39). No entanto, de acordo com o documento (BRASIL, 2018, p. 39), [...] “As recomendações são, via de regra, muito gerais; nem sempre atentando para todos esses elementos ou alguns outros específicos do gênero textual focado”. O guia acrescenta que:

[...] os subsídios para a produção vêm tanto dos textos estudados ao longo do capítulo em que se insere a proposta de produção, como da seção Foco no texto, com a qual sempre se inicia a parte de Produção de texto. **Há orientações gerais quanto aos cuidados com os elementos de textualidade** (coerência, recursos de coesão, seleção lexical, recursos morfossintáticos), **embora pouco se detalhe o uso desses elementos**. Indicações sobre a adequação ao leitor, abordando os cuidados com os registros formais e informais da linguagem, estão também presentes nas proposições de revisões. (BRASIL, 2018, p. 39, grifos nossos).

O guia, não aprofunda o estudo de elementos textuais que podem contribuir no letramento do aluno. Embora esta marca esteja presente, salienta-se a variedade dos gêneros apresentados que amplia a possibilidade de se trabalhar a produção textual, pois leva o aluno a ter o contato com os diferentes letramentos sociais, “ao viabilizar o estudo e a produção de poemas, contos, textos digitais, cartas, currículos, projetos de pesquisa e até entrevistas de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 39).

Diante disso, o foco desta pesquisa contempla a análise dos seguintes gêneros textuais: o Debate deliberativo, o Currículo, as Cartas argumentativas de solicitação e de reclamação e o tipo textual Dissertativo-argumentativo³⁰. Estes gêneros constam na unidade 3 do LD analisado e são retomados ao final de cada unidade na culminância do Projeto que será implementado pela turma.

³⁰ A seleção dos gêneros textuais para análise nesta dissertação não exime, em hipótese alguma, a capacidade de os demais gêneros favorecerem também a proficiência em escrito do aluno. A escolha se faz necessária, pois não caberia nesta pesquisa a análise de todos os gêneros contidos nestes LDs.

3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Neste capítulo apresentam-se as concepções acerca de linguagem e interação verbal preconizadas por Mikhail Bakhtin (1929) e o Círculo, os quais compreendem a linguagem como fenômeno da interação verbal. Essas concepções surgem das discussões e críticas entre Bakhtin/Voloshínov (2006 [1929]) e o Círculo acerca das teorias de linguagem circundantes em sua época, que são: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Posteriormente, foram apresentadas as características de interação nos estudos de Bakhtin e do Círculo, fazendo a correlação com o ensino de escrita em contexto escolar.

3.1 Linguagem e Interação

A linguagem não é ação de efeito isolado, ou mesmo conjuntos de frases desconexas, é uma atividade sociointerativa e cognitiva e, além de tudo, o resultado de férteis situações de comunicação. Essas atividades são percebíveis nos mais variados ambientes dialógicos, nos quais cada locutor e interlocutor apropriam-se de enunciados, respondendo ou refutando ideias, sejam eles orais ou escritos.

O texto (verbal e não verbal), por sua vez, é a manifestação concreta da ideologia circundante nesses ambientes, e ainda, responsável por nortear o curso da história. Nas palavras de Faraco e Tezza (2003, p. 10) “O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando, só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades”. Essa afirmação coaduna a percepção de que a materialização da linguagem no texto escrito corresponde a ideia de registro das memórias e da história humana.

Nesse sentido, a reflexão parte do princípio de que a linguagem vive e se pluraliza historicamente na comunicação real, e o texto (em grande escala) é o resultado dessa convergência. Tal posição ancora-se, inicialmente, na perspectiva interacionista/dialógica postulada por Mikhail Bakhtin (2006 [1929]) e os estudos desenvolvidos pelo Círculo. Voloshínov/Bakhtin (2006 [1929]) formulam que a linguagem em sua natureza é estável, possibilitando assim ser classificada, como defendido pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure (1857-1913).

Contudo, de acordo com o gerativismo de Noam Chomsky, a língua mostra-se como atividade social, mediada pelas necessidades de comunicação efetivas, sendo,

desse modo, interativa e dialógica. Nota-se, portanto, que essa concepção filosófico-linguística contribuiu para o surgimento do sociointeracionismo, concluindo-se que existe uma inegável relação entre o usuário da linguagem e o contexto em que os discursos são produzidos.

Outra concepção que se apresenta aqui, defendida por Bakhtin, está caracterizada na obra *Estética da Criação Verbal* (2000 [1979]), acerca da língua enquanto sistema que não existe por si mesma, mas inserida num contexto histórico de comunicação. Cada esfera social, se consolida e por meio da enunciação toma forma e método.

Para Bakhtin “[...] cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Tal concepção é apresentada e discutida pelo filósofo e o Círculo ao longo dos trabalhos escritos e publicados entre 1920 e 1940 (BRAIT; PISTORI, 2012), acerca de questões de composição, conteúdo temático e estilo. Os autores afirmam, ainda, a necessidade de articulação entre gênero e discurso.

No que se refere à primeira obra citada, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e o Círculo trazem orientações de duas vertentes linguísticas: o subjetivismo idealista/individualista e o objetivismo abstrato. Posteriormente, apresentam a discussão em torno da concepção sobre interação verbal defendida por eles. Em relação ao subjetivismo idealista/individualista, Bakhtin e o Círculo apontam quatro orientações desse pensamento:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ‘energia’, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado ‘ergon’, enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006 [1929], p. 72)

As quatro orientações têm como um de seus maiores representantes Wilhelm Humboldt³¹. Bakhtin aponta que nas quatro orientações a linguagem é fruto do

³¹ Para Bakhtin (1975, p. 73), o pensamento humboldtiano ultrapassa as quatro proposições levantadas, visto que é mais amplo, mais complexo e apresenta contradições.

psiquismo individual, tendo a enunciação como “monológica” e ponto de partida para a reflexão sobre a língua.

Além de ser um ato puramente individual. Essas orientações se dirigem ao fato de que a expressão ocorre no interior do indivíduo e se manifesta no exterior a partir de atos individuais de fala. Situada na psicologia individual (desejos, intenções etc.), permeada pela língua como sistema estável, sendo considerada como dom inato ao ser humano.

Do fruto desse psiquismo individual decorre a expressão geral que envolve o ato de fala, a enunciação em nível superior, a qual a expressão comporta duas faces: o conteúdo (interior) e sua objetivação (exterior) (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 111). Essa concepção rejeitou todas as teorias da expressão, visto que macularia a pureza do pensamento interior. Posto isto, Bakhtin se opõe ao subjetivismo individualista, uma vez que, para ele, não há expressão individual sem a expressão semiótica.

Nesse sentido, defende-se também que não seria a atividade mental que sinalizaria a expressão. Antes, a expressão que organizaria a atividade mental, porque é na relação entre indivíduos socialmente organizados que a comunicação é promovida. “A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo linguístico constrói, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição” (GARCEZ, 1998, p. 48).

Esta afirmação reforça que a linguagem não está dissociada de questões externas e internas, uma vez que essa vive e move-se nos processos de interação ocorridos entre as pessoas. No ensino escolar, por exemplo, durante uma aula de LP, a percepção idealista pode ser percebida em práticas que isolam o processo de produção textual.

No isolamento da situação, do contexto, da relação entre interlocutores e dos múltiplos recursos expressivos, acontece a limitação na produção de produções textuais, cujo foco é interpretar, extrair, codificar e produzir textos. Tudo isto, por meio de comandos feitos pelo professor, que conduzem a aula apenas num enfoque ou abordagem. Nesta perspectiva, o texto poderia ser visto apenas como produto da internalização psíquica e não relacionados a atos externos.

No Brasil, a orientação idealista consolidou-se historicamente, desde o período pombalino até meados do século XX, mediante o estudo da gramática da LP

importada de Portugal com influência do ensino francês. Dessa forma, o ensino escolar estabelece-se como o lugar de ensino da gramática normativa e o professor, como professor de gramática-normativa.

Um exemplo de vitalidade de uma gramática é a de Fausto Barreto e Carlos de Laet, *Antologia Nacional*, publicada em 1895, que dominou o cenário do ensino de Português durante mais de 70 anos, com sua 43ª e última edição datada de 1969 (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002). Segundo palavras de Terra:

A *Antologia Nacional* conseguia estar presente tanto em instituições de tendência monarquista (Colégio Pedro II), quanto republicana (Colégio Militar). O fato de ser adotada nessas instituições (isso era impresso na página de rosto ou na capa) funcionava como uma espécie de selo de qualidade da obra, o que estimulava sua adoção em outras instituições de ensino. A *Antologia* era destinada a estudantes do curso secundário, o que corresponderia hoje ao Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) e ao Ensino Médio e teve 43 edições. A primeira foi publicada em 1895 pela Editora Paulo de Azevedo Ltda., do Rio de Janeiro, em plena campanha para a nacionalização do livro escolar. Por essa editora, foi publicada até a 5ª edição, quando o livreiro português Francisco Alves (1848 – 1917) comprou a editora da viúva de Azevedo apenas para ter a *Antologia* em seu catálogo. Pela editora de Francisco Alves foi publicada até sua última edição, em 1969, tendo a duração de 74 anos. (TERRA, 2018)³²

Essa visão perpassará o ensino de língua e influenciará a produção de material didático durante anos. Tais práticas, determinaram o trabalho com o ensino de língua puramente normativo, levando o aluno a uma visão fria e hermética do texto. Além do mais, tornando o trabalho de produção textual limitado a identificar códigos gramaticais, reproduzi-los em exercícios isolados de contexto social, ou seja, do texto para o texto, não dando a ele uma função social, mas sim atribuindo-lhe certa artificialidade (MENEGASSI; FUZA, 2006/2007).

A segunda orientação é o objetivismo abstrato, no qual Bakhtin aponta como aspecto inicial que o centro organizador de todos os fatos da língua. O objetivismo abstrato situa-se no sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 77).

A primeira formulação dessa ideia surge no século das luzes (XVIII), de forma simplificada, mas é com a publicação de *Cours de linguistique générale* (Curso de Linguística Geral), de Ferdinand de Saussure em 1926, que esta visão ganha força. O linguista foi o principal expoente dessa orientação, da reconhecida escola de

³² Este texto está presente no blog Ernani Terra com mais informações sobre a obra citada. Disponível em: <https://www.ernaniterracom.br/a-antologia-nacional/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

Genebra, dando origem a uma corrente do Estruturalismo. Acerca disso, Bakhtin/Voloshínov afirmam:

Saussure parte do princípio de um tríplice distinção: le langage, La langue (como sistema de formas) e o ato de enunciação individual, La parole. A língua (La langue) e a fala (La parole) são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação linguística. (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 85)

Depreende-se desta afirmação, que Saussure analisa a língua em três princípios: a linguagem, a língua e a fala. No caso da linguagem, ele a toma como multiforme e heterogênea; em relação à língua, ao contrário, um todo em si mesma e um princípio de classificação. Por último, a fala/som, que constitui um ato individual expresso pelo sujeito falante que utiliza um código para exprimir suas vontades e desejos.

De acordo com esta distinção, tal divisão norteará os estudos de Saussure sobre a estrutura da língua (La parole), como sistema/estrutura, dando direção aos estudos em Fonética e Fonologia. Nisto, Bakhtin e o Círculo sintetizam o pensamento em quatro proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas específicas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos em si. (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 82 e 83)

Sendo assim, o objetivismo abstrato vê a língua como um sistema estável, alheio a questões externas, sendo ela própria regida por leis específicas, fechada em signos lingüísticos e, assim, desprovida de conotação ideológica. Esta concepção tem como foco o receptor da mensagem, dando a ele maior atenção, visto que “a primazia

do ponto de vista do receptor sobre o locutor é uma constante da segunda orientação” (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 84).

Esta orientação de sistema de signos arbitrários e convencionais, de raiz racionalista, ganha campo no Brasil, desde a implantação do sistema de ensino realizado pelos jesuítas até a educação recente. É o que Malfacini denuncia:

Mesmo no Século XXI, é comum observarmos, nas escolas, uma prática pedagógica de Língua Portuguesa voltada exclusivamente para o ensino da gramática normativa, como um estudo prescritivo. **Nele predomina uma visão analítica da língua, sob a qual estudamos as partes segmentadas de um todo chamado Gramática, com ênfase para Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por meio de frases soltas, descontextualizadas.** Um estudo realizado na cidade de São Paulo (NEVES, 2001), empreendido com 170 professores dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, atesta que 62,67% das aulas de Português são voltados para exercícios de reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas. Talvez isso encontre certa explicação na tradição construída a partir do Século XIX, quando a disciplina Português – tardiamente, cumpre-nos salientar – passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros (SOARES, 1996). Até então o que tínhamos era a Língua Portuguesa para a alfabetização. Até meados do Século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa. (MALFACINI, 2015, p. 46 - grifos nossos)

A percepção supracitada dialoga com aquilo que pode ser verificado no percurso histórico da escola brasileira. O ensino de língua sedimentado em materiais didáticos que conferem à língua um caráter meramente estrutural fundamentado em normas rígidas e imutáveis, levando o aluno a práticas de escrita mecânicas (sem expressividade) e periféricas, centradas na aquisição de habilidades motoras isoladas, por meio de sinais gráficos para memorização de regras ortográficas. Sobre isso Antunes aponta que:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nestes limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar (ANTUNES, 2003, p. 19).

Dessa forma, é indissociável pensar no ensino de língua fechado em normas e regras linguísticas, que suprime a criatividade do processo de produção textual que poderia ser promovido na interação. Isso converge para a segunda concepção de língua expressa por Bakhtin e o Círculo: a linguagem como forma de interação, vista como fenômeno social, em que a língua é utilizada por meio do qual a enunciação se

manifesta na expressividade externa num contexto histórico-social entre dois indivíduos socialmente organizados.

Partindo desses preceitos, Bakhtin e o Círculo, inicialmente, conceituam o que seria a expressão, como o resultado dos sentidos individuais produzidos no psiquismo dos indivíduos e exteriorizado por meio de um código linguístico. Essa percepção compreende que a expressão comporta duas faces: o conteúdo (interior) e a objetivação exterior para outrem (ou para si mesmo). A dualidade (conteúdo e a objetivação exterior) opõe-se ao pensamento idealista, pois, é entendido que a linguagem se constitui enquanto sentido no exterior, concordando que a expressão organiza a atividade mental, a modela e a determina na situação de comunicação real.

Posto isso, o Círculo compreende que o produto da comunicação é a enunciação, definida como resultado da interação promovida por dois indivíduos organizados socialmente, mesmo na ausência de um interlocutor real. Esta relação pode ser feita por um representante médio ou grupo social definido. O resultado disso é o enunciado concreto (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 112-114).

Bakhtin e o Círculo revelam que o interlocutor varia entre uma pessoa ou um grupo social. Ele pode ser um indivíduo real (pai, mãe, filho) ou um grupo social, mas não é entendido como abstrato, porque, dessa forma, não haveria comunicação. Contudo outro ponto considerado pelos autores é o horizonte social definido e estabelecido. Nele, as fronteiras históricas são consideradas determinantes da ideologia vigente, numa classe social, definida pelo contexto de comunicação.

Apropriando-se do discurso está o locutor que usa a palavra para emitir seus enunciados. Este pode ser definido como o detentor, em certo ponto, da palavra extraída de um estoque social de signos, disponíveis para realização da enunciação concreta, determinada pelas situações sociais que orientam, assim, a relação com o ouvinte em potencial: o eu com o outro (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 113).

Esta relação é estabelecida pela palavra como território comum do locutor e do interlocutor. Uma vez que “[...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 113). Sendo assim, a palavra compreende o produto da interação no processo de comunicação como signo ideológico, como território neutro (de ninguém), do outro e do locutor no diálogo.

Para Bakhtin e o Círculo, sem signos não existe ideologia. Neste caso, tomam a palavra como signo, “a palavra é fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2006, p. 36) que representa as formas linguísticas de comunicação nas diferentes estruturas sociais. Como na infraestrutura social, concebida nas relações sociais do cotidiano e na superestrutura social, percebida na ciência, política, religião, educação formal, entre outros. Assim, Bakhtin/Volochínov (2006, p. 122) ressaltam que “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada a evolução ideológica”.

A exemplo dessa evolução, estão as questões relacionadas a alguns discursos políticos em que as palavras sinalizavam a representação de trabalho e democracia, ganhando novas ideologias à medida que novas roupagens ideológicas surgem nos contextos histórico-sociais.

O Círculo apresenta o fenômeno social da interação verbal, resultado da enunciação determinada por indivíduos socialmente organizados no contexto social. O fenômeno acontece por meio da palavra, enquanto signo ideológico, convergindo as ideologias do cotidiano.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica 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. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 113 - grifos nossos).

Essa formulação, precisa, de Bakhtin e o Círculo, situa a concepção de linguagem, demonstrando que ela reflete na interação verbal fenômenos ininterruptos de evolução histórica, por intermédio de enunciados que exprimem a natureza social da linguagem.

Com efeito, a percepção da linguagem decai sobre questões de contexto, nas quais “o estudo das relações entre interação concreta e a situação extralinguística” servem para convergir a comunicação de maneira plena (BAKHTIN, 2006, p. 123-125). Neste caso, a comunicação verbal ocorre acompanhada de atos sociais (gestos, atos simbólicos) que exercem papel auxiliar na interação.

Para Bakhtin e o Círculo, toda comunicação verbal, de qualquer tipo, resultante da interação, é diálogo. Este pode ser estabelecido, não apenas entre falantes, mas de diversas formas e tipos, como no caso do livro escrito, que foi redigido para ser objeto de discussões em diversas situações comunicativas.

Seguindo nessa esteira, o LD pode ser visto como exemplo claro disso haja vista, o material ser produzido para servir como recurso didático, a serviço do professor e do aluno em situação de ensino escolar. No contexto escolar, geralmente, os participantes deste tipo de situação comunicativa interagem entre si, por meio do diálogo e sob diferentes modalidades. Assim, para Bakhtin/Voloshínov:

O ato de fala sob a forma de livro escrito é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade [...] assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa a resposta e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOSINHÍNOV, 2006 [1929], p. 123)

Acerca do caráter essencialmente dialógico do LD, Rodrigues enfatiza que:

O LD pode ser entendido como essencialmente dialógico, visto que este material didático dialoga, no sentido bakhtiniano do termo, de diferentes maneiras. [...] O texto, portanto, seja ele verbal ou não-verbal, constitui-se como um elemento mediacional que permite a interação entre os indivíduos participantes de uma determinada situação discursiva (RODRIGUES, 2007, p. 12).

Desse modo, o LD nas aulas de língua apresenta-se como importante instrumento de interação, uma vez que promove o diálogo entre LD/professor, LD/aluno e aluno/professor. Nessa perspectiva, ampliam-se os recentes avanços na produção editorial brasileira de livros interativos e digitais que permitem ao aluno e ao professor utilizarem do LD de modo amplo. Ademais, evidencia-se o uso das plataformas digitais, ampliando a interação e o diálogo para as diferentes tecnologias, possibilitando, com isso, outras formas de interação-diálogo entre os agentes envolvidos no processo comunicativo.

Esta visão acerca da interação é ampliada por Bakhtin (2000) em *Estética da Criação Verbal*, obra a qual o filósofo discute o conceito de responsividade como parte do processo interativo, dado que defende o ato de responder como a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização).

A teoria da responsividade compreende três princípios ou modalidades manifestas, segundo sua natureza: a imediata/ativa, a passiva e silenciosa/efeito retardado ou muda. Para o autor, todo falante é um respondente por si em maior ou menor grau, dependendo da situação comunicativa e do contexto (fruto da interação concreta e dos elementos extralinguísticos) que se configura o diálogo. Bakhtin acrescenta, ainda, que:

O ouvinte que recebe e **compreende a significação** (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para este discurso, uma atitude **responsiva ativa**: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 290, grifos nossos)

A responsividade ativa corresponde a oralidade e a escrita que incidem sobre um posicionamento valorativo. Esta valoração é consumada na compreensão quando os indivíduos, no diálogo, apreendem o tema não determinado somente pelos elementos linguísticos, mas, também, pelos extralinguísticos que o dirigem a uma resposta ativa. A responsividade ativa implica a procura de uma contrapalavra do locutor, uma réplica no diálogo, com isso, “[...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e contém já o germe de uma resposta [...], pois toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 290).

Na compreensão ativa de uma aula de LP, por exemplo, em que o aluno terá que produzir um texto escrito, dialogando com o conteúdo/ tema apresentado de uma revista de história em quadrinhos, ele recorrerá a uma série de artifícios de linguagem com o propósito de construir um texto.

Na responsividade passiva, segundo Bakhtin (2000) o indivíduo, ao tomar conhecimento da mensagem age de maneira passiva na resposta. Não é atribuído tom valorativo ao enunciado, nem um posicionamento ideológico ao que lhe é endereçado (são situações comunicativas associadas a esferas institucionais de convivência).

Isso pode ser percebida na ordem militar padronizada, constituída nas relações sociais entre locutor e ouvinte ou, por exemplo, na leitura de gêneros líricos. Também, pode ser observada, nas ações comportamentais do indivíduo no decurso do tempo, assim como na exposição de peças publicitárias veiculados em diversos canais que podem, em certo ponto, imprimir padrões de comportamento passivo nos indivíduos.

Outro exemplo, seria na aula de produção textual que o aluno assume papel passivo no processo de produção, enquanto, professor e o material didático constituem-se como protagonistas ditadores prescritivos no processo, dificultando a possibilidade de interação do aluno com o tema e assim, impedindo-o de expandir sua compreensão em relação ao processo de escrita de seu texto. Dessa forma, o aluno

apenas redige aquilo que lhe é proposto, visto que não há abertura para expressão de apreciações valorativas sobre o tema.

Acerca da responsividade silenciosa/muda de efeito retardado, esta é descrita como a atitude valorativa emitida pelo interlocutor em dado momento posterior ao da interação. Isto é, “[...] cedo ou tarde, o que foi ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte [...]” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 290). Ademais, a aula de produção textual exemplifica bem a situação quando, realizada de modo interativo e dialógico favorecendo a resposta do aluno em seus textos, discursos e atitudes.

Exemplo disso, seria uma proposta de produção textual com o objetivo de alertar a comunidade escolar, comunidade circunvizinha e família sobre o descarte correto e incorreto de lixo. A realização de atividades prévias, que visam subsidiar o aluno, com informações acerca do tema, terá que ser dialogado entre várias disciplinas, por exemplo, geografia e ciências.

Além da possibilidade de interação ampliada nas discussões em sala, na escola, na comunidade e em casa, esse diálogo, possibilita ao aluno uma reflexão ampla que proporcionará a produção de gêneros textuais variados, entre eles: debate deliberativo, o cartaz, o panfleto, etc. Sobre a percepção silenciosa/muda, Antunes explicita que:

A escrita corresponde a outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor (ANTUNES, 2003, p. 51)

Esta percepção confirma o entendimento de que o processo de escrita, demanda reflexão e tempo maior na elaboração verbal. As redações do Enem, a exemplo disso, são o reflexo do processo de ensino de produção textual realizado na escola, no qual os alunos foram submetidos ao longo do EF I e II e do EM. Assim, como outras situações no contexto escolar, não correspondem a respostas imediatas, mas, em certo ponto, surgem nas respostas efetivadas pelos alunos em outras situações de interação futuras.

De modo geral o conceito de responsividade formulado por Bakhtin (2000) fundamenta os principais documentos oficiais de ensino no Brasil (PCN, PCNEM, OCEM, BNCC), no que se refere ao ensino de produção textual, ensino de língua,

tanto na figura do professor quanto na presença do LD em sala de aula, visto que o processo de ensinar demanda interação/diálogo. Decerto, a aula de LP nas produções textuais, possibilita a percepção de que o caminho na direção de desenvolver uma escrita proficiente no aluno requer planejamento e preparo do professor e o uso cuidadoso do LD nas proposições de ensino de escrita.

Dessa forma, o uso da concepção interacionista possibilita ao aluno ir além de códigos meramente linguísticos, produzindo ideias, respostas e trocas de opiniões diante dos desafios apresentados. Trata-se de ensinar escrita na perspectiva da linguagem no que tange aos aspectos reais/sociais da vida do aluno, não isolado ou dissociado do contexto social em que os discursos são produzidos.

Pode-se pensar/refletir, portanto, em um ensino de escrita que contemple características de interação a serem exploradas como instrumento que favoreçam a proficiência em escrita na escola. Para tanto, essas características de interação serão mais bem apresentadas a partir da seção 2.2 e respectivas subseções, as quais tratam/refletem sobre cada uma dessas características.

3.2 As características de interação

A inspiração em torno das características de interação nasce da influência adquirida nas leituras e reflexões da obra de Bakhtin/Volochínov (2000/2006), do Círculo, sobre a linguagem e sua natureza dialógica e interativa, bem como no seu plano real de existência. Nesse sentido, quando se lê os escritos de Bakhtin acerca desse tema é possível identificar algumas características de interação³³ que são concebidas no processo de intercâmbio dos sujeitos envolvidos do diálogo, assim como nos contextos sociais na qual os discursos são produzidos.

Percebe-se que a interação verbal apresenta algumas características como: a desmistificação do Adão mítico, a as fronteiras (limites do enunciado), a constituição do sujeito, a palavra como elemento/instrumento mediadora na interação, a contrapalavra, dentre outras características inerentes ao conceito de interação e linguagem defendidos por Bakhtin.

³³ Neste caso, toma-se a definição de interação como fenômeno social, resultado da “influência recíproca entre duas pessoas, agrupamento das relações e/ou das ações que se efetivam entre indivíduos de um determinado grupo ou entre os grupos de uma mesma sociedade”. Definição retirada do Dicionário Aurélio on-line. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interacao/>. Acesso em: 11jul. 2020.

Como resultado, essas características de interação constituem-se como um instrumento profícuo no ensino de escrita na escola, capaz de despertar saberes intralinguísticos e extralinguísticos nos alunos, contemplando um caminho, uma possibilidade de fortalecer a capacidade discursiva do aluno (ANTUNES, 2003). Além disso, o ensino de escrita requer, não somente o ensino de regras gramaticais de coesão e coerência, levar o aluno a interagir com o mundo da linguagem, pois aprender a escrever é ascender socialmente (FUZA; MENEGASSI, 2006/2007).

Decerto, características como a desmistificação do Adão mítico, em que o aluno é levado a compreender que seu discurso não é o primeiro a ser produzido no mundo, mas o resultado de vozes individuais e sociais que o constituíram até ali enquanto sujeito, leva-o a entender seu lugar no mundo dos discursos e se situar enquanto sujeito de seu discurso (FIORIN, 2008).

Assim, as subseções 2.1.1 a 2.1.6 dialogam sobre algumas características de interação identificadas nas leituras feitas a partir da obra de Bakhtin/Volochínov (2006), sobre interação verbal. Em primeiro lugar, será caracterizado a constituição do sujeito em Bakhtin, por se entender necessário discutir, inicialmente, a compreensão do filósofo acerca do sujeito enquanto sujeito enunciativo.

Posteriormente, parte-se para a reflexão em torno da constituição do Adão mítico; seguido da caracterização do “outro” como elemento importante do discurso; das Fronteiras (os limites do enunciado); da Alternância dos sujeitos no discurso; da Palavra e da contrapalavra como ponte (s) na interação. Essas características serão apresentadas e analisadas, individualmente, nas próximas subseções: 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6 e 2.1.6. As demais características serão tratadas no terceiro capítulo, a partir da seção 3.1.

3.2.1 A constituição do sujeito autônomo.

O sujeito bakhtiniano caracteriza-se como resultado das relações sociais vividas por ele. Não está dissociado de questões históricas e/ou culturais, mas inserido nas relações interativas como sujeito responsivo que, em determinado momento, enuncia opiniões e vontades decorrente de experiências individuais e coletivas.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com entonação, com tom emotivo dos valores deles. **Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.** [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independente da relação do eu com o outro [...] (BAKHTIN, 2000, (1929), p. 378, grifos nossos).

A constituição do sujeito bakhtiniano corrobora a percepção desse indivíduo ser formado, tomando-se por base as experiências que acumula na família e no meio social. Ele torna-se sujeito, na medida em que aprende a sentir, a perceber e se comportar pelos que lhes cercam, como um filho que aprende a falar por intermédio dos pais e a se comportar em sociedade de acordo com os princípios conferidos por sua família.

Essa formação é motivada pelas relações de interação social, experimentada em situações variadas, que contribuem para sua construção psíquico-social. Nessa relação compreende-se, também, que o sujeito não é reprimido ou refém das relações de interação, como salienta Marcuschi:

[...] O sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com outro e, como lembra Possenti, [...], o sujeito não é a única fonte de sentido, pois ele se inscreve na história e na língua [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 70).

Denota-se que esse sujeito é capaz de interagir socialmente, de influenciar, de marcar o meio e de ser influenciado por esse meio. Clivado nas relações entre aquilo que a linguagem veicula e aquilo que é cristalizado na história, ele não é inteiramente livre de influências ideológicas de seu tempo, como também não é totalmente refém de seu tempo. “[...] É o que fica claro na construção da personagem Seixas, do romance *Senhora*, de José de Alencar [...]” (FIORIN, 2008, p. 29)³⁴. Com isso, Fiorin acrescenta que o sujeito bakhtiniano

[...] Não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo o processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra espaço de sua

³⁴ Fiorin (2008) menciona o romance de José de Alencar como ilustração ao fato de o sujeito em Bakhtin ser comparado à concepção naturalista de Hippolyte Taine, em que a determinação do sujeito está associada ao meio, a hereditariedade e pelo momento em que se dão as relações de interação.

liberdade e de inacabamento. Nunca é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2008, p. 28).

Compreende-se que este sujeito bakhtiniano é povoado por discursos alheios e por relações dialógicas de confronto, de aceitação, recusa ou negação dos discursos que circula (sendo ativo e passivo nesta relação). Sob esta perspectiva, o sujeito constitui-se na relação dialógica com os outros, sua consciência, sua individualidade, suas características psíquicas e ideológicas.

Com base nesses pressupostos, é característico da constituição do sujeito bakhtiniano a concepção da heteroglossia, entendida como fenômeno inerente a cada ser humano. Em outras palavras, trata-se da capacidade individual e múltipla de comunicar-se, ao mesmo tempo em que é um ser social por constituir-se como parte integrante de um grupo, uma classe, uma esfera social que interfere direta e/ou indiretamente na formação intelecto-social desse sujeito.

Outro ponto fundamental na caracterização do sujeito em Bakhtin é o fenômeno da hereditariedade. Ela corresponde às características herdadas dos pais como: a ética e a moral. Apesar de, questões universais (como a mentira), ganharem significações diversas diante de culturas diferentes.

Desse modo, o “sujeito bakhtiniano” pode ser compreendido em suas características sociais e individuais, uma vez que suas atitudes são reflexos de sua individualidade, geralmente, orientada ou influenciada por uma determinada coletividade, pois:

“[...] só me torno eu entre outros eus [...] Assim, a constituição desse sujeito se dá por intermédio da convivência deste com as mais variadas esferas sociais (família, escola, trabalho, etc.), as quais, invariavelmente, acabam por influenciar suas práticas, como as marcas sociais, filtradas por ideologias que influenciam a constituição desse “sujeito” (SOBRAL, apud. BRAIT, 2005, p. 22)..

Uma boa pergunta seria como trabalhar essa característica de sujeito bakhtiniano na aula de produção textual, considerando a vasta possibilidade de circulação de vozes e ideologias ao alcance do aluno, advindas da internet. A resposta pode estar na compreensão do professor, acerca do sujeito bakhtiniano. Sem uma razoável percepção desse conceito fica comprometido boa parte do processo do ensino.

Desse modo, levar o aluno a compreender sua posição enquanto sujeito enunciador, constituído a partir de fenômenos psicossociais representa uma tarefa fundamental para a escola. Para isso, o ensino de produção textual na aula de LP caracteriza-se como parte importante neste aspecto. Primeiro porque dar voz ao aluno no texto escrito é valorizar sua posição social enquanto sujeito enunciador (locutor), autor de seu texto, tanto em seu estilo, quanto no tipo do discurso reproduzido por ele (FAITA, 2016) Nas produções textuais desenvolvidas será evidenciado características desse sujeito, com suas opiniões e desejos.

No bojo dessa característica do sujeito bakhtiniano, entende-se que o ensino de escrita na escola deve(ria) servir-se de um material didático adequado, neste caso, por exemplo, o LD de LP que se constitui num instrumento frequente no ambiente escolar. Esse material requer do professor, acurado olhar para que não cerceie a identidade desse sujeito/aluno nas aulas de produção, mas contribua, efetivamente, na formação crítica dele ante assuntos variados. Dando-lhe voz, sobretudo, além de valorizar sua posição enquanto sujeito enunciador, capacitado para a criticidade nos textos que produzir e dos textos que outros produzirem. Na próxima subseção a reflexão toma a ideia do Adão mítico, que dialoga com a constituição do sujeito em Bakhtin, posto que a formação desse sujeito contradiz a ideia desse Adão bíblico, como primeiro a pronunciar um discurso.

3.2.2 A desmistificação do Adão Mítico

A tradição hebraica sobre o Adão bíblico gira em torno da compreensão de que ele seria o primeiro sujeito a pronunciar o discurso da humanidade e responsável por nomear objetos ainda virgens na criação. Essa ideia é discutida por Bakhtin, na medida em que a desconstrói, afirmando que o objeto já está envolto de diferentes pontos de vista, controvertido de diversas maneiras e assim, o locutor não é o primeiro a falar/refletir sobre ele. Em gêneros do discurso, da obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin esclarece que:

[...] O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez o objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2000, p. 319).

Nesse aspecto, a linguagem é caracterizada como ação-reposta, resultado da interação realizada nas relações do locutor com os enunciados do outro. Essa relação se efetua na perspectiva dos interlocutores, manifestando-se na presença imediata ou então na visão de mundo, nas tendências, nas teorias, nas esferas de comunicação que se refletem. Além disso, Fiorin amplia esta reflexão em relação ao Adão mítico, afirmando que:

[...] A teoria bakhtiniana leva em conta não somente as vozes sociais, mas também as individuais. Segundo ela, uma vez que um locutor não é Adão – que, segundo o mito bíblico, produziu o primeiro enunciado –, um discurso pode ser tanto o lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos (por exemplo, num bate-papo, numa admoestação a um filho), como visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc. (por exemplo, na literatura, nos editoriais, nos programas partidários). (FIORIN, 2008, p. 26-27)

A concepção bakhtiniana de diálogo entende que o discurso é produto das relações humanas mediadas pelo fluxo discursivo e não da figura mítica e isolada do Adão mítico que produziu o primeiro discurso (FIORIN, 2008). Este discurso pode ser resultado dos debates filosóficos, políticos e ou religiosos nas variadas esferas discursivas, inclusive, no núcleo familiar.

Esta percepção poderia ser refletida no contexto de sala de aula, por exemplo, na aula de produção de texto. Fiorin (2008) aponta para figura de um superdestinatário, que pode ser compreendido como uma gradação, no qual o indivíduo, possuidor de uma opinião social, responde a um superdestinatário que pode ser a igreja, o estado, um partido político etc.

Com isso, o professor pode(ria) orientar a aula de produção de textos, visto que pode levar o aluno a produzir seus textos, dialogando consigo, com outros e para outros, como numa produção de texto dirigida ao governador do Estado com o objetivo de reivindicar condicionadores de ar para as salas de aulas. Além disso, o LD de LP, também pode representar um suporte didático ou um portador textual (MARCUSCHI, 2008), capaz de oferecer propostas de produção que contemplem situações reais de interação.

Para tanto, não se pode pensar na aula de produção textual sem a devida atenção a essas figuras que reproduzem suas visões de mundo, tampouco, que não podem ser pensadas como produtores “autores” ou de seus enunciados, como aquele que rompeu o silêncio do Éden e nomeou as coisas, mas que se configura como

produtor de discursos carregados de ecos do passado. Sendo assim, a próxima subseção trata da questão do “outro” como elemento importante do Discurso.

3.2.3 O “outro” como elemento importante no discurso

Estabelecer uma visão clara do “outro”³⁵ é extremamente importante no processo comunicativo. Saber para quem se dirige o discurso é o primeiro passo para se organizar o discurso. A presença do interlocutor (do outro), portanto, constitui-se parte necessária na comunicação efetiva, seja ele um interlocutor real ou presumido.

Essa constituição do outro/interlocutor caracteriza o ponto inicial na comunicação e define o que será dito e como será dito. Sem a devida definição do outro não haverá plena comunicação. Garcez afirma que:

[...] O “outro” tem, portanto, vários papéis:

- É parceiro no diálogo (mesmo à distância), e assim determina sua configuração;
- Permite que o seu eu constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro;
- É o fornecedor da matéria-prima do discurso: qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vozes que não apenas a do locutor (GARCEZ, 2008, p. 62).

No âmbito escolar, a configuração do “outro” pode ser compreendida nas atividades de produção textual, na medida em que a determinação do interlocutor se constitui como norteadora no processo de planejamento e produção do texto seja ele oral ou escrito. O “outro” apresenta-se de diferentes formas no enunciado, às vezes é visível, outras está escondido, mas está lá, seja em contexto real ou virtual, como: um colega de sala, o professor, a escola; ou um superdestinatário, como os órgãos de governo, o governador do Estado ou eu consigo. Todos esses aspectos são importantes nas condições de produção do texto, porque a ideia de um interlocutor real ou virtual é premissa para produção de texto coerente. Bakhtin/Voloshinov defendem que:

[...] A palavra dirige-se a um interlocutor: ela está em função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por

³⁵ Toma-se aqui a concepção de outro em consonância com a pessoa do interlocutor com base em Menegassi (2011).

traços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 112)

Essa percepção leva a crer que a presença do “outro” é fundamental na constituição do diálogo. Quando ocorre, por exemplo, nas conversas entre marido e esposa, pais e filhos ou num debate político entre candidatos situações comunicativas, “[...] desde o início o falante aguarda a resposta deles (enunciados), espera uma ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2000, p. 301). Ademais, o ato comunicativo leva em consideração que:

[...] Ao falar, sempre se leva em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Bakhtin deixa evidente a importância do outro num enunciado, considerando o fato de que desde o início o discurso se constitui com o intuito da reação-resposta (MENEGASSI, 2011, p. 172). A figura do “outro” no discurso caracteriza-se como parte fundamental na elaboração do discurso, “do gênero apropriado do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo, do enunciado” para responder ao enunciado lançado (MENEGASSI, 2011, p. 173).

A presença do interlocutor é notadamente estabelecida no intercâmbio da palavra, das ideologias, também, nas trocas de conhecimento feitas no universo cultural de vozes que circulam nos auditórios sociais. Na aula de produção textual, esse intercâmbio acontece quando o professor e aluno, aluno e texto, podem ser participantes ativos desse jogo discursivo com o objetivo de melhorar o texto produzido. Menegassi destaca que:

[...] Para que esse educando passe a realizar, de fato, uma produção textual, é necessário que o professor faça uso de uma abordagem capaz de propiciar esse trabalho, tendo consciência da importância de se considerar o interlocutor na produção textual, para que o educando passe a produzir textos na escola, como declara Geraldi (1993), em que a escrita torne-se funcional, não uma situação artificial. A escola, assim como o professor, passa a ser instrumento do processo e não somente interlocutor único (MENEGASSI, 1997) [...] (MENEGASSI, 2011, p. 169).

Em suma, é importante considerar o aluno como interlocutor na aula de produção textual, de forma que ele entenda a escrita como um trabalho e reconheça nas esferas sociais possíveis interlocutores. À medida que se reconhece os interlocutores, interage-se de maneira real com as esferas, além de produzir textos adequados aos interlocutores envolvidos. O professor, enquanto facilitador das interações em sala de aula, também contribui como parte determinante do processo.

Compreende-se sobre esse processo de interações em sala de aula que ao reconhecer e determinar o interlocutor, o aluno poderá fazer suas escolhas de gênero textual, seleção do discurso e enunciado em relação à imagem de seu interlocutor. Para isso, é importante caracterizar a alternância de sujeitos como ponto importante no processo dialógico o que será abordado na próxima subseção.

3.2.4 A alternância de sujeitos no discurso

A relação entre o eu e o tu estão vinculados à constituição dos sujeitos (indivíduos) no discurso. Para Bakhtin (2000), eu me torno sujeito enunciativo a partir do outro que se mostra diante de mim, de maneira harmoniosa ou conflituosa. A configuração de alternância de sujeitos pode ser polêmica, visto que envolve a classe social e interesses antagônicos de defesa dos próprios interesses à medida que a alternância discursiva é estabelecida.

A alternância de sujeitos é uma marca do fenômeno da interação verbal, refletida numa relação dialógica, mediante acordos na fala dos indivíduos, por meio de troca de palavras. Essa troca, como dito sobre a presença do outro enquanto elemento importante no discurso, envolve sujeitos socialmente e ideologicamente situados para o lugar em que os enunciados ganham vida, na forma dos discursos. Para Faraco (2006), essa alternância caracteriza-se pela interação verbal dos enunciados/palavras que se planificam em três dimensões:

- a) Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “**já-dito**”. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de **memória discursiva**;
- b) Todo dizer é orientado para uma resposta. Nesse sentido, todo enunciado espera réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco, ao enunciado o **receptor-presumido**, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, “**o auditório social**” (ver, de Voloshinov, *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 85-86; ou A

construção do enunciado, p. 122-123), o “superdestinatário” (o “terceiro” – nos termos discutidos por Bakhtin em O problema do texto, p.126);

c) Todo dizer é internamente **dialogizado**: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas **vozes sociais** (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada; o dizer do alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será apeado ou não, em escalas infinitas de **graus de alteridade** ou assimilação da palavra alheia (conforme diz ele no manuscrito O problema do texto, p. 120-121) (FARACO, 2006, apud. BAKHTIN/VOLOSHÍNOV 2000 e 2006, grifos nossos).

O “já-dito” corresponde ao arcabouço proporcionado pela memória discursiva do sujeito (passado, atual e presumido) dita no diálogo. Neste, os sujeitos envolvidos lançam mão de um repertório de vozes (ecos) que vão se moldando à medida que novos enunciados são emitidos, isso porque cada um faz uso de palavras/vozes que o constituíram enquanto sujeito (suas memórias discursivas) e que moldaram seu discurso.

Faraco (2006) postula também que todo dizer é propenso a uma resposta, na medida em que há a expectativa lançada no diálogo. Nesse sentido, todo dizer aguarda resposta, seja, por exemplo, numa ligação telefônica, numa roda de conversa entre amigos, num debate televisivo, ou numa *live*³⁶ transmitida pela internet. Essa compreensão acerca da resposta na alternância dos sujeitos presume um tripé: pessoas do interlocutor presumido, auditório social e um *superdestinatário*.

No interlocutor presumido, tem-se a ideia de uma alternância que acontece num diálogo imediato, a exemplo, no gênero debate, numa entrevista de emprego ou numa web conferência. Neste caso, situar o aluno, numa aula de produção textual, sobre seu interlocutor, contribui de maneira significativa nessa alternância. No segundo ponto, percebe-se que a alternância se dá no intercâmbio de ideias veiculadas nas vozes sociais que circulam no diálogo entre o eu e as ideologias circundantes.

Por último e terceiro ponto, a alternância de sujeitos socialmente situados pode ser entendida também na conexão desse eu com um *superdestinatário* que emite padrões (ideológicos) para dialogar com esse eu. Em ambos os casos, pode se pensar na prática em sala de aula, quando o aluno é posto diante da confluência de vozes, e que é desafiado a dialogar por meio de textos produzidos como resposta a essas trocas.

³⁶ Termo empregado na internet que se constitui como “Show, sarau, programa, emissão ou qualquer outro evento do mesmo gênero gravado ao vivo e transmitido remotamente, on-line” Retirado do dicionário Aurélio on-line. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/live/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

[...] As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. [...] Essa alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana [...] (BAKHTIN, 2000, p. 294)

Assim, a alternância de sujeitos no discurso carrega consigo o agente da resposta, pois o enunciado é intimamente uma resposta a enunciados anteriores e, de certo modo materializada, conduz à resposta de enunciados futuros. Logo, trabalhar a ideia de alternância de sujeitos no discurso, na aula de produção textual, considerando a circulação do texto produzido inicialmente, seguindo a concepção preconizada por Schneuwly e Dolz (2004) nas SD, ampliaria as concepções de: réplica, vozes sociais e a recepção do discurso produzido.

Para que se almeje o sucesso na aula de produção de texto na escola é necessário reconhecer a alternância de sujeitos, não apenas entre professor e aluno, nas variadas esferas sociais em que o aluno tenha contato. Todavia há a necessidade de se compreender que ensinar a escrever é tarefa que requer do professor de língua a percepção de que a alternância/troca de sujeitos do discurso é fundamental para a efetiva tarefa de ensinar escrita ao aluno. Com isso, partimos para a reflexão das fronteiras (limites do enunciado) que reflete sobre a percepção acerca do enunciado concreto enquanto elemento da comunicação humana.

3.2.5 As fronteiras (limites do enunciado)

As fronteiras/limites do enunciado concreto coaduna com a teoria dos enunciados preconizada por Bakhtin (2000 [1929], p. 308), no qual o enunciado é uma representação da língua, desde a simples fala isolada aos grandes discursos. Nos processos de comunicação, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal”, determinado pelo contexto social em que são produzidos esses discursos. Bakhtin (2000) afirma que o enunciado:

Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, do mesmo modo que a mônada de Leibniz, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2000 [1929], p. 319)

Como dito na subseção anterior (2.2.) a alternância dos sujeitos caracteriza a determinação de fronteiras do enunciado. Por sua vez, o enunciado, como a mônada de Leibniz, reproduz o processo verbal, por meio de enunciados emitidos pelos sujeitos do discurso (eu - outro(s)) à medida que o diálogo vai se emoldurando. Essas fronteiras também podem ser entendidas nos elos anteriores ao discurso que se realiza, pois reflete memórias discursivas próximas ou distantes no tempo.

O enunciado possui vida no diálogo, nasce e morre no processo de comunicação. Ele conecta, estabelece/possibilita a comunicação, organizando as fronteiras ao passo que a relação dialógica (de aprovação/reprovação) acontece entre os interlocutores. Essas fronteiras são determinadas mediante alternância dos sujeitos falantes; da entonação que demarca o discurso do outro naquilo que Bakhtin (2000) considera tênue e específica.

O enunciado não está ligado apenas a ecos do passado, também está ligado aos que o sucedem na cadeia da comunicação verbal. Os limites de um enunciado são marcados pela palavra lançada no diálogo em que os interlocutores estão situados. Por isso, o enunciado tem propósito em si mesmo, determinado na troca de palavras. Em síntese, Rodrigues (2005) apresenta como características distintivas do enunciado:

- a) **A alternância de sujeitos do discurso:** cada enunciado, como unidade, possui início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados. As fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância de sujeitos do discurso [...];
- b) **A expressividade: o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor** frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos, pré-figurados);
- c) **A conclusividade: representada a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado.** O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o diti conclusivo do falante, “calculado” a partir de três fatores: interligados: **o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso.** (RODRIGUES, 2005, p. 161 – grifos nossos).

Em relação ao primeiro ponto, percebe-se como característica, na demarcação fronteira do enunciado, a presença dos sujeitos situados. Essa presença dá ao enunciado um propósito, um início e um fim, pois esses sujeitos, com suas formações cognitivas e sociais, determinam/emolduram o enunciado.

Em seguida, esses sujeitos com suas axiologias, posicionam e dão expressividade ao enunciado, que não se remetem do mesmo modo, por exemplo:

“Companheiros e companheiras!” ditas na perspectiva de um sujeito social e culturalmente situado, pode soar de diversas maneiras, à medida que esse sujeito se expressa. Por último, é característica do enunciado a percepção de conclusão do enunciado que se dá em três fatores correlacionados.

A aula de produção de texto pode ser um exemplo interessante, visto que a primeira ação para se produzir um texto na escola é o diálogo: professor-aluno. Nesse sentido, o professor pode trabalhar a produção de um gênero textual, como resposta às discussões feitas durante as aulas.

Tal produção aconteceria por meio de debates, vídeos retirados da internet, textos de jornais, opiniões diversas sobre um tema determinado³⁷, as discussões podem ser alimentadas por informações compartilhadas de outras disciplinas da turma (geografia, história, matemática, educação física ou sociologia) para colaboração na fluidez e na amplitude da produção dos textos. O tratamento do tema seria disposto diante da turma ao ponto de a reflexão culminar na produção textual, e os alunos terem a oportunidade de apresentar, no texto, todo o arcabouço discursivo adquirido das aulas anteriores.

Portanto, ensinar a escrever na aula LP é ter, também, a percepção das fronteiras/limites necessárias ao pleno funcionamento do ato comunicativo. É compreender a expressividade, com que se dá o discurso dos alunos e, sobretudo, sentir e fazer-se sentir nos limites de tratamento do assunto trabalhado em sala. Para isso, será discutido, na próxima subseção, o conceito de palavra em Bakhtin e posteriormente, em torno da contrapalavra, ambas como elementos que medeiam a interação.

3.2.6 A palavra e a contrapalavra como elementos ou instrumentos mediadores na interação

Inicialmente a reflexão será sobre o conceito de palavra, sob a perspectiva da teoria bakhtiniana. A palavra que é tida com um signo, propagadora das ideologias nos edifícios sociais. Posteriormente, será discutido sobre a contrapalavra,

³⁷ Um exemplo de gênero textual seria o artigo de opinião (sugestão de tema: a exposição que as redes sociais promovem) instrumentalizado numa SD em o aluno é levado a compreender os processos de produção do texto até a culminância da produção.

caracterizada como resposta àquilo que foi dito pelo sujeito, à proporção que as duas constituem-se como elementos mediadores na interação.

Para Bakhtin (2006, p. 36), “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” que carrega consigo o germe ideológico que o sujeito dispensa sobre o discurso no ato de comunicação. Dessa forma, a palavra pode ser entendida na concepção de Bakhtin como ponte lançada entre os indivíduos do discurso, apresentando duas faces: aceitação/negação, determinadas tanto por quem a usa, como por quem a recebe. Bakhtin/Volochínov afirma que:

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda tomam forma, que ainda não abrem caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 42).

As relações de interação social são mediadas pela palavra que constitui o meio pelo qual as ideologias são veiculadas. Sendo assim, ela é capaz de acumular novas compreensões de mundo, ao passo que novas ideologias vão surgindo. A palavra carregador, por exemplo, designava, antes do surgimento de aparelhos eletrônicos a pessoa que trabalhava como carregamento de mercadorias. Atualmente, representa o objeto usado para dar carga elétrica a um determinado aparelho.

Além disso, a palavra carrega em si força ideológica, perpassada por ecos do passado, mas aberta a novos significados, visto que o signo é vivo e mutável em sua significação, pois “[...] a compreensão de mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência (individuais) e as palavras circulantes na sociedade, entre o interno e externamente ideológico” (STELLA, 2005, p. 179). Outra característica da palavra, apontada por Stella (2005, p. 179) diz que “O termo palavra em russo (escreve-se slovo e pronuncia-se [Is’lovad] pertence ao gênero gramatical neutro, portanto gramática-formalmente a palavra em russo é neutra.

Bakhtin e o Círculo afirmam ainda, que a palavra, além da força ideológica que exerce, é representada como ponte, um lugar de trânsito entre interlocutores, região comum, que não pertence a ninguém, mas que no momento da fala toma corpo, forma e entonação pelo indivíduo que a usa. Com isso, Bakhtin e o Círculo defendem que:

[...] **Toda palavra comporta duas faces.** Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] a palavra é

produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, relação à coletividade. [...] A palavra **é uma espécie de ponte** lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu **interlocutor**. A palavra **é o território comum** do locutor e do interlocutor. [...] (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 113/115, grifos nossos)

Como mencionado, a palavra carrega consigo o signo múltiplo das ideologias: as duas faces da palavra = aquele que fala + quem ouve = significação. Este entendimento necessita de contexto. Outro ponto é que ela estabelece interação entre locutor e interlocutor, serve como elo entre eles, além de definir o indivíduo em relação a si mesmo e da esfera social em que vive.

A palavra estabelece no diálogo a possibilidade da contrapalavra, da reposta, da réplica, pois é parte do processo discursivo lançá-la da expectativa, da resposta. Em resumo, o indivíduo se prepara para responder (aceitando ou refutando) a informação dada, o que Fiorin (2008, p. 24) considera como “relações contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de desinteligência, etc.”.

O gênero debate deliberativo³⁸, em sala de aula, apresenta um exemplo para a discussão do parágrafo anterior. Seria o primeiro impulso do professor para estabelecer uma situação de produção inicial de texto, com a informação a partir do simples acesso ao aplicativo do celular pode(ria) propiciar-se debates frutíferos em sala, durante as discussões no que diz respeito à alternância de sujeitos que o gênero em questão sugere.

Posto que, depois da palavra lançada, pressupõe-se a réplica, ou as réplicas, sejam elas: imediata, passiva ou silenciosa. Para Bakhtin (2006) todo falante é um respondente em potencial, porque ele não é o primeiro falante do universo, mas um que se apropria da palavra veiculada no auditório social para exprimir seus enunciados (BAKHTIN, 2000).

Sendo assim, a palavra que estabelece o trânsito entre os falantes, é a ponte que aproxima os leitos (indivíduos), é o fio condutor que conecta a linguagem. Por isso, ela tem a função de contrapalavra, visto que na constituição do diálogo, os

³⁸ O debate deliberativo constitui de uma discussão em torno do qual os participantes argumentam a favor de seus pontos de vista, a fim de convencer seus interlocutores. Neste debate há a presença de um moderador, que pode ser o professor, uma figura responsável por coordenar o debate, organizando a falas de cada um. Desse processo oral, várias produções escritas/gêneros poderiam surgir (MARCUSCHI, 2001).

indivíduos estabelecem um contrato discursivo no qual é tido como acordo (resposta) para o diálogo.

A exemplo, o que seria do debate televisivo entre candidatos à presidência da república caso não houvesse a contrapalavra? Ou na conversa entre marido e esposa? Ou na aula de produção textual? Sabe-se, portanto, que dar voz ao outro é sinal de respeito e aceitação.

Dessa forma, compreende-se que as réplicas são produzidas no âmbito do enunciado, são formuladas na relação do indivíduo com a alteridade (constituição da identidade do sujeito em Bakhtin), na produção da contrapalavra materializa-se a palavras de outrem. Esta compreensão é fundamental no entendimento ativo e responsivo do enunciado.

4 A ESCRITA COMO PRÁTICA DIALÓGICA E SOCIAL

Neste capítulo a reflexão recai sobre a constituição histórica do ensino de escrita no Brasil, e como os principais órgãos e documentos oficiais (PCN, PCNEM e PCN+, as OCEM e a BNCC) orientam o ensino de escrita. Ademais, será investigado, como as características de interação podem ser identificadas, ou não, nas orientações teórico-metodológicas para o ensino de produção textual nos referidos documentos.

Também será analisado neste capítulo como vem sendo constituído o ensino de produção textual no LD de LP ao longo dos anos, passando pela reflexão acerca da contribuição de órgãos de governo e documentos oficiais, como o INL e o PNLD, na criação dos manuais didáticos.

Em outra seção, apresenta-se a investigação sobre o ensino de escrita por meio dos gêneros do discurso/textuais³⁹, baseados em Bakhtin (2000 [1929]) e nas SDs, preconizadas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) como instrumento para o ensino de escrita na escola.

4.1 A constituição histórica do ensino de escrita no Brasil

O ser humano é constituído de linguagem. É repleto de expressividade nas mais variadas formas, seja na fala, na escrita, pintura, escultura, na dança ou no teatro. Sua movimentação sociedade reflete a linguagem que lhe é peculiar. Nessa perspectiva a escola constitui-se como instituição responsável por formar o indivíduo, enquanto ser social para movimentar-se de modo coerente. A aula de língua é o ambiente e o cerne para que o ensino de linguagem fomente e direcione este panorama.

O ensino de língua no Brasil, principalmente, o ensino de produção textual, tem ganhado grande atenção nas últimas décadas, sobretudo nas pesquisas que refletem sobre concepções de linguagem numa perspectiva interacionista⁴⁰, voltadas para a

³⁹ As expressões gêneros do discurso/discursivos ou gêneros textuais/de texto, são intercambiáveis (Marcuschi, 2008, 154). Todavia opta-se nesta pesquisa por gêneros textuais, visto que tratar-se-á de questões específicas de produção de texto em situação de ensino.

⁴⁰ Garcez (2008, p. 19) cita os trabalhos de pesquisas desenvolvidos por Geraldi (1984), Cavalcanti (1989), Kleiman (1989), Kato (1985,1986) e Bastos (1985) como pesquisas de linha “cognitivista e textual” com enfoque no ensino de leitura e escrita. Aponta ainda que são estudos de Bakhtin (1929) e Vygotsky (1930) sobre linguagem e interação que influenciarão a produção científica brasileira no que tange aos estudos sobre linguagem em contexto de ensino.

teoria bakhtiniana sobre interação, em que aluno é reconhecido como sujeito de seu discurso (FUZA; MENEGASSI, 2006/2007).

Embora esse pensamento seja praticamente consensual para os padrões de ensino dos últimos anos, principalmente, após a implementação dos PCNs, tal afirmação ainda requer reflexão. Primeiro, porque mesmo que existam as teorias referenciadas, diluídas nos documentos oficiais, muitos professores não conseguem traduzi-las na prática. Segundo, porque alguns materiais didáticos, como o LD de LP, ainda refletem orientações que pouco dialogam com essas teorias.

Para refletir melhor sobre tal prisma, é necessário pensar sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP) na escola brasileira, a fim de compreender como se deu o ensino de escrita nas últimas décadas, e ainda, verificar como se configuraram os padrões recentes do ensino de produção textual. Essa compreensão poderia responder a alguns questionamentos acerca do ensino de escrita, meramente copista, baseado no ensino de regras gramaticais, que engessaram o ensino de produção textual na escola, levando o aluno a produzir para a escola e não na escola (Geraldi, 1993).

A história do ensino de LP, no Brasil, passou por transições determinantes. A primeira foi a constituição da língua portuguesa como oficial na colônia, em meados do século XVIII. Logo em seguida, no período imperial, com a chegada da família real e o início da imprensa régia, alimenta-se ares de uma língua hegemônica no Brasil.

Além disso, a implantação das escolas no modelo do império instaurou, ainda que de modo tímido, o ensino da língua portuguesa nos estabelecimentos de ensino⁴¹. Um exemplo disso é o Colégio Imperial Dom Pedro II⁴², que ganha status, nesse período, na cidade do Rio de Janeiro. Sobre o período referenciado, Malfacini (2015) destaca que:

[...] É importante ressaltar a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que instalou e consagrou, durante décadas, o padrão do ensino de língua no Brasil. Significativamente, foram os professores desse colégio os autores dos principais manuais de gramática e retórica usados durante os Séculos XIX e XX. A título de

⁴¹ Orlandi (2002) aponta que o ensino de Língua Portuguesa é inserido como *Gramática Nacional*. Neste caso apenas como estudo estrutural da língua, pois o Latim ainda figurava como hegemônica no ensino. Isto porque a escola fora criada para atender a uma elite que buscava o ensino europeu, pelo qual o Latim era disciplina a ser estudada nas universidades.

⁴² Segundo Orlandi (2002, p. 68-73) o ensino (no ensino secundário, seria o EM hoje) de língua baseado em três disciplinas: gramática retórica, retórica e poética. Interessante que a disciplina de Retórica se aproxima, em tese, daquilo que hoje chamamos de disciplina de Redação. Malfacini (2005) defende que a extinção da disciplina de Retórica para a fragilidade no ensino de escrita, posto que era nesta aula que o aluno era ensinado as regras do *bem escrever*.

exemplo, a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, dominou durante mais de 70 anos o ensino de Português, com sua 43ª e última edição datada de 1969. (MALFACINI, 2015, p. 47)

Diante dessa constatação, percebe-se que o ensino de LP no Brasil ganha ares de disciplina nas escolas, em especial, a partir da fundação das escolas nas principais regiões do país. Surge também como ponto importante, a elaboração de enciclopédias, ou o que poderia chamar de LD para o ensino de língua.

[...] Os estudos lingüísticos no Brasil eram, todavia, ainda empíricos; faltava-lhes um método científico, que só começou a surgir no primeiro quartel do século XIX. A gramática normativa continuava entregue a amadores. **Só em fins do século XIX, com o país já independente, os ensinamentos de Gramática, Retórica e Poética cedem seu lugar à disciplina chamada “Língua Portuguesa” (Soares: 1998; 55)**, que se baseava no estudo da gramática da língua e leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses (e alguns brasileiros que mais se destacavam pela imitação dos clássicos), passando todos a formar **o paradigma do “bem escrever” que os alunos deviam imitar** (CLARE, 2003, p. 9, grifos nossos).

O ensino de Língua Materna (LM) no início do século XX é baseado na gramática da língua, leitura de clássicos portugueses como Camões e Almeida Garret. Isso, de fato, consolida uma imagem de ensino da LM, estigmatizado no padrão do “bem escrever”⁴³, e ainda, ilustra a figura da disciplina de LP no currículo escolar, até os dias atuais, como a responsável por emitir os padrões do ensino da escrita baseada na obediência e devoção à gramática.

Esse modelo elitista⁴⁴ de ensino norteará o ensino brasileiro até boa parte do século XX, e muda, em parte, nas reformas da segunda metade desse mesmo século, sob a forma da lei nº4024/61, intitulada Lei de Bases da Educação, que determina no artigo 2º, “a educação como direito de todos e será dada no lar e na escola”. Malfacini (2015, p. 48) aponta ainda que:

[...] A década de 50 (Século XX) trouxe importante contribuição para o ensino normativo da língua: a promulgação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, popularmente conhecida até hoje como **Nomenclatura Gramatical Brasileira**

⁴³ Os alunos dessas instituições de ensino, em sua maioria, eram de classes abastadas e privilegiadas, que tinham acesso a língua portuguesa usada na família e nos meios sociais em que interagiam. Esta concepção está ligada também à ideia de que a escrita era um *dom* a ser copiado pelos *menos afortunados*. Além do que o ensino de escrita preconizava-se em copiar os clássicos, no dizeres de Fuza (2006, p. 9) a: “[...] Concepção de escrita como dom” pode se relacionar com a “concepção escolar” proposta por Kleiman (2000), visto que esta busca apenas o domínio do código e apresenta as ideias idealizadas pelo professor ou pela escola”.

⁴⁴ Clare (2003, p.11) declara que a “realidade é que, desde o início do século até os anos 50, o ensino destinava-se a uma elite. As camadas populares não tinham acesso à escola, pois as vagas eram escassas”.

(NGB). Com o objetivo de simplificar e unificar os conteúdos e a nomenclatura estudada no país, a nova NGB aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959; mas até hoje vemos as gramáticas, os livros didáticos e os programas escolares dividindo o ensino da Língua Portuguesa em segmentos estanques: Fonética, Morfologia e Sintaxe e tendo como apêndice, respectivamente, os capítulos de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem. (grifos nossos)

Com a normatização do ensino de língua no país, o ensino de LP é dividido em estudos da fonética, da morfologia e da sintaxe. Esta ressignificação da disciplina de LP influenciou a produção do LD, e, também, a abordagem quanto ao modo de ensino de língua voltado para gramática. Isso porque as ideias promovidas pelos estudos de Ferdinand Saussure e a chamada escola de Genebra influenciaram o ensino de língua no Brasil. Essas mudanças no ensino contribuíram para a ruptura com o fantasma do uso do latim como base de estudo gramatical da língua.

[...] As primeiras idéias linguísticas chegaram até nós veiculadas por Said Ali em suas gramáticas. Autodidata, Said Ali mantinha-se sempre em contato com os estudos europeus, a ponto de, em 1919, incluir em sua obra Dificuldades da língua portuguesa capítulos voltados para as doutrinas saussurianas, quando o Curso de lingüística geral, obra póstuma de Saussure, fora publicado apenas três anos antes, em 1916. [...] A obra de Said Ali inova, pois não parte do latim para chegar ao português, mas, antes, trabalha do português arcaico ao moderno, apresentando duas sincronias “tão válidas quanto a anterior” (Bechara: 1986, 52) – referindo-se à sincronia latina (CLARE, 2003, p. 10)

Ainda segundo a autora, a obra de Said Ali não conseguiu alcançar destaque, ocorrendo apenas na década de 1950, quando os estudos saussurianos já eram valorizados. Nas décadas de 1960 e 1970, o ensino brasileiro passou a compreender questões voltadas para a formação profissional e para o acesso à educação, das camadas menos favorecidas. Nesse ínterim o ensino é democratizado, pois o projeto do Governo Militar, de erguer a economia do país, refletiu-se na escola. Em decorrência, o ensino de língua passa a compreender que o aluno é parte importante na formação desse novo modelo de nação. Clare esclarece que:

[...] Nesse clima, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. **A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa torna-se Comunicação e Expressão** no que passou a ser considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau (CLARE, 2003, p. 15, grifos nossos)

Esta perspectiva está ancorada na visão utilitária da língua como instrumento⁴⁵ de comunicação, para servir aos anseios do estado. Desse modo, o ensino de língua passa a incorporar a preocupação em formar o cidadão para o mercado de trabalho, o EM ganha status de curso profissionalizante. Malfacini (2015, p. 50) destaca que: o “[...] Ensino nesse período pautava-se em “listagem de nomenclaturas”, com uma abordagem direcionada à morfossintaxe”. Ao passo que o uso do texto, na maioria das vezes, o literário, era pautado em questões de compreensão.

Houve uma transformação contundente no ensino de LP na década de 1970, com a inserção, nos vestibulares, da prova de Redação. Clare (2003, p. 15) afirma que: “[...] Decidiu-se pela inclusão de redações em provas e exames vestibulares, acreditando-se que teriam nessa atitude, uma solução para a crise do ensino”. Esta mudança impeliu estados a pautarem seus currículos na nova perspectiva, pois seus estudantes teriam agora que enfrentar uma prova de redação para obter acesso à Universidade.

No início da década de 1980, o nome da disciplina de Língua Portuguesa é retomado em detrimento da nomenclatura “comunicação e expressão”. Mais que isso, os estudos nas áreas da LA, como: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso ganharam espaço nas discussões nos meios acadêmicos, dentre outros. Marcuschi relata que:

[...] Não obstante a impressão da hegemonia de um projeto formalista na perspectiva do tripé Saussure, Bloomfield, Chomsky, deve-se admitir que a linguística do século XX foi multifacetada e plural. [...] A partir dos anos 1960, surgiram a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Etnolinguística e, neste contexto, também a Linguística Textual [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 39)

Os PCNs do EF (1998) sinalizam também que

[...] No início dos anos 80, começaram a circular, entre os educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se aprende”. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita. Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem de leitura e escrita. [...] O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da

⁴⁵ Esta visão está vinculada às ideias de Roman Jakobson (1976) que entendia a língua era um código sob a qual se enviam mensagens de um emissor para um receptor, com várias funções linguísticas. Esta teoria é chamada de Funções da Linguagem. Disponível em: <https://institutedelinguaviva.blogspot.com/2008/12/funes-da-linguagem.html>. Acesso em: 28 fev. 2020.

psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, 1998, p. 20-22)

Essas apreensões trouxeram novos ares ao pensamento linguístico aplicado à educação brasileira, visto que, alimentou “uma série de artigos publicados nos anos 1980-90, quando se pode dizer que a LA brasileira começa a tomar força” (MOITA LOPES, 2009, p. 16). Diante de tal cenário, o ensino de LP passa a ser objeto de diversas pesquisas.

No campo do ensino de LM, a LA sofre transformações, no que diz respeito ao campo dos letramentos, e de outras áreas do conhecimento. Nesse período é importante destacar que o enfoque é dado às pesquisas relacionadas ao ensino de LM a partir do texto. Geraldi salienta que

[...] No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já habitamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, que na modalidade oral, que na modalidade escrita. [...] E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente nas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc. (GERALDI, 2003, p. 39)

Tal afirmação parece ter sido cunhada nos últimos índices dos exames do Enem, demonstrando que a problemática em torno do ensino de escrita é recorrente, e exige ainda muitas reflexões sobre o tema. O que se verifica na década de 1980 é o resultado da democratização ao acesso à escola para as famílias brasileiras, mas não se abriu a escola para novas concepções quanto ao ensino de língua. Sobre isso os PCNs do EF (1998) enfatizam que [...] A significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo – que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso – deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz (BRASIL, 1998, p. 23).

Esta mudança de paradigma educacional contribuirá de modo teórico-metodológico, com a publicação dos PCNs em 1997/1998. Os Parâmetros trazem a orientação oficial do texto como unidade básica de ensino, além da concepção de interação, preconizada por Mikhail Bakhtin/Círculo (1929), como orientação para a abordagem no ensino de língua. O documento traz ainda, o reconhecimento do ensino a partir dos gêneros do discurso, quando diz que: “[...] Todo texto se organiza por meio de um determinado gênero” (BRASIL, 1998, p. 26).

As exigências do mercado de trabalho e os exames de acesso às universidades contribuíram para tais mudanças, exigindo maior capacidade em escrita por parte dos alunos. Desse modo, os currículos dos estados confederados começaram a planejar seus documentos (currículos estaduais), incorporando essas concepções ao ensino de LP, de forma a refletir novas ideias em torno do ensino de língua. Isso porque, “ser um usuário competente da escrita⁴⁶ é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1997, p. 22). Nesse contexto, Rojo defende que:

[...] A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, **nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente** (ROJO, 2005, p. 27, grifos nossos).

Decerto, os PCNs vêm convergir naquilo que fora dialogado em décadas nas pesquisas linguísticas relativas ao ensino de língua. A visão puramente estrutural e gerativa, portanto, dá lugar ao ensino a partir do texto, com a valorização do ensino, priorizando a formação integral do aluno na interação e no estímulo à visão crítica de mundo (BRASIL, 1998, p. 21).

O ensino ancorado no texto aparece, então, numa clara referência à concepção sobre gêneros do discurso, preconizados por Mikhail Bakhtin. Apesar de o filósofo russo não tratar de ensino, seus estudos contribuíram significativamente para novas concepções acerca do ensino de língua. Diversas pesquisas em Linguística Aplicada (LA) ampliaram as discussões em torno do assunto, como as de Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Meurer & Motta-Roth (2002) e Rojo (2005). Sobre o assunto referenciado, Rojo (2005, p. 184) ressalta que:

[...] No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA) ao ensino de línguas (estrangeira/materna), grande atenção tem sido dada as teorias de gênero (de texto/ do discurso). **Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos** (grifos nossos).

⁴⁶ Nesta dissertação decide-se tomar como designação o termo *escritor proficiente*, posto que o termo é bastante utilizado por instituições de pesquisa, como: Inaf, Pisa etc.

Esta visão amplia-se diante das mudanças sociais e culturais que surgiram no Brasil. O próprio documento aponta essas mudanças no campo da educação, tomando-se por base dois pontos importantes: primeiro, a mudança de finalidades na educação, diante das exigências sociais; e segundo, na transformação do perfil social e cultural do alunado, pois a ampliação do acesso à escola, dos filhos do analfabetismo, deflagrou a exigência de um ensino mais eficiente (BRASIL, 1997, p. 23).

Em relação aos PCNEM (BRASIL, 1999), as novas concepções de linguagem apresentadas nos PCN, no que tange o EF, aparecem seguindo as mesmas perspectivas relacionadas ao ensino, a partir do texto. Ainda, relacionam o ensino de língua com a concepção da enunciação e dos gêneros do discurso de Bakhtin. Ao observar os seguintes objetivos para o ensino de língua, nos tópicos relacionados ao EF, é possível compreender sobre o documento:

- Expandir o uso da linguagem em diferentes instâncias privadas e utilizá-las em eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais quanto escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas, elaborar roteiros, compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, p. 41 e 42)

Compreende-se sobre os objetivos dos PCNs do EF que estes almejam levar o aluno a adquirir progressivamente a proficiência na linguagem, de maneira que isso

lhe possibilite solucionar problemas sociais do cotidiano, além de condições dialogar com objetos culturais que o circunda.

Os objetivos visam orientar estados e municípios a efetivarem modelos de currículos, que valorizem a diversidade linguística, levando o aluno a alcançar plena participação social no mundo letrado e, assim, movimentar-se livremente nas diversas esferas sociais e ser sujeito de sua história.

O documento orienta, ainda, que o ensino de escrita valorize a compreensão e produção escolar de texto, tanto oral quanto escrito. Além de utilizar recursos linguísticos (mesmo os mais formais da língua) nos variados campos do discurso, pode-se levar o aluno a conhecer e respeitar as variedades linguísticas, tão marcantes nas regiões brasileiras. Ademais, os PCNs (1998) preceituam como diretriz para a formação de escritores proficientes os seguintes pontos:

1. Um escritor proficiente de textos é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, saber selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão;
2. Um escritor proficiente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características do gênero;
3. Um escritor proficiente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto;
4. Um escritor proficiente é um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p. 65-66).

Estes aspectos são norteadores ao ensino de escrita proficiente na sala de aula, pois, o aluno que sabe orientar-se nas possibilidades que lhe estão postas socialmente, é capaz de apropriar-se do gênero mais adequado para uma situação comunicativa eficiente. Além do mais, é apto a planejar o enunciado, com foco em seu enunciatário, respeitando os limites do gênero em uso, assim como torna-se capaz de compreender a clareza (ou não) com que seu texto está escrito e assim corrigi-lo. Por fim, é qualificado a recorrer a outros textos com o intuito de fortalecer seu discurso. O documento salienta que:

[...] Hoje se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: **compreender a natureza do sistema de escrita da língua** – os aspectos notacionais – e o **funcionamento da linguagem que se usa para escrever** – os aspectos discursivos (BRASIL, 1998, p. 66, grifos nossos).

O documento reforça que não se pode ensinar escrita sem observar esses dois aspectos da língua. A natureza da língua está associada a aspectos de compreensão desta enquanto sistema, pois não se pode ensinar a escrever apenas por meio de práticas centradas na codificação de sons e letras, mas na contextualização de situações reais de uso da língua. Aprender a escrever envolve o acesso à escrita em diferentes circunstâncias discursivas, dentro e fora da escola, com atenção ao fato de que não se pode ensinar a escrever sem a devida orientação prévia na produção. Os PCNs para o EF esclarecem que:

[...] É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever considerando, ao mesmo tempo, o que se pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação entre intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (BRASIL, 1998, p. 41-42)

Esta afirmação baseia-se na concepção de Geraldi (1991) sobre as condições de produção⁴⁷, em que para se dizer algo é necessário que “se tenha o que dizer”, isto é, deve-se ter um conteúdo a ser explorado pelo locutor; que “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, no que confere às razões que motivam o discurso e, se “tenha para quem dizer”, nas pessoas do interlocutor, para quem se destinará o texto.

Em outras palavras, o escritor aponta que o enunciador, ao emitir seu discurso, precisa de algumas condições necessárias à produção do texto e, assim, segundo os PCNs do EF, para aprender a escrever é necessário o acesso à diversidade de textos. Além disso, é importante testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias de produção discursiva. Já os Parâmetros direcionados ao EM são fruto de diálogos promovidos por instâncias que refletem os processos de interação, as quais mantiveram estreita relação de pertencimento ao momento histórico que o documento foi produzido.

As discussões tiveram como eixo, o ensino a partir do texto, sendo este, como unidade e instrumento para o ensino de língua oral e escrita. O documento mostra que para ocorrer o ensino de LM, de modo eficiente, é primordial que se considere as circunstâncias reais de linguagem, nas quais o aluno seja capaz de perceber as

⁴⁷ Rodrigues (2017) considera as condições de produção como um “divisor de águas no tocante ao ensino de produção textual, em contexto escolar”.

situações de comunicação em sua expressão viva e, assim, movimentar-se com competência em cada uma delas. Nesse sentido, o documento aponta que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000, p. 17)

Os PCNEM (2000) sinalizam que a língua não está divorciada do contexto social vívido, posto que “a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa” (BRASIL, 2000, p. 18). Desse modo, sendo entendida como dialógica, que não pode ser tratada de modo diferente na escola, mas sim contextualizada nos processos históricos de interação, o aluno tem papel de sujeito formador de ideias, comprometido e compreendido no processo de construção de sua identidade. O documento afirma que:

[...] O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe em sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre outros textos que o comportam. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p. 18).

Os PCNEM abordam de modo coerente a concepção do aluno como sujeito capaz de interagir com o meio produzindo seus textos (orais ou escritos). Esta visão faz referência a concepção dialógica do discurso de Bakhtin (2000/2006). Verifica-se, a partir disso, que os discursos, sejam eles orais ou escritos, são produtos das interações sociais, frutos das relações dialógicas promovidas por interlocutores socialmente organizados.

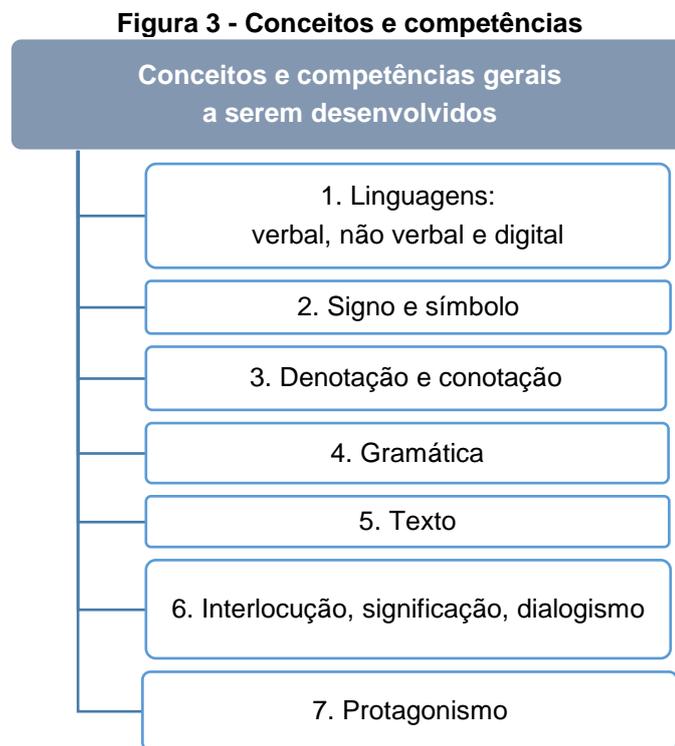
Embora o documento evidencie sua referência à concepção bakhtiniana sobre linguagem, não fica claro os objetivos quanto ao ensino de língua. O que promove outros debates em torno do assunto, gerando uma série de sugestões de professores a partir de 2002, para esclarecer o caráter generalizante do documento.

O MEC então apresenta os PCNEM+⁴⁸, que sugere em sua base teórica o ensino de língua com base em três competências, a saber: interativa, textual e gramatical (BRASIL, 2002, p. 55). Rodrigues (2017, p. 66) diz sobre o documento:

⁴⁸ As OCEM foram elaboradas com base em ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos das redes públicas e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca>. Acessado em: 20 jan. 2020.

[...] Publicado pelo Ministério da Educação (ME), em 2002, portanto, dois anos após a publicação dos PCNEM1999/2000), os PCN+ (2002) têm como objetivo principal, não mais a divulgação da reforma do EM missão imposta ao documento que o antecedeu, mas sim a tarefa de: “[...] ampliar as orientações contidas nos PCN para o Ensino Médio” (2002, p. 13), além de promover a interdisciplinaridade, favorecendo a formação integral dos alunos.

Sendo assim os PCN+ enfocam que o ensino de língua pressupõe sete conceitos e competências gerais a serem observadas, conforme quadro que segue:



Fonte: Adaptado dos PCNs (BRASIL, 2000, p. 39)

Dentre estas competências gerais, o documento apresenta as competências e habilidades específicas para o ensino de língua portuguesa. O que se vê aqui são as orientações para o ensino de produção textual, as quais se verifica que a abordagem se volta para a perspectiva adotada por Koch & Travaglia, que entendem o texto como:

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (BRASIL, 2002, p. 77)

Esta visão avança para o entendimento que:

[...]Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto. (BRASIL, 2002, p. 77)

As concepções de Mikhail Bakhtin (2000/2006) acerca dos gêneros do discurso são novamente mencionadas nas competências textuais do documento. Esta abordagem traz como bojo a novidade de se trabalhar o ensino de produção textual a partir dos gêneros, ficcionais e não ficcionais, sinalizando um distanciamento da tradicional estrutura textual (narração, descrição e dissertação), apontando para textos que circulam no cotidiano. Diante disso, Rodrigues (2017, p. 71) defende que “são abundantes, nos PCN+, as orientações no sentido de que o ensino deste conteúdo deva ser conduzido a partir da prática de produção de uma variedade de gêneros, tanto orais quanto escritos”.

A orientação sobre o ensino de produção textual, a partir dos gêneros, contempla a ideia de que ensinar o aluno a produzir textos deve(ria) reconhecer a diversidade de gêneros que circulam nas esferas. O que pode levar o aluno a ter contato com essa diversidade, produzindo textos que interajam com as realidades discursivas.

Sendo assim, para o processo de produção textual é necessário que o aluno mobilize uma série de recursos, também relacionados às suas competências: interativa e gramatical para a produção de um determinado gênero. Nesse sentido, o documento aponta que o aluno necessita:

- utilizar relações várias, de acordo com seu projeto textual – tese e argumentos; causa e consequência; fato ou opinião; anterioridade e posterioridade; problema ou solução; conflito e resolução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação; oposição; progressão argumentativa;
- quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese;
- quanto ao texto argumentativo, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução;
- considerando as condições de produção, utilizar diferentes recursos resultantes de operações linguísticas – escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento. (BRASIL, 2002, p. 80)

Conforme apresentado, o aluno, ao produzir o texto, precisa acionar uma série de habilidades com a proposta textual a ser elaborada. Estes recursos são o reflexo, não apenas da aula de LP, mas também das demais disciplinas, posto que a orientação do documento é formar o aluno de maneira plena para o harmonioso convívio social (BRASIL, 2002).

Para tanto, dos PCN+ avança-se para as OCEM, lançadas em 2006, após um longo debate entre equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores, alunos da rede pública e representantes de comunidades acadêmicas. Desta discussão resulta o documento que tem como objetivo contribuir para o diálogo e interação entre professor e escola (BRASIL, 2006, p. 5). Ainda nesta perspectiva o documento aponta que:

[...] Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo Interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. (BRASIL, 2006, p. 23)

Por certo, as OCEM (2006) compreendem que o aluno, em sua preparação básica de estudo, deve ser preparado para o mercado de trabalho, para o mundo acadêmico, e no exercício da cidadania em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

É importante mencionar também que “as ações no ensino de língua devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). Além disso, as OCEM apontam um perfil de alunado que se espera formar ao longo do EM, no que tange a disciplina de LP, a saber:

- **conviver**, de forma não só crítica, mas também lúdica, **com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes** e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc.;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;

- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. **Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sócio pragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção**; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (BRASIL, 2006, p. 32 - grifos nossos).

Percebe-se que este documento compreende que formar o aluno é levá-lo a ter a capacidade de compreender e produzir textos, de maneira crítica e lúdica, nas diferentes situações de interação, sempre atualizados nos diversos suportes linguísticos. Além disso, direciona o educando para adquirir conhecimentos múltiplos que lhe propiciem produzir textos (orais, escritos e imagéticos) em complexidades variadas, face a face ou não, sem perder de vista os campos de uso da linguagem. As esferas virtuais da internet surgidas nos últimos anos, são exemplos desses conhecimentos múltiplos.

Outra abordagem tratada nas OCEM é a interdisciplinaridade⁴⁹, compreendida como preponderante no ensino de escrita. Tal abordagem é compreendida como ponto de convergência e diálogo, cujo objetivo é conectar as diversas áreas do conhecimento, a fim de levar o aluno a ter uma visão ampla de assuntos variados no processo de sua formação do EM. Sobre o assunto, é ressaltado no documento que há:

[...] A necessidade da **abordagem interdisciplinar**, quer no que toca aos referenciais teórico-metodológicos abraçados pela Língua Portuguesa para o tratamento do texto nas atividades de compreensão e produção, quer no que se refere à teia de relações entre as disciplinas do Ensino Médio para o alcance das finalidades da educação com as quais se compromete nesse nível de ensino. (BRASIL, 2006, p. 32, grifos nossos)

A importância disso é que o imbricamento de disciplinas afins no EM, como português e história⁵⁰, favorece a formação plena do aluno, corroborando reflexões

⁴⁹ Moita Lopes (2009, p. 16) salienta que “a questão da interdisciplinaridade se tornou um dos truísmos em epistemologias contemporâneas, já apontada pela LA nos anos 80”.

⁵⁰ Moita Lopes (2004, p. 164) defende que “a área de estudos da linguagem não deve permanecer isolada de outras “Ciências Sociais Humanas” [...], caso contrário continuaremos a focalizar a linguagem e quem a usa em um vácuo social, sem vida cultural, histórica e política, i.e, um sujeito associial, apolítico e ahistórico”.

sobre um assunto. Assim, sob a óptica das disciplinas é construída sua visão do todo, mediante conhecimento teórico acurado e sistemático ensinado em cada uma delas, por meio da interdisciplinaridade.

Outro apontamento que se percebe neste documento é a referência feita às SDs, preconizadas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (tradução e organização da versão brasileira feita por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 2004). Esta concepção entende que ensinar em sequências de módulos, organizados em conjunto, melhora a prática de linguagem (SHNEUWLLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Por fim, tem-se a Base Nacional Comum Curricular⁵¹, tanto do EF quanto às orientações para o EM, que se constrói mediante a reflexão gerada pelos documentos que a antecederam, e também das discussões realizadas por diversos representantes da classe educacional.

O documento é o resultado do debate realizado entre os anos de 2015 e 2017, com aprovação para o EF em dezembro 2017, e para o EM no mês de dezembro de 2018. Ambos pelo Conselho Nacional de Educação, que participou da discussão e elaboração do documento. Assim como evocado no título, o documento visa estabelecer uma base comum para os currículos de ensino em todo o território nacional, com o objetivo de diminuir as desigualdades. Para isso, os estados terão de readequar seus currículos a esta nova fase da educação brasileira.

Quanto ao EF II, o documento mantém a centralidade do ensino no texto e nos gêneros textuais, que incluem os textos digitais, atendendo às novas demandas surgidas com o advento da internet. Além disso, as questões de multiculturalismo trazem ao ensino de LM novas perspectivas, visto que o fenômeno da globalização sugere novas abordagens didáticas para o ensino de linguagem. Sobre o ensino de produção textual o documento esclarece que:

[...] O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em

⁵¹ A implantação da BNCC, segundo o MEC, está prevista na LDB de 1996. O que de fato fora realizado entre os anos de 2015 e 2016, mediante consulta pública de diversas instâncias educacionais, como professores da educação pública por meio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizado em todos os estados da federação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 02 de março de 2020.

uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 74).

Esta abordagem faz referência à concepção de linguagem formulada por Bakhtin e o Círculo (1929). Outro apontamento relevante é que a Base inova ao inserir como objeto do ensino de produção textual, tais como: textos (convencionais, multissemióticas e digitais) e hipertextos.

Assim, o texto da Base propõe seis dimensões inter-relacionadas à prática de produção de texto, que podem ser percebidas no quadro que segue:

Quadro 3 - Dimensões inter-relacionadas

1	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana
2	Dialogia e relação entre Textos
3	Alimentação temática
4	Construção da textualidade
5	Aspectos notacionais e Gramaticais
6	Estratégias de produção

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 75-76).

A primeira dimensão faz clara alusão às condições de produção formuladas por Geraldi (1991). Para tanto, o documento salienta que é necessário refletir sobre contextos e situações sociais, as quais influenciaram a produção dos textos. Além disso, analisar as condições de produção do texto em relação ao lugar social de produção, o leitor pretendido, o veículo, a mídia em que o texto circulará. Outro fator importante mencionado nesta dimensão é a sugestão e a análise que se deve dar aos aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos do gênero.

Na segunda dimensão, verifica-se a presença da teoria sobre dialogismo, preconizada por Bakhtin (1929). Nesta dimensão, recomenda-se fazer conexão entre

as diferentes vozes⁵² presentes no texto estudado, estabelecendo relações de intertextualidade, a fim de sustentar e qualificar posicionamentos presentes nele.

Quanto à terceira dimensão -alimentação temática- um fato interessante é inserido, quando o texto diz que é necessário “Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 75). Percebe-se nesta dimensão que o propósito é levar o aluno, na produção do texto, a ter um nível de aprofundamento para além do senso comum.

Posteriormente, na quarta dimensão, verifica-se a construção da textualidade, lê-se que é importante estabelecer relações entre parte do texto. O que leva em consideração a construção composicional e o estilo do gênero, organizando e hierarquizando as informações de forma coerente, observando as condições de produção e as relações lógicas do texto: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. (BRASIL, 2018, p. 75).

Na penúltima dimensão, a BNCC orienta que seja observado os aspectos notacionais na produção do texto: a ortografia, a pontuação, os mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc. Sempre dentro do contexto em que o uso da gramática normativa seja exigido.

Na sexta e última dimensão, o que se tem é a orientação à aplicação de estratégias de produção, revisão, edição, *reescrita/redesing*⁵³ e avaliação dos textos. Nesta perspectiva é recomendado o uso de softwares de edição de texto, com a finalidade de explorar o uso de recursos multimídias disponíveis. Assim, o documento entende que:

[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. [...] Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos. (BRASIL, 2018, p. 76)

⁵² Rodrigues (2011, p. 180) aponta que o sentido apresentado neste documento se refere a polifonia, o que significa várias vozes, contraditórias ou não, no diálogo estabelecido.

⁵³ Redesign é o ato de reformular, renovar, o design de algo. Surge de necessidades variadas, as quais variam de acordo com seu propósito, dentre os quais destacam-se: novo posicionamento, renovação visual/ atualização e correções estéticas. Disponível em: <https://oqueeredesign.blogspot.com/p/o-que-e-redesign.html>. Acessado em: 02 mar. 2020.

Quanto às orientações dirigidas ao EM, o novo documento reforça que:

[...] No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 474)

Estas orientações dialogam com aquelas apresentadas para o EF, embora ampliem essas concepções para habilidades e usos que valorizem as formas de expressão, com o estímulo ao ensino que envolva os diversos campos do saber, ou, como o próprio documento classifica, campos de atuação social (BRASIL, 2018, p. 478).

O texto da Base sugere aos Estados repensar seus currículos anualmente e assim, progredir no planejamento dos conteúdos curriculares, atendendo às demandas oriundas das transformações sociais em cada região. Outro fator apontado pela BNCC, no que tange EM, é o pensamento de que:

[...] Considerando que uma semiótica é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semióticas – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multisemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 478).

Moita Lopes (2004) defende esta visão sobre semiótica, que tem como foco as diversas linguagens, que podem propiciar ao aluno o contato com uma variedade de saberes múltiplos, que dialogam com outras disciplinas. Tais características pertencem à Linguística Aplicada Indisciplinar, conceituada pelo autor como teoria híbrida de ensino ou hibridismo teórico-metodológico.

As apreensões apresentadas por Moita Lopes convergem para a concepção de ensino em foco, a qual o campo de ensino de linguagem deve dialogar com os demais campos, numa confluência de informações, que contribuem para que o aluno reflita sobre determinado assunto, olhando-o sob diversas perspectivas. Nesse sentido, o documento (BRASIL, 2018) salienta que:

[...] O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (BRASIL, 2018, p. 480)

Para tanto, a orientação apresentada recomenda que o ensino de produção textual seja feito por meio de *campos*⁵⁴ do conhecimento, ao quais o professor deverá planejar a aula explorando os mais variados campos do saber. Esse tipo de produção exige preparo por parte do docente.

O documento apresenta, ainda, uma nova maneira de trabalhar a produção de textos na escola, com atenção dada ao conhecimento científico, o que corrobora pensar que o aluno deverá ser estimulado a ser um pesquisador, um articulador no processo de construção do seu texto.

Dessa forma, o aluno deverá ainda, ser encaminhado aos campos: da vida pessoal, do jornalismo-midiático, da atuação na vida pública e artístico-literário (BRASIL, 2018, p. 480). Tais esferas podem envolver conhecimentos e habilidades que rompam com as barreiras da disciplina, além de fazer o estudante perceber como o conhecimento é veiculado nas mais variadas esferas sociais, mediante os gêneros que ali circulam.

Assim, a construção histórica acerca do ensino de escrita no Brasil pode ser compreendida em três concepções: a escrita como dom, o modelo do bom escrever; a escrita aditiva, mencionada nos PCNs (1998) como a progressão da letra para frase, e da frase para o texto; e a escrita como produto do trabalho, algo que também é sugerido na BNCC⁵⁵.

Diante dessas considerações, as próximas subseções estender-se-ão à discussão em torno de três características de interação, relacionadas ao texto como instrumento de ensino de língua. Essas características dizem respeito às particularidades de interação discutidas no segundo capítulo desta investigação.

⁵⁴ Rojo (2019) numa palestra concedida ao II Congresso de Educação Tecnológica e Conhecimento (CENTEC), promovido pelo SESI – SP aponta que os campos do conhecimento fazem alusão às esferas do discurso conceituadas por Bakhtin (1929) e dos gêneros do discurso que circulam nessas esferas, como ela mesma exemplifica na esfera jurídica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HF-wFt7kqNM>. Acesso em: 03 mar. 2020.

⁵⁵ Estas concepções sobre o ensino de escrita serão ampliadas na subseção 3.1.2 dessa dissertação.

Nas subseções seguintes, a análise contemplará o texto como instrumento de ensino em três aspectos: como lugar social, como objeto social e como prioridade na formação do sujeito.

4.1.1 Texto como lugar social

Os atos da comunicação linguística, ou tudo aquilo que confere as produções discursivas, são efetivados por textos que correspondem a unidades maiores, em detrimento de unidades isoladas (fonemas e morfemas). O texto pode ser compreendido como rico lugar de interação para convergência ou divergência de ideias entre sujeitos. Marcuschi (2008, p. 72) diz que “[...] O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 25-26) o texto é visto como “[...] Atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão, [...] unidade significativa global”. E Marcuschi (2008), mencionando Beaugrande, sugere que o texto não é uma simples sequência de palavras orais ou escritas, mas um evento. Sobre isso, faz os seguintes apontamentos:

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc;
2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu posicionamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, um instrumento, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80)

O texto não pode ser entendido como simples reprodução do código linguístico, tampouco como uma sequência de atos de fala. O texto é um evento que envolve participantes que, situados em determinada esfera social, apropriam-se de elementos como sons, palavras e enunciados, para emitir juízos de valor diante de diversos assuntos.

Ademais, o texto é um evento interativo que contraria a solidão do Adão mítico, conceituado por Bakhtin (2000) como o primeiro a emitir um discurso e nomear as coisas. Como tal evento, situa-se na plataforma da interação, explorando aspectos variados de linguagem para comunicar-se e assim, tornando o texto multimodal, ou seja, realizando outros propósitos discursivos.

Em virtude disso, o texto constitui-se como um evento que converge a multifuncionalidade da comunicação, em que se percebe sua grande relevância como “patrimônio coletivo, parte do domínio público das ciências humanas e artefato linguístico enquanto produto dos processos socioculturais” (HANK, 1989, p. 21-22). Além de tudo, é um lugar de interação que se caracteriza por convergir, não apenas as ciências da linguagem, como também constitui-se como ponto primário para outras disciplinas científicas, “[...] Onde não há texto, também não há objeto de estudo e pensamento” (BAKHTIN, 2000, p. 329).

O texto é concebido como realização viva da comunicação humana (Rodrigues, 2005, p. 158). Refletindo ainda sobre as características do texto, Bakhtin (2000) aponta que este possui “dois polos: os elementos repetíveis e reproduzíveis (língua como sistema de signo); o texto na qualidade de enunciado (dado na interação).

Assim, quando se tem situações reais de interação nas relações sociais pode se verificar a presença de textos. Exemplo disso é a aula de produção textual na escola, a qual o professor pode explorar diversas situações com a finalidade de provocar no aluno a produção de textos, por exemplo, numa feira temática sobre “Alimentação saudável”.

Essa proposta pode, não apenas, culminar em textos produzidos para a escola, como também em produções textuais que vão além do espaço escolar, com produções de textos que cheguem à casa do aluno, e, também, em outras esferas sociais. Marcuschi (2008, p. 90) conclui que “[...] Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”.

Para tanto, é característica do texto a compreensão de que este é um lugar de convergência, de interação; de encontro entre sujeitos, texto e leitor. Sobretudo, esta interação corresponde à junção efetiva de eventos sociais nas mais variadas esferas, em que se percebe as nuances de uma determinada sociedade. Na próxima subseção será explicitado como a escrita confere características ao sujeito que a utiliza.

4.1.2 A escrita como objeto social

Partindo para a escrita como produto, objeto das realizações da interação humana, para si e para o meio social, reflete-se sobre a escrita como objeto social e prioridade na formação do sujeito em sociedade e para sociedade. Isso porque uma das orientações dos PCNs para o EF (BRASIL, 1998, p. 22) é que “[...] Ser um usuário competente (proficiente) da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social”, isso porque a sociedade avança cada vez mais em práticas sociais que convergem para uma cristalização da escrita como objeto de formação e interação social. Nas palavras de Aurox (1992, p. 8) “a escrita que é um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem, as quais remontam à virada dos terceiro e segundo milênios antes da nossa era, entre os acadianos”.

Esta constatação insere a escrita como fator norteador na formação das sociedades e tem como características ser precursora de novas ciências, além de legitimar indivíduos no escopo social. No primeiro caso, a escrita legitima sociedades, por exemplo, a formação da cultura grega, sua língua e seus costumes confirmados pela escrita; ou mesmo pelos hebreus que, nos escritos sagrados da Bíblia, constituíram sua cultura e influenciaram outras.

Outro aspecto que requer reflexão é que a escrita se caracteriza por fazer do falante sujeito de seu texto, parte integrante da sociedade, o que em parte deve(ria) vigorar na escola, no tocante à escrita como objeto de formação de sujeitos autônomos. Para isso, Marcuschi (2008, p. 53) afirma que:

[...] É obvio que a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desenvolver na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, dois desenvolver um texto escrito é fazer vezes ao falante e do ouvinte simultaneamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.”

Por tais razões, leva-se a crer que a escrita circunscreve o sujeito/indivíduo como objeto que caracteriza a sociedade. É papel da escola valorizar o ensino de escrita como fator primordial na formação do aluno, enquanto indivíduo autônomo e pensante. Por isso, o trabalho com a escrita, no caso da escola, é ponto crucial na formação de indivíduos capazes de interagir socialmente com o mundo, além de

posicionar-se de modo coerente e autônomo frente a diversos discursos circundantes na sociedade.

4.1.3 A escrita como prioridade na formação do sujeito

A promoção da escrita na escola é importante para a formação de sujeitos conscientes de sua posição social. O sujeito que circula socialmente deve(ria) ter o contato com diversidade de gêneros possíveis no período escolar, além de produzi-los amiúde. Em outras palavras, ensinar escrita por meio dos gêneros é ensinar o aluno, enquanto sujeito, a interagir e movimentar-se nas mais diversas esferas sociais. Para Fuza e Menegassi (2006-2007, p. 2), produção textual compreende uma das “atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo”.

A escrita, em contexto de ensino, caracteriza-se como instrumento importante na formação social e intelectual do aluno. Primeiro, porque formar o aluno capaz de interagir em sociedade, de maneira coerente, constitui-se como tarefa da escola; segundo, porque cabe ainda a escola, preparar intelectualmente o educando para vida profissional e acadêmica.

Em suma, o grande desafio da escola é formar sujeitos capazes de redigir textos⁵⁶ socialmente interativos, que dialoguem com o mundo. Sendo assim, dar ao estudante o direito à palavra é parte preponderante no processo de ensino, pois “[...] se prestarmos atenção à vida das pessoas em sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, [...] nas múltiplas atividades [...] (ANTUNES, 2003, p. 48).

Desse modo, sujeitos proficientes em escrita constituem-se como formadores de opinião, inseridos como indivíduos capazes de dialogar em contextos sócio-históricos de seu tempo. Visto que, a partir do estado de não passividade, são capazes de ressignificar a produção de conhecimento, gerando novas formas de pensar e escrever a história. A próxima seção trata do ensino de escrita nos LDs de LP, bem como da presença destes nas escolas brasileiras.

⁵⁶ A referência a textos associa-se a estes como gêneros textuais, conforme (MARCUSCHI, 2008).

4.2 O ensino de escrita nos Livros Didáticos

O LD é um produto cultural que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. A presença constante do LD no ambiente escolar é histórica e vai desde que a escola brasileira fora implantada para servir aos anseios do Estado durante o período imperial. Enciclopédias importadas de Portugal desenharam o modelo de ensino brasileiro baseado num manual que orientava as aulas. Mais intimamente ligado a isso, no ensino de língua, esta concepção foi implementada em suportes como gramáticas e dicionários vindos do velho mundo com o objetivo de disciplinarizar e imprimir um padrão ao ensino de LM na colônia brasileira (ORLANDI, 2003)

Dois períodos são importantes nesse contexto, o pombalino e o imperial, quanto à implantação de um modelo de Língua Nacional (LN) e sua efetivação. No primeiro, pela oficialização do Português como língua oficial da colônia; no segundo, por efetivar inicialmente nas escolas o ensino de uma LN.

A implantação da LN ganha corpo com a reforma do ensino de LM implementado por Fausto Barreto em 1887. Sobre isso, Clare (2003, p. 9) destaca que “[...] as primeiras gramáticas escritas por brasileiros: como as de João Ribeiro, Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade [...]”, entre outros, marcaram presença nas escolas no período. Mas a Antologia Nacional, do próprio Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, foi dominante durante mais de 70 anos do ensino de Português, com sua 43ª e última edição datada de 1969.

O que chama atenção nestas antologias é a ausência de exercícios. Posto que essas gramáticas eram usadas, nas escolas, com o propósito de ensinar apenas o modelo de língua portuguesa enquanto padrão a ser copiado, e também, como instrumento de efetivação da LN no Brasil. Para isso, os manuais dedicavam longas páginas apresentando o modelo de língua baseado na ideia do “bom escrever”, ao qual se deveria dirigir o ensino⁵⁷.

Seguindo esse panorama, outro período importante que se destaca é o ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Este tinha como objetivo a

⁵⁷ Segundo o PNLD (BRASIL, 2017, p. 9) o ensino de língua era baseado no ensino de conhecimentos linguísticos, com base no currículo clássico humanista e das práticas do Trivium (Gramática, retórica e lógica) da idade média.

produção editorial dos materiais didáticos, que só viria a efetivar-se cinco anos depois do instituto iniciar suas atividades.

O LD só é inserido nas atividades do INL em 1938. Fato preponderante ocorre anos depois, em 1976⁵⁸, com a mudança de responsabilidade do INL para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que já se aproxima daquilo que é visto (em tese) hoje. Já no ano de 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa que trará profundas mudanças na maneira como é produzido e selecionado o LD.

Outro aspecto sobre o ensino de língua é a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959. É importante mencionar este período, visto que essa nomenclatura foi responsável por normatizar e influenciar o ensino de língua no Brasil, assim como contribuir para sistematização dos conteúdos no LD de LP. Malfacini (2015) destaca que

A nova NGB aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959; mas **até hoje vemos as gramáticas, os livros didáticos e os programas escolares dividindo o ensino da Língua Portuguesa em segmentos estanques -Fonética, Morfologia e Sintaxe - e tendo como apêndice, respectivamente, os capítulos de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem** (MALFACINI, 2015, p. 48, grifos nossos).

Não se percebe nesse período, a menção ao ensino de produção textual, apenas a sugestão ao ensino dos exercícios de compreensão textual, aos quais o aluno era levado a copiar o modelo do “bem escrever” na produção de texto como cópia dos clássicos. Esta sistematização orientava o ensino de língua numa dicotomia nas gramáticas e antologias que continham os trechos dos clássicos literários, nas quais os alunos desenvolviam a habilidade de leitura e precariamente a escrita. Tal influência ainda é percebida nos LDs de LP distribuídos recentemente, principalmente, os do EM, aos quais as unidades e capítulos são dedicados exclusivamente ao ensino de literatura, sintaxe, gramática histórica etc.

⁵⁸ Os anos 70 são marcados pela chamada virada pragmática, em que muitos estudos debruçam sobre o ensino de língua na escola levando em consideração os pressupostos éticos e políticos a fim de consolidar uma reflexão sólida sobre as variantes e normas do português brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 9)

Esta percepção mudou durante o período militar⁵⁹. Visto que a exigência de uma prova de redação para acesso às universidades acabara por influenciar a mudança nos currículos escolares. Conseqüentemente os livros didáticos tiveram de se adequar a esta nova forma de ensino, algo que veio a acentuar-se na década de 1990, com a publicação dos PCNs do EF e posteriormente do EM. Sobre isso, Malfacini (2015, p. 49) destaca que

[...] nessa época, **os manuais didáticos passaram a incluir exercícios** (de vocabulário, de interpretação, **de redação**, de gramática), dando ao autor do livro didático um papel de destaque no processo pedagógico, no qual ele assume a tarefa não só de preparar o cronograma das aulas, como também a de propor as respostas consideradas como “corretas” para os exercícios propostos. Nas palavras de Bunzen e Roxo (2005, p. 80), “os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser autores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados” (grifos nossos).

Os LDs de LP, nesse período, passam a incluir textos jornalísticos (numa referência tímida aos gêneros) em consonância com os textos literários. Apesar disso, o que se percebe no modelo de ensino de redação é o pretexto para ensinar gramática, visto que “o que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua” (CLARE, 2003, p. 15).

O professor era aquele que corrigia os erros gramaticais do aluno, e este era submetido ao sistema linguístico que o era imposto, nos testes de redação, produzindo, assim, textos para a escola (GERALDI, 1991, p. 136). As novas concepções do ensino de língua revelaram o fracasso total do ensino de língua no Brasil, pois os altos índices de reprovação nos exames de vestibular mostraram o quão distante estava o ensino de escrita no país, como aponta (GERALDI, 1984). Além disso, pesquisas feitas na década de 1960 denunciavam a fragilidade do ensino brasileiro por intermédio dos LD, como atesta Batista (2003, p. 28), quando reforça que:

[...] Estudos e investigações sobre a produção didática brasileira, vinham, reiteradamente, desde meados de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade,

⁵⁹ O período militar é reconhecido historicamente com o modelo de educação democrática que abriu as portas da escola para os brasileiros e por defender um modelo econômico chamado de “milagre econômico” que pregava uma ideia de escola que não só formasse intelectualmente o aluno, como também o preparasse para o mercado de trabalho.

terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos.

Esta constatação demonstra que o LD fora inserido na escola como manual didático que se efetivou, ou mesmo se cristalizou, como instrumento preponderante às mãos do professor, mas sua abrangência não dialoga(va) com a realidade da educação no Brasil. Entretanto é importante salientar que, na década de 1990, as questões relacionadas ao LD ganham novos rumos diante das discussões promovidas pelo MEC. Essa mudança de perspectiva na produção e seleção do LD influenciará a maneira como este é escolhido, posto que ações promovidas pela FAE (extinta em 1997), pelo FNDE e, principalmente, pelo PNLD oportunizarão novas perspectivas na política de produção, seleção e distribuição do LD.

Ainda nos anos 90, com a chegada dos PCNs do EF e EM e demais documentos oficiais, a inserção de atividades de produção textual aparecem de forma mais clara nos LD de LP. Nos PCNs (1998) do 1º e 2º ciclos, verifica-se mais claramente, orientações dadas aos processos de escrita, o que influenciará diretamente a produção dos LDs.

No chamado segundo ciclo do EF, há nas práticas de produção textual o tratamento didático, além de algumas situações fundamentais às práticas de produção; já na segunda parte do segundo ciclo do EF, os objetivos para LP trazem orientações didáticas de como se deve planejar as aulas de produção textual (BRASIL, 1998). Em relação a isso, Rojo (2000) salienta que:

[...] no caso dos PCNs de Língua Portuguesa, são mencionados princípios organizadores dos conteúdos do ensino de LP e critérios para **sequenciação destes conteúdos, além de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos** (ROJO, 2000, p. 29 - grifos nossos).

Essas considerações nortearam a produção dos manuais nas décadas posteriores, inclusive, as pesquisas linguísticas (sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso) quanto ao ensino de produção textual. Elas refletirão sobre o processo de ensino de escrita na escola como resultado das orientações apresentadas nesses documentos.

Em relação a isso, na obra Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da escrita, organizada por Rojo e Batista (2003) verificam-se os rumos que as editoras de LD tomaram nos últimos anos após a publicação dos PCN. Esta obra

apresenta um panorama do LD no Brasil, em relação ao ensino no chamado 3º e 4º do EF. Seu conteúdo abrange uma série de artigos focalizados nas propostas de letramento em: leitura, produção textual, diversidade linguística, oralidade, gramática e ortografia. O que chama a atenção na obra é o que aponta (VAL, 2003), na análise feita em 14 (quatorze) coleções de LD de LP, avaliadas no PNLD de 2002 quanto ao ensino de produção textual:

[...] nas coleções recomendadas, as atividades encaminham para uma visão do redigir como trabalho deliberado com as dimensões formal e semântica do texto, ao passo que, nas coleções excluídas, a redação costuma ser atrelada à imaginação e à inspiração, mais do que o empenho consciente e orientado de quem escreve. Predomina, nas atividades de produção de texto e nas propostas de revisão e auto-avaliação, além da sugestão do tema, a priorização dos aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variedade linguística padrão e às convenções da escrita). Os fatores determinantes da escolha do que se vai dizer e do modo como se vai dizer, [...] são mencionados eventualmente. [...]. (VAL, 2003, p. 150-151)

Esse panorama relaciona-se às concepções de língua e texto como produto e não processo no percurso do ensinar, visto que prevalece, no contexto escolar, o ensino pautado na forma, estrutura e questões relacionadas a semântica do texto. Nesse sentido Val (2003), reforça que as atividades de fala, escuta, leitura e escrita, tendem a não dar atenção ao papel concernente às condições interiores e exteriores do processo de produção do texto, levando à reflexão da escrita como processo e não como produto.

Reinaldo (2020, p. 128) salienta que, nas últimas décadas, pesquisas voltadas para o ensino de escrita na escola apontam para “duas perspectivas de tratamento da produção do texto - o texto como produto e o texto como processo -, e suas relações com as orientações adotadas nos LD de LP para o ensino-aprendizagem da escrita. Percebe-se, na fala do autor, uma preocupação dos pesquisadores em oferecer novos caminhos quanto ao ensino de escrita, como, também, em sugerir às editoras de LD orientações na elaboração de seus manuais observando fatores de textualidade (formal, semântico-conceitual e pragmática) que agem paralelamente ao ato da escrita (sociais e cognitivos). Val (2003) advoga que

[...] Se há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, [...] hoje os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes (VAL, 2003, p. 151).

Esse formato de ensino de produção textual é fruto das concepções e abordagens dialogadas na década de 1980⁶⁰ e início da década de 1990, como as de Geraldi (1993) que influenciaram e influenciam muitas pesquisas sobre o assunto. Suas ideias, sobre as condições de produção, atribuíram novos sentidos ao ensino de escrita na escola e não para a escola (MENEGASSI, 2003; FUZA/MENEGASSI, 2008), além das recentes concepções de Schneuwly e Dolz (2004) sobre as SDs, aplicadas por meio de gêneros textuais, ao ensino de escrita. Esse assunto, também, é objeto de análise nesta pesquisa em relação aos LDs selecionados como corpus da investigação.

Embora se verifiquem os avanços no tratamento feito pelos LD de LP com o ensino de escrita, ainda se percebe a fragilidade quanto as questões do ensino sequencial ou modular da produção textual (a escrita como processo), das condições de produção e circulação do texto e da avaliação e autoavaliação como ato de mediação do texto produzido. Assim como aponta Reinaldo (2020) quando afirma que

[...] Alguns LDP já incorporaram a revisão como uma etapa do processo de construção de texto, com o duplo objetivo de levar o aluno-autor a ser leitor do seu próprio texto, e deslocar o foco da avaliação centrada no professor para outro leitor, o aluno. Todavia, o encaminhamento desse procedimento tende a ser insuficiente dada a ausência de parâmetros de avaliação do texto a ser produzido, tornando as instruções bastante genéricas. [...]. Confiam inteiramente aos alunos e ao(a) professor(a) o estabelecimento desses critérios de avaliação a serem observados na versão final do texto. A limitação dessa orientação está no fato de que, em virtude da tradição de ensino centrado na frase, a revisão tende a restringir-se apenas à higienização da escrita. (2020, p. 144-145)

Essa constatação apontada por Reinado (2020) reforça a ideia de que compete ao professor de língua construir meios para avançar no ensino de produção textual em contexto escolar, principalmente, diante da gama de gêneros que circulam na sociedade. Os educadores, contribuem no ensino de LM de modo aplicado e sistemático, apesar da sobrecarga profissional e dificuldade em planejar as aulas em tempo hábil ou em buscar estratégias teórico-metodológicas prejudiquem a pesquisa e o planejamento de estratégias de ensino. Embora Rojo (2000, p. 34) defenda que

Em uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala é a adoção do livro didático, por variadas razões que vão desde o número de alunos por sala, **até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos, a elaboração de materiais**

⁶⁰ Na década de 1980 ocorre a chamada *virada cognitivista*, em que se considera o texto como resultado das operações mentais (KOCH, 2009).

didáticos que criem condições de viabilidade para a realização do currículo em sala de aula torna-se um problema crucial [...]

Para tanto, a reflexão recai sobre a inquestionável presença do LD enquanto instrumento de ensino ao alcance do professor, na medida em que este tornar-se mais presente na sala de aula diante de problemas que vão desde carga horária exaustiva do professor, os baixos salários, bibliotecas precárias, ausência de formação continuada e a deficiência de ou de nenhuma internet e dentre outros fatores que colocam o LD, na maioria das situações, como único instrumento de ensino às mãos do professor (Batista, 2003). Embora este deva ser encarado como instrumento/suporte ao trabalho do professor, não como único recurso.

Diante disso, a reforma a recente reforma do EF e do EM⁶¹ e a redistribuição da disciplina de LP em Língua Portuguesa, Redação e Aprofundamento de leitura e escrita (ALE), contribuiu de forma efetiva para que o LD de LP ganhasse destaque no ensino de língua. Visto que nesses ciclos isso é reforçado, dado que não há livro didático exclusivo para a disciplina de redação (é inserido no LD de LP a prática de redação por meio de gêneros), onde o professor tem de se deparar com às disciplinas de LP, Redação, Literatura e ALE (esta é optativa, embora grande parte das escolas opte por ela), o que leva o professor a ter maior responsabilidade neste contexto, mesmo porque o planejamento dessas disciplinas requer dedicação especial.

Nesse contexto o LD de LP passa a ter papel muito importante para o professor, pois também será utilizado nos planejamentos das aulas dessas referidas disciplinas.

Sobre isso, Rojo (2000, p. 34) manifesta-se dizendo que: “[...] na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdos (objetos) de ensino [...]”. A autora defende um ensino de LP sistematizado na seleção e organização de objetivos, de forma a favorecer o ensino de língua baseado na realização do currículo em sala de aula.

Esse currículo seria fundado nos seguintes princípios: transposição didática dos PCNs às práticas de sala e a organização da progressão escolar⁶². A autora

⁶¹ A reforma é efetivada em 2017 por meio da sanção do presidente Michel Temer e prevê a flexibilização do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 05 de março de 2020.

⁶² Neste texto Rojo (200, p. 36) acredita que “os próprios livros didáticos poderiam ser pensados em forma de um conjunto de pequenas SDs, adaptadas a diferentes projetos ou módulos didáticos, durante o ano letivo”.

acresce ainda que “os próprios livros didáticos poderiam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas sequências didáticas” (ROJO, 2000, p. 37). Este entendimento traria novas abordagens ao LD de LP, pois sua estrutura, layout e perspectiva metodológica seriam alterados.

Compreende-se que a defesa, empenhada pela autora, é por um ensino de língua sequencial, em que os LD de LP sejam repensados no âmbito das novas perspectivas quanto ao ensino de língua. Naquilo que é proposto por Schneuwly e Dolz (2004) nas SDs, isto, transcorreria, portanto, com uma mudança de paradigma, em relação a estrutura e forma do LD de LP⁶³. Com isso, o LD de LP⁶⁴ seria encarado como suporte didático ao professor com as devidas aberturas para o processo de aplicação e organização do conteúdo, de forma sistematizada e flexível diante da realidade linguística e social da escola.

Vale ressaltar, portanto, que urge as exigências de um material didático que facilite o trabalho docente e não limite a prática de ensino, mas ofereça possibilidades de interação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua, dando vez e voz ao professor e ao aluno. Posto que ensinar o aluno a produzir textos não é prepará-lo para apenas escrever para o professor, para a escola ou para a família, mas para a sociedade. Dito isso, na próxima a reflexão recai sobre o ensino a partir dos gêneros textuais e o ensino de escrita.

4.3 Os gêneros textuais e o ensino de escrita⁶⁵

É inegável que os atos de comunicação possam ser realizados sem o uso dos textos (orais ou escritos), como também não se pode interagir sem o uso de gêneros; além de ser improvável que o ensino língua aconteça sem a devida atenção ao estudo dos gêneros. A comunicação verbal é efetivada por meio de gêneros, o que leva a crer que exista uma infinidade desses gêneros que circulam socialmente (Marcuschi, 2008). “[...] Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área

⁶³ Embora se reconheça que não haja LD perfeito, mas sim a tentativa das editoras em aproximar suas coleções nas exigências dos currículos de cada Estado.

⁶⁴ Vale destacar que não existe um modelo perfeito de LD, mas este é constituído de um instrumento de apoio ao professor e, cabe a este, o pape de planejar sua aula com a devida atenção a sua realidade de trabalho.

⁶⁵ Marcuschi (2008, p. 210) aponta uma reflexão bastante pertinente para esta seção, quando comenta que “há muitos gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção. Isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem”.

interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais [...]” (MARCUSCHI, 2008). A concepção sócio-histórica e dialógica acerca dos gêneros é apresentada por Bakhtin (2000, p. 279) na obra *Estética da Criação Verbal*, em que destaca que

[...] Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2000) os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados, sobretudo, com o campo da oralidade, como o diálogo cotidiano, considerado como a forma mais clássica de comunicação, conferindo importância singular às ideologias cotidianas. Já os secundários são os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a redação escolar, entre outros.

Como não são uma forma fixa de manifestação da língua, ou seja, os gêneros são plásticos, os discursivos são definidos por Bakhtin (2000), como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa relativa estabilidade de que fala o estudioso significa que não existe um modelo imutável de texto, uma estrutura predeterminada e canônica; pelo contrário, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados justamente porque eles constantemente evoluem para atender às necessidades imediatas dos indivíduos em qualquer situação comunicativa, como é o caso da carta e do e-mail. Isso denota pensar que eles são mutáveis, flexíveis e plásticos a fim de atender às necessidades da comunicação (oral ou escrita).

Bakhtin afirma que os gêneros do discurso são efetuados em enunciados (concretos e únicos) e materializados nas diversas esferas de comunicação. “[...] A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Isso é um evento único no processo de comunicação, pois os enunciados não se repetem à medida que outros momentos de comunicação se instauram.

A ideia relacionada ao enunciado envolve três elementos que se imbricam, a saber: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Eles formam um todo discursivo. Na prática, ensinar o aluno por meio de um gênero, como uma carta pessoal, é levá-lo a compreender que há no processo de construção textual a constituição do conteúdo (mecanismos de coesão e coerência do texto), o estilo (marcas discursivas do sujeito que emoldura o texto) e construção composicional do texto.

Assim é diante da construção concreta que se constituem os gêneros do discurso, em que o enunciado corresponde a uma parte do discurso concreto – irrepetível - como uma aula ministrada, que apesar de reiterada durante algum tempo, ganha novos sentidos dada a nova situação comunicativa vivenciada pelos locutores e interlocutores do diálogo. Tratando-se dos gêneros discursivos, o conteúdo temático é mais do que o assunto ou tópico principal de um texto, é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação que o locutor lhe dá e é nele que se tem uma visão da ideologia que circula no texto (ROJO, 2005, p. 87). Quanto ao estilo, esse tem a ver com a individualidade do falante, suas escolhas linguísticas que usa para dizer o que tem a dizer, pois “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 265-268). Já a construção composicional diz respeito à organização e ao acabamento geral do gênero.

Os gêneros comportam uma dimensão extremamente rica de dialogismo, visto que podem admitir ou corresponder diferentes esferas sociais no que diz respeito ao uso da linguagem, das ideologias presentes nela, de palavra enquanto signo ideológico, de locutor e de outro na relação dialógica e de polifonia de sentidos provocada no percurso da comunicação. Este, pensado diante da gama de vozes que circulam em torno do gênero. Sobre isso Machado (2005) afirma que:

[...] o ambiente é a condição sem a qual o diálogo simplesmente não acontece. A ideologia de um espetáculo de um performer numa feira, por exemplo, acontece entre signos que ele manipula para interagir com seus interlocutores ou expectadores que, por mais silenciosos que estejam, estão produzindo respostas que, por sua vez, alimenta o circuito da responsabilidade. [...], do ponto de vista do dialogismo, essa polifonia resulta de gêneros discursivos num contexto enunciativo que uma atividade muito ampla de manifestações (MACHADO, 2005, p. 164).

O que ocorre nas feiras ao ar livre, por exemplo, é percebido, frequentemente, nas praças, nos espaços públicos, nos locais de trabalho, em escolas e mais intimamente na sala de aula (MACHADO, 2005, p. 164). Levando em consideração

esse aspecto dialógico/interativo da sala de aula, da riqueza promovida pelo ambiente escolar, tem-se a ideia de que esta deve(ria) ser um ambiente responsável por fomentar, despertar e valorizar a diversidade de vozes que circulam ali. Relacionado a isso estaria o LD, especialmente o de LP, por compor uma grande variedade de gêneros. Assim, o LD não pode/poderia estancar a fluidez dos discursos em sala, mas aplicar-se-ia em promover a interação e o dialogismo (RODRIGUES, 2007). Marcuschi (2008) salienta que

[...] Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros. Aspecto importante é a vasta produção de gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico, tal como a explicação textual, os exercícios escolares, a redação, instruções para produção textual e muitos outros que acham no LD. [...] tudo indica, pois, que o LD pode ser tratado como um suporte com características muito especiais (MARCUSCHI, 1998, p. 179).

Posto isso, os gêneros alcançaram novas concepções a partir da tese levantada por Bakhtin (2000, [1979]), pois, conforme Machado (2005, p. 152), “a partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros”. Machado (2005) salienta, ainda, que a ótica acerca dos gêneros tomava a concepção Aristotélica do lírico, épico e dramático, que vigora e orienta o que se entende como gênero.

As concepções acerca de gênero norteariam novas perspectivas a partir das formulações de Bakhtin em torno da prosaica⁶⁶. Esta, traz uma emergência nos estudos de linguagem para dentro da escola, no momento em que a visão restrita acerca dos gêneros reivindicava mudanças. Desse modo, com o objetivo de compreender e correlacionar novas perspectivas de ensino de língua, a partir dos gêneros do discurso como produto concreto das realizações humanas nas diversas esferas sociais, atina-se para o jogo discursivo heterogêneo, fruto das interações. Conforme Rojo (2005, p.184) aponta que

[...] No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da linguística aplicada (doravante, LA) ao ensino de línguas (estrangeiras/ materna), grande atenção tem sido dada às teorias de gênero (de texto/ do discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos.

⁶⁶ Machado (2005, p. 154) aponta que o termo **prosaica** sugerido por Bakhtin e conceituado por Gary Saul Morson & Caryl Emerson (1990) designa um campo tão importante para a cultura letrada quanto a **Poética** o fora para o mundo grego oral.

Estas inquietações, acerca dos gêneros, orientaram e influenciaram documentos oficiais e práticas pedagógicas na maioria dos materiais didáticos produzidos. O objetivo era atender essa tendência de ensino de línguas. Nas práticas pedagógicas brasileiras, a compreensão dos gêneros ganha força, como apontados em estudos desenvolvidos a partir de 1995. Além disso, vários pensadores corroboraram o ensino na perspectiva dos gêneros, a fim de refletirem sobre práticas pedagógicas que melhorassem a capacidade discursiva do aluno. Um exemplo disso é o chamado grupo de Genebra, (de extração francófona) representada por Schneuwly e Dolz (2004) de linha bakhtiniana e orientação vygotskyana e por Bronckart através do ISD (Interacionismo sociodiscursivo) (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

A possibilidade de se trabalhar o ensino de língua na escola brasileira a partir dos gêneros não é recente, embora haja uma abertura indiscutível para novas abordagens. As perspectivas importadas da escola de Genebra, também, foram importantes referências de metodologias e práticas didáticas em torno do tema.

À medida que as formas de se comunicar têm se diversificado, o produto disso, os gêneros, adquirem novas roupagens no processo, dada a sua plasticidade. Exemplo disso são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) apresentadas na BNCC (2018). Elas sugerem o trabalho na escola com os chamados gêneros digitais, surgidos com a era da internet e que muito corroboram os múltiplos letramentos tecnológicos indispensáveis nesta fase de informação rápida.

Diante disso, a produção de textos na escola se torna um desafio. Entretanto, pode ser dirimido mediante a adoção dos gêneros textuais⁶⁷ como instrumento que facilite o ensino de escrita. Justifica-se com isso que o uso dos gêneros, por serem objeto da efetiva comunicação humana, dão conta de representar as diversas possibilidades interativas surgidas por conta dos fenômenos da globalização e do advento da internet. Além disso, o pelo fato de circularem nas mais diversas esferas sociais, desde a fala mais simples até os debates políticos realizados em veículos, radiofônicos, televisivos ou por meio da internet, “os gêneros são necessários à interlocução humana” (MARCUSCHI, 2008. p. 161). Marcuschi (2008) salienta ainda que

⁶⁷ Marcuschi (2008) aponta que nos últimos anos tem surgidos diversas pesquisas em torno da questão dos gêneros, como: Bazerman (2005), Cristovão (2004), Cristovão (2005), Karwoski (2006), Meuer (2005) e Zanotto (2005).

[...] Quando dominamos um gênero textual⁶⁸, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

O estudo dos gêneros textuais favorece o ensino de escrita, em sala, dado que otimiza o trabalho com a linguagem e possibilita o jogo discursivo (professor – aluno – LD – escola – mundo), posto que “[...] Produzir um texto assemelha-se a um jogo, que antes de jogar tem regras rígidas e plásticas [...] (como um jogo de xadrez ou de futebol)” (MARCUSCHI, 2008, p. 77). Isto acontece, primordialmente, na organização sequencial de ensino que orienta aluno e professor no processo de escrita.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais confere ao ensino de linguagem⁶⁹ diversas possibilidades para que o aluno alcance o conhecimento. Isso é percebível, na medida em que o ensino é associado aos contextos sociais na qual é planejado o ensino de escrita. Além disso, ensinar produção textual na escola requer um olhar voltado para contextos em que a linguagem é produzida. Salienta-se com isso que, não se pode conceber a língua isolada de formas sociais, visto que o caráter social da língua é a interação verbal (BAKHTIN, VOLOSHÍNOV, 2006 [1929]). Para isso, Motta-Roth (2006, p. 16) destaca que

[...] O ensino de produção textual com base em gêneros demanda uma descrição detalhada de contextos específicos, a consideração de elementos linguísticos, que mantêm relação sistemática com o comportamento ou eventos sociais que desejamos explicar (DAVIS, 1995, p. 434). Ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade (MILLER, 1984, p. 165). Descobrir como fazer isso consistentemente na sala de aula parece ser o nosso desafio. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar onde devemos analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais.

A autora esclarece que o ensino de escrita, na perspectiva dos gêneros textuais, com base em atividades sociais, deve priorizar contextos sociais específicos de veiculação da língua, bem como da circulação dos gêneros nessas esferas. “[...]”

⁶⁸ Não será abordado a distinção entre os termos “gêneros do discurso”, “gêneros discursivos” ou “gênero textual”. Logo, foi adotado o pensamento de Marcuschi (2008, p. 154) de que “todas as expressões podem ser usadas intercambiavelmente”.

⁶⁹ Tomamos o termo Linguagem diante da possibilidade de uso para outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, como educação física, filosofia, sociologia, história, matemática e dentre outras. Este termo pode ser percebido nos Documentos oficiais do MEC como LINGUAGENS E CÓDIGOS, o que traz como bojo a rica possibilidade de se trabalhar como gêneros textuais nestas disciplinas citadas etc.

Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção social, ação e controle social no dia a dia [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Diante disso, Mota Roth (2006, p. 10) destaca dois princípios para o que seria um ensino eficaz de produção textual na escola:

[...] 1) o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê; e 2) as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo [...].

Esta concepção vai ao encontro dos anseios da maioria dos professores de LP quanto aos desafios em ensinar o aluno a produzir textos que dialoguem com as variadas esferas sociais de maneira real e viva, não submetendo o ensino de escrita baseado em textos artificiais produzidos para a escola, possibilitando com isso, o protagonismo no planejamento e produção do texto (MENEGASSI; FUZA, 2011). Nesse sentido:

[...] A prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem. Essa consciência é central para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas que podem empoderar a todos que participam da vida contemporânea, em uma sociedade cada vez mais constituída nos e pelos textos que produzimos (MOTTA-ROTH, 2006, p. 17).

Para tanto, o ensino de produção textual, a partir dos gêneros textuais, demonstra que o professor de LP não pode planejar sua aula sem a devida atenção ao que circula socialmente. Não deve esquivar-se dos gêneros que respondem ao fluxo dialógico que a sociedade vive, uma vez que os gêneros instrumentalizam a comunicação. Dessa forma, o trabalho com os gêneros contribuiria para a promoção da proficiência em escrita, na medida em que os atores envolvidos nos processo (professor e aluno) poderiam compartilhar os saberes e construir juntos, na interação, no diálogo, o texto planejado e, além disso, refletir, avaliar e ponderar sobre novas possibilidades de revisão desse texto.

Exemplo disso, seria a aplicação de atividades voltadas para vida cotidiana do aluno, como ir ao supermercado, à papelaria, à feira, etc. Ali ele estaria diante de situações reais de comunicação com possibilidades múltiplas de uso da língua. Essas situações poderiam ser exploradas, não só pelo professor de LP, mas também pelos demais professores, na elaboração de gêneros como: listas de compras, relatórios,

resumos, entrevistas, diários e muitos outros gêneros. Marcuschi (2008) sugere alguns gêneros como proposta para prática de produção textual, conforme o quadro que segue:

Quadro 4 - Gêneros previstos para a prática de produção de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS		LITERÁRIOS	Conto Poema
DE IMPRENSA	Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia.

Fonte: Baseado em Marcuschi (2008, p. 210).

Embora o exposto acima em outro quadro, Marcuschi (2008) esclarece que há mis gêneros usados no ensino escolar com enfoque na compreensão textual. Conforme se apresenta a seguir:

Quadro 5 - Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERARIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário Radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta ao leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota/artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
PUBLICIDADE	Propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

Fonte: Baseado em Marcuschi (2008, p. 210).

Marcuschi (2008, p. 210) compreende que há mais gêneros sugeridos para as atividades de compreensão do que para as de prática de produção textual. “[...] Parece que produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida é mais conhecida é a que diz respeito à compreensão [...]”. Esta afirmação levanta um questionamento/reflexão, diante dos resultados negativos apresentados por exames como o Enem⁷⁰ de 2019 que tem como condição para o acesso à universidade a prova de redação. Nesta avaliação, o aluno tem apresentado níveis baixos⁷¹ na capacidade escrita, o que leva a crer que o ensino de produção textual, na escola, tem se tornado urgente. Constatase, conforme os estudos mostrados anteriormente, que o uso dos gêneros tem se mostrado rico em possibilidades para que o ensino de escrita tenha sucesso na escola brasileira.

Esta constatação coaduna a ideia⁷² de que seria relevante trabalhar o ensino de produção textual por meio de gêneros textuais de modo constante e perene. Primeiro porque a prática constante contribui, em certa medida, para o aprimoramento, refinamento e aperfeiçoamento da escrita; segundo porque a constância em trabalhar com a produção de gêneros textuais, desde a base até os anos finais, corrobora a ideia de que não se deve ensinar o aluno a produzir textos (orais ou escritos) apenas no EM, mas em todos os ciclos do EF.

Para isso, o LD de LP deveria ser repensado como instrumento didático dentro de um processo de sistematização dos gêneros a serem produzidos, de maneira clara e efetiva, para que professor e aluno dialoguem desde o início, não apenas em seções isoladas de contextos sócio interacionais de produção. Exames, como o Enem, confirmam a necessidade de se trabalhar com produção de textos na escola de modo efetivo e contínuo. Dito isso, a próxima seção reflete sobre o ensino de produção de gêneros textuais, a partir das SDs preconizadas por Dolz e Schneuwly (2004).

⁷⁰ O resultado do Enem 2019, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa) demonstrou que a proficiência média dos alunos subiu de 522,8 para 592,9 pontos e as notas mil caíram de 55 para 53. Outro ponto a ser considerado é o número de 143 (cento e quarenta e três mil) notas zero desta edição do exame, ponto que se destaca, visto que supera os 112 (cento e doze mil) de 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/01/17/enem-2019-53-candidatos-tiraram-nota-mil-na-redacao-143-mil-tiraram-zero.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

⁷¹ O Sistema de Seleção Unificado (SISU) de 2019 esclarece que o candidato que não zerar na prova de redação e obter média igual ou acima de 450 pontos tem direito a concorrer a vagas nas universidades. Disponível em: <https://www.mundovestibular.com.br/enem/nota-de-corte-enem-2019>. Acesso em: 16 mai. 2020.

⁷² Esta ideia é defendida por Rojo (2008) no texto “Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas: um retorno ao Trivium?”, que faz parte da obra [RE] DISCUTIR texto, gênero e discurso, organizada por Inês Signori (2008).

4.4 As sequências didáticas / engenharias didáticas e o ensino de escrita no livro didático

A visão defendida por Bakhtin, acerca dos gêneros, amplia-se com os estudos de Schneuwly e Dolz no chamado grupo de Genebra, a partir de 1960. Esses estudiosos entendem que o ensino das tipologias clássicas (narração, descrição e dissertação) não consegue absorver todas as formas de linguagem sociointeracionistas surgidas na sociedade. Com isso, defendem que os gêneros do discurso se manifestam nas esferas sociais, de modo que cada esfera de comunicação humana comporta e elabora uma incontável variedade de gêneros, mesmo porque “sem gêneros, não há comunicação, não há trabalho sobre a comunicação.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 57)

Nesse sentido, esses pesquisadores concebem que o ensino de língua deveria ser ensinado por meio das SDs e do uso de gêneros. Isto aconteceria, mediante uma sequência de módulos, de ensino, organizados em conjunto para melhorar a prática da linguagem com a organização daquilo que eles consideram progressão. Em resumo, trata-se de um planejamento em torno do gênero e de estratégias pedagógicas e didáticas com objetivo de ensinar linguagem.

Tomamos inicialmente o que Schneuwly e Dolz (2006) conceituam sobre SD:

[...] As sequências didáticas, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. **As sequências didáticas instauram uma primeira relação ente projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação** [...] Disso decorre o princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, que se queira ou não. (SCHNEUWLY E DOLZ (2006, p. 51 - grifos nossos).

Nascimento (2014) salienta que:

[...] As contribuições genebrinas não cessam e um importante marco para a “engenharia didática”, no Brasil, é a publicação da obra Gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que apresenta o **procedimento sequência didática**, uma novidade que organiza um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. (NASCIMENTO, 2014, p. 45)

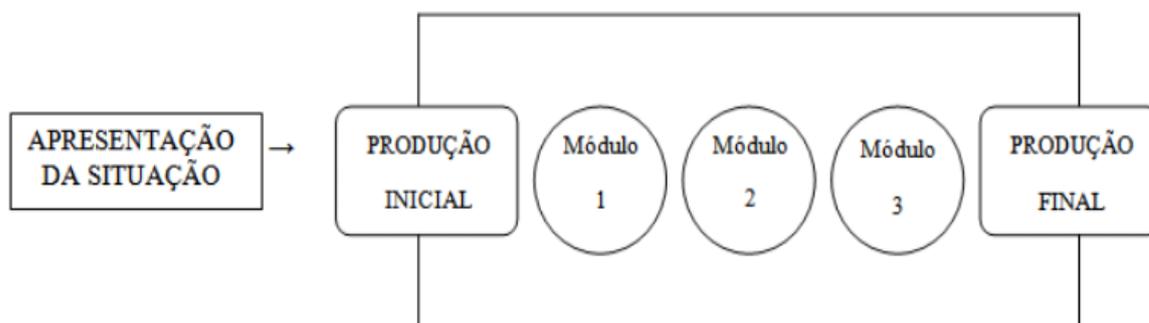
Quando se pensa em SD, pode-se refletir sobre dois pontos: o primeiro é o de que o professor ao planejar sua aula, toma como base um planejamento prévio, uma

sequência a ser seguida, na qual aplica seu plano de ensino. O segundo, é que quando se refere ao termo, tem-se a tese defendida por Schneuwly e Dolz (2004) de que se trata de um instrumento específico para organizar os tempos e os espaços de ensino, de modo a atender a determinado conteúdo almejado. As SDs não são consideradas um projeto pedagógico, pois, vão além de uma aula, posto que sistematizam o conteúdo e os módulos didáticos a serem seguidos com o objetivo de alcançar o aprendizado.

Em outras palavras, trata-se de um conjunto de aulas sequenciais que correspondem a uma única aula, a qual compreende o objetivo de desenvolver no aluno certas habilidades e competências que não se conseguiria em apenas uma aula. Para tanto, o planejamento deve ser flexível e muito bem engendrado, no que tange o desenvolvimento dos aspectos a serem trabalhados. Por exemplo, quantas aulas serão usadas, qual a realidade social da turma, o gênero a ser utilizado, o contexto social da escola, o perfil de aluno dessa escola, enfim, as SDs exigem a observância de certos aspectos sócio cognitivos para que os alvos sejam atingidos de modo satisfatório.

Para isso, a finalidade de se trabalhar a SD é oferecer ao aluno condições de vivenciar na prática o processo de produção do gênero e dar a ele a oportunidade de contato com o gênero em questão; além de propiciar-lhe oportunidade de participar das etapas de construção do mesmo (Marcuschi, 2008). No esquema que se segue é possível visualizar como se configura a esquematização e funcionamento das SD:

Quadro 6 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Retirado de Marcuschi (2008, p. 214)

Diante disso, Marcuschi (2008) compreende as SDs como o processo de produção textual, sistematizadas num esquema que segue quatro fases de produção:

apresentação inicial, produção inicial, sequência de módulos e produção final. As sequências apresentam caráter modular em etapas específicas.

Na apresentação da situação o aluno terá contato inicial com a explicação da atividade a ser desenvolvida, será orientado sobre a produção: oral ou escrita. Em seguida, será instruído quanto às condições de produção textual: qual gênero será produzido, para quem, qual a modalidade, a forma de produção e por último, como serão desenvolvidos os conteúdos em relação ao gênero em foco (MARCUSCHI, 2008).

Em relação à primeira produção, o aluno é estimulado a produzir o texto de modo individual ou coletivo, como um esboço geral que passará pela análise do professor. Posteriormente receberá encaminhamentos para revisões e apontamentos individuais ou em grupo. Marcuschi (2008, p. 215) considera esta fase crucial no processo, visto que “o texto passará sucessivamente por vários módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final”.

Na abordagem dirigida em módulos, compreende-se a fase que respeita a realidade situacional determinada pela turma em que será aplicada a atividade. Por isso, os módulos são flexíveis e procuram entender e promover os direcionamentos necessários à produção inicial, fase em que o aluno põe em prática aquilo que aprendeu ao longo dos módulos. Segundo Marcuschi (2008, p. 216), o professor pode “proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa”. Diante disso, Marcuschi (2008) defende que:

- a) Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual em não apenas com as palavras isoladas. Assim, **as propostas tem por trás todos os princípios da Linguística Textual**;
- b) Considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo;
- c) Tratam-se os gêneros como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral;
- d) Com isso, **o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária**, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária;
- e) Interessante perceber que a estratégia de modularidade com que é desenvolvido o trabalho situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua;
- f) **A modularidade permite** também um trabalho diferenciado entre os alunos e permite **que se tenha atenção para problemas específicos** de cada qual, na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. **A produção do aluno é valorizada**;
- g) O trabalho modular permite que os casos de insucesso sejam retrabalhados e recebam atenção especial sem que isso ocasione transtornos;
- h) A oralidade e a escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro a atenção é o gênero;

- i) A atividade modular de escrita pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita e
- j) O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 217-218 - grifos nossos).

Com isso, o autor destaca que o ensino de língua, por meio das SDs, oportuniza o desenvolvimento da escrita e da oralidade respeitando um processo. Essa estratégia de ensino mostra um caminho, um norte, uma sucessão; com o propósito de desenvolver as capacidades de linguagem, de levar o aluno a perceber-se como agente no processo de produção, não apenas de seu texto, mas de todo o contexto de produção, retomando e reavaliando sua produção. Os módulos, nesse sentido, são uma forma no percurso e não uma escada rígida a ser seguida. Nisso Schneuwly e Dolz (2004, p. 53) defendem que “[...] A definição dos objetivos de uma SD devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos engajados nela [...].”

Essa adaptação reconhece as realidades da escola, da sala de aula, do professor, do material didático e demais particularidades do processo. Logo, o ensino não deve(ria) apoiar-se em formas rígidas, mas flexíveis para ensinar a língua, pois a linguagem flui todos os dias. Também, deve-se compreender que o LD de LP, enquanto material de apoio do professor e do aluno, não pode tomar o lugar de único suporte de ensino, embora, em muitas realidades, seja o único instrumento usado pelo professor.

Essa aceção acerca do LD de LP dialoga com a tese de que o trabalho com as SDs pode ser sistematizado nas propostas de produção contidas neste, desde que o professor entenda que a proposta de produção, estabelecida ali, não é uma forma rígida e que pode ser, sempre que necessário, ser ampliada por meio de um planejamento sistematizado que represente a realidade da turma em que será trabalhada.

5 AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Como mencionado na introdução desta pesquisa, o presente capítulo dedicou-se à análise dos Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa (LP): Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015) e Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016), que constituem o corpus deste trabalho. No primeiro momento, pretende-se verificar, em cada seção, como os MPs apresentam as propostas para o ensino de produção de textos, bem como se essas orientações dialogam com as que constam nos principais documentos oficiais e com a base teórica apresentada, principalmente, nas características de interação apontadas nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

Ademais, será analisado se estas orientações para o ensino de escrita apresentam algumas dessas características. Outro ponto será o enfoque dado em como os MPs propõem o ensino dos gêneros textuais instrumentalizados nas SDs para o ensino de escrita e como as orientações favorecem o desenvolvimento de uma escrita proficiente.

Após a análise dos MPs dos LDs, no que tange à teoria e metodologia apresentadas para o ensino de escrita, partiu-se para a reflexão em torno das PPTs de cada LD selecionado como corpus dessa investigação. Com base nessas análises, foi feito o cotejo com a teoria apresentada sobre as características de interação, baseadas nos estudos de Bakhtin e do Círculo sobre interação e gêneros do discurso (2000/2006).

A seleção de tais gêneros justifica-se diante da necessidade de se verificar nos LDs como é proposto o ensino de produção textual, visto que são muito presentes na formação intelectual e social do estudante ao longo do EF e EM. Para isso, foram selecionados gêneros textuais da esfera argumentativa por se compreender que estes são determinantes na formação do aluno, embora saiba-se que os demais gêneros também contribuam, efetivamente nesse processo. Com isso, optou-se pela escolha desses gêneros por não haver espaço suficiente nessa pesquisa para tratar de todos os gêneros contidos nestes LD. No 9º ano do EF II foi selecionada a unidade 4: Defender ideias, argumentar, opinar (capítulos 7 e 8), e, tomando-a por base serão analisados, sequencialmente, os gêneros: artigo de opinião e manifesto. No EM foi selecionada a unidade 2: Palavra e Persuasão (capítulos 1, 2 e 3), e, tomando-a por base serão analisados os gêneros: debate deliberativo, currículo e cartas de

solicitação e reclamação. Ao final, será analisado como é proposta a execução do Projeto – Cidadania em debate. Além disso, também será investigado no LD do EM o que foi proposto na unidade 3: Hora e vez da Linguagem (capítulos 1, 2 e 3), cujo projeto sugere a organização de um Simulado nos moldes da redação do Enem. Por fim, parte-se para as discussões gerais e as considerações finais dessa pesquisa.

5.1 As orientações para produção de texto no MP do LD (A)

No MP do LD A - Projeto Teláris, como o nome diz⁷³, as autoras defendem uma concepção na qual o ensino de LP está centrado no texto como “entrelaçamento” de saberes em que o aluno é instruído. Tal ideia ancora-se nas orientações apresentadas pelos PCN (BRASIL, 1997/1998) sobre o ensino de língua a partir dos textos. Ponto que foi devidamente apresentado no capítulo 3, seção 3.1 desta pesquisa.

Dessa forma, o MP explica que o ensino de língua concebe os textos como eixos norteadores, visto que eles são partes integradoras dos saberes que circulam nas esferas do conhecimento humano, possibilitando ao aluno a interação/contato com diversas esferas da linguagem. Além disso, o MP acrescenta à concepção de textos a compreensão quanto aos gêneros textuais, por consideraram que estes ampliam a noção de “[...] dimensão cultural e política da linguagem” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 332), interpretando-os como atividades discursivas que emolduram e orientam as relações sociais.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o MP pretende levar o aluno a adquirir conhecimentos metacognitivos⁷⁴ em relação à língua, a fim de que ele possa “[...] fazer escolhas conscientes de linguagem, as quais atendam a seus propósitos de comunicação [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 1). Os dois aspectos (os gêneros textuais, como objeto de ensino; e a promoção do saber metacognitivo) estão relacionados aos princípios teórico-metodológicos que caracterizam e fundamentam a coleção. Desses aspectos, destacam-se: a concepção sobre linguagem, a partir da interação verbal; os gêneros do discurso, defendidos por

⁷³ Na entre capa do LD as autoras explicam que “o nome Projeto Teláris se inspira na forma latina *telarium*, que significa “tecelão”, para evocar a ideia de entrelaçamento dos saberes na construção do conhecimento” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 1).

⁷⁴ Segundo o MP o conhecimento metacognitivo refere-se a operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais, que envolvem: a consciência do sujeito sobre processos de pensamentos, a busca intencional de estratégias adequadas a cada esfera do saber e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas.

Bakhtin/Volochínov, o Círculo (2009) e Bakhtin (1997). Além do letramento, referindo-se às concepções de Kleiman e Moraes (1999) e Khol (1995); e das SDs como instrumento de ensino baseadas nos gêneros textuais, defendidas por Schneuwly e Dolz (2004). O MP reconhece também o ensino de língua associado à intertextualidade e à interdisciplinaridade, perspectivas mencionadas por Kleiman e Moraes (1999)⁷⁵.

Diante disso, este capítulo atém-se a verificar como o MP propõe o ensino de produção textual, baseados nos pressupostos teóricos relacionados à teoria sobre gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2000), à interação verbal de Bakhtin/Volochínov (2006) e às SDs de Schneuwly e Dolz (2004).

No tocante ao objetivo B⁷⁶ desta pesquisa, percebeu-se, de forma positiva, que o MP apresenta sua proposta de ensino de escrita utilizando como eixo norteador para o estímulo à produção textual textos que objetivam favorecer a proficiência e autonomia na escrita ao aluno (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 332). Com isso, o MP defende que um dos seus princípios basilares é o ensino por meio dos gêneros textuais, instrumentalizados nas SDs, privilegiando as condições de produções de textos. Sobre isso o MP afirma que:

[...] O princípio estruturador desta coleção são os gêneros textuais. Busca-se assim, estimular a produção de textos tendo como foco as características do gênero em estudo. Essa concepção fundamenta a sistematização do estudo dos gêneros por meio de sequências didáticas que privilegiem as **condições de produção de textos** [...] (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 388, grifos dos autores).

Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nessa coleção. O MP defende-os como elementos desencadeadores de estudo e de reflexão sobre práticas de linguagem como: leitura, escuta, produção de textos (orais e escritos), relações intertextuais, reflexão e análise linguística. Nessa perspectiva, cada capítulo das unidades inicia-se com a leitura⁷⁷ do gênero textual que será ampliado no decorrer do texto. Além do mais, é apresentado ao aluno outro gênero associado ao principal, que também será estudado seguindo a mesma SD do gênero em destaque.

⁷⁵ Estas referências bibliográficas constam na bibliografia de toda a coleção.

⁷⁶ O objetivo B desta pesquisa visa verificar no MP, qual é o objetivo dos LDs para o ensino de produção textual escrita.

⁷⁷ O MP descreve os níveis de leitura em Compreensão, Linguagem do texto e Construção do texto (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 340).

Tratando-se das condições de produção de texto, verificou-se que o MP cita a importância de se ter uma noção clara sobre a teoria de Geraldí (1993) para o ensino de escrita (BRASIL, 1997, p. 66). Quanto ao estudo dos gêneros, o MP considera que:

[...] na escola, ao compreender o que é que constitui um gênero textual, o aluno adquire elementos para melhor compreender o que deve ser buscado num texto. Se o aluno souber o que é um poema, por exemplo, terá maior facilidade para perceber as escolhas próprias a esse gênero (sonoridade, rimas, jogos de palavras). [...] na produção textual, esses conhecimentos contribuirão para o aluno fazer adequar suas escolhas ao tema, ao contexto, ao destinatário, à intenção e ao suporte [...] (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 334).

Essa compreensão sobre o gênero diz respeito aos conhecimentos metacognitivos e aos níveis de abordagem do texto, sob a forma de etapas. Dessa forma o aluno é orientado a buscar informações sobre o texto, que vão desde a interpretação até a produção textual final, baseada no gênero em questão. Essa produção final é apresentada neste capítulo e mostra que o aluno foi orientado a produzir um texto nos moldes do gênero estudado na unidade. Outro ponto positivo a ser considerado sobre o ensino de gêneros textuais é o agrupamento desses gêneros seguindo a perspectiva defendida por Schneuwly e Dolz (2004), conforme apresentado:

1. Em função das capacidades de linguagem que constituem as práticas da linguagem e que distribuem os gêneros por cinco domínios (SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit.): o **narrar**, o **relatar**, o **expor**, o **argumentar** e o **instruir** [...]. Cada domínio (agrupamento de gêneros) contribui para o desenvolvimento de algumas capacidades globais a serem construídas ao longo da escolaridade;
2. Em função da **circulação social**: gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, ou seja, os gêneros com os quais o aluno tem contato em seu dia a dia, seja na escola, seja fora dela (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, op. cit.) (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 335 - grifos das autoras).

Esses domínios são agrupados, quanto ao estudo dos gêneros, em forma de espiral. O gênero é apresentado numa determinada série/ano e retomado futuramente em outra série/ano, com o intuito de levar o aluno a aprofundar o saber em relação àquele gênero. A exemplo do 6º ano⁷⁸, em que no LD de LP, especificamente na

⁷⁸ No LD de LP do 6º ano, mais especificamente na unidade 4 e capítulo 7, o gênero Artigo de opinião aparece na unidade *Defender ideias* com o tema “É hora de me virar sozinho?” e no LD do 9º ano o mesmo gênero é retomado (sob o mesmo domínio do argumentar) com o tema “Celebridades descelebradas”.

unidade 4 e capítulo 7, o gênero Artigo de Opinião aparece pela primeira vez e é novamente apresentado no LD do 9º ano, na unidade 4 e capítulo 7.

Nesse sentido, o MP defende que há um aumento gradativo no estudo do texto, de uma compreensão de menor complexidade para maior complexidade⁷⁹, isso porque à medida que o aluno é promovido a outras turmas, vão sendo desenvolvidas certas competências e habilidades; e ao retomar o contato com o gênero estudado nas turmas anteriores, experimenta novas perspectivas de compreensão e produção em relação ao gênero estudado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

O MP também enumera que a abordagem, quanto aos gêneros textuais, englobe o estudo de gêneros que circulam em várias esferas sociais. Isso leva a crer que as autoras buscam dialogar com as orientações dos principais documentos oficiais, como os PCNs (1997/1998) e a BNCC (2017), quanto ao ensino de língua que contemple as diversas esferas do conhecimento humano.

Como resultado disso, o MP defende que o ensino de produção textual seja feito a partir das SDs instrumentalizadas nos gêneros textuais, com o propósito de ensinar a escrita. Dito isso, o manual justifica que:

O projeto didático que estrutura esta obra prioriza o estabelecimento de sequências didáticas, que traçam um percurso completo, tanto em cada unidade e em cada volume como também no quadro geral da coleção. As sequências didáticas são organizadas em torno dos gêneros [...] (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 341).

Diante disso, relacionado ao objetivo C⁸⁰ e D⁸¹ desta investigação, verificou-se, de forma positiva, que o MP procura situar o ensino de produção textual seguindo orientações baseadas nas SDs sistematizadas, numa clara alusão às concepções de Schneuwly e Dolz (2004). Assim como segue as orientações feitas pelos PCNs (1997/1998) e pela BNCC (2017) sobre o uso dos gêneros textuais enquanto instrumento de ensino, como discutido no capítulo 3, seção 3.1 desta pesquisa.

Apesar disso, verifica-se que essas concepções não são tratadas de maneira ampla pelo MP, isso porque o capítulo que trata sobre as SDs dedica apenas seis

⁷⁹ Essa postura do MP alude àquilo que é defendido pelo de grupo Genebra sobre o ensino de gênero em espiral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

⁸⁰ No tocante ao objetivo C dessa dissertação, o propósito é investigar se o modo como os LDs propõe o ensino de produção textual escrita está em conformidade com as orientações teórico-metodológicas dos principais documentos oficiais de ensino (PCN 1997/1998) e BNCC (2017).

⁸¹ O objetivo D dessa investigação busca verificar o que o MP de cada LD apresenta sobre: interação, gêneros textuais e SDs.

parágrafos ao ensino de produção textual por meio das SD. Não se percebeu clareza na sistematização e aplicação dessas sequências, como também não se verificou uma abordagem detalhada nas PPTs ao final dos capítulos. Além do mais as orientações dadas pelo MP ao professor resumem-se a apresentação de um quadro esquemático, sem a devida orientação/sugestão de como se poderia trabalhar cada etapa dessa PPT e a relevância e utilidade do gênero para aquela esfera social em que o gênero se aplica.

Diante disso, o MP esclarece apenas que a produção sempre ocorrerá em dois momentos distintos: ao final de cada capítulo e ao final de cada unidade⁸². Neste caso, percebeu-se que o MP se preocupa somente em situar o gênero textual estudado no capítulo, assim como a dimensão textual a que este gênero é proposto.

Com isso, o aluno tem contato com duas propostas de produção textual ao final do capítulo e ao final da unidade, embora se verifique que as propostas não aplicam com clareza as perspectivas sobre SDs (como mencionado no capítulo 3, seção 3.4 desta dissertação). Compreende-se que seria viável uma única produção do gênero textual na unidade dando enfoque a ele quanto a observância de maneira sistemática das SD.

Mesmo porque o MP defende o uso das SDs como instrumento para o ensino de escrita, objetivando levar o aluno à proficiência e autonomia na produção dos textos, não se percebeu uma orientação sistemática das SDs no ensino de escrita. A aplicação delas, nas duas situações de criação, resume-se a produções sem um leitor definido previamente, aspecto este apresentado no capítulo 3, seção 3.1 desta dissertação, e que será ampliado nas discussões/análises posteriores (subseção 4.1.2).

As propostas apresentam, de modo geral, situações artificiais de produção que contemplam apenas o contexto da escola, tendo na figura de professores e alunos, os propensos leitores dos textos produzidos. Logo, não se propõe a circulação além do convívio escolar nem a aplicação social do texto produzido.

No que tange à concepção de interação, relacionado ao objetivo A⁸³ dessa pesquisa, percebeu-se que o MP procura defender o ensino de escrita baseado nas concepções sobre linguagem e interação defendidos por Bakhtin/Volochínov (2006).

⁸² Como apresentado no início desta pesquisa (capítulo um e seção 1.3), a análise recai sobre as propostas de produção que constam no final dos capítulos 7 e 8 da unidade 4.

⁸³ O objetivo A busca identificar quais características de interação presentes nas PPTs dos LD analisados.

Em duas seções do MP a interação é apresentada como fator importante no processo de ensino de língua. As seções são: a interação entre linguagens (p. 336) e dialogicidade e o ensino (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, p. 345). Diante disso, decidiu-se extrair dois trechos que se destacam nessas seções com o objetivo de averiguar a presença ou não de algumas características de interação. Esses trechos estão situados nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa:

Há nesta coleção a preocupação de favorecer o exercício do diálogo intercódigos (intersemiótico), característica dos objetos de linguagem na comunicação moderna incentivando a observação das relações entre diversas linguagens [...] (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2017, p. 336).

A situação de leitor e de produtor de textos supõe que se agregue à prática pedagógica de ensino/estudo da língua a dialogicidade tanto como condição para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de posicionar-se frente à realidade, de interagir com o outro nas relações sociais, de apresentar e de defender ideias, de apropriar-se criticamente do conhecimento – elementos constitutivos do ser cidadão – quanto como propriedade fundamental na interlocução texto-leitor para uma construção de sentidos mais pertinentes e consistentes. Assim, a coleção enfatiza atividades interativas (duplas, grupos, debates, roda de causos, projetos que envolvem o coletivo...) e atividades de interpretação que suponham a efetivação de um diálogo de possibilidades com o texto (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 345-346).

Na seção interação entre linguagens, o MP esclarece que a coleção procura levar o aluno a compreender as diversas formas e efeitos da linguagem nas esferas sociais. Essa orientação aparece no LD na seção Outras linguagens, na qual é exposto ao aluno outras formas de apresentação do gênero, como a diagramação do texto, as cores usadas, as imagens usadas, os mapas e os infográficos usados de modo a possibilitar a interação do aluno, com essas linguagens; e a compreensão das possíveis formas em que os discursos se realizam.

Além disso, as atividades em grupo sinalizam uma ideia de interação e diálogo, apontando com isso, para algumas características, como por exemplo: as fronteiras do enunciado, a alternância de sujeitos no discurso, a palavra como mediadora na interação e o outro como elemento importante no discurso, como as discutidas no capítulo 2 dessa pesquisa.

Entretanto, não se verificou nas propostas de produção, ao final dos capítulos 7 e 8 em análise, a abertura para a promoção da interação e do diálogo. Também não foi verificada orientação para o aluno usar essas formas de linguagem como constructo de seu texto futuro, prejudicando, com isso, a relação desse aluno com o “outro”, cujo elemento é importante no discurso; assim como a sua constituição

enquanto sujeito crítico⁸⁴, como apontado no capítulo 2, subseções 2.2.3 e 2.2.7 desta dissertação.

As análises possibilitam verificar que o MP orienta o ensino de produção textual associado aos gêneros textuais instrumentalizado nas SDs, com o objetivo de formar produtores proficientes de textos. Percebeu-se que tal objetivo fica fragilizado na medida em que o aluno tem contato com as PPTs ao final dos capítulos. Não se percebeu uma orientação coerente em relação as SDs. Também não se verificou na abordagem, uma referência coerente em torno da interação posta como base teórico-metodológica apontada pelo LD.

Nas subseções 4.1.1 e 4.1.2 a discussão recaiu sobre as PPTs de dois gêneros (Artigo de Opinião e Manifesto), inseridos no capítulo 7 e 8 da unidade 4. Nessa discussão foram apresentados os gêneros em questão e como estes promovem ou não a proficiência em escrita

5.1.1 Gênero Textual: Artigo de Opinião

O gênero Artigo de Opinião caracteriza-se como texto que defende um ponto de vista do autor, sobre determinado assunto, e apresenta certas características dentro do domínio do argumentar, que são: sustentar, refutar, negociar e tomar decisões. Apresenta, também, traços em comum com gêneros da esfera jornalística, a exemplo: a interação entre sujeitos (autor/leitor), que pode ser direta ou ideologicamente situada, dependendo das situações de contexto; são gêneros periódicos, na medida em que circulam semanal ou mensalmente em certos canais de comunicação.

O gênero selecionado para análise intitula-se Celebidades Descerebradas, de Luli Radfahrer, que corresponde à esfera do argumentar. Esse gênero é ampliado na PPT, ao final do capítulo 7, na forma de uma SD, cujo tema é: “A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos”, e que segue as seguintes etapas de produção:

- A- Lendo opiniões sobre o tema/assunto;
- B- Refletindo para posicionar-se sobre o tema/assunto;
- C- Esquematizando o texto de opinião;
- D- Escrevendo o artigo de opinião;

⁸⁴ Esta afirmação se faz necessária porque o MP afirma que cada unidade se constitui em etapas de uma grande SD em que o aluno é preparado para uma produção no final de cada capítulo e unidade (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 345).

E- Socializando e divulgando opiniões (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 253-255).

Segue a PPT com a primeira etapa da SD nomeada Lendo opiniões sobre o tema/assunto:

Figura 4 - LD de LP A - Projeto Teláris

ASZX Produção de texto

Gênero: artigo de opinião

O quê? Artigo de opinião sobre tema polêmico.

Artigo de opinião

Para quem? Pessoas da comunidade escolar.

Para quê? Expor sua opinião e defender seu posicionamento.

A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos

A – Lendo opiniões sobre o tema/assunto

Você leu no artigo “Celebidades descelebradas” como a tecnologia pode invadir a vida privada das pessoas. O telefone celular equipado com GPS é uma dessas tecnologias.

Leia:

Serviços que hoje são muito comuns em vários aplicativos, há alguns anos era uma grande novidade. Próximo ao Natal de 2004, e por meio de grande campanha de vendas, foi lançado o telefone celular equipado com rastreadores que fornecem a localização do usuário. Eram aparelhos dotados de GPS (sigla em inglês para "sistema global de posicionamento"), capazes de enviar sinais e captar os resultados por técnicas de localização. Como o apelo publicitário enfatizava o auxílio da tecnologia na localização dos filhos pelos pais, o lançamento desse produto gerou polêmica entre especialistas em relacionamento entre pais e filhos.

A possibilidade de controle da vida dos filhos por meio do celular, uma espécie de *Big Brother* paterno, gerou uma grande polêmica na ocasião. Dois especialistas em comportamento humano, um psiquiatra e uma psicóloga, confrontaram opiniões em textos publicados em um jornal de grande circulação. Confira:

BIG BROTHERIA FAVOR

‘Coleira’ é necessária para alguns

Alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia

Big Brother / A favor

“Coleira” é necessária para alguns

A questão do controle dos pais sobre os filhos sempre é controversa, mas é necessário deixar claro que o responsável pelos limites que os adultos estabelecem para a sua autonomia é o próprio adolescente.

Quem vai dizer se tem de haver um controle ou não é a própria vida que o adolescente leva nesse processo de “segundo parto” — porque a adolescência é o segundo parto para ganhar a autonomia comportamental.

Teoricamente, esse jovem não precisa depender dos adultos para decidir o que fazer.

253

Agora, uma vez que ele não se mostre competente para ditar os próprios rumos e, em vez de ir à escola, fica no bar da esquina, o controle é necessário.

Nesse contexto, aparelhos rastreadores capazes de deixar os filhos localizáveis o tempo todo, que chamo de "coleira virtual", são bastante viáveis.

Esses jovens que precisam de controle não tomam as medidas de proteção necessárias e acabam se expondo a todo o tipo de perigo. Em vez de manter a família informada, simplesmente desaparecem. Os pais têm de impor limites: se largar o celular em qualquer lugar, então não merece sair.

Nesse ponto, tem de ser um pouco mais radical, porque alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia.

Assim como há jovens que podem ir para a "balada" sem maiores preocupações, existem outros que precisam, sim, dessa "coleira virtual".

TIBA, Içami. "Coleira" é necessária para alguns. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.



Içami Tiba.

Foto: André B. Gonçalves/Alamy

Big Brother / Contra

Trocamos educação por tecnologia?

Rosely Sayão

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável e para a autonomia pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque é bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos — ah, o que não temos feito em nome desse item! —, acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais..."¹

O controle é eficiente para acalmar as aflições dos pais. É eficiente, ainda, para provocar efeitos colaterais dos mais indesejáveis, e outros riscos. Vejamos.

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

SAYÃO, Rosely. Trocamos educação por tecnologia?. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.

¹ Este trecho "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais..." faz referência a um verso da letra da canção "Como nossos pais" composta por Belchior, bem conhecido na voz da cantora brasileira Elis Regina.

BIG BROTHER/CONTRA

Trocamos educação por tecnologia?

ROSLEY SAYÃO
CRITICANDO A FAMILIA

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável para a liberdade regulada pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque é bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos — ah, o que não temos feito em nome desse item! —, acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais..."

Se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, por que ele mesmo acreditaria?

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

SAYÃO, Rosely. Trocamos educação por tecnologia?. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.

Foto: André B. Gonçalves/Alamy



Rosely Sayão.

Foto: Gustavo D. F. Silva

Nessa etapa, o aluno tem contato com dois textos de opinião, os quais defendem ideias diferentes sobre o tema/assunto em questão. Antes disso, três balões citam o que é o gênero, para quem é dirigido e para quem é produzido. Essa explicação faz uma clara alusão às condições de produção defendidas por Geraldini

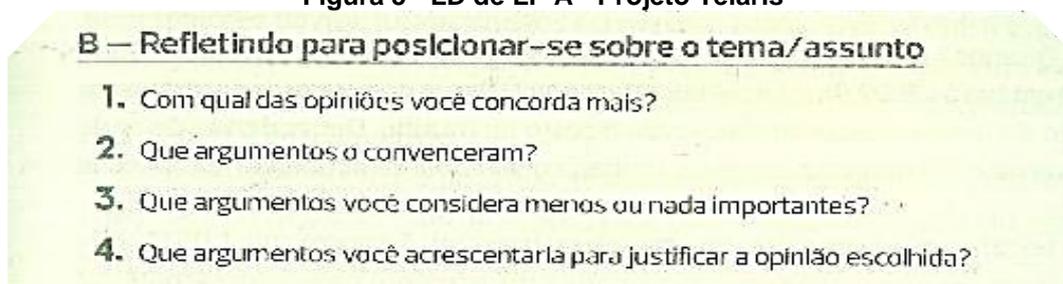
(1993). Contudo não se percebe a localização, no início dessa PPT, do provável destinatário do texto produzido. De acordo com os PCN (1998, p. 66) e com Bakhtin/Volochínov (2006, p. 115): “[...] essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande [...]”.

Menegassi (1997), no artigo “A influência do interlocutor na produção de textos”, também defende que a presença de um interlocutor situado, já no início da produção, contribui para que o produtor de textos tenha a determinação de uma estrutura textual e linguagem adequadas ao interlocutor demarcado, além de visualizar o órgão pelo qual o texto será divulgado.

Outro aspecto que se destaca na PPT, é que não se estabelece no início uma abertura para a interação, visto que os alunos são estimulados a fazerem uma leitura silenciosa e solitária dos textos de subsídio, e somente então se pode partir para a etapa B (refletindo para posicionar-se sobre o tema/assunto). Nisso, percebe-se a ausência do “outro”, como elemento importante no discurso. Além disso, essa ausência deixa de promover a alternância de sujeitos no discurso, silenciando a palavra e a contra-palavra, como mediadoras na interação⁸⁵, visto que “[...] a palavra é produto de interação do locutor e do ouvinte [...]” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 110-127).

Sobre a ausência do “outro”, Bakhtin (2000, p. 334) afirma ainda que: “[...]nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive obras criadas), é pleno de palavras dos outros[...]”, o que corrobora a ideia de que produzir textos requer uma efetiva relação de interação com os enunciados dos outros. Em relação à etapa B, o LD traz as seguintes orientações:

Figura 5 - LD de LP A - Projeto Teláris



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 255)

⁸⁵ Essas características de interação foram apresentadas no capítulo 2, seção 2.2 desta pesquisa.

Na etapa B, o LD orienta o aluno a posicionar-se sobre o tema/assunto apresentado. Contudo não se verifica nessa etapa a possibilidade de interação com os colegas de turma, com o professor; nem mesmo a abertura para o diálogo. O LD orienta que aluno tome uma posição em relação ao assunto e já parta para etapa C, em que é organizada essa posição. Essa orientação diverge daquilo que é caracterizado no capítulo 3, subseção 3.1.1 “O texto como lugar social”, visto que o texto é um lugar de encontro social e interação.

Embora a produção de texto seja individual, é imprescindível que o produtor de textos, esteja ele em qualquer fase da vida, tenha a compreensão de que seu texto não é resultado de produção solitária e individual, mas sim repleto de ecos do passado (BAKHTIN, 2000, p. 319-326).

Por tal efeito, entre as etapas A e B, não se percebe, nos textos, a abertura para o debate ou discussão entre alunos e professores, tampouco há a sugestão de uma pesquisa em outras fontes sobre o assunto/tema em questão. O que se verifica é a cisão entre leitura, tomada de posição em relação ao assunto trabalhado e a etapa de produção final do texto. Em todos os casos, não é concedido ao aluno o elemento da interação com os colegas, com o professor e nem mesmo com o LD.

Esse fato é preocupante, visto que “[...] A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato das formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, 123-125). Na etapa C, apresenta-se ao aluno o momento de esquematizar o artigo. Na imagem a seguir é situado como se configura essa etapa:

Figura 6 - LD de LP A - Projeto Teláris

C – Esquematizando o texto de opinião

1. Escreva sua opinião sobre o tema/assunto: **A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos.**
2. Escreva pelo menos dois argumentos que possam sustentar sua opinião. Lembre-se de todos os tipos de argumentos que você poderá utilizar: de autoridade, científico, citação de especialistas no assunto, argumento de valorização, argumento com ironia...
3. Decida se será necessário utilizar contra-argumentos para valorizar os seus argumentos. Se necessário, anote-os.
4. Verifique se será conveniente escrever uma introdução ou ancoragem para situar sua posição.

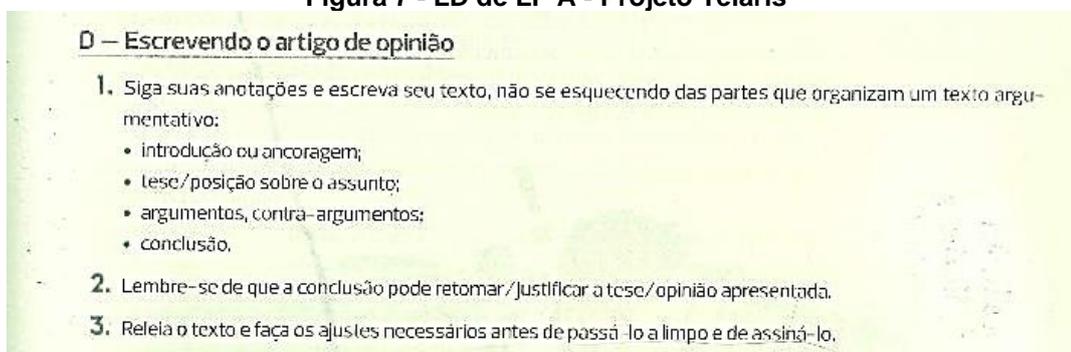
Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 255).

Nessa etapa prevalece a ideia de organização e decisão da estratégia a ser tomada na escrita do texto. No que tange a essa organização, o aluno é orientado a esquematizar as ideias que surgiram na etapa anterior, colocando no papel as posições sobre o assunto, bem como os argumentos que defenderá em seu texto.

Com isso, é possível perceber que o aluno é conduzido a uma posição de isolamento na produção textual, sem o dispositivo da interação, levando-o a condição, em certa medida, do Adão Mítico, apresentada por Bakhtin (2000, p. 315) e caracterizada no capítulo 3, subseção 2.2.1 desta investigação. Além disso, Antunes (2003, p. 45) enfatiza que “[...] uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias [...]”. Nessa perspectiva, o processo de produção do texto fica dirimido pela ausência da interação como elemento importante na formação do sujeito.

Dessa forma, a penúltima etapa dessa PPT se confirma com orientação para que o aluno, seguindo as anotações feitas nas etapas anteriores, produza seu texto baseado em uma produção solitária. A figura a seguir ilustra as orientações dadas pela PPT:

Figura 7 - LD de LP A - Projeto Teláris



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 255)

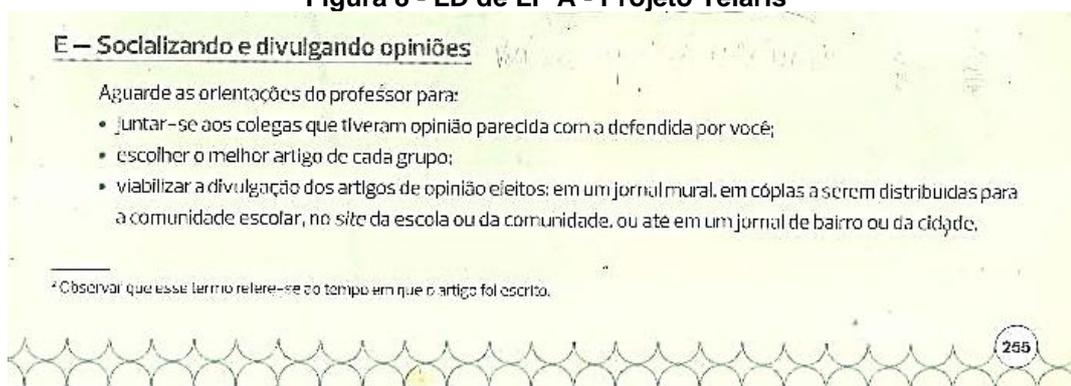
Na etapa D, a orientação apresenta comandos de produção que contribuem para que o aluno tenha uma visão clara de como se constrói o texto argumentativo. No entanto, não se percebe que a PPT aplica, de forma coerente, as ideias defendidas pelo manual no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos, posto que não reconhece a perspectiva da interação verbal defendidas por Bakhtin/Volochínov(2006), nem as SDs apontadas por Schneuwly e Dolz (2004).

Um dos possíveis motivos para esse não reconhecimento é a ausência da abertura para o diálogo. Outra característica de interação que não se percebe nessa

PPT é a não há a valorização do “outro” como elemento importante na construção do discurso (Garcez, 1998). Essa postura expressa pela PPT conduz o aluno a uma posição de isolamento na produção textual, além de tirar-lhe o artifício da pesquisa, antes da produção final e da reescrita como processo da produção. Outro aspecto que se destaca é a ideia de SD planejada de forma mediana, isso porque não se sugere uma produção prévia, a qual será ampliada na pesquisa e confirmada na etapa final com a escrita definitiva do texto, além da reescrita definitiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Depois dessa etapa de produção, a etapa seguinte, a E, sugere a divulgação do que foi produzido apontando o(s) possível(eis) interlocutor(es) do(s) texto(s). Nessa etapa, o LD orienta que os alunos organizem e socializem as produções em um jornal, um mural, um site da escola ou da comunidade, e até em um jornal do bairro ou da cidade. A figura a seguir apresenta a imagem que ilustra a última etapa da PPT:

Figura 8 - LD de LP A - Projeto Teláris



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 255)

Por fim, a etapa E aponta o(s) destinatário(s) do texto produzido. O interessante dessa etapa é que a presença do professor, mesmo que de forma tímida, aparece como um possível orientador da atividade. Embora o professor apareça pouco nessa última etapa, sua presença é importante no processo, e não pode ser posto como um mero coadjuvante em toda PPT, isso se justifica porque o docente não aparece nas etapas anteriores, mas somente nessa etapa, em que é solicitada sua presença, como alguém que ajudará a endereçar o texto produzido.

Outro aspecto que se evidencia nessa etapa é a escolha do melhor artigo, pelos grupos de alunos, com o objetivo de divulgá-lo. Tal orientação não segue nenhum critério de avaliação, bem como essa escolha será feita pelos alunos ou pelo professor.

Na última orientação aparece(m) o(s) provável(eis) destinatário(s), contendo sugestões de como pode ser implementado o processo de divulgação dos melhores textos. Tal orientação diverge daquilo que postulam os PCN (BRASIL, 1997), quando afirmam que: “[...] é preciso que se coloquem em questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina [...]” (BRASIL, 1998, p. 66). Nesse sentido, Rodrigues (2017, p. 111) defende que:

[...] a definição do interlocutor, real ou virtual, além de determinar o tipo de diálogo que se estabeleceria (formal, informal etc.) entre os indivíduos, também possibilitaria ao locutor assumir-se como sujeito enunciador, a partir da compreensão de sua própria enunciação e da possibilidade de compreensão do ‘outro’ e, por último, compreendendo que seu discurso é a soma de outros discursos, de outras vozes [...].

Por último, se destaca, de forma negativa a indeterminação do destinatário. A PPT sugere vários destinatários para o texto produzido, como em um jornal mural da escola, cópias as serem distribuídas na comunidade escolar, em um site da escola ou da comunidade escolar ou em um jornal de bairro ou da cidade. Com isso, fica legado ao aluno e ao professor a escolha pelo provável destinatário do texto. Isso pode causar confusão no destino do texto, pois o aluno não saberá qual postura tomar na redação do texto, nem quais escolhas lexicais na produção, pois a PPT não define o destinatário, nem no início da atividade e nem ao final.

5.1.2 Gênero Textual: Manifesto

O gênero textual Manifesto corresponde à esfera do argumentar e circula em várias outras esferas sociais, por exemplo a religiosa, a política, a educacional, a jurídica etc. O uso desse gênero tem sido muito difundido nas sociedades modernas, principalmente, com o advento da internet e a possibilidade de manifestações e organizações de grupos nas redes sociais, os quais defendem, em certa medida, opiniões de modo individual ou coletivo. Com isso, optou-se por analisar a segunda PPT apresentada pelo LD, na qual propõe ao aluno a produção de Manifesto seguindo o tema. A seguir, apresenta-se a PPT com as devidas orientações para produção do gênero:

Figura 9 - LD de LP A - Projeto Teláris

Produção de texto

Gênero: manifesto

O quê?
Manifesto sobre tema de interesse coletivo.

Manifesto

Para quem?
Para os colegas que leem o mural da escola ou para quem lê o jornal do bairro.

Para quê?
Convocar o leitor para discutir o tema proposto e se engajar em uma ação de interesse da comunidade.

Na seção *Prática de oralidade*, foi proposta a organização de um seminário sobre uma causa de interesse da comunidade. Há orientação lá para que sejam guardadas as anotações feitas para o seminário. Chegou o momento de usar essas anotações. Retornem-nas para elaborar um manifesto que defenda esse tema, convocando a coletividade para a discussão.

Produção do manifesto

- Planejem o manifesto tomando o cuidado de evidenciar:
 - ancoragem e apresentação do problema a ser solucionado;
 - apresentação da opinião ou do posicionamento assumido sobre o problema;
 - fundamentação da proposta apresentando argumentos:
 - ideias para fundamentar o posicionamento;
 - dados e informações que deem mais consistência às ideias;
 - argumentos fundamentados em dados e ações concretas (se for preciso, pesquisem dados científicos ou o que dizem especialistas para fundamentar as posições).
 - conclusão: convocação e mobilização dos envolvidos em uma ação concreta.
- Para empregarem a linguagem adequada, observem:
 - o tipo de destinatário principal de seu manifesto: a comunidade escolar ou do bairro;
 - o formato do manifesto: texto escrito para publicação no mural da escola ou no jornal do bairro;
- Criem um *slogan* para chamar a atenção do leitor.
- Façam um rascunho do manifesto e leiam seu texto para a classe. Ouçam e analisem os comentários do professor e dos colegas.
- Deem o formato final ao manifesto. Ele pode ser enriquecido com ilustrações e ter um logotipo.

Publicação do manifesto

- Organizem um painel com os manifestos elaborados e elejam aquele que deverá ser velado e assinado por todos que aderirem à ideia nele defendida.
- Se possível, encaminhem o manifesto para as pessoas, autoridades ou órgãos responsáveis pela resolução do problema central no documento.

Cartões de publicação do coletivo

263

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 263).

Assim como na PPT sobre o gênero Artigo de Opinião, o Manifesto está localizado ao final do capítulo como resultado daquilo que foi trabalhado em torno do gênero, desde a compreensão até questões ligadas à interdisciplinaridade. Nessa PPT (Figura 9), percebeu-se uma orientação de produção divergente àquela dada

para o gênero Artigo de Opinião. Isso porque a proposta aponta para a produção do gênero levando em consideração, mais claramente, o conceito de interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) e SDs (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) defendidos pelo MP.

O primeiro aspecto que se destacou nessa PPT foi a explicação do que é o gênero, para quem e para quem é destinado. Essa apresentação inicial faz uma clara alusão às condições de produção de Geraldi (1993). Além disso, a PPT sugere dois possíveis destinatários (mural da escola e jornal do bairro), provocando em quem produzirá o texto a ideia de planejamento prévio do texto, como defende (RODRIGUES, 2017).

Partindo dessa ideia de orientação do propenso destinatário do texto, a PPT sugere uma produção coletiva ou em grupos. Para isso, pede que os alunos retomem o que foi estudado no seminário temático, sobre questões concernentes à problemática do bairro/comunidade. Nessa etapa inicial, a PPT orienta aos alunos que peguem as anotações feitas no seminário e tragam para as discussões que serão feitas. O que chamou a atenção, de forma positiva nessa etapa, foi a valorização da interação como instrumento para fundamentar a tese que será defendida pelo grupo, quando se lê: “Retomem-nas para elaborar um manifesto que defenda esse tema, convocando a coletividade para discussão” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI; 2015, p. 263).

Diante disso, verificou-se que a PPT procura valorizar algumas características de interação, como as apresentadas no capítulo 2, seção 2.2 desta pesquisa. Com isso, percebeu-se que a PPT procurou valorizar a figura do outro como elemento importante no discurso, a exemplo, quando dá comandos de produção no plural (Retomem), passando a ideia de que a atividade será feita em grupos em constante diálogo com o outro para a construção dessa produção, como defende Bakhtin (2000). Tal orientação corrobora a tese de interação defendida por Bakhtin/Volochínov (2006), visto que contribui para que o aluno saia da posição de silenciamento e, por intermédio da palavra, construa o próprio argumento.

Nessa direção, observou-se que a PPT orienta os alunos usando comandos de produção, sempre no plural. Dessa forma, subentende-se que a produção do Manifesto, por exemplo, será feita coletivamente. Essa instrução remete a características de interação como as fronteiras (limites dos enunciados), uma vez que, o diálogo promovido, contribui para que os alunos interajam e construam o texto

solicitado. Essa ideia favorece a constituição/formação do aluno, enquanto sujeito, pois se torna/forma enquanto sujeito nos enunciados do outro (Bakhtin, 2000).

Em relação às SDs⁸⁶ apontadas no objetivo D desta dissertação, constatou-se que a PPT procurou seguir, mais claramente, as perspectivas defendidas por Schneuwly e Dolz (2004). Os referidos autores orientam, os alunos, a seguirem etapas que vão desde a interação com o outro à produção prévia do texto (“façam um rascunho”); além da produção definitiva desse texto (“deem um final ao texto”). Essa ideia contribui para que o aluno tenha em mente a possibilidade de planejamento e execução da produção. De maneira mais situada, verifica-se que essa PPT se assemelha àquilo que é proposto em redações como Enem e vestibulares, ao passo que leva o aluno a compreender a escrita enquanto processo.

Essas etapas orientam o aluno a situar o texto na direção de um interlocutor demarcado no início da produção; também orientam as produções prévia e definitiva. Em consonância a isso, a próxima seção trata da análise do LD (B) do EM, que, justamente, tem como responsabilidade preparar o aluno para os exames supracitados.

5.2 Propostas de Produção Textual no LD (B)

5.2.1 As orientações para produção de texto no MP do LD (B)

O MP do LD (B) Português Contemporâneo: diálogo, usos e reflexão, orienta que suas atividades de produção textual terão como fundamento a ideia de diálogo, reflexão e uso sobre a linguagem. Sob a forma de projetos, as atividades são implementadas no decorrer de quatro unidades distribuídas por três capítulos os quais trabalham com determinados gêneros textuais que são executados em forma de projetos⁸⁷, e, desenvolvidos englobando diversas práticas de linguagem elaboradas nas unidades. Na introdução, o MP apresenta como será defendido o ensino de produção textual:

⁸⁶ Essa análise relaciona-se ao objetivo D dessa pesquisa em que procura verificar como o LD implementa o ensino de escrita seguindo as etapas de uma SD.

⁸⁷ O MP defende o ensino de escrita baseado em projetos, porque entende que “[...] Projetos, utopias e valores constituem ingredientes fundamentais da educação [...]”. Tal perspectiva está ancorada nas concepções sobre letramento defendidas por Kleiman e Moraes (1999, p. 39-40).

A produção textual, por sua vez, organiza-se em torno de projetos e de diferentes práticas sociais de linguagem, envolvendo gêneros explorados escritos, orais, digitais e multimodais. Sempre que possível, os explorados nessa parte ‘dialogam’ com os gêneros ou com o contexto histórico trabalhados em literatura, bem como os conteúdos explorados na gramática (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 341).

O primeiro aspecto que se destaca na abordagem dada pelo MP é a ideia de trabalho em torno de *projetos*⁸⁸ “[...] que vão organizar todas as produções de texto realizadas na unidade [...]” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 373). Verificou-se com isso, que não há uma postura monocrática/manipuladora na organização desses projetos, uma vez que se deixa em aberto aos atores envolvidos a decisão de como será implementado cada projeto. Dessa forma, em cada unidade é exposto aos alunos e ao professor, uma proposta de projeto que será apresentada no início da unidade e concluída ao final dela com a aplicação de uma produção de texto. Desse modo, “[...] os gêneros explorados em cada unidade decorrem das necessidades concretas exigidas para a realização do projeto [...]” (*Ibid*, 2016, p. 368).

Diante disso, a relação que se estabelece entre o ensino de escrita e os gêneros do discurso busca valorizar o ensino, privilegiando as diversas esferas sociais nas quais a linguagem se realiza. Isso corrobora a ideia acerca da linguagem defendida por Bakhtin (2000, p. 366) ao afirmar que a coleção pretende proporcionar ao aluno o contato com diversas “práticas discursivas”, que o conduzam ao letramento defendido pelo MP. Nessa ótica o MP defende que:

[...] O trabalho com produção textual, sustentados pelos gêneros do discurso, ganha fundamental importância, uma vez que são eles a ferramenta por meio da qual as práticas sociais de linguagem são realizadas e um conjunto de gêneros, selecionados para esse fim, são estudados e produzidos (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 366, grifos dos autores).

Tal posicionamento corresponde àquilo que é orientado pelos documentos oficiais, por exemplo, os PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2001) e BNCC (BRASIL, 2017). Nesses documentos, é defendido o ensino de língua a partir dos gêneros discursivos⁸⁹, como apontado no objetivo C na introdução desta pesquisa. Por consequência, para o MP, a produção textual não contempla apenas o ensino de escrita, no qual o aluno produz um texto em que sejam trabalhadas as habilidades ou

⁸⁸ Consta nos anexos imagem do LD (B) com a devida orientação de como o MP sugere o trato com os projetos que são trabalhados em toda coleção.

⁸⁹ Segundo a coleção, a referência usada como base teórica ancora-se no ensino a partir dos gêneros do discurso defendida por Mikhail Bakhtin (2000).

competências propostas no conteúdo, mas sobretudo, o trabalho realizado de forma que esse aluno possa desenvolver uma “prática social e discursiva do gênero estudado” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 366). Com base nessa perspectiva o MP destaca que

[...] paralelamente à fundamentação teórica dos gêneros do discurso e dos de letramento, também tomamos como referência as publicações do conhecido grupo de Genebra, composto de estudiosos liderados por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronkard [...] (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 369).

Dessa maneira, o trabalho com gêneros toma como base teórica a do grupo de Genebra que privilegia “[...] as esferas de circulação dos gêneros nas quais o estudante já atua ou ainda vai atuar [...]” (p. 372). Diante dessa constatação, no tocante ao objetivo A desta investigação, percebeu-se que o MP busca, nas práticas de escrita, valorizar a interação verbal. O MP cita o diálogo como instrumento efetivo na construção dos projetos, entendendo, portanto, que o “[...] diálogo constitui uma das formas de interação verbal [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 123-125).

O Manual procura demonstrar uma postura dialógica e reflexiva em relação ao ensino de produção textual. Ele espelha, com isso, algumas características de interação, como a *Desmistificação do Adão mítico*, visto que as atividades sempre convergem para atividades de diálogo e interação, nas quais os alunos e os professores são “[...] envolvidos em diferentes práticas, individuais e coletivas [...]” como, “[...] realizar um sarau literomusical, por exemplo [...]” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 366).

Outra característica, que se destaca na abordagem apresentada pelo MP, é a valorização da palavra e da contra-palavra como mediadoras na interação, posto que as diferentes práticas individuais e coletivas podem ser mediadas pela interação proporcionada nos saraus, nas mesas redondas, nos debates, nos seminários, nas reuniões para tomada de decisão sobre projetos a serem desenvolvidos.

Além disso, o que se percebeu nessa postura adotada pelo MP foi a referência ao “outro” como elemento importante no discurso, pois as atividades coletivas citadas pelo MP manifestam o intuito de estabelecer interação entre sujeitos na construção dessas atividades. Sendo assim, a alternância de sujeitos nas PPTs corrobora a ideia de constituição/formação desse sujeito, posto que “me torno sujeito nas palavras do outro” (BAKHTIN, 2000, p. 314). Para isso o “outro” - seja na figura do aluno, do

professor, da comunidade escolar ou das esferas sociais que correspondem ao projeto apresentado - exerce papel importante na construção dos discursos que se efetivam nesses projetos (BAKHTIN, 2000).

No objetivo D da presente pesquisa, verificou-se que o MP busca implementar o trabalho em torno dos projetos, tomando como base as concepções sobre SD defendidas por Dolz e Schneuwly (2004). Os autores afirmam que, ao iniciar cada unidade e capítulo, o aluno vivencia etapas distintas no trato com a linguagem até a produção textual ao final do capítulo. Em vista disso, o MP defende que

[...] esta coleção procura uma terceira via, que tem nos projetos seu ponto de partida e, ao mesmo tempo, apresenta uma proposta de trabalho sistematizada. A fim de torná-la mais flexível e contar com a participação ativa dos estudantes, muitas das decisões sobre os projetos são tomadas por eles, em conjunto com professor responsável [...] (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 367).

Embora não cite diretamente o trabalho de produção textual baseado nas SD, o MP utiliza como referências bibliográficas os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004). Nestas referências há a presença da obra dos autores citados, o que reforça a tese defendida pelo MP de que, em relação ao ensino de escrita, uma vez que as atividades de produção procuram seguir um planejamento apresentado no início de cada unidade, esse planejamento será reiterado no decorrer dos capítulos até a produção definitiva no final da unidade.

Apesar de abordar vários gêneros textuais⁹⁰, um aspecto negativo a ser considerado no LD (B) é a limitação na produção textual, no que concerne à situação associada à redação (o tipo dissertativo-argumentativo) do Enem e vestibulares. Posto que trata apenas na unidade 3, capítulos 1, 2 e 3 (de modo pouco expressivo⁹¹), e não aparece mais nas unidades do LD em análise, nem mesmo em suplemento ao final do LD⁹².

Esta informação é necessária diante dos recorrentes resultados negativos apresentados nas redações do Enem⁹³, por parte dos candidatos a uma vaga na universidade, bem como naqueles apontados por Rodrigues (2017) e Geraldi (2003).

⁹⁰ Esse aspecto foi apontado na análise do LD de LP (B) no capítulo 1, seção 1.3 e subseção 1.3.2 na apresentação dos LDs escolhidos como corpus dessa pesquisa.

⁹¹ Esse apontamento será ampliado nas discussões que se farão nas seções posteriores.

⁹² Um provável motivo para isso, seria a necessidade de o LD trabalhar com diversos gêneros em conformidade com as orientações dos documentos oficiais como PCNEM e BNCC.

⁹³ Tal afirmação foi devidamente verificada na introdução dessa pesquisa, mediante análise em pesquisas do Inep e Pisa.

Diante disso, faz-se necessária a análise de alguns gêneros textuais da esfera argumentativa, como o debate deliberativo, o currículo, as cartas de solicitação e reclamação e o texto Dissertativo-argumentativo⁹⁴ nesse LD, com o propósito de verificar como estes poderiam favorecer a proficiência em escrita ao aluno, apesar de não contemplarem, de forma expressiva, as exigências da redação do Enem/vestibulares. Além disso, há a realidade do mercado de trabalho, que exige uma postura eficiente diante de questões diversas que serão postas.

5.2.2 Gênero textual: Debate Deliberativo

O debate deliberativo é comumente apresentado como um gênero da esfera argumentativa, que tem por finalidade a tomada de decisão relacionada a um tema polêmico. Esse tipo de gênero circula nas esferas educacionais, políticas, religiosas, dentre outras. Ainda há o reflexo das relações sociais que se imbricam nos discursos que nascem desses convívios. Segue a PPT com a proposta de produção apresentada pelo LD (B):

⁹⁴ A escolha por essa amostragem de gêneros justifica-se porque correspondem a duas unidades do LD, configurando cinquenta por cento de PPTs propostas pelo manual, conforme apresentado na introdução dessa dissertação e no capítulo 1, seção 1.3.2.

Figura 10 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

PRODUÇÃO DE TEXTO

O debate deliberativo

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem vai ler seus textos?

Nesta unidade, nosso projeto é a organização, pela classe, de uma *feira de cidadania*, aberta a toda a comunidade escolar e do bairro. Nela, serão realizadas oficinas relacionadas a profissões e mercado de trabalho, participação cidadã e deliberações comunitárias, direitos do consumidor, etc.

Com vistas à realização da feira, estudaremos no decorrer dos capítulos os seguintes gêneros: o debate deliberativo, o relatório, o currículo e as cartas argumentativas de solicitação e de reclamação.

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, a transcrição de um trecho de uma reunião deliberativa realizada na Câmara dos Deputados na qual foi votado o projeto de lei do Estatuto da Família. Na reunião, participantes contrários à aprovação do projeto fizeram requerimentos, isto é, petições por escrito em que manifestavam seu posicionamento, enquanto os participantes favoráveis apresentaram seus argumentos.

Presidente: Senhoras e senhores deputados, senhoras e senhores presentes, [...] declaro aberta a 12ª reunião da comissão especial destinada a proferir parecer ao projeto de lei número 6.583 de 2013, Estatuto da Família [...]. Informo que a lista de inscrição para discussão da matéria estará aberta na nossa assessoria, os senhores e senhoras deputadas que desejarem se inscrever queiram fazê-lo até o início da discussão, quando serão encerradas definitivamente as inscrições. [...]

Participante 1: Senhor presidente, para discutir...

Presidente: Sim, nobre deputada Érika Kokay [Participante 1]. Com vossa excelência a palavra, três minutos, ok? Por favor.

Participante 1: Senhor presidente, eu penso que essa sessão de hoje tem um caráter histórico. Ela tem um caráter histórico para saber se nós vamos caminhar para as trevas, ou se nós vamos caminhar para uma sociedade que tenha a clareza solar de assegurar o direito de todas e todos [...]. Nós estamos aqui discutindo se vamos rasgar a constituição, que assegura que todas e todos têm direito à família, ou se nós vamos dizer que apenas alguns seres humanos têm direito à família. Se nós vamos negar a família enquanto instrumento fundamental para a construção da nossa própria concepção de vida, ou para nossa própria humanidade. Alguém aqui acredita que a família é algo que não tem importância? Porque quando se restringe o direito à família a apenas parte da população brasileira nós estamos dizendo de forma muito nítida e clara que a família não é importante para o ser humano, que a família não é importante para a sociedade, porque se a família tem a importância que eu acho que

O que é o Estatuto da Família?

O Estatuto da Família é um projeto de lei em análise na Câmara dos Deputados cujo objetivo é definir o que pode ser considerado juridicamente uma família no Brasil. A Constituição de 1988 define que família é o resultado da união entre um homem e uma mulher ou um dos pais e seus filhos. Em 2011, porém, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que pessoas do mesmo sexo podem se unir juridicamente, constituindo família, e, assim, ter os mesmos direitos que os casais heterossexuais. O projeto de lei do Estatuto da Família é uma tentativa de reagir à decisão do STF. Os que o defendem querem reafirmar o conceito de família da Constituição de 1988 e negar às outras configurações afetivas o acesso a direitos como pensão, INSS e licença-maternidade.

Figura 11 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

ela tem, a família é fundamental para a construção do ser humano [...], nós temos que assegurar o direito à família para todas e todos. [...] Em programa televisivo, o relator chegou a dizer que já se identificaram mais 100, 195 arranjos familiares, ele desconsidera 193, ele desconsidera a maioria desses arranjos familiares, porque ele diz que família não precisa ter afeto, que família não precisa ser um universo de felicidade [...] Famílias, ora, famílias, elas mudam, de acordo com as relações econômicas, sociais e culturais, a família de hoje não é a mesma família de 30, 40 anos atrás...

Presidente: Para encerrar.

Participante 1: e eu não posso, para encerrar, senhor presidente, reduzir e engessar a concepção de família e, fundamentalmente, eu não posso esterilizar a família das relações de afeto e de amor. [...]

Participante 2: Presidente, eu gostaria de contraditar.

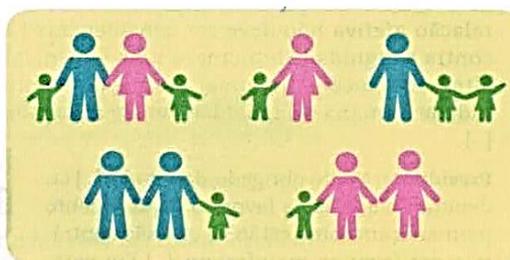
Presidente: Obrigado, nobre deputada. Eu vou conceder a palavra, para contraditar, ao deputado Carimbão [Participante 2] que, impossibilitado inclusive de saúde, teve todo esforço e o empenho para estar aqui hoje, mesmo não sendo membro dessa comissão, vossa excelência engrandece essa comissão, passo a palavra para vossa excelência para contraditar. Três minutos, por favor.

Participante 2: Muito obrigado, deputado. Estou com dois dias de licença [...], mas fiz questão de vir aqui registrar minha posição. [...] Temos uma relação respeitosa com os companheiros e com a companheira Érika Kokay, mas tem que entender que isso é um parlamento, 513 deputados foram eleitos [...] para representar a população brasileira. Existem maiorias, existem minorias, todos devem ser respeitados, mas também devem ser respeitadas as decisões do coletivo. Aqui tem capitalista, socialista, liberal, neoliberal, que defendem família como conceito com homem e mulher, pessoas que defendem como duas mulheres e dois homens [...]. Porém aqui [...] a comissão foi assim que decidi [...] aqui os senhores deputados decidiram que a família é homem e mulher [...]. Eu estou aqui em nome de uma parcela da sociedade. [...] É hipocrisia dizer “eu estou aqui em nome do povo brasileiro”. Não. [...] Nós representamos parcelas da sociedade. E a maior parcela da sociedade que mandou para o Congresso Nacional diz que o Estatuto da Família deve ser homem e mulher, ou seja, nós temos legitimidade em nome da sociedade brasileira. Respeitando, não é confronto, não é questão de querer humilhar, não. É uma questão obviamente de convicções, de consciência e de compromisso com as bases. Eu estou aqui em nome disso [...]. Eu estou aqui para dizer abertamente. Eu fui candidato, registrei, “eu sou a favor da família homem e mulher”, eu não tenho o direito de fazer isso? E o povo me elegeu deputado por oito mandatos que eu tenho. [...] Era só isso, senhor presidente.

Presidente: Muito obrigado, nobre deputado. Nós ouvimos um a favor, contrário. [...] Nós temos requerimento sobre a mesa, assina o deputado Bacelar [Participante 3], a quem eu passo a palavra para defender seu requerimento.

Participante 3: [...] Quem foi que deu ao Estado o poder de decidir o que é um casamento? Esse não é um poder, esse conceito não é um poder do Estado. [...] Na sociedade nós temos inúmeras, inúmeros arranjos de união que são o conceito de família, que levam ao conceito de família. A família,

O Estatuto da Família provocou na sociedade uma enorme discussão sobre quais grupos de pessoas podem ser considerados uma família.



Rony Costa/finephoto

Figura 12 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

mesmo que majoritária, ela não é a família nuclear tradicional. O que será de milhares e milhares de crianças brasileiras, de adolescentes brasileiros que não terão seus direitos assegurados? Eu fico a me perguntar que defesa é essa do fortalecimento da família, que princípio cristão é esse que preside essas iniciativas que são iniciativas altamente discriminatórias, que são iniciativas altamente violentas, o senhor, o senhor relator diz no seu relatório que o afeto, o afeto não pode ser considerado como elemento construtivo de uma relação que possa ser considerada como casamento, como constituição de família. O afeto está na base da felicidade humana, senhor relator, o afeto é elemento fundamental na construção de uma sociedade e há jurisprudência considerando o afeto como elemento constitutivo da família, na própria decisão do STF [Supremo Tribunal Federal], há sim, senhor presidente, há sim, decisões que mostram a importância de considerar as uniões afetivas. Como então considerar só um tipo de família? Por que cabe ao Estado dizer que tal relação afetiva deve ser considerada e que outra relação afetiva não deve ser considerada? [...] O relatório é uma violência contra a dignidade humana, é uma violência contra os direitos humanos, é altamente inconstitucional, porque discrimina, porque não promove a dignidade humana e a igualdade entre as pessoas.

[...]

Presidente: Muito obrigado, deputado. [...] Os deputados que são a favor do requerimento permaneçam como estão, os que são contrários, por favor, se manifestem. [...] Em votação, o projeto [...]. Para falar a favor, o deputado Evandro Gussi [Participante 4].

Participante 4: Senhor presidente, como já disse em outras oportunidades, aqueles que participaram efetivamente dessa comissão puderam comprovar no seu dia a dia [...] o grande trabalho dessa comissão [...] Ao lado disso, senhor presidente, há uma confusão aqui, uma confusão filosófica, entre afeto e amor. Esses são temas da filosofia. Eu citaria, uma existencialista do século XX, não estou voltando à Idade Média. Hanna Arendt tem uma obra sobre o amor, é a sua tese de doutorado, na Alemanha, diga-se de passagem. E deixa ali muito clara a distinção entre o afeto e o amor. Afeto, como o próprio nome diz, vem de afetação, ou seja, como os meios externos, eles nos atingem. Amor, por outro lado, é decisão deliberativa de vontade iluminada pela razão. E que pode inclusive sujeitar, sujeitar, a nossa sensibilidade os nossos sentidos. Por isso, a família é constituída no amor, a família não é constituída no afeto que, de certa maneira inadvertida, foram comparados aqui nessa comissão, mas que são de fato incomparáveis. Portanto, senhor presidente, para concluir, nós temos aqui um dado natural que é a família, que é base da sociedade e que precisa, e que precisa ser garantida. Nós queremos que todas as pessoas que sejam homossexuais tenham os seus direitos garantidos, e contem comigo aqueles que tiverem direitos usurpados. Mas a constituição diz que a família merece uma especial proteção, merece especial proteção porque é base da sociedade, é base da sociedade porque é condição *sine qua non* para a criação e formação dos membros da sociedade, ou seja, das pessoas humanas. Isso está amplamente consolidado no relatório [...] Meus parabéns! Sim à família, amanhã, hoje e sempre.

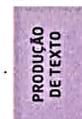


Gilmar Felix / Câmara dos Deputados

sine qua non:
indispensável, essencial.

Figura 13 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

Presidente: Obrigado, deputado Gussi, vossa excelência também enaltece muito essa comissão com sua participação constante aqui conosco. [...] Aqueles que concordam com o parecer do relatório permaneçam como estão, os contrários, por favor, se manifestem. [...]. Proclamo o resultado, o relatório é aprovado [...].



(Reunião deliberativa ordinária do Estatuto da Família de 24/9/2015.
Disponível em: www.youtube.com.br. Acesso em: 4/1/2016.)

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 124).

Já no início da PPT, percebeu-se a preocupação em situar previamente a proposta por meio de um texto que exemplifica o gênero Debate Deliberativo. A postura em usar o texto como ponto de partida coaduna com as orientações dos principais documentos oficiais, sobre o ensino de produção textual, a partir dos textos, conforme apresentado no capítulo 3 desta pesquisa, subseções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3.

Outra característica que se destaca, de forma positiva nesse início, é a exposição ao aluno daquilo que será produzido no decorrer da unidade⁹⁵, dando a este a ideia de planejamento, além de dar uma direção aos textos produzidos, fazendo com isso, uma alusão às condições de produção defendidas por Geraldini (1993). Segue as figuras com as etapas em que o LD propõe a realização do debate:

⁹⁵ O LD deixa claro no início que os alunos e professores promoverão uma feira da cidadania, na qual os gêneros produzidos serão socializados/compartilhados à comunidade escolar e local.

Figura 14 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

HORA DE ESCREVER

Como você sabe, a classe realizará uma feira de cidadania no final da unidade. Seguem duas propostas de produção de debates deliberativos relacionados à realização da feira.

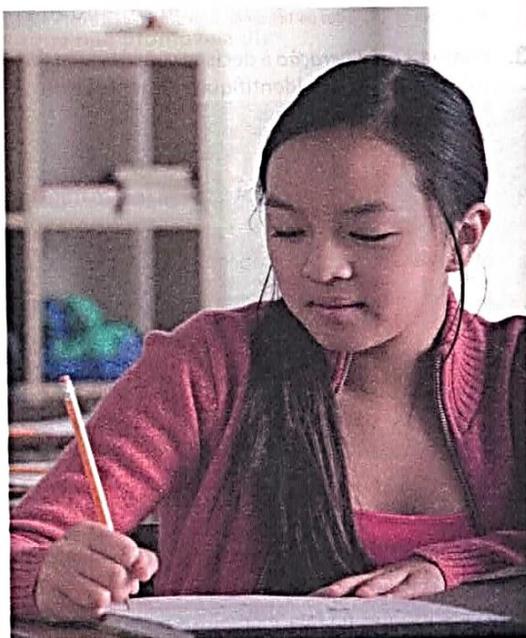
1. Com os colegas da classe, definam por meio de um debate deliberativo quais ações serão necessárias para efetivar a realização da feira e como será a distribuição de tarefas entre os grupos. Na pauta da discussão, incluam:

- local de realização da feira
- data e horário de realização da feira
- tarefa pela qual cada grupo ficará responsável
- público-alvo
- título da feira
- divulgação e convites
- atividades a serem realizadas na feira
- organização do espaço
- controle de entrada dos visitantes
- outros pontos que vocês julgarem importantes, tendo em vista o perfil da feira

Combinem com o professor a melhor forma de organizar o debate. É importante que vocês argumentem a favor de seus pontos de vista, justificando e fundamentando suas perspectivas com fatos e argumentos. No debate, discutam, entre outros

pontos: Qual nome dar à feira? É melhor realizar o evento em um fim de semana ou em um dia de semana? Ao longo de um dia ou em um período específico do dia? Por que você quer ficar responsável por certa atividade, e não por outra? Qual público convidar? Após cada aluno inscrito fazer a sua ponderação, deverá ser realizada uma votação a fim de deliberar sobre a decisão coletiva.

2. Uma campanha da Fundação SOS Mata Atlântica utilizou textos provocativos, assinados por uma entidade fictícia chamada ONG Que se Dane, da qual fariam parte todas as pessoas indiferentes à causa ambiental. Leia o texto a seguir, que circulou em um cartaz divulgado no contexto dessa campanha, e observe a ironia subjacente a ele.



Rob Lewine/Getty Images

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 126).

Antes de iniciar as etapas da PPT, o LD reitera aos alunos que, no final da unidade, eles organizarão uma 'Feira da Cidadania', na qual o gênero Debate Deliberativo será implementado. Diante disso, observou-se na etapa 1, a preocupação em envolver todos os alunos e professor na organização do debate, visto que o LD se utiliza de comandos de produção sempre no plural: "com os colegas de sala, combinem [...]" e "combinem com o professor a melhor forma de organizar o debate".

Tal postura dialoga com as concepções sobre interação verbal preconizadas por Bakhtin/Volochínov (2006, p. 123-125) e Bakhtin (2000, p. 314-326), como mencionado no capítulo 2, seção 2.1 desta investigação.

Além do mais, essa etapa correlaciona-se com as ideias de organização e planejamento do texto concebidas por Schneuwly e Dolz (2004) sobre as SD e discutidas por Marcuschi (2008). Esse planejamento prévio contribui para que alunos e professores tenham um norte a seguir, seja no título a ser escolhido, seja nos responsáveis pela organização do evento ou no público alvo a ser alcançado pelo debate (MARCUSCHI, 2008).

Na etapa – HORA DE ESCREVER, verificou-se que há um exemplo de como os alunos podem desenvolver o debate, bem como é sugerido que “façam pesquisas, divulguem o debate e convidem a comunidade para participar” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 127). Esse comportamento corresponde a características de interação como a valorização do “outro” como elemento importante no discurso⁹⁶, visto que a proposta sugere aos alunos e professores convidarem “outros” a fazerem parte do debate. Compreende-se que o objetivo dessa etapa é enriquecer as discussões e contribuir para que o aluno perceba seu papel enquanto sujeito em um contexto social, interagindo com outros sujeitos e enriqueça seu repertório linguísticos nas palavras dos outros. Essa experiência é possibilitada, portanto, na organização e vivência no debate.

Na etapa – ANTES DE ESCREVER, o LD solicita que os alunos “definam quem vai exercer o papel de moderador” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 127), e também orienta como deverá ocorrer o debate: de “modo claro e objetivo para evitar ideias repetidas” (*Ibid*, p. 128). A orientação do LD aponta para a característica de interação que trata das fronteiras (os limites do enunciado), pois sugere que os envolvidos no processo respeitem os acordos propostos para o gênero se efetivarem de forma plena⁹⁷.

Bakhtin (2000, p. 312) afirma que o “[...] gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada [...]”, configurando-se à medida que os acordos vão

⁹⁶ A característica de interação que trata está devidamente discutida no capítulo 2, subseção 2.2.5 que aborda sobre A importância do outro como elemento importante no discurso, conforme defende Bakhtin (2000, p. 315-320).

⁹⁷ A característica de interação que trata está devidamente discutida no capítulo 2, subseção 2.2.2 que aborda sobre as Fronteiras (limites do enunciado concreto), conforme defende Bakhtin (2000).

sendo confirmados nos enunciados emitidos pelos sujeitos do discurso. Para isso, a alternância de sujeitos⁹⁸ é evidente nessa PPT, posto que os alunos são colocados numa situação, na qual exige a compreensão (alteridade) do outro como parte importante na construção do discurso.

Na penúltima etapa – AO DEBATER, é ressaltada a presença de uma característica de interação específica na realização de um debate: a palavra e a contra-palavra⁹⁹. Bakhtin/Volochínov (2006, p. 113) afirmam que as palavras são como “uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro”, na medida em que esse outro se estabelece como interlocutor.

Diante disso, o momento de consumação do debate se configura como o apogeu do que foi organizado no decorrer da PPT, assim, os alunos, com o professor, darão voz e vez a tudo o que foi planejado. Nessa etapa destacou-se, de forma positiva, os acordos firmados na realização do debate, como: clareza das ideias, atenção à palavra do outro, tempo de fala do outro, apresentação dos argumentos, uso de termos técnicos, por exemplo, “conforme disse fulano, discordo do que disse fulano, etc.”; e ao filmar, focalizar em quem está falando (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 128).

Na última etapa – DEPOIS DO DEBATE, verificou-se que o manual sugere que seja feita uma avaliação do debate com análise das filmagens, para verificar se os tópicos da pauta foram todos abordados, se o moderador coordenou adequadamente o debate, se o resultado das votações foi satisfatório etc. (CEREJA; VIANA; DAMIEN, p. 129). Não obstante, verificou-se que a PPT não propõe uma produção textual escrita ao final, como resultado das discussões realizadas no debate deliberativo. O gênero ‘debate’ tem como característica um acordo final, fruto das decisões oriundas dessas discussões (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008; ALENCAR, 2017). Com isso, uma boa sugestão seria a produção textual de um documento a ser divulgado em um blog ou jornal eletrônico, visto que traria maior visibilidade ao que foi discutido na atividade.

O ato dialógico é ativo, não um mero reconhecimento; ele é sobretudo uma resposta que gera uma tomada de decisão diante dos enunciados. Diante disso, para

⁹⁸ A característica de interação que trata está devidamente discutida no capítulo 2, subseção 2.2.6 que aborda sobre A alternância de sujeitos no discurso, conforme defende Bakhtin (2000, p. 318-320).

⁹⁹ A característica de interação que trata está devidamente discutida no capítulo 2, subseção 2.2.4 que aborda sobre A palavra e a contra-palavra (elemento/instrumento) mediadora na interação, conforme defende Bakhtin/Volochínov (2006, p. 113).

haver dialogia é fundamental que o material enunciativo seja transformado em enunciado concreto. Para tal efeito, o conhecimento conceitual e estrutural do gênero não é suficiente, nem o saber gramatical, embora sejam primordiais na constituição do sujeito social. Todavia, levar o aluno a produzir um texto como resultado das experiências vivenciadas na PPT, em grande escala, poderia contribuir na proficiência desse aluno de modo mais satisfatório, como defende Geraldi (2003).

5.2.3 Gênero textual: Currículo

O gênero textual Currículo tem como característica a apresentação de um candidato a uma determinada vaga de emprego. Nesse gênero é sintetizada a trajetória desse candidato, constando a formação acadêmica e profissional, por exemplo. Nesse caso, o LD (B) apresenta uma PPT que orienta o aluno a produzir um currículo, tendo em vista um destinatário/empregador. Além disso, é orientado aos alunos que planejem uma oficina para elaboração de currículos para os visitantes da Feira da Cidadania, cuja promoção acontecerá posteriormente. Seguem as Figuras 15 e 16, com a apresentação da PPT sobre o gênero textual currículo.

Figura 15 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

O currículo

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

<p>Nome completo</p> <p>Data de nascimento, estado civil</p> <p>Endereço com CEP</p> <p>Telefones (residencial e celular)</p> <p>E-mail</p> <p>Área de interesse (opcional, caso haja alguma específica)</p>
<p>Formação escolar/acadêmica</p> <p>Nome da escola/universidade</p> <p>Curso (ensino médio regular ou técnico)</p> <p>Início e término previsto</p>
<p>Formação complementar</p> <p>Cursos de informática, cursos extras cujo conteúdo possa ser relevante para o cargo pretendido (música, esporte, teatro, etc.)</p>
<p>Idiomas</p> <p>Nome do idioma, nível de conhecimento, nome da escola, período cursado</p>
<p>Experiência profissional</p> <p>Empregos e estágios anteriores, sempre começando pelo mais recente</p> <p>Nome da empresa e período de duração</p> <p>Cargo ocupado e principais atividades realizadas</p>
<p>Atividades complementares</p> <p>Atividades realizadas extraoficialmente: cargos ocupados na escola (membro do grêmio, representante de classe, etc.), organizações de eventos culturais, atividades voluntárias socialmente relevantes, vivência no exterior, participação em grupos comunitários, de estudo, de pesquisa, etc.</p>

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas de elaboração de currículos.

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

Figura 16 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

■ ANTES DE ESCREVER

Planeje a elaboração do seu currículo, seguindo estas orientações:

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



■ ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu currículo por finalizado, observe:

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

A PPT divide-se em duas etapas – ANTES DE ESCREVER e ANTES DE PASSAR A LIMPO. Na primeira etapa, verificou-se que a orientação é dada com a

finalidade de planejamento e elaboração do currículo, com base no modelo apresentado (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016). Há, portanto, uma preocupação em dar ao texto uma importância social, na forma de um gênero textual que circula em diversas esferas sociais¹⁰⁰. Além do mais, o gênero Currículo se mostra importante na fase de formação do aluno do EM, como aponta Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008). Vale ressaltar a preocupação do LD em situar o ensino sempre a partir da perspectiva do texto (BRASIL, 1998/1999; BRASIL, 2002; OCEM/BRASIL, 2006; BRASIL, 2017)¹⁰¹.

Ainda sobre a primeira parte dessa PPT, percebeu-se, de forma positiva, a disposição para envolver a coletividade na produção desse gênero, dado que os comandos de produção orientam aos alunos que planejem uma oficina para elaboração de currículos para comunidade, que visitará a Feira da Cidadania, organizada e promovida por eles (CEREJA, VIANA; DAMEN, 2016).

Essa postura coaduna com a tese defendida pela coleção, no momento em que menciona o “diálogo, a reflexão e o uso” da linguagem como elementos importantes na construção dos discursos (CEREJA; VIANA; DAMEN, 2016, p. 3), com base nas concepções sobre linguagem e interação e gêneros discursivos defendidos por Bakhtin/Volochínov (2006) e Bakhtin (2000). Essa orientação esclarece ao aluno que ele produzirá o currículo para si, e ainda poderá compartilhar o que aprendeu, dando função social para esse aprendizado (ANTUNES, 2003), o que coaduna com algumas características de interação como: o texto como lugar social, a escrita como objeto social e a escrita como prioridade na formação do sujeito, como apontado no capítulo 4, subseções 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3 dessa pesquisa.

Já a etapa – ANTES DE PASSAR A LIMPO, traz a direção de como o processo deve ser seguido, desde o planejamento e a elaboração até a revisão/correção final dos dados inseridos no currículo. Essa PPT dialoga com as concepções em torno das SDs defendidas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98)¹⁰². Elas orientam a seguir as etapas que vão desde o planejamento, à execução e à revisão do texto. Contudo, a

¹⁰⁰ A característica de interação que trata está devidamente discutida no capítulo 3, subseção 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3 que aborda A escrita como prática dialógica e social, conforme defende Bakhtin/Voloshínov (2006, p. 113).

¹⁰¹ Essa constatação foi devidamente apresentada no capítulo 3 dessa pesquisa, bem como está estabelecido como objetivo C da introdução, que é o de: investigar se o modo como os LDs propõem o ensino de produção textual escrita está em conformidade com as orientações teórico-metodológicas dos principais documentos oficinas de ensino.

¹⁰² Essa característica apresentada pela PPT coaduna com o objetivo D desta pesquisa, que é verificar de se as SDs propostas correspondem as que são apresentadas pelos teóricos referenciados.

PPT poderia, ainda, sugerir como etapa final a publicação em um site de cadastro para esse tipo de gênero textual¹⁰³.

Nota-se que o gênero textual supracitado poderia ser melhor trabalhado, partindo também da oralidade (uma proposta de teatro enfocando uma entrevista de emprego – uma situação real para uso do gênero), em que o aluno teria que expor seus argumentos e sustentá-los, no pleito da vaga de emprego. Em seguida, ele apresentaria seu currículo escrito, conforme defende Schneuwly e Dolz (2004).

Embora essa proposta de produção trate da formação social do aluno, o LD poderia dispor desse espaço para trabalhar mais amplamente gêneros textuais¹⁰⁴ da esfera dissertativo-argumentativo (redação do Enem, por exemplo), uma vez que, das atividades dedicadas no LD, a produção de texto argumentativo se limita apenas à unidade 3 (neste caso ao tipo textual dissertativo-argumentativo/Redação do Enem) e a alguns capítulos isolados.

5.2.4 Gênero textual: Cartas de Solicitação e de Reclamação

As cartas argumentativas de solicitação e reclamação são gêneros textuais que se caracterizam pela necessidade de um sujeito, envolto numa esfera social de linguagem concreta, que tem a necessidade de transmitir uma mensagem. Essas cartas são epistolares porque precisam ter, de forma determinante, um remetente, um local, uma data e assinatura para que sejam entregues. Schneuwly e Dolz (2004) situam esse gênero no agrupamento do argumentar, cujo objetivo é reclamar de um dado problema, na busca de uma solução. Segue a PPT com a proposta de produção das cartas:

¹⁰³ O Catho é um site brasileiro de classificados de emprego com sede física em Barueri-SP. Acesso em 14, de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.catho.com.br/cadastrar-curriculo>

¹⁰⁴ Essa proposta justifica-se pelo fato de o início da unidade ter como título PALAVRA e PERSUASÃO (p. 98-99).

Figura 17 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

PRODUÇÃO DE TEXTO

As cartas argumentativas de solicitação e de reclamação

A carta de solicitação

FOCO NO TEXTO

Leia a carta a seguir.

Reprodução



São Paulo, 18 de julho de 2013.

À Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – Correios
Referente ao **Edital de Seleção de Patrocínios e projetos culturais.**

Prezados Senhores,

A Cooperativa Brasileira de Circo e as demais entidades que compõem a Aliança Pró Circo vêm através desta solicitar que V. Sa. nas próximas edições de vosso edital, tão importante para a classe das artes cênicas, incluam o circo como opção.

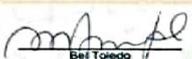
Atravessamos um momento profícuo, com imensa atividade e inúmeros espetáculos sendo criados para apresentação em espaços públicos e teatrais.

Fazemos parte da programação habitual do SESC, SESI, Caixa Cultural, Circuito Cultural Paulista, Circuito das Artes, além de inúmeros festivais pelo Brasil que existem ou estão sendo criados para atender a essa produção – Festival Brasileiro de Circo, Festival Mundial de Circo, Ri Catarina, Palhaçaria, entre outros.

Acreditamos que não tem sentido estarmos alijados do processo no momento em que nossa linguagem está fortalecida e reconhecida internacionalmente.

No aguardo de que a inclusão se faça o mais rapidamente possível e à inteira disposição para informações,

Reprodução



Bete Toledo
Presidente
Cooperativa Brasileira de Circo

(Disponível em: <https://circoop.files.wordpress.com/2013/09/carta-correios.jpg>. Acesso em: 15/1/2016.)

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016)

Figura 18 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

HORA DE ESCREVER

Seguem três propostas de produção de cartas argumentativas e de solicitação e reclamação. Combine com o professor como realizá-las.

1. Escreva, individualmente, uma carta de solicitação à direção da escola para a realização da feira de cidadania. A fim de construir uma boa argumentação e convencer seus interlocutores da importância da feira para a escola e a comunidade, utilize as anotações do debate sobre a organização do evento, bem como as informações do relatório escrito a partir dele. Lembre-se de apresentar todos os dados do evento (data, horário, público-alvo, objetivos, expectativas, etc.) e mencionar tudo o que a escola deverá fornecer, além do espaço, para que a feira possa ser realizada (funcionários, pátio, número de salas, etc.). Após todos escreverem suas cartas, selecione a que julgarem mais completa e bem-escrita para representar a classe.
2. Leia, a seguir, uma notícia sobre uma carta que faz uma reclamação pouco comum.

PROJETO

Dê continuidade à organização da *feira de cidadania* que a classe realizará no final da unidade, escrevendo uma carta de solicitação para o uso do espaço da escola no evento, a ser encaminhada à direção, e também modelos de cartas de reclamação e/ou solicitação a serem oferecidos aos visitantes da feira.

A australiana Jade Ruthven respondeu publicando ainda mais imagens da filha, Addison, de 6 meses

Quem é pai ou mãe, especialmente os de primeira viagem, sabe que é quase impossível resistir ao impulso de clicar seu bebê o tempo todo e compartilhar as imagens com os amigos pela internet. Cada passo, cada sorriso, cada nova conquista – mesmo aquelas que parecem mínimas para o mundo – ganham uma importância magnífica aos olhos dos progenitores.

A timeline de redes sociais, como Facebook e Instagram, vira mesmo um álbum infinito e constantemente atualizado dos filhos. Com a australiana Jade Ruthven, de 33 anos, não foi diferente. Acontece que supostas amigas não se contentaram em ocultar as atualizações ou desfazer a amizade com a moça, diante do incômodo que sentiram com a enxurrada de imagens que invadiram seus feeds.

Eles enviaram uma carta de reclamação anônima à proprietária da conta. Elas escreveram o seguinte:

“Jade,

Me reuni com algumas das garotas e estamos tão CANSADAS de seus comentários recorrentes sobre a sua vida e cada pequena coisinha que Addy faz. Olha, nós todas temos filhos pelos quais somos loucas – adivinhe – todo pai acha que seu filho é o melhor do mundo. Mas não fazemos todo mundo engolir isso!!! Ela veste uma roupa nova – bem, tire uma foto e mande PRIVADAMENTE para a pessoa que deu a roupa para ela – não para todos!!! Ela engatinha para fora do tapete – nós NÃO ligamos!!! Ela tem 6 meses – GRANDE COISA!!! Pare e pense – se todas as mães postassem todas as bobagens sobre seus filhos – tenho certeza de que você se cansaria muito rápido. Mal podemos esperar para você voltar ao trabalho – talvez você não tenha tanto tempo para passar no Facebook. Addy é linda e nós todas a amamos, mas nossas crianças são demais também. Acho que você está irritando muita gente com seus “Addy isso e Addy aquilo” – achamos que isso diminuiria depois do primeiro mês, mas isso não aconteceu. Nem todo mundo está tão interes-

Figura 19 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

sado quanto você sobre o que Addy faz, então dê um tempo. Estamos fazendo isso para que você saiba o que realmente as pessoas pensam.”

Ao ler a carta que foi deixada sem assinatura na caixa de correspondência em frente à sua casa, Jade ficou chocada e a enviou para a comediantes australiana Em Rusciano, que postou a foto em sua página no Facebook e escreveu uma coluna sobre o assunto para o site www.news.com.au.

Em entrevista ao jornal Daily Mail da Austrália, a mãe disse que não respondeu. Junto com alguns de seus amigos – desta vez, de verdade – ela criou a hashtag #Addyspam e passou um longo período postando diversas imagens da filha.

(Revista *Crescer*, 22/4/2015. Disponível em: <https://focusfoto.com.br/mae-recebe-carta-mal-educada-de-amigos-que-se-cansaram-das-fotos-de-seu-bebe-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 11/2/2016.)



A carta de reclamação reproduzida na notícia acabou despertando na destinatária um comportamento oposto ao que seus autores pretendiam. Discuta com os colegas e o professor à fim de identificar na carta possíveis razões de seu efeito ter sido o oposto do esperado. Depois, reescreva o texto, procurando torná-lo mais eficiente, considerando a finalidade em vista. Na feira, exponham as duas versões, chamando a atenção dos visitantes para estratégias capazes de tornar uma carta de reclamação eficiente, ou seja, capazes de levar à solução do problema que constitui o motivo da reclamação feita por seus autores.

Consumidor digital

Há atualmente diversas páginas virtuais que disponibilizam espaço para consumidores fazerem reclamações relativas a problemas referentes à compra de produtos variados. Esses espaços se tornaram meios eficientes de comunicação direta entre consumidores e empresas fornecedoras. Muitas vezes, certos problemas são resolvidos apenas por meio desse recurso. Alguns dos principais *sites* voltados a reclamações de consumidores são estes:



<http://www.reclamao.com.br/>
<http://www.reclameaqui.com.br/>
<http://www.denuncio.com.br/>

- Organize, com os colegas da classe, um serviço de escrita de cartas de reclamação e/ou solicitação a ser oferecido aos visitantes da feira de cidadania. Em grupo, escrevam cartas de solicitação e/ou reclamação diversas, para utilizar como modelos no dia da feira. Assim, escrevam:
 - carta de reclamação e solicitação de troca de um produto que foi comprado com defeito;
 - carta de reclamação, dirigida ao condomínio, sobre um morador que para o carro fora de sua vaga, atrapalhando a circulação na garagem, e com a solicitação para que sejam tomadas medidas cabíveis;
 - carta de reclamação referente a veículos que param em fila dupla na porta da escola em horários de entrada e saída;
 - carta de reclamação, destinada à direção da escola, sobre um ou mais problemas relacionados ao prédio (escada perigosa, falta de acessibilidade, banheiros inadequados, etc.) e com a solicitação de que o(s) problema(s) apontado(s) seja(m) solucionado(s);
 - carta de reclamação e/ou solicitação relativa a uma situação específica da realidade vivida por vocês na escola ou na comunidade e considerada relevante pela classe.

Nessa primeira etapa – HORA DE ESCREVER, verificou-se que a PPT sugere duas propostas de produção de cartas, uma de solicitação e outra de reclamação. Na

primeira, sugere-se aos alunos que produzam uma carta de solicitação, tendo como destinatário a Direção da escola. O conteúdo da carta trata de uma solicitação para a realização da Feira da Cidadania. Na segunda etapa, orientou-se os alunos para a leitura de uma carta de reclamação (como modelo), e em seguida, que pontuem os prováveis erros relacionados ao efeito de sentido gerado por ela.

Todavia, nas duas propostas de produção, verificou-se que não há uma apresentação clara dos gêneros quanto a estrutura, tampouco a orientação dos recursos linguísticos que poderiam ser usados nas cartas (BRASIL, 2018)¹⁰⁵, visto que as orientações se apresentam, de modo sucinto, apenas no início do capítulo e não é ampliada no decorrer da PPT.

Na etapa seguinte – ANTES DE ESCREVER, percebeu-se que a SD traz orientações quanto ao planejamento da carta, solicitando que aluno siga alguns passos, como: escolha do destinatário, objetivo da carta, apontar os problemas, ser objetivo, evitar vitimismo, indicar a data e o local no qual escreve, fundamentar o ponto de vista e adequar o grau de formalidade.

Essas orientações se mostram positivas, uma vez que contribuem para que o aluno tenha uma direção coerente de como produzir o texto, seguindo etapas que vão desde o planejamento ao grau de formalidade do texto. Não se verificou porém, nessa PPT, a presença do processo de avaliação do aprendizado quanto a esse gênero, como defendem Schneuwly e Dolz (2004).

Outro aspecto positivo a ser considerado no trabalho com esses gêneros é a compreensão que aluno pode(ria) ter do interlocutor, cuja figura, presumida, contribui para que o aluno adeque o texto em virtude desse interlocutor. Menegassi (2011) defende a figura do interlocutor como importante na produção de texto, visto que o produtor, sabendo que possui um interlocutor, determina o gênero textual certo, utilizando uma linguagem adequada ao leitor. Diante disso, verificou-se que algumas características de interação se destacam nessa PPT, tais como: o texto como lugar social, a escrita como prioridade na formação do sujeito e a escrita como objeto social, como apontado no capítulo 4, subseções 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3 dessa pesquisa.

No primeiro caso, verificou-se, de forma positiva, que as orientações dadas pela PPT demonstram que os textos produzidos serão disponibilizados a comunidade escolar como modelos, a fim de auxiliar os visitantes da Feira, quando precisarem

¹⁰⁵ O PNLD (BRASIL, 2018, p. 39) também cita essa fragilidade no LD ora analisado e discutido no capítulo 1, subseção 1.3.2 dessa pesquisa.

produzir um texto semelhante. Em relação a segunda característica, percebeu-se que a produção desse gênero pode contribuir para a formação do aluno enquanto sujeito, pois a construção dessa produção coopera para que este ascenda em sua capacidade argumentativa, quando lhe é oportunizada a experiência de produzir um gênero textual que circula em várias esferas sociais e, por último, que a escrita se constitui com objeto representação das manifestação sociais (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2003; GERALDI, 2003).

Além do mais, percebeu-se também que o trabalho com tal gênero evidencia a presença de duas características de interação: o “outro” como elemento importante no discurso e a alternância de sujeitos discursivos, isso porque a carta requer uma resposta desse interlocutor. No tocante à primeira característica, compreende-se que ao produzir o texto, o locutor deve orientar-se em função do interlocutor e, segundo, porque na carta, sempre, tem-se a percepção da resposta e se espera que esse interlocutor se comporte de forma responsiva diante da palavra lançada (BAKHTIN, 2000).

Desse modo, a palavra lançada para o “outro” está carregada de intenções e requer desse “outro” uma resposta, como é característica do gênero Carta. Em relação a isso, percebeu-se também a presença de outra característica de interação nessa PPT, a palavra e a contra-palavra como elementos/instrumentos mediadores na interação.

Com relação a essa característica, percebeu-se que a proposta de produção busca valorizar a palavra do aluno como sujeito da ação, pois confere a ele o papel de articulador do texto desde o início e procura orientá-lo para que o projeto, que será implementado no final da unidade, seja bem articulado, em sua maioria, por ele mesmo (GERALDI, 2003).

Por último, na etapa – ANTES DE PASSAR A LIMPO, aconselha-se ao aluno revisar seu texto antes da escrita final. Nessa etapa, fica evidente a preocupação em estimular o aluno a conferir aquilo que produziu, de modo a dar ao texto um último acabamento. No entanto, nessa etapa, não se verifica a participação nem do professor, tampouco dos colegas, como possíveis corretores das cartas.

Verificou-se com isso, certa fragilidade nessa etapa final, já que a presença dos colegas e do professor como possíveis avaliadores dos textos poderia contribuir no enriquecimento dos textos. Nesse sentido, a PPT poderia sugerir a socialização dos

envolvidos, na sala, com apontamentos que pudessem contribuir na produção desses textos.

5.2.5 Tipo Textual Dissertativo-argumentativo (redação do Enem).

O tipo textual dissertativo-argumentativo consiste em um texto cujo objetivo é a defesa de um ponto de vista acerca de determinado tema. Para isso, o produtor do texto deve apropriar-se de um arcabouço argumentativo que culmine na apresentação de uma provável solução para o problema levantado.

Sobre essa perspectiva, o LD (B), em sua unidade 3, propõe uma produção textual para cada um dos três capítulos que compõe a unidade. Essas produções procuram aproximar o aluno da realidade do exame de redação do Enem¹⁰⁶, bem como prepará-lo para produzir uma redação nos moldes da prova.

Diante disso, esta subseção decidiu analisar cada uma das PPTs, e por fim, verificar como se dá a culminância do Projeto (simulado do Enem) como resultado do que é estudado na unidade. Seguem as figuras com as orientações do LD (B) quanto a primeira PPT:

¹⁰⁶ Consta nos anexos a figura com o sumário do LD (B). A cartilha do participante ao Enem de 2019 apresentada as orientações que contemplam desde instruções sobre quem corrigirá a redação, até as competências a serem avaliadas pelos corretores. Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/2019/10/redacao-enem2019-cartilha-participante.pdf>. Acesso em 21, de novembro, 2020.

Figura 20 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

HORA DE ESCREVER

Professor: Vê-la a dissertação estudada na seção *Língua e língua*, reforme com os alunos a estrutura e as características recorrentes do texto, algumas das quais podem variar: tese, argumentos, conclusão, linguagem, etc.

Como você sabe, no final da unidade será realizado um simulado com provas de redação propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Como treinamento para a realização do simulado, produza uma dissertação de acordo com a proposta do Enem 2014. Na produção desse texto, lembre-se de ficar atento especialmente à progressão referencial e ao uso de operadores argumentativos.

.....

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Texto 1

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, criticada pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças".

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda

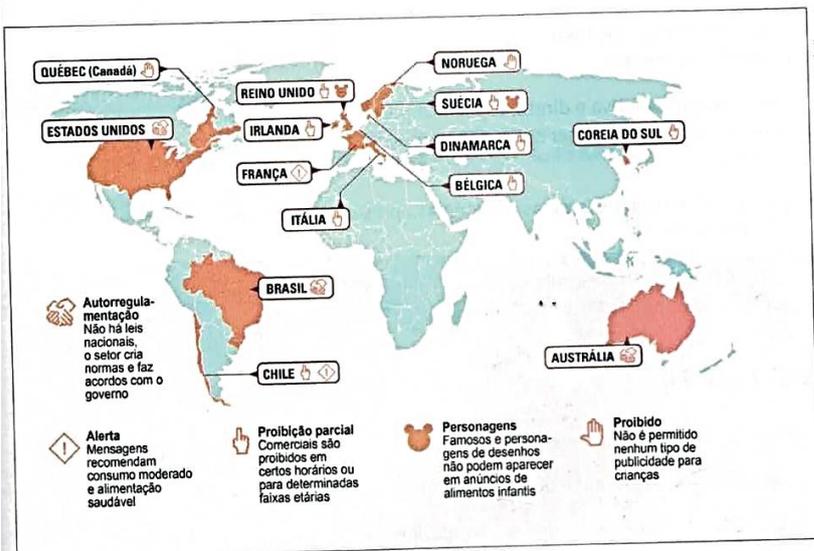
Figura 21 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. *A publicidade infantil deve ser proibida?*
Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

PRODUÇÃO
DE TEXTO

Texto 2



Texto 3

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. *A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil*. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

A poesia de 30: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos. A dissertação (I)

CAPÍTULO 1

199

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 199).

Na etapa inicial – HORA DE ESCREVER, o LD (B) apresenta três textos motivadores para que o aluno se oriente na produção textual. Em seguida, traz

instruções conforme as da redação do Enem para elaboração da redação. Além disso, deixa claro ao aluno que algumas escolhas na escrita da redação, podem zerar a nota.

Tais orientações se mostram positivas, visto que contribuem para que o aluno tenha subsídios estruturais para produzir o próprio texto. Destaca-se com isso, a preocupação dessa etapa em seguir a mesma estrutura utilizada pelo Enem, proporcionando ao aluno a dimensão daquilo que enfrentará na realização do exame. Além do mais, orientações como: preparar o rascunho, a escrita definitiva, cuidado para não copiar trechos dos textos subsídios, o número de linhas, fuga do tema, demonstram a preocupação da PPT em direcionar o aluno em relação às estratégias de planejamento de seu texto.

Sobre a etapa – ANTES DE ESCREVER, verificou-se que a PPT recorre a instruções dadas na etapa anterior, mas expande tais instruções, recomendando que os alunos “retomem as estratégias apresentadas na seção Língua e linguagem” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 200). Essa instrução visa dar ao aluno artifícios argumentativos com o objetivo de instruí-lo sobre o posicionamento tomado na redação do texto¹⁰⁷.

Já na etapa – ANTES DE PASSAR A LIMPO, percebeu-se que a direção converge na revisão do que foi produzido, a PPT sugere que o aluno faça a devida correção do ponto de vista defendido. Ela também recomenda que se verifique caso a proposta de intervenção respeita ou não, os direitos humanos e se a progressão referencial está de acordo como o que foi ensinado na seção Língua e linguagem, sobre os operadores argumentativos (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 200).

Apesar disso, não se verificou nessa etapa nenhuma movimentação na direção da interação com o “outro”. Embora a produção desse tipo de texto seja solitária nesse momento, seria relevante, ao final, a socialização dos textos produzidos, posto que tal prática contribuiria para o enriquecimento das propostas textuais produzidas (Bakhtin, 2000). Isto poderia alargar a visão dos alunos acerca de seus textos por intermédio da contribuição dos outros colegas, conforme defende Garcez (1998). Na PPT 2, o LD (B) apresenta a seguinte proposta:

¹⁰⁷ Na página (193) o aluno tem contato com reflexões em torno da língua por meio do estudo de operadores argumentativos. Verificou-se que o propósito do LD (B) é preparar o aluno para produzir textos apropriando-se desses artifícios argumentativos a fim de nortear seu texto.

Figura 22 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

HORA DE ESCREVER

Produza uma dissertação de acordo com a proposta do Fnem 2013, reproduzida a seguir. Ao escrever sua dissertação, lembre-se de ficar atento especialmente ao aproveitamento dos textos motivadores para construir seus argumentos, bem como às diferentes possibilidades de elaboração de introdução e conclusão.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramtel), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

PROJETO ENEM

Como você sabe, no final da unidade será realizado um *simulado* da prova de redação do Enem.

Neste capítulo, como treinamento para a realização do simulado, você vai produzir uma dissertação.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

218
UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 218).

Figura 23 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

PRODUÇÃO DE TEXTO

LEI SECA EM NÚMEROS

 - 13% Atendimento Hospitalar Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (RJ)	 97% Aprovaram o uso dos bafômetros Fonte: IBPS
 -27% Vítimas de acidente no Grande Rio Fonte: ISP - RJ	 -6,2% Média Nac. de redução vítimas fatais Fonte: DataSUS

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

A geração de 45: João Cabral de Melo Neto. Análise linguística: informatividade e senso comum. A dissociação (II)
CAPÍTULO 2
219

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 219).

Figura 24 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

.....

■ ANTES DE ESCREVER

Ao planejar sua dissertação, reveja as orientações dadas na página 200 e siga também estas:

- Leia com atenção a proposta e os textos motivadores.
- Defina a tese, os argumentos e o tipo de conclusão que pretende desenvolver.
- Selecione nos textos motivadores fatos e dados que possam fundamentar sua argumentação.
- Selecione nos textos motivadores fatos e dados que possam auxiliar na elaboração da introdução e/ou da conclusão.
- Reúna fatos e dados de seu próprio repertório que possam ser associados às informações dos textos motivadores, com o fim de constituir argumentos consistentes.

■ ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar sua dissertação por finalizada, observe se seu texto atende aos itens apresentados na página 200 e também:

- se as informações dos textos motivadores que foram selecionadas estão devidamente contextualizadas, possibilitando ao leitor compreendê-las sem precisar ter acesso aos textos originais;
- se os dados selecionados dos textos motivadores e os dados do seu repertório pessoal contribuem, de fato, para a fundamentação dos argumentos e para que a introdução e/ou conclusão de seu texto sejam objetivas e consistentes;
- se as partes essenciais da dissertação estão bem desenvolvidas e articuladas.

220 UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 219).

Assim como na PPT 1, esta inicia-se com orientações preliminares quanto a produção do texto dissertativo. Essas instruções reiteram ao aluno que ele produzirá outra redação nos moldes do Enem. Para isso, a PPT utiliza uma proposta de produção baseada no Enem de 2013, como os mesmos textos motivadores e o

mesmo tema do exame, que é: *Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*. Apesar disso, não se observou uma indicação de como deveria ser planejada a PPT, além do que, a figura do professor não é requisitada para o planejamento do tempo de duração da produção, ou em quantas aulas se poderia realizar a escrita.

Outro aspecto, destacado nessa etapa inicial, é o que aparece no boxe na cor laranja (projeto), em que há a retomada da ideia do projeto que será implementado ao final do capítulo. Nesse boxe, deixa-se claro que os alunos participarão de um *Simulado da prova de redação do Enem*¹⁰⁸.

Ainda relacionado a essa etapa, verificou-se que se repetem as mesmas orientações dadas na PPT anterior (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016), em que essa reiteração retoma questões relacionadas à estrutura do texto, tais como: a produção do rascunho, cuidado com cópias dos textos de subsídios, menos de sete linhas escritas, fuga do tema, apresentar proposta de intervenção, etc.

Nas etapas – ANTES DE ESCREVER e ANTES DE PASSAR A LIMPO, verificou-se que permanecem as mesmas instruções dadas anteriormente. Não se percebe com isso, uma abertura para interação ou discussão coletiva dos textos de subsídio, tampouco uma indicação de quem será o provável corretor dos textos.

No primeiro caso, identificou-se que em ambas as PPTs, reitera-se a posição do LD (B) em situar a produção de maneira solitária e silenciosa, pois não há, em nenhum momento, a possibilidade de discussão dos temas abordados, tampouco a socialização dos textos produzidos como abertura para interação (GARCEZ, 1998; BAKHTIN, 2000; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Em segundo lugar, além de não se identificar a presença clara do corretor do texto naquilo que seria o propenso interlocutor das redações, não é sinalizado quem será esse corretor, se o professor ou colegas, ou uma banca composta por professores. Essa ausência deixa vaga a ideia de um interlocutor para os textos, conferindo de certa forma, uma acentuada artificialidade na produção, isso porque é necessário que o aluno tenha situado a quem se destina sua produção, como defende Menegassi (2011). Em outras palavras, “[...] a partir do momento em que se tem a concepção sobre a importância da interlocução para a produção escrita, esta passa a ter novos rumos, ou seja, o produtor, sabendo que possui um interlocutor, determina

¹⁰⁸ Nas páginas 248 e 249, será apresentado aos alunos o planejamento e execução de um projeto nos moldes do Enem. Esse projeto será analisado na seção 4.2.6 (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016).

o gênero textual certo [...]”, utilizando uma linguagem adequada ao leitor (MENEGASSI, 2011, p. 1).

Por conseguinte, não se constatou nessas PPTs algumas características de interação, como as apontadas no capítulo 2, a partir da subseção seção 2.2 desta pesquisa. A primeira delas que, pela ausência de um destinatário claro e situado, se percebe a falta de um leitor/avaliador do texto que será produzido, visto que a figura do “outro” como elemento importante no discurso contribui para a construção efetiva dos discursos/textos (Bakhtin, 2000), (Bakhtin/Volochínov, 2006), (Geraldi, 2003), (GARCEZ, 1998). Em seguida, a ausência desse “outro” reflete sobre a ausência da alternância de sujeitos no discurso, pois não há a promoção de discussões preliminares dos textos de subsídios, nem mesmo quanto à circulação dos textos produzidos, como defende Reinaldo (2020, p. 146).

A ausência dessas características também propõe a reflexão de escrita como processo (REINALDO, 2020), visto que não se percebeu nessas PPTs a ampliação do tema em destaque, uma vez que se orienta a produção de uma redação sobre dois temas distintos¹⁰⁹, o que, de certa forma, não contribui para que o aluno se volte para o próprio texto, reescreva-o, aprimore-o. Ao contrário disso, o aluno é colocado em duas situações distintas de produção e não envolvido em um processo de construção gradativo (GARCEZ, 1998, p. 156-157).

Já na última proposta, PPT 3 (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 242), é solicitado ao aluno que produza uma redação, optando por umas das propostas citadas nos itens 1 e 2, de acordo com a proposta do Enem de 2012, ou ainda, que reescreva uma das redações produzidas nos capítulos 1 e 2, procurando torná-las mais adequadas aos critérios de avaliação estudados nas páginas 239-241 (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016). Segue a Figura 25 com a PPT (3):

¹⁰⁹ Na PPT um é sugerido o tema “Publicidade infantil em questão no Brasil” enquanto a segunda é “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”.

Figura 25 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas de produção de texto.

1. Produza uma dissertação de acordo com a proposta do Enem 2012, reproduzida na página 216. Ao escrever, utilize o esquema que você elaborou na questão 2 da seção **Foco no texto**.
2. Retome as redações que você produziu nos capítulos 1 e 2 desta unidade e reescreva-as, procurando torná-las mais adequadas aos critérios de avaliação do Enem, especialmente às competências estudadas neste capítulo.

ANTES DE ESCREVER

Planeje sua dissertação, seguindo estas orientações:

- Retome as orientações dadas nas páginas 200 e 220;
- Procure empregar adequadamente os tópicos de análise linguística e produção de texto estudados nos capítulos desta unidade, em especial: progressão referencial; estrutura do texto dissertativo-argumentativo; relevância informativa e senso comum; aproveitamento dos textos motivadores na construção de argumentos; estratégias de fundamentação dos argumentos; recursos de elaboração de introdução e conclusão; implícitos e intertextualidade.
- Faça um planejamento de seu texto, estabelecendo o tema, a tese, os argumentos, as estratégias argumentativas que pretende utilizar e a proposta de intervenção.
- Procure atender, na construção do texto, aos critérios de avaliação do Enem, entre eles o das competências.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar sua dissertação por finalizada, observe se seu texto atende aos itens elencados nas páginas 200 e 220 e também:

- se segue as diretrizes definidas no planejamento;
- se está de acordo com as competências consideradas nos critérios de avaliação do Enem.

242 UNIDADE 3 HO RA E VEZ DA LINGUAGEM

Como você já sabe, no final da unidade será realizado um *simulado* com provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Neste capítulo, como treinamento para o *simulado*, você produzirá um texto dissertativo-argumentativo e reescreverá redações que produziu anteriormente.

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 242).

Essa PPT retoma as orientações dadas nas PPTs anteriores, mas com o direcionamento voltado para levar o aluno a ter um olhar crítico em relação ao texto produzido nas PPT anteriores, principalmente, quanto aos critérios de avaliação exigidos pelo Enem, em relação as competências que serão avaliadas pelo exame.

Destaca-se, de forma positiva, o cuidado dessa PPT em orientar o aluno a analisar a redação que produziu ou que, por ventura, se produzirá em uma nova proposta. A instrução para a correção do próprio texto contribui para que o aluno possa rever erros e acertos em sua escrita, e ainda, para que visualize novas abordagens que poderiam ser dadas à produção. Já na segunda sugestão de produção, o aluno poderia produzir um texto dando atenção maior as competências estudadas/conhecidas nas atividades anteriores.

Entretanto, ao final dessas três PPTs, verificou-se a ausência, reiterada, da figura do “outro” como elemento importante na construção das produções, nem mesmo é esboçada tal presença na figura dos colegas de sala, ou na figura do professor. Em suma, compreende-se que “[...] é o parceiro, com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, em conjunto com o redator, uma nova visão dos elementos constituintes do texto e seu funcionamento real [...]” (GARCEZ, 1998, p. 160).

Vale ressaltar que, embora a produção da redação seja de certa forma solitária, a ausência do professor nas três PPTs é preocupante. Pois a presença do professor deve(ria) ser fundamental na realização dessas propostas, visto que este representa a autoridade máxima em sala, mesmo porque não se pode silenciar sua palavra como é, reiteradamente, sinalizado nas propostas (MENEGASSI, 2003).

Decerto, também causa estranheza a ausência de interação entre o LD e o professor. Nas PPTs analisadas, não se verificou a abertura para o diálogo do LD com o professor, mesmo este sendo um MANUAL destinado ao professor. Isso corrobora a ideia de que este deveria estabelecer um diálogo ininterrupto com o professor, apontando sugestões e/ou intervenções, o que só acontece no planejamento dos projetos.

Ademais, não se verificou na sequência das PPTs a atenção dada as SDs de forma clara, como defendem Schneuwly e Dolz (2004). Isso porque na PPT 1 é apresentada uma situação inicial, em que o tema destacado para produção é distinto daquele que é apresentado na PPT 2. Além do mais, não há uma ampliação do que foi trabalhado na PPT anterior, gerando com isso uma ruptura temática. Diante disso, não se toma em consideração aquilo que foi produzido antes, rompendo a ideia de progressão temática, como advogam Schneuwly e Dolz (2004).

Outrossim, a subseção 4.2.6 destina-se a analisar a culminância do projeto, no qual procurou-se verificar como o LD (B) propõe o simulado aos alunos, e como se dará a produção do texto dissertativo-argumentativo/redação do Enem, bem como será feita a correção dos textos.

5.2.6 Projeto Simulado Enem – A redação em exame

No encerramento da unidade, o LD (B) propõe aos alunos a execução de um Simulado baseado na prova de redação do Enem. Para isso, o livro sugere o

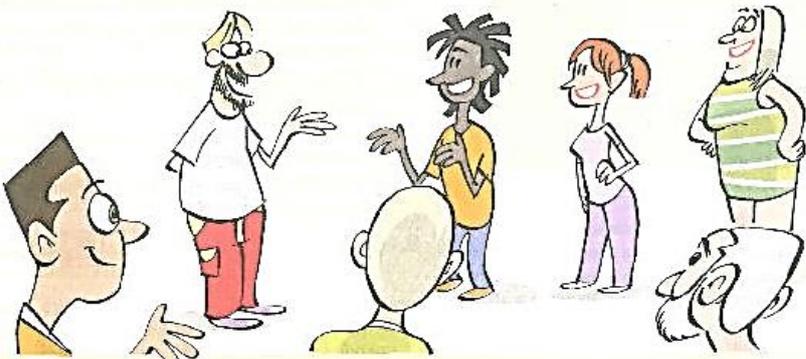
planejamento do projeto em torno de provas anteriores ao exame; e também a organização da execução do projeto, pelos alunos, com a colaboração e supervisão do professor. Segue a Figura 26 com a proposta do projeto:

Figura 26 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

PROJETO

Simulado Enem – A redação em exame

Como encerramento da unidade, você e seus colegas organizarão um *simulado* da prova de redação do Enem, que consistirá na aplicação de provas anteriores do exame, em determinado dia e horário.



Preparação e divulgação do simulado

- Organizem-se em dois grupos, cada um dos quais ficará responsável por selecionar uma prova de redação do Enem de anos anteriores.
- Convidem professores e funcionários da escola, ou mesmo pais de alunos, para, no dia do simulado, auxiliarem na parte administrativa: organizar e fazer a distribuição das provas, controlar o tempo de aplicação, recolher os textos, lacrar os envelopes e encaminhá-los aos grupos organizadores.
- Façam uma divulgação antecipada do simulado para a comunidade da escola e convidem outros interessados para participar.
- Elaborem uma ficha de inscrição, simplificada, a ser disponibilizada em certo(s) local(is) por um período estipulado, para que vocês saibam antecipadamente quantas pessoas participarão do simulado.
- Com a lista dos inscritos em mãos, dividam o número de pessoas, igualmente, entre os dois grupos.

Organização da prova

- Cada grupo deverá selecionar uma prova do Enem de anos anteriores, sem permitir que o outro grupo tome conhecimento de qual foi a prova escolhida.
- Organizem os participantes pela sequência dos números de inscrição, que devem constar nas provas em vez dos nomes, a fim de que a identidade dos autores das redações não seja conhecida no momento da correção.

248
UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

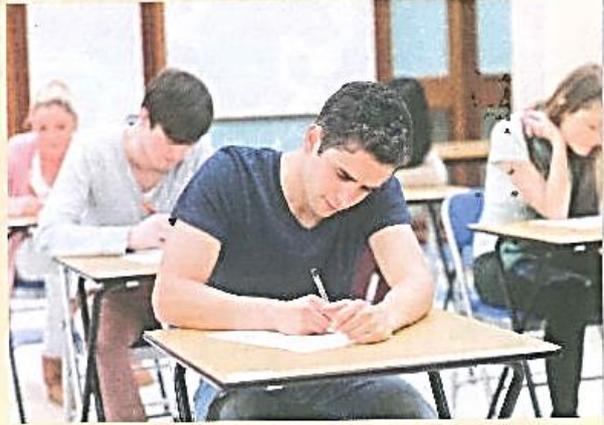
Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 248)

Figura 27 - LD de LP B - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

- Providenciem cópias das provas selecionadas e coloquem na primeira página de cada uma o número de inscrição de cada participante, garantindo que cada pessoa inscrita terá a sua prova.
- Elaborem uma lista de presença (que pode ser por ordem alfabética, por ordem de inscrição, ou, ainda, por sala), na qual devem constar o nome do participante e o número de inscrição de cada um e deixem-na com a pessoa que cuidará da parte administrativa.

Organização das salas

- Solicitem à direção da escola o número de salas necessário para acomodar todos os inscritos.
- Providenciem adesivos com os números de inscrição e, no dia anterior à realização do simulado, coletem esses números nas carteiras, em ordem, para que cada participante tenha o seu lugar definido.
- Afixem na porta de cada sala uma folha com a sequência dos números de inscrição correspondentes aos participantes que farão a prova ali, para que possam se localizar mais facilmente.
- Orientem as pessoas responsáveis pelas salas para que, após distribuir as provas, passem de carteira em carteira solicitando aos participantes que assinem a lista de presença e conferindo o número de inscrição e a identidade de cada um.



Correção dos textos do simulado

- Reúnam os envelopes com as redações, recolhendo-os com a pessoa que ficou responsável pela aplicação da prova que cada grupo propôs.
- Organizem-se em grupos de três alunos para a avaliação das redações. Cada trio deve avaliar no mínimo três redações, de modo que cada um atribua nota a pelo menos uma redação. Vocês podem, nesse grupo de três, discutir alguma dúvida que tenham em relação aos critérios de avaliação estudados.
- Combinem com o professor uma maneira pela qual ele coordene os trios no trabalho de correção das redações. Ele poderá, por exemplo, fazer um "treinamento" dos trios, tomando por base o critério das competências do Enem, estudado por vocês no capítulo 3 desta unidade. Ele poderá, também, dar apoio aos grupos durante a correção, tirando dúvidas pontuais sobre alguns textos.
- Depois de corrigidos os textos, publiquem as notas em um mural da escola, divulgando-as por número de inscrição, sem revelar a identidade dos participantes.



Professor: O objetivo deste projeto é levar os alunos a realizar um exercício de leitura crítica e de análise dos textos produzidos em sala, a fim de que ampliem seus referenciais acerca do tema e do gênero. Para realizar o treinamento de correção com os alunos, consulte o Guia do participante, relativo à redação no Enem, elaborado pelo Inep e disponível no site do Instituto. Além das orientações vistas nesta unidade, constam na publicação do Inep as faixas de nota e a descrição do que se espera em cada uma delas.

249

Fonte: Cereja, Viana e Damien (2016, p. 249).

Merece destaque inicialmente nesse projeto a orientação que é apresentada, exclusivamente ao professor no final da PPT (letras nas cores vermelhas) cujo objetivo dessa proposta é apresentado:

Professor: O objetivo deste projeto é levar os alunos a realizar um exercício de leitura crítica e de análise dos textos produzidos em sala, a fim de que ampliem seus referenciais acerca do tema e do gênero. Para realizar o treinamento da correção com os alunos, consulte o Guia do participante, relativo à redação no Enem, elaborado pelo Inep e disponível no site do instituto. Além das orientações vistas nesta unidade, constam na publicação do Inep as faixas de nota e descrição do que se espera em cada uma delas o site do instituto. [...]” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 249).

Apesar disso, essa interação do manual com o professor aparece pela primeira vez nas análises feitas em todas as PPTs dessa unidade, o que evidencia certo distanciamento entre o educador e o manual, contrariando as ideias defendidas pelo título da obra que seria *Diálogo, reflexão e uso*. Essa ausência compromete de certo modo, o planejamento e execução desse projeto porque a interação professor/aluno/LD não é promovida de modo claro, pois as propostas isolam esses atores no processo de produção.

Partindo para a culminância da unidade verificou-se que o PROJETO/SIMULADO DO ENEM – Redação em Exame consiste em levar o aluno a planejar e executar o simulado nos moldes da redação do Enem. Percebeu-se com isso, que tais orientações sinalizam a tentativa de o LD situar a produção textual em uma situação real, atenuando a artificialidade na produção textual, tão grave nos textos escolares (BRITO, 2003).

Na abertura do projeto, chama a atenção, de maneira positiva, a ilustração que demonstra como se dará o planejamento e execução, com envolvimento de toda a turma “[...] você e seus colegas organizarão um simulado da prova de redação do Enem [...]” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 248). Essa postura coaduna com a concepção sobre interação verbal defendida por Bakhtin/Volochínov (2006), como também dialoga com as orientações sugeridas pelos documentos oficiais, como os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002), as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Na etapa inicial – PREPARAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO SIMULADO, destaca-se a forma como o LD usa os comandos de produção sempre no plural (organizem-se, convidem, façam, elaborem, dividam), com o propósito de levar a turma a compreender que a atividade será em grupo. Essa ideia de envolvimento da coletividade contribui para que todos os alunos possam desempenhar funções variadas em torno de um único objetivo (cada um dos quais ficará responsável). Isso pode ser interpretado de forma positiva, visto que a interação promove a construção

do conhecimento na convergência dos saberes compartilhados, posto que “[...] o ‘outro’ permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro” (GARCEZ, 1998, p. 62).

Diante disso, verificou-se nessa proposta a presença de algumas características de interação, como o “outro” como elemento importante no discurso e a alternância de sujeitos no discurso, como as características que foram discutidas no capítulo 2, subseções 2.2.5 e 2.2.6 desta pesquisa. Em relação à primeira característica, verificou-se que a presença reiterada dos verbos no plural, como dito anteriormente, reforça a ideia da troca, do diálogo que deverá ser constante na realização da atividade. Já relacionada à segunda, identificou-se a preocupação em se estabelecer a alternância entre sujeitos (alunos e professor) na realização das atividades, pois o uso de termos como: *organizem-se em dois grupos, convidem professores, elaborem uma lista*, entre outros, acresce a ideia de diálogo constante na proposta.

Ainda, em relação à primeira característica, constatou-se que a preocupação da proposta em situar a atividade no corpo profissional da escola (professores e funcionários da escola), bem como o convite de participação da comunidade (pais de alunos), busca envolver não apenas a escola, mas também a comunidade na realização desse simulado, dando à produção da redação um lugar de encontro social.

Relacionado a segunda característica, também se identificou que a produção procurou situar a escrita como objeto social, uma vez que o texto compreende “[...] uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico [...]”, cujas “[...] fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

No tocante à terceira característica, identificou-se que os alunos envolvidos na construção do simulado não são desafiados a produzirem um texto ao final do projeto, o que de certa forma, enfraquece a culminância da PPT. O resultado do que foi apresentado ao aluno em toda unidade deveria culminar em uma produção escrita final, não apenas numa proposta de leitura crítica de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2003).

Por fim, a PPT orienta que os alunos recorram à figura do professor para que os ajude na correção dos exames. Para isso, o LD, primeiro, sugere que os alunos se organizem em três grupos para avaliação das redações e depois, que combinem com

professor uma maneira de coordenar a correção das provas; além da realização de um treinamento dos grupos pelo professor. Em suma, “[...] é necessário, portanto, que o professor tenha conhecimentos suficientes em relação aos elementos constituintes do enunciado, para que possa alterar as propostas apresentadas nos livros didáticos [...]” (MENEGASSI, 2011, p. 19), a fim de administrar a melhor forma de propor atividades de produção textual na escola.

No entanto, vale destacar que a unidade 4 compreende apenas PPT que exploram mecanicamente o ensino do tipo textual Dissertativo-argumentativo, uma vez que trabalha apenas com as competências do Enem¹¹⁰, deixando exercitar outras possibilidades de trabalho com este tipo textual. Exemplo disso, seria após a unidade 4 o aluno ser posto diante de uma situação de produção real da redação observando questões como: planejamento (Tema, tese e argumentos), problematização da tese, delimitação de um problema a ser ampliado, os tipos de argumentos em um tipo de texto dissertativo-argumentativo, como fazer uma conclusão com proposta de intervenção e além disso, o trabalho de revisão e reescrita do texto com o olhar crítico acerca de possíveis correções. Essas atividades poderiam contribuir de maneira efetiva nas produções, visto que o aluno aprenderia a não só reconhecer o processo de funcionamento do exame, mas também a produzir sua redação observando aspectos não apenas avaliativos, mas reais de produção. Para tanto, uma unidade dedicada a Redação/produção real da redação, se revela bastante relevante, pois o aluno teria mais possibilidade de se aperfeiçoar nesse tipo textual e ter maiores chances nos exames de vestibulares e o Enem.

5.3 Discussões gerais

A análise, inicialmente realizada dos MPs de cada LD, concedeu a possibilidade de compreender como eles estão estruturados e, por isso, permitiu verificar como cada coleção dispõe e orienta, em suas propostas teórico-metodológicas, a prática para a produção textual. Se estas, realmente, dialogam com

¹¹⁰ O exame do Enem que é realizado anualmente avalia cinco competências em relação à redação, a saber: domínio da escrita formal da língua portuguesa; Compreender o tema e não fugir do que é proposto; Selecionar, relacionar, organizar e interpretar, informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Conhecimento do mecanismos linguísticos necessários para construção da argumentação e, Respeito aos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>. Acesso em 02/02/2021.

aquilo que está disposto no interior dos LDs investigados. Além disso, o cotejo entre as propostas apresentadas por estes manuais e a teoria contribuíram para averiguar se, de fato, tais propostas contribuem para a formação de escritores proficientes de texto em contexto escolar.

Nesse sentido, constatou-se em ambos os MPs, a preocupação em situar suas propostas em consonância com as recentes concepções sobre linguagem, além de buscar alinhar suas orientações nos principais documentos oficiais, como PCNs, OCEM, PCN+ e BNCC. Verificou-se, com isso, que as orientações apresentadas pelos manuais refletem, em geral, discussões inovadoras em torno do ensino de linguagem ancoradas nas concepções sobre interação verbal defendidas por Bakhtin/Volochínov (2006) e gêneros do discurso, concebidas por Bakhtin (2000), além de Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2003), Rojo (2003), Marcuschi (2008) entre outros. Diante disso, percebeu-se que os manuais compreendem que não basta apenas o aluno conhecer a estrutura e a composição dos gêneros, ele precisa sobretudo, produzi-los como resposta às mais variadas esferas sociais em que tais gêneros circulam.

Dessa forma, verificou-se no LD (A) que as PPTs dialogavam com as perspectivas apresentadas pelo MP, na medida em que o estudo dos gêneros sempre partia de um texto (modelo) a que se propunha ensinar ao aluno. Da mesma forma, o LD (B), em suas PPTs, sempre partia do texto para a produção, compreendendo o texto como unidade básica de ensino. Isso está em consonância com as orientações dos PCN: “as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 59).

Em relação às PPTs apresentadas - pelos LD (A) - Projeto Teláris e LD (B) - Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso - constatou-se que no primeiro LD as propostas de produção procuravam situar a escrita sob a forma de SDs, assim como o LD (B). Todavia, em ambos os LDs, não há uma preocupação mais detalhada em relação àquilo que sugere a teoria acerca das SDs, posto que aspectos como: produção prévia, os módulos (que orientam atividades individuais e em grupo) e a atividade de reescrita são silenciados, em algumas ou em todas as etapas, no processo de produção, além de em algumas PPT não se perceber a escrita como processo, mas algo estanque e/ou isolado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), (GARCEZ 1998) e (REINALDO, 2020).

No caso do LD (A), constatou-se que as duas PPTs sobre os gêneros: artigo de opinião e manifesto, fizeram-se presentes à orientação inicial, para que o aluno se posicionasse em relação ao assunto discutido e apresentasse, sob a forma de texto, uma opinião sobre o tema abordado. Porém, ao partir para os módulos sequenciais, não se percebeu, na maior parte das etapas das PPTs, a preocupação em promover a interação social, pois a produção segue, em sua maioria, solitária e silenciosa.

Já no LD (B), sobre as PPTs relacionadas aos gêneros: o debate deliberativo, o currículo e as cartas argumentativas de reclamação e solicitação, prevalece, na maioria das propostas, exceto no currículo, a preocupação em envolver a interação social na maioria das etapas, posto que os comandos de produção, os quais sugerem o envolvimento da coletividade na produção do gênero, contribui para o enriquecimento da produção final dos gêneros propostos.

No entanto, ao analisar a produção do tipo dissertativo-argumentativo/redação do Enem, não foi possível perceber em nenhum momento, a orientação ou sugestão, na direção da interação com o outro, pelo contrário, nota-se, reiteradamente, uma produção solitária. Além disso, não se percebeu, nem mesmo a sugestão para que o professor oriente o processo de escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008). Ressalta-se com isso a necessidade em se rever o ensino do tipo dissertativo-argumentativo/redação do Enem nesse manual, uma vez que a produção textual requer a participação ativa do outro com o objetivo de enriquecer a produção (GARCEZ, 1998; ANTUNES, 2003).

Diante dessas constatações acerca da concepção sobre interação verbal, identificou-se no LD (A) a ausência da figura de um interlocutor situado de forma clara no início das duas produções (MENEGASI, 2011), apesar de embora cada uma das PPTs apresentar na introdução aspectos relacionados às condições de produção defendidas por Geraldi (1993). No entanto, o que se confirma, é que no decorrer das propostas tal ausência prejudica todo o processo de construção do texto, conforme defende Menegassi (2011).

Todavia, no LD B, já se percebeu a preocupação em situar o aluno em relação ao seu interlocutor no início das propostas, visto que no início das PPTs e no interior delas, há a preocupação em assinalar ao aluno quem será o seu interlocutor. Relacionado a isso, os PCNs (1998) afirmam que “É preciso que se coloquem em questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina” (BRASIL, 1988, p.

66). Salienta-se com isso, a necessidade dos autores do LD (A) reorganizarem o início de cada PPT, apontando quem será o interlocutor de cada proposta, com o propósito de facilitar a construção dos textos (MENEGASSI, 2011; RODRIGUES; MENEGASSI, 2009).

A partir desses pressupostos, merece reflexão a importância da interação como premissa para, não apenas, ensinar sobre estrutura e composição de gêneros textuais aos alunos, mas também em sua formação como sujeitos proficientes em escrita. Isso porque em cada uma das coleções verificou-se a preocupação em fundamentar suas obras em teorias sobre interação, principalmente, as defendidas por Bakhtin/Volochínov (2006).

Concernente a isso, identificou-se no LD (A) a ocorrência de algumas características de interação, sobretudo, na PPT sobre o gênero textual Manifesto, pois os comandos de produção apontam para a participação efetiva do outro na construção do texto, o que contribui na formação do aluno enquanto sujeito autônomo. Além disso, percebeu-se também a preocupação em valorizar a palavra do outro na produção do gênero; e a palavra e a contra-palavra como (elemento/instrumento) mediadora na interação. Outras características que se destacam nessa proposta é a alternância de sujeitos no discurso, a escrita como prioridade na formação do sujeito e a escrita como objeto social. A presença dessas características na PPT analisada, contribuiu para se fortalecer a tese de que o trabalho, com tais características, favorece de forma relevante, a formação de escritores proficientes em escrita, visto que apontam para um processo em que o aluno é posto em situações de interação na construção do gênero, além de dar um destino uma função social para o texto produzido.

Já no artigo de opinião tais características não são identificadas, embora a PPT busque na etapa final relacionar a produção como objeto social em um lugar social. Mesmo assim, a produção desse gênero fica legada a uma produção artificial e solitária, prejudicando a possibilidade de tornar o aluno proficiente nesse tipo de produção desse gênero. A ampliação das possibilidades de aprendizado acerca desse gênero são ricas oportunidades de aprendizagem, se fossem mediadas pela interação proporcionada em cada etapa e que poderiam ser inseridas no processo de escrita (GARCEZ, 1998).

Em contrapartida, o LD (B) apresenta, na maioria das PPTs, situações de interação que contribuíram para a identificação de algumas características de

interação de forma mais clara. A exemplo disso estão as PPTs dos gêneros: debate deliberativo, cartas argumentativas de reclamação e solicitação.

Nessas propostas, características como A desmistificação do Adão mítico e A constituição do sujeito autônomo podem ser identificadas. Na primeira porque observou-se a preocupação do LD (B) em levar o aluno a compreender que seu discurso não isolado, ou monocrático, fruto de um lugar mítico das primeiras palavras, mas que ele é permeado de ecos de outros discursos e que pode compreender assimilar esses discursos na construção do seu texto. Já na segunda características, notou-se que as propostas contribuíram na formação do aluno enquanto sujeito autônomo, na medida em que os comandos de produção sinalizaram a preocupação em situar o aluno em situações reais de produção na tentativa de minimizar a artificialidade dos textos produzidos e, com isso, outras características puderam ser identificadas, tais como: o texto como lugar social, A escrita como objeto social e A escrita como prioridade na formação do sujeito.

A primeira característica que se destaca nas PPT ora analisada é o texto como lugar social, posto que se percebe em cada proposta a preocupação em situar cada atividade de escrita em esfera de circulação dos textos com o objetivo de levar o aluno a perceber como o gênero produzido funciona nesta determinada esfera, exemplo disso é a PPT do gênero carta argumentativas de solicitação e reclamação. Quanto à segunda característica apontada, percebeu-se nas PPT o cuidado em assinalar cada produção como objeto social por onde a linguagem se efetiva, como por exemplo, o gênero cartas argumentativas e currículo. E, por último, constatou-se nas propostas de produção dos gêneros debate deliberativo, cartas argumentativas e currículo a atenção a escrita como prioridade na formação desses alunos enquanto sujeitos dos que produziram.

Partindo para o encerramento da unidade, no planejamento e execução do *Projeto Simulado do Enem/ redação em exame*, identificou-se a presença de algumas das características de interação como as supra citadas que contribuem na formação de alunos proficientes em escrita. Apesar disso, quando se partiu para a análise das PPTs do tipo dissertativo-argumentativo/redação do Enem, não se identificou a maioria das características de interação, como as mencionadas nos capítulos (cap. 3 e 4) teóricos desta pesquisa.

Por consequência, a solicitação para a produção desse tipo textual fica prejudicada, posto que o aluno não tem situado o destinatário de maneira distinta. Não está claro, no início da produção, quem será o leitor dos textos, se o professor ou até mesmo outros professores (MENEGASSI, 2011; FUZA; MENEGASSI, 2006/2007). Inclusive, não se estabelece padrões de correção ou reescrita para esses textos produzidos, como: quem corrigirá? Ou como serão as correções? (GARCEZ, 1998).

Destaca-se com isso, a necessidade de os autores da referida coleção (LD de LP (B)) reverem o modo como está disposto o ensino desse tipo textual, tendo em vista que este é, notoriamente, requerido nos vestibulares. É necessário, com isso, a detalhada descrição de aspectos como: interlocução, planejamento e reescrita (MENEGASSI 2011; MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2003; DIONÍSIO; BEZERRA, 2020; RODRIGUES, 2017). Salienta-se com isso, que a ausência dos aspectos apresentados prejudica a formação de escritores proficiente do tipo textual dissertativo-argumentativo, dado que não se percebeu a presença de algumas das características de interação apontadas nos capítulos (cap. 3 e 4) teóricos dessa pesquisa.

Portanto, os contrastes identificados nas coleções (A) e (B) indicam que o LD (B) apresenta, na maioria das PPTs, situações que contribuem para a identificação mais relevante das características de interação discutidas nos capítulos teóricos dessa pesquisa, embora na PPT sobre o tipo dissertativo-argumentativo/redação do Enem, não se perceba tais características. Essa percepção em relação ao LD (B) serviu para compreender que a presença dessas características de interação nos gêneros textuais (debate deliberativo, currículo, cartas argumentativas de solicitação e reclamação) favorece, de uma forma mais ampla, a formação de escritores proficientes de textos em contexto de ensino. O que não se percebeu, de modo explícito, foi o trato com o tipo textual dissertativo-argumentativo, visto que a ausência dessas características prejudicou a promoção da proficiência em escrita do aluno. Portanto, se essas deficiências não forem identificadas e, de alguma forma, sanadas pelos professores, comprometerão a proposta de formar alunos proficientes em escrita em relação a esse tipo textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta principal investigar a interação no livro didático de Língua Portuguesa como promotora da proficiência escrita em contexto escolar. A referida proposta ancorou-se nos pressupostos teóricos de linguagem sociointeracionista do Círculo de Bakhtin e nas perspectivas sobre o ensino de escrita como processo (DOLZ; SCHNEWLY, 2004; GACERZ, 1998; GERALDI, 2003; MARCUSCHI, 2008). A investigação também se apoiou em uma construção do conhecimento baseado nas interações mediadas pelos sujeitos, enquanto promotores de linguagem (MENEGASSI, 2011; GARCEZ, 1988) e nos estudos da LA (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 2006).

Diante disso, constatou-se que a presença reiterada do livro didático de Língua Portuguesa em contexto escolar, bem como os resultados inexpressivos apresentados pelos alunos em exames nacionais e internacionais (vestibulares, Enem, Pisa, Saeb), em especial nas provas de Redação, motivaram, substancialmente, a realização dessa pesquisa.

Dito de outra forma, esse cenário preocupante se amplifica ante situações em que o único instrumento de ensino às mãos do professor seja o livro didático e, além disso, causa espanto também a recorrente fragilidade obtida pelos estudantes em provas de Redação como as do Enem (GERALDI, 2003; ROJO 2003; RODRIGUES, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessária a constante pesquisa em torno do tema “ensino de produção textual na escola”, dado que este tema requer não apenas um olhar mais acurado das editoras de LD, no que tange a elaboração de seus manuais, como também a formação e qualificação do professor de língua, qualificação esta, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino de escrita que extrapole os muros de um ensino meramente conceitual, mas que leve o estudante a reflexão crítica acerca dos mais variados assuntos (FUZA; MENEGASSI, 2006/2007, p. 92).

Para isso, a presente pesquisa não objetiva promover soluções para os problemas levantados, mas sim colaborar com os estudos concernentes ao tema apontado, que foi o de identificar algumas características de interação do LD de LP como promotoras da proficiência escrita em contexto escolar (GARCEZ, 1998; ANTUNES, 2003; GERALDI, 2003; MENEGASSI, 2011; RODRIGUES, 2007; BRITO, 2003; MARCUCCHI, 2008; ROJO, 2003; COSTA VAL, 2003; BEZERRA; DIONÍSIO,

2020; REINALDO, 2020). Diante disso, foram estabelecidos cinco objetivos específicos com o propósito de contribuir para que o objetivo geral fosse atingido.

Dessa forma, as análises realizadas nos MPs de cada coleção, contribuíram para que se vislumbrasse qual enfoque é realmente dado por cada um, a fim de orientar o ensino de escrita. Com isso, pôde ser verificada as diferenças distintas entre os manuais, conforme discutido nos capítulos desta pesquisa e também como, de fato, foi apresentado o ensino de escrita no interior de cada LD. Para isso, o primeiro objetivo foi investigar se o modo como os MPs propõe o ensino de escrita está em conformidade como os principais documentos oficiais de ensino.

Sobre esse objetivo, percebeu-se que os MPs compartilham das mesmas orientações teórico-metodológicos no que tange ao ensino de escrita a partir do texto. Essa postura dialoga com aquilo que é orientado pelos principais documentos oficiais, como os PCN (1997/1998/1999), PCN+ (BRASIL, 2002), OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2017). Esses documentos orientam o ensino de escrita, sempre mediado por um texto que sirva de modelo para o gênero em questão, além disso, verificou-se que cada MP procura explorar esse gênero, seja na compreensão, no estudo gramatical ou na produção textual.

Em relação ao segundo objetivo dessa pesquisa, que é o de verificar nos MPs qual é o objetivo dos LD para o trabalho com o ensino de produção textual, percebeu-se algumas diferenças entre os manuais que se distinguem quanto ao trato com esse objetivo. No caso do LD (A), verificou-se que o MP orienta a produção textual baseada na “proficiência e autonomia na produção de textos” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 388); enquanto o LD (B) defende que “a produção textual, organiza-se em torno de projetos e de diferentes práticas sociais de linguagem” (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 341).

A diferença que se destaca entre os manuais é a de que no LD (A) essa perspectiva não se efetiva de forma clara, visto que as orientações para produção dos dois gêneros analisados na unidade que trata da esfera argumentativa, não contemplam de modo coerente uma proposta que leve o aluno à reflexão e à pesquisa no processo de produção, tampouco a auto avaliação do texto produzido.

Já no MP do LD (B), percebeu-se que este procura dialogar com as propostas apresentadas pelo manual com aquilo que realmente é implementado na maioria das PPTs que tratam da esfera argumentativa, posto que em cada proposta é sugerida uma função social ao texto produzido, além de, no processo de produção, haver uma

preocupação em reconhecer no outro um importante interlocutor na construção dos gêneros. Embora não se perceba isso nas PPTs sobre produção do tipo textual dissertativo-argumentativo.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, que procurou verificar o que os MPs de cada LD apresentam sobre gêneros textuais e sequencias didáticas, observou-se que o MP do LD (A) procura estabelecer uma conexão entre o ensino de escrita baseada na teoria bakhtiniana sobre linguagem. Além de reconhecer os gêneros como instrumento de ensino e as SD como orientação no processo, e as condições de produção como relevantes no ensino de escrita.

Apesar disso, identificou-se que o LD (A) trata do ensino na perspectiva sociointeracionista de maneira diferente daquilo que é apresentado pelo MP, dado que não se efetiva de maneira clara nas PPTs o enfoque dado a essa teoria, pois as produções carecem de mais atenção nas etapas que requerem a participação do outro (Garcez, 1998). Embora o trato com os gêneros se mostre bastante claro e coerente. Em cada etapa inicial das PPTs percebeu-se a preocupação em situar o aluno em relação ao gênero em estudo.

Todavia em relação as SD, constatou-se que seria necessária uma reformulação das PPTs analisadas, no que diz respeito a organização de cada etapa de produção. Não se percebeu clareza quanto as condições de produção do texto, nem em relação às etapas modulares de uma SD, as quais vão desde a produção prévia, passando pelos módulos de pesquisa e interação até a produção final e avaliação da produção, conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004).

Quanto ao MP do LD (B), este trata do ensino de produção escrita por meio de projetos, sustentados pelos gêneros discursivos, nos quais os alunos são envolvidos em diferentes práticas individuais e coletivas. Pode-se perceber de maneira implícita, que o termo *Projeto*, se refere à teoria sobre SD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), visto que, em cada capítulo é apresentado ao aluno o gênero que ele produzirá ao final, seguindo determinadas etapas.

O que se destaca nesses projetos é a apresentação clara do destinatário dos textos que serão remetidos já no início dos capítulos, além de dar uma função social para a maioria dos gêneros produzidos. No entanto, nas PPTs analisadas, identificou-se certa fragilidade nas propostas sobre o gênero Currículo e o tipo textual dissertativo-argumentativo/redação do Enem. No primeiro, não é dada uma função social para o gênero produzido e no segundo, a produção se apresenta solitária e

isolada, sem qualquer elemento de interação. Nesse caso, reitera-se a necessidade de o manual rever a forma como planeja o ensino do tipo textual dissertativo-argumentativo/redação do Enem, posto que este exige do aluno um preparo acurado em redações de vestibulares, como é o caso do Enem.

Ressalta-se que em ambos os LDs, verificou-se pouca interação com o professor. Fato preocupante, posto que os LDs analisados são dedicados ao professor. Não se percebeu uma atenção efetiva a esse critério ao passo que o distanciamento manual e professor se confirma na maioria das PPT analisadas, embora saiba-se que está nas mãos do professor a responsabilidade em orientar as atividades seria pertinente que tais manuais revissem tal aspecto, mesmo porque foram produzidos com o objetivo de contribuir com o trabalho do professor (MENEGASSI 2011; RODRIGUES, 2007).

No quarto objetivo, analisou-se o modo como as atividades de produção textual apresentadas possibilitam a interação dos alunos com outras esferas discursivas, bem como se estas (atividades) favorecem a proficiência na produção textual escrita. Dessa forma, constatou-se que as atividades de produção em cada LD procuram, em certa medida, envolver os alunos em atividades variadas que envolvam outras esferas discursivas.

No LD (A) isso é percebido, por exemplo, nas duas PPTs, que tratam de assuntos variados, que vão desde a reflexão em torno de temas importantes para os relacionamentos familiares à preservação do meio ambiente. Esses assuntos contribuem para que o aluno tenha contato com temas diversos, apesar de as PPTs tratarem dos temas de forma isolada, sem o cuidado em promover a pesquisa e o debate (GRACEZ, 1998).

Já no LD (B), não se percebe isso de forma clara, em virtude de alguns gêneros envolverem apenas esferas limitadas ao ambiente escolar (cartas argumentativas, currículo e texto argumentativo-dissertativo). Essas limitações fragilizam as produções, uma vez que não se propõe ao aluno a possibilidade da interação e da pesquisa. Apesar disso, o planejamento de cada projeto, ao final das unidades, propicia ao aluno o contato com situações reais de produção, bem como lhe dá a possibilidade de pesquisa, de extrapolação do ambiente escolar rumo a novas perspectivas de interação, visto que na sugestão de alguns projetos, como a Feira da Cidadania, sugere-se que alunos convidem a comunidade, assim como o projeto Simulado do Enem.

No que tange ao último objetivo, que foi o de identificar a presença das características de interação nos LDs como promotoras na proficiência escrita. Constatou-se que em ambos os LDs algumas dessas características podem ser vistas algumas dessas características. Nesse sentido, as análises revelaram-se bastante esclarecedoras, uma vez que se percebeu nos manuais o conhecimento teórico acerca da concepção bakhtiniana sobre interação verbal, bem como sobre as concepções dos gêneros discursivos e das Sequências Didáticas.

No LD (A), identificou-se na análise realizada na primeira PPT (gênero artigo de opinião) que a produção ocorre de forma solitária, o que se evidencia na ausência de algumas (se não todas) características de interação importantes, posto que nas etapas de produção é solicitado constantemente a interação com o outro, como mecanismo para construção do gênero.

Além disso, nessa PPT a figura do professor é considerada como importante no processo, visto que os comandos de produção solicitam que o professor se faça presente em cada etapa da produção. No entanto, o que fragiliza as duas PPTs é a ausência de uma sinalização clara no início da produção de quem será o destinatário do gênero produzido, como orienta os PCNs (BRASIL, 1997).

No que se refere ao LD (B), nas PPTs analisadas, verificou-se que esse objetivo pode ser identificado com mais clareza na maioria das propostas, primeiro porque as PPTs demonstram a preocupação em situar o aluno quanto ao destinatário do texto já no início da produção. Essa postura pode ser percebida na maioria das propostas. Isso dialoga com as orientações dos documentos oficiais como PCN (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002), OCEM (BRASIL, 2006), e BNCC (BRASIL, 2017).

A postura adotada pelo manual contribui para que o aluno tenha seu interlocutor marcado de modo evidente, o que encaminha para a interação, dado que ter um interlocutor situado no início da produção é um pressuposto imprescindível para o sucesso na comunicação. Exemplo disso são as PPTs sobre o gênero cartas argumentativas de reclamação e de solicitação; e o debate deliberativo) que propiciaram identificar várias características de interação.

Pode-se verificar com isso, como o aluno foi favorecido na proficiência escrita nessas propostas, pois é na interação entre sujeitos socialmente situados que a linguagem é promovida (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2006). Apesar dessa constatação, verificou-se a ausência dessas características na proposta textual que trata do gênero Currículo e do tipo textual dissertativo-argumentativo/redação do

Enem, embora sejam identificadas várias dessas características na culminância do projeto.

Dessa forma, após responder aos objetivos específicos, retoma-se o objetivo principal, que é identificar quais características de interação estão presentes nas PPTs escritas dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LD de LP) do EF II (9º ano) e EM (3ª série), e de que forma favorecem a proficiência em escrita ao aluno em contexto escolar.

Destaca-se que a análise realizada no LD (B) Português Contemporâneo: diálogo reflexão e uso, evidenciou situações de interação na maioria das PPTs, em que as características de interação marcam etapas de produção desde o início. Tais como: A desmistificação do Adão Mítico, as fronteiras (limites do enunciado), A constituição do sujeito, A palavra e contra-palavra como (elemento/instrumento) mediadoras nas interações, o “outro” como elemento importante no discurso, A alternância de sujeitos no discurso, o texto como lugar social, A escrita como objeto social) e a escrita como prioridade na formação do sujeito.

Em síntese, as análises revelaram que as características de interação caracterizam o LD (B) como um instrumento de ensino, às mãos do professor, o qual favorece a escrita proficiente dos alunos. Consoante a isso, não se identificou, na maior parte das PPTs analisadas no LD (A), a ocorrência dessas características, mediante a postura teórica adotada por esta pesquisa.

Portanto, embora o LD (B) apresente situações em que certas características de interação sejam evidenciadas, defende-se que o LD de LP não tome o lugar do professor no processo de ensino de escrita, pois este constitui-se apenas como instrumento no processo de ensino e aprendizagem e não mediador das práticas pedagógicas.

Desse modo, advoga-se que o LD foi criado para a linguagem do aluno e não para doutores da linguagem, e com isso, deve(ria) facilitar, tanto ao professor quanto ao aluno, o caminho ou os caminhos na direção da aprendizagem, visto que o aluno não irá aprender no LD de LP, mas aprenderá por intermédio do LD de LP. Uma constatação evidente é a de que não existe LD perfeito, posto que este foi escrito de modo genérico e cabe ao professor a decisão teórica e metodológica a ser adotada no uso desse instrumento.

Dito isso, vale ressaltar que a figura do professor é preponderante nesse processo, visto que compete a ele decidir como usará o LD. Embora situações que

vão desde a carga horária extensiva, baixos salários, bibliotecas precárias (ou a ausência delas), internet precária (ou sem nenhuma) e ausência de formação adequada, o que em certa medida, levem o professor a enxergar o LD como único instrumento de trabalho.

Todavia, reitera-se que o professor precisa compreender o desafio de ensinar os estudantes a não apenas demonstrar competência escrita, mas sua intenção discursiva (FUZA; MENEGASSI, 2006/2007, p. 92). Em outras palavras, está nas mãos do professor o papel de promover, na escola, a escrita proficiente, que transponha barreiras meramente conceituais e propicie ao aluno o artifício da reflexão crítica.

Para tanto, uma possível perspectiva para a pesquisa futura seria o de trabalhar com o aprimoramento e desenvolvimento da proficiência em escrita para a produção de textos dissertativo-argumentativos no 9º ano do segundo ciclo e na 3ª série do EM, uma vez que tais etapas de estudo são determinantes na formação desse aluno. Pesquisas aplicadas que vislumbrem o estímulo à produção textual poderiam contribuir para a inserção dos estudantes em universidades e institutos de ensino superior, como também no mercado de trabalho e no exercício de sua cidadania.

Os recentes avanços tecnológicos requerem, efetivamente, dos agentes envolvidos no processo educativo a capacidade de conectar as diversas formas de aprender e ensinar, mediante ao múltiplos conhecimentos, advindos da conectividade promovida pela internet. Essa conectividade deve ser encarada pela escola como possibilidade de saberes, o que inclusive, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece como uma nova maneira de ler e escrever.

Em suma, a proposta desta pesquisa foi o de contribuir com a formação de alunos em fim de etapas tão cruciais em sua formação e, diante dos resultados alcançados, pôde-se verificar a importância em se trabalhar com as teorias ora apresentadas tomando o LD de LP como instrumento no sentido de formar os alunos quanto a proficiência na produção de textos. Para isso, pretende-se tornar público os resultados obtidos nesta pesquisa, disponibilizando no site do Programa de pós-graduação em Letras (PPG-Letras) da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), além de possível divulgação em eventos e publicação em artigos periódicos. Além do mais, uma cópia física desta Dissertação encaminhada a Biblioteca do campus (UFT) em Porto Nacional - TO.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Andréa Gomes. **O gênero debate nos livros didáticos de português do ensino médio**: vozes em diálogo. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em filosofia e língua portuguesa) - Departamento de letras clássicas e vernáculas da Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas (FFLCH), 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (série Aula; 1).
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail, VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão (revisão da tradução Marina Appenzeller). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Editora Mercado das Letras, 2003. p. 25 – 68.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros Textuais, Tipificação e Interação. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva, HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel**. revisão técnica Regina Vieira... [et al.]. – São Paulo: Editora Cortez, 2006. p. 19-46.
- BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée.; MEURER, J.L. (org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 185-207.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental**. 2 ed. – São Paulo: Ática, 2015.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave/ Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. 2. ed. São Paulo: contexto, 2005.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (org.). **Gêneros do Discurso na Escola**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez. 2002. (coleção aprender e ensinar com textos, v.5).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep)**. Disponível: www.portal.inep.gov.br/web/guest/microdados. Acesso em: 02 de janeiro de 2020b.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036>. Acesso em: 05 mar. 2020c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN+**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resultado do PISA - OCDE 2019**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2020a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resultado do Sistema de Avaliação da educação básica de 2017**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1998. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional da Educação Básica (FNDE)**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2020d.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). João Wanderley Geraldi (org.). ed. Ática, 3ª ed., 7ª impressão. 2003. p. 117-126.

CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de linguística aplicada**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, v. 7, n. 2, 1986, p. 5-12.

CEREJA, W. R.; VIANA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. vol. 3/. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. Revista Idioma 23 – Rio de Janeiro – RJ, v. 23, 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CONSTANTINO, Dalva Aparecida do Carmo. **As Propostas de Produção Escrita do Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: um olhar enunciativo-discursivo**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado Letras–Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, MT, 2007.

COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. *In*: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

DOLZ E SCHNEUWLY. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J; Schneuwly, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2016. p. 149-168.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. *In*: Carlos Alberto Faraco. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2ª ed. Editora Criar, Curitiba: 2006. p. 45-85.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2008.144p.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão (org.). **Lições de texto: leitura e redação**.4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 416 p.

FOREQUE, Flávia; FARJADO, Vanessa. **7 de cada 10 alunos do Ensino Médio têm nível insuficiente em português, diz MEC**. G1 Educação, Rio de Janeiro,21 nov. 2020.Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FREITAS, Maria Helena da Silva. **Um Olhar sobre as Atividades de Produção Textual em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas - Área de concentração: Educação, Linguagem e Cultura) - Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

FUZA, Ângela Francine, MENEGASSI, Renilson José. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação científica da Universidade Estadual de Maringá. (2006/2007). Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 173 p.

GERALDI. J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. 173 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.131p.

MEDVEDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução à crítica a uma poética sociológica.** Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 193-207.

MENEGASSI, R.J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

MENEGASSI, Renilson José. **O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático.** Trabalhos em Linguística Aplicada. vol. 50, nº1. Campinas – SP: 2011. p. 169-187.

MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. **Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos.** v.7, n.14. Belo Horizonte: SCRIPTA,2004. p.159-171.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. **O Indicador de Analfabetismo Funcional INAF.** Disponível em: www.ipm.org.br/inaf. Acesso em: 02 jan. 2020.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** 2ª ed. Campinas-SP: Editora Pontes, 2014. p. 21-50.

PAZ, Octavio Paz. **O arco e a lira.** Rio de Janeiro: ed. Nova Fronteira, 1984.

ROCHA, Jocielton Candido. **O Interacionismo sociodiscursivo e o livro didático: uma análise das propostas de produção de texto.** 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Letras: Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, PB, 2015.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **A polifonia no livro didático: de quem é a palavra (a) final?** Revista Virtual de Letras, Jataí/GO, v. 03, n. 1; jan./jun., 2011. p. 176-192.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **A produção textual no Ensino Médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM.** 2017.204 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás– UFG, Goiás, GO, 2017.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do Livro Didático de Língua Portuguesa Na Mediação da Produção Textual.** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá – UEM –PR, 2007.

RODRIGUES, Rosângela Hames. **Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem/Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Editora Mercado das Letras, 2000, p.15-25. (coleção As Faces da Linguística Aplicada)

ROJO, Roxane. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas/Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 27-38.

ROJO, Roxane. **Palestra concedida ao II Congresso de Educação Tecnológica e Conhecimento (CENTEC)**. Promovido pelo SESI – SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HF-wFt7kqNM>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes, (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Editora Mercado das Letras, 2003. 299p.

SAUSSURE, Ferdinand de.; JAKOBSON, Roman.; HJELMSLEV, Louis Trolle.; CHOMSKY, Noam. **Os Pensadores/Textos selecionados**. Tradução Carlos Vogt... (et al.). – 2.ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. - São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

SIGNORI, Inês et al. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SILVA, Daniel do Nascimento. **'A propósito de Linguística aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios**. 31especial. Rio de Janeiro: D.E.L.T.A, 2015. p. 349-376. Disponível em: [HTTP://dx.doi.org/10.1590/0102-445007158226872892](http://dx.doi.org/10.1590/0102-445007158226872892).

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do Enunciado Concreto do círculo Bakhtin/Voloshínov/Medvedev**. São Paulo: Editora Humanitas, 2002. p. 85-135.

TERRA, Ernani. **A Antologia Nacional**. Blogue do ernani terra: um espaço para falar de língua e literatura. Ernani Terra, São Paulo, 26 out. 2018. Disponível em: <https://www.ernaniterracom.br/a-antologia-nacional/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ANEXO A - LD (B) P. 373

Metodologia de ensino e a realização de projetos

Como já foi dito anteriormente, o ponto de partida do trabalho de produção textual são os projetos, que vão organizar todas as produções de texto realizadas na unidade. Já na abertura das unidades, o projeto é anunciado pela primeira vez.

FEIRA DO CONHECIMENTO

Participe, com toda a classe, da produção de uma feira sobre o mundo material na sociedade contemporânea, na qual você e seus colegas vão apresentar seminários e expor e distribuir artigos de divulgação científica que produzirão nesta unidade.

PROJETO

Se o erro e a ignorância forjaram as cadeias dos povos e os preconceitos as consolidaram, a ciência, a razão e a verdade poderão um dia rompê-las. Oprimido, durante uma longa série de séculos, pela superstição e a credulidade, o espírito humano finalmente despertou. [...] Até mesmo os princípios, causadores de seus delírios, buscam agora na razão um remédio contra os males que eles mesmos procuraram.

Barão de Holbach, Espírito Sistemático de Denis Diderot, História de Filosofia, São Paulo, Flumen, 1990, v. 2, p. 128-9.



755

Depois, no capítulo 1, o boxe “O contexto de produção e recepção dos textos” apresenta o projeto de forma mais desenvolvida. Por meio dele, o estudante conhecerá os objetivos do projeto, terá em vista os elementos da situação de produção e recepção dos textos e conhecerá as etapas de trabalho. Na sequência, dá início à sua primeira produção.

PROJETO

FEIRA DO CONHECIMENTO

Participe, com toda a classe, da produção de uma feira sobre o mundo material na sociedade contemporânea, na qual você e seus colegas vão apresentar seminários e expor e distribuir artigos de divulgação científica que produzirão nesta unidade.

PRODUÇÃO DE TEXTO

O seminário

PROJETO

O contexto de produção e recepção dos textos

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem os lerá? Nesta unidade, desenvolveremos o projeto **Feira do conhecimento**. Para isso, vamos estudar dois gêneros que podem auxiliar na realização dessa feira: o seminário e o texto de divulgação científica. O primeiro será a base do evento, uma vez que, nele, você e seus colegas vão apresentar suas reflexões nesse formato, e o segundo será o meio pelo qual vocês irão divulgá-las para um público mais abrangente.

O objetivo principal da feira será a discussão do tema **O mundo material na sociedade contemporânea**. No decorrer da unidade, você e os colegas vão, além de ler textos sobre assuntos relacionados ao tema, decidir como se organizar, qual subtítulo utilizar no nome da feira e qual forma de participação cada um terá no preparo e na realização do evento.

O seminário é um gênero oral de elaboração individual ou coletiva, cujo produto final é um texto falado. Os autores do texto de um seminário produzem, portanto, uma fala. Na escola, a realização de seminários tem em vista, principalmente, que os conteúdos estudados possam ser expostos de maneira diferente da que ocorre nas aulas, quando o professor é geralmente o centro da atenção dos alunos. Em um seminário, os alunos assumem um papel mais ativo e passam a ser eles mesmos o centro mediador do conhecimento.

O espectador de um seminário também pode e deve ter um papel ativo: ao ouvir o conteúdo exposto, convém que faça anotações e se relacione com seu próprio conhecimento sobre o assunto, a fim de que, no final da apresentação, possa tirar dúvidas sobre o assunto e contribuir com informações complementares.

Os seminários não existem apenas no contexto do ensino básico. Também são muito comuns em universidades e eventos científicos e culturais em que pesquisadores, estudantes, professores, profissionais e especialistas em certas áreas se reúnem para discutir determinados assuntos.

FOCO NO TEXTO

Leia o texto a seguir.

.....

No seminário *Humor, Indivíduo e Sociedade*, [...] promovido pela Goiás Universidade em parceria com o Departamento de Psicologia da PUC-Rio, participaram nomes representantes do humor canoa, tanto entre os seus “militantes” quanto entre os que teorizam a respeito [...] (como os humoristas Massimo Sherman (Gineira), Claudio Manoel (Istort) e autor/Caserta) [...]. Representando os teóricos, (o professor) Bernardo Jablonka (moderador) e os psicanalistas Daniel Kupfermann e Joel Bi-una dos depo- i que foi prefe- cipantes. cemos uma fi- nal através do

Capítulo 1 | 275

O contexto de produção e recepção dos textos

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem os lerá? Nesta unidade, desenvolveremos o projeto **Feira do conhecimento**. Para isso, vamos estudar dois gêneros que podem auxiliar na realização dessa feira: o seminário e o texto de divulgação científica. O primeiro será a base do evento, uma vez que, nele, você e seus colegas vão apresentar suas reflexões nesse formato, e o segundo será o meio pelo qual vocês irão divulgá-las para um público mais abrangente.

O objetivo principal da feira será a discussão do tema **O mundo material na sociedade contemporânea**. No decorrer da unidade, você e os colegas vão, além de ler textos sobre assuntos relacionados ao tema, decidir como se organizar, qual subtítulo utilizar no nome da feira e qual forma de participação cada um terá no preparo e na realização do evento.

ANEXO B - LD (B) P. 374

Nos capítulos 2 e 3, no momento em que é convidado a produzir, o estudante é lembrado de que os textos que ele vai criar fazem parte de um projeto maior, em construção desde o início da unidade.

Esse texto será depois reunido aos dos colegas e comporá uma revista que a classe distribuirá aos visitantes da **Feira do conhecimento**.

■ ANTES DE ESCREVER

Planeje seu texto lembrando-se de:

- utilizar uma publicação confiável como fonte de informação sobre o estudo ou pesquisa que será o tema do seu texto;
- deixar claro quais são os objetivos do estudo ou de pesquisa, bem como os sujeitos ou instituições nela envolvidos, tanto como participantes quanto como responsáveis;
- apresentar vozes dos pesquisadores, citando suas instituições de origem e a relação que mantêm com a(s) instituição(ões) que realiza(m) o estudo ou pesquisa;
- se possível, entrevistar outros especialistas e expor os pontos de vistas sobre o estudo ou pesquisa;
- pesquisar uma imagem interessante (uma foto, um gráfico, um esquema, um diagrama) relacionada ao tema do estudo ou pesquisa e criar uma legenda informativa e objetiva para acompanhá-la;
- descrever resumidamente e em linguagem acessível ao público em geral os passos e os procedimentos empregados no estudo ou pesquisa;
- traduzir para a leitura em linguagem comum, termos técnicos cujo emprego seja indispensável no seu texto;
- mencionar pontos positivos e pontos negativos do estudo ou pesquisa;
- apresentar ressalvas, deixando claro que não há responsabilidade do autor do texto pelo estudo ou pesquisa e seus resultados;
- selecionar um trecho do texto para deixar em destaque, a fim de que o leitor fique motivado para ler o texto todo.

■ ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu texto por terminado, verifique:

- se as informações apresentadas possibilitam ao leitor conhecer os passos, os responsáveis e os objetivos do estudo ou pesquisa;
- se há vozes dos pesquisadores e de especialistas no assunto;
- se a imagem escolhida para ilustração é interessante e relacionada ao assunto do estudo ou pesquisa;
- se a legenda faz referência direta à imagem da ilustração;
- se a linguagem utilizada, embora contenha termos técnicos, é acessível ao público em geral;
- se, caso tenha havido emprego de termos técnicos, você os traduziu com palavras mais comuns, de fácil compreensão para leitores não especializados no assunto;
- se você apontou pontos positivos e negativos do estudo ou pesquisa, fazendo ponderações quanto aos objetivos pretendidos;
- se a responsabilidade pelo desenvolvimento de estudo ou pesquisa foi mencionada com clareza;
- se o trecho que você selecionou para ficar em destaque é de fato, chamativo e faz referência à parte mais importante do estudo ou pesquisa.

304 **PROJETO** ■ PALAVRA E AÇÃO

PROJETO

Dê continuidade aos preparativos para a realização do projeto **Feira do conhecimento** que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo anterior, produzindo um texto de divulgação científica relacionado ao tema explorado no seminário que seu grupo preparou.

Ao final da unidade, na seção *Projeto*, ocorre a culminância ou a etapa final do projeto que vinha sendo realizado, que pode ser a organização de um sarau, de uma feira de profissões, de uma mostra, de um debate ou a publicação de um livro de contos ou de uma revista digital, ou uma representação teatral, e assim por diante.

6. Observe estes desenhos:

Os três apresentam um ou dois círculos com bordas pretas, indicados por um fio e uma seta. Considerando todo o infográfico, deduta: Qual efeito é criado com essa composição?

HORA DE ESCREVER

Uma das características marcantes do mundo contemporâneo é a cultura consumista. Há quem acredite que o desejo de consumir muitos ou vários bens sociais e que, hoje, para muitas pessoas, ter mais, isto é, consumir mais, significa ser melhor do que quem tem menos, isto é, consumir menos.

A visão consumista tem como consequência não apenas a aquisição compulsiva de mercadorias e bens muitas vezes supérfluos, mas também a aflicção de um modo de alimentação cada vez menos saudável, com o consumo de um grande número de produtos industrializados. Nesse contexto, é muito comum o desperdício e, conseqüentemente, uma grande produção de diversos tipos de lixo.

Em meio a tal situação, têm surgido iniciativas voltadas à diminuição da produção de lixo. Essas iniciativas envolvem pesquisas e estudos que, na contramão da mentalidade consumista, procuram resgatar valores de outras épocas ou buscar maneiras de amenizar as consequências do desperdício de lixo no meio ambiente.

PROJETO

Dê continuidade aos preparativos para a **Feira do conhecimento** que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo 1 desta unidade, produzindo um texto de divulgação científica que contenha também um infográfico e que explore o tema do consumo no mundo contemporâneo.

374 **PROJETO** ■ PALAVRA E AÇÃO

PROJETO

Dê continuidade aos preparativos para a **Feira do conhecimento** que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo 1 desta unidade, produzindo um texto de divulgação científica que contenha também um infográfico e que explore o tema do consumo no mundo contemporâneo.

ANEXO B - LD (B) MENCIONADA NA NOTA DE RODAPÉ Nº 32



UNIDADE 2 PALAVRA E PERSUASÃO	
■ CAPÍTULO 1 - A GERAÇÃO DE 30: GRACILIANO RAMOS - REGÊNCIA NOMINAL - O DEBATE DELIBERATIVO	
LITERATURA: A GERAÇÃO DE 30: GRACILIANO RAMOS	100
O contexto de produção e recepção da produção literária da geração de 30	101
Meios de circulação	101
O Modernismo em contexto	102
O romance de 30	102
Rachel de Queiroz	102
Graciliano Ramos	103
Foco no texto: trecho de <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos	103
Entre textos: fragmento do poema "O retrato do sertão", de Patativa do Assaré, e canção "Segue o seco", de Carlinhos Brown	107
Entre saberes	110
Mundo plural	113
LÍNGUA E LINGUAGEM: REGÊNCIA NOMINAL	115
Foco no texto: fôlder da Delegacia da Mulher	115
Reflexões sobre a língua	117
Texto e enunciação	120
PRODUÇÃO DE TEXTO: O DEBATE DELIBERATIVO	122
Foco no texto: transcrição de trecho de uma reunião deliberativa na Câmara dos Deputados	122
Hora de escrever	125
■ CAPÍTULO 2 - A GERAÇÃO DE 30: JOSÉ LINS DO REGO, JORGE AMADO E ÉRICO VERÍSSIMO - CRASE - RELATÓRIO E CURRÍCULO	
LITERATURA: JOSÉ LINS DO REGO, JORGE AMADO E ÉRICO VERÍSSIMO	130
José Lins do Rego	131
<i>Fogo morto</i>	131
Foco no texto: fragmento de <i>Fogo morto</i>	131
Jorge Amado	134
<i>Capitães da Areia</i>	134
Foco no texto: trecho de <i>Capitães da Areia</i>	134
Érico Veríssimo	138
<i>O tempo e o vento</i>	139
Foco no texto: trecho de "Um certo capitão Rodrigo"	139
LÍNGUA E LINGUAGEM: CRASE	143
Foco no texto: cartaz do Conselho Federal de Psicologia	143
Reflexões sobre a língua	144
Texto e enunciação	147
PRODUÇÃO DE TEXTO: RELATÓRIO E CURRÍCULO	149
O relatório	149
Foco no texto: "Relatório do 4º Encontro da Comunidade de Desenvolvimento"	149
Hora de escrever	152
O currículo	153
Hora de escrever	153
■ CAPÍTULO 3 - A GERAÇÃO DE 30 - COLOCAÇÃO PRONOMINAL - CARTAS ARGUMENTATIVAS	
LITERATURA: A GERAÇÃO DE 30: CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	155
A poesia de 30	156
Carlos Drummond de Andrade	156
Foco no texto: "Coração numeroso" e "A noite dissolve os homens"	157
LÍNGUA E LINGUAGEM: COLOCAÇÃO PRONOMINAL	161
Foco no texto: "Abraçando árvore", de Antonio Prata	161
Reflexões sobre a língua	163
Texto e enunciação	167
PRODUÇÃO DE TEXTO: AS CARTAS ARGUMENTATIVAS DE SOLICITAÇÃO E DE RECLAMAÇÃO	168
A carta de solicitação	168
Foco no texto: carta de solicitação	168
A carta de reclamação	169
Foco no texto: carta de reclamação	169
Hora de escrever	171
POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR	174
* PROJETO: CIDADANIA EM DEBATE	178