

MAIELE SOUSA SILVA LIMA

**REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: AS  
ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

Jataí – GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:    ☒ Dissertação    ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

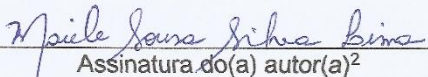
Nome completo do autor: Maiele Sousa Silva Lima

Título do trabalho: Reescrita em livros didáticos de português do ensino médio: as etapas da produção textual e as capacidades de linguagem

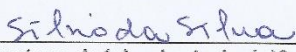
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM    ☒ NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 07 / 08 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

MAIELE SOUSA SILVA LIMA

**REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: AS  
ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Silvio Ribeiro da Silva  
Linha de pesquisa: 4 – Educação e Linguagem

Jataí – GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Maiele Sousa Silva

Reescrita em livros didáticos de português do ensino médio: as  
etapas da produção textual e as capacidades de linguagem  
[manuscrito] / Maiele Sousa Silva Lima. - 2019.  
165 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Reescrita. 2. Produção de texto. 3. Livro didático de português.  
I. Silva, Silvio Ribeiro da, orient. II. Título.

CDU 37



**Universidade Federal de Goiás  
Regional Jataí  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado**

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Educação e Linguagem.

**Ano de Ingresso:** 2017

Ao décimo oitavo dia do mês de julho de 2019, às 14h e 30min, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **MAIELE SOUSA SILVA LIMA** com o trabalho intitulado **“Reescrita em livros didáticos de português do ensino médio: as etapas da produção textual e as capacidades de linguagem”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr. Sílvio Ribeiro da Silva (Presidente/Orientador), Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro Interno) e Dra. Ana Silvia Moço Aparício (Membro Externo), considerou a candidata, Maiele Sousa Silva Lima: **APROVADA (X) REPROVADA ( )**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

**Prof. Dr. Sílvio Ribeiro da Silva**

Presidente/Orientador

UFG/REJ

**Prof. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira**

Membro Interno

UFG/REJ

**Prof. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**

Membro Externo

USCS

MAIELE SOUSA SILVA LIMA

**REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: AS  
ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva  
Presidente da banca/Orientador  
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr<sup>a</sup> Ana Sílvia Moço Aparício  
Membro externo  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr<sup>a</sup> Rosely Ribeiro Lima  
Membro interno  
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr<sup>a</sup> Camila Alberto Vicente de Oliveira  
Suplente da Banca  
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr<sup>a</sup> Márcia Aparecida Silva  
Suplente da Banca  
Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá

Jataí, 18 de julho de 2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho com muito orgulho à minha amada e preciosa família. Primeiramente, ao meu esposo Wátila, aos meus pais Henoque e Divina, ao meu irmão Abimael, e à minha avó Maria Carmelita, que tanto me ajudaram, oferecendo apoio e compreensão nas minhas ausências e, também, nos dias em que não podia dar-lhes atenção, em razão das várias tarefas do Mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me assistido e iluminado, dando-me sabedoria durante o desenvolvimento deste trabalho. Grata a ti Senhor Deus por sempre andar comigo, ser meu refúgio nos momentos de angústias, medo e preocupações e, principalmente, por ser a fortaleza do meu coração.

Ao meu querido orientador Professor Dr. Silvio Ribeiro da Silva pelo auxílio, dedicação e pelas excelentes orientações na elaboração desta Dissertação de Mestrado. Professor Silvio, agradeço-lhe por ter me aceitado como orientanda e ter me norteado quanto às atividades, leituras, e produção de texto do meu trabalho. Tenho muito orgulho de ter sido orientada por você. A sua atuação como docente não visa a apenas o lado acadêmico do aluno, mas, também, o humano, o que para mim é essencial em um professor. Mais uma vez, muito grata por me fazer sonhar, crescer acadêmica e profissionalmente, e por me preparar para compartilhar conhecimentos! E parafraseando você, “tem coisa que é legal e tem coisa que é super legal”, e foi “super legal” aprender e trocar conhecimentos com você, professor Silvio.

À minha família, tios, primos, cunhados, sogros, pois por meio de incentivos e orações contribuíram para que eu pudesse vencer os obstáculos; carinhosamente, a meus pais Henoque e Divina, meu irmão Abimael e minha avó Maria Carmelita, pelo amor, companheirismo e paciência nas horas mais difíceis desta trajetória.

Ao meu querido tio Martins Ferreira de Sousa (*in memoriam*), que hoje não está presente entre nós, mas que foi um grande incentivador e apoiador da minha trajetória no Mestrado. Tio Martins, sempre me lembrarei dos seus conselhos, das suas orações e da sua imensa alegria ao ver sua família crescer em todas as áreas da vida.

De forma especial, agradeço ao meu amado esposo Wátala, que foi o meu esteio, o incentivador, o sustentáculo durante o Mestrado. Wátala, a você que não mediu esforços para me ajudar a realizar este sonho antigo, que me levou para fazer a prova de ingresso no Mestrado em Educação, que viajou comigo para os eventos do curso, que se inscreveu nos próprios eventos mesmo não sendo da área, que foi o primeiro ouvinte antes das várias apresentações de trabalho no curso e também nos eventos científicos de que participei, que foi um dos leitores durante a escrita de artigos que produzi na pós-graduação, que me levou para as aulas do Mestrado, que me levou para as orientações, que me motivou a continuar mesmo quando pensei que não poderia prosseguir. Muito agradecida a você, Wátala! Esse sonho só foi possível ser realizado e esse objetivo só foi possível ser alcançado porque eu tive em todo o tempo o seu

apoio incondicional. Muito grata a você por me entender quando fiquei estressada, nervosa, ou quando passei noites escrevendo a Dissertação; muito grata a você por muitas vezes ter passado essas noites em claro junto comigo para não me deixar sozinha acordada, enfim, agradecida a você por tudo! Não tenho mais palavras, mas saiba que a sua ajuda foi essencial para a conclusão do curso. Se não fosse por você, não sei como teria sido concretizada essa etapa tão importante da minha vida. Como está escrito em Eclesiastes 4: 9, “Melhor é serem dois do que um”, porque um ajuda o outro quando for preciso, e eu pude contar com sua ajuda e seu apoio durante todo o Mestrado.

Aos professores de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, em especial, às professoras Dr<sup>a</sup> Michele Silva Sacardo, Dr<sup>a</sup> Camila Alberto Vicente de Oliveira e Dr<sup>a</sup> Elizabeth Gottschalg Raimann, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

Às professoras da banca examinadora de Qualificação e Defesa, Dr<sup>a</sup> Ana Sílvia Moço Aparício e Dr<sup>a</sup> Rosely Ribeiro Lima, por terem aceitado o convite de participação nas bancas supracitadas, pela leitura criteriosa e pelas excelentes contribuições e considerações em meu trabalho de pesquisa. Às professoras suplentes, Dr<sup>a</sup> Camila Alberto Vicente de Oliveira e Dr<sup>a</sup> Márcia Aparecida Silva, por terem aceitado o convite e, também, pela leitura e colaboração com meu trabalho.

Aos meus colegas de curso, pela amizade, companheirismo durante essa longa caminhada, em especial à Taynan Lima Carvalho, minha grande amiga durante todo o Mestrado, que me ajudou em vários momentos do curso, e ao José Marcos Quintino, colega desde a época da universidade, que sempre nos apresentou com sua alegria e simpatia.

À minha colega, amiga e cunhada Adria Kezia Campos Lima, pelas ajudas, incentivo e contribuição em meu trabalho de pesquisa.

Aos colegas e ouvintes que foram assistir ao meu exame de Qualificação, Adria Lima, Taynan Carvalho, Roniel Paniago e Fabiana Benassi.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Iporá, instituição onde atuo como professora e que por meio do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICSS – IF Goiano) me concedeu afastamento para me dedicar totalmente ao Mestrado.

Aos meus colegas de trabalho do IF Goiano, em especial, aos da área de Letras, Natália Leão Prudente, Bruno Silva de Oliveira, Jaciane Martins Ferreira, Elisangela Leles Lamonier, Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva, Naildir Alves do Amaral Dias e José Ângelo Gomes Nunes, pelo grande apoio e incentivo ao ingresso no Mestrado.

E a todos que de maneira direta e indireta torceram pelo meu sucesso e contribuíram para a elaboração do meu trabalho de pesquisa e para a minha formação acadêmica.

*“Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e revisão, acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista”.*

*Irané Antunes*

## RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado, na área da Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagem, tem por objetivo geral analisar as propostas de reescrita textual de 2 (duas) coleções de livros didáticos de Português de Ensino Médio, sendo uma mais adotada pela Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá Goiás (**Português: Linguagens**) e uma adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Iporá (**Novas Palavras**), triênio 2015-2017. Como objetivos específicos tenho: 1) verificar se as etapas de produção textual escrita – Planejamento, Escrita e Reescrita – são consideradas nas atividades das coleções de livro didático de Português (LDP) pesquisados; 2) analisar se as atividades de reescrita propostas pelos LDP levam o aluno a se apropriar das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva. Para a realização dos objetivos apresentados desenvolvo uma investigação qualitativo-interpretativista por meio do método da análise de conteúdo de Bardin ([1977]2016) e utilizo como embasamento teórico estudos de Antunes (2003), Bakhtin (2011), Batista (2009), Bronckart (2006), Cristovão (2007), Dolz (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Gonçalves (2009), Ferreira (2015), Jurado e Rojo (2006), Leite (2012), Lousada (2010), Machado (2009), Malaquias e Pereira (2012), Marcuschi e Cavalcante (2005), Nascimento (2014), Silva (2016), Silva (2009; 2018), Xavier (2006) entre outros. Mediante tais autores, apresento uma análise qualitativa das coleções: **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, e **Novas Palavras**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD. Os resultados indicaram que na coleção **Português: Linguagens** as propostas de reescrita podem contribuir com o aprimoramento da escrita do aluno, já que todas as categorias de análise são contempladas. Entretanto, na coleção **Novas Palavras**, os dados apontaram que as propostas de reescrita contribuem menos com a escrita proficiente do aluno, já que poucas atividades analisadas consideram as etapas de produção de texto escrito e menos ainda trabalham as capacidades de linguagem que o aluno precisa desenvolver para o aprimoramento da escrita. Desse modo, observo ser necessário um olhar mais atento dos editores e agentes de produção em relação aos livros didáticos utilizados em sala de aula, posto que o material deveria atuar como protagonista no que se refere à aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Reescrita. Produção de texto. Livro Didático de Português.

## **ABSTRACT**

This dissertation, in the area of Education, research line Education and Language, aims to analyze the rewriting proposals of 2 (two) collections of Portuguese textbooks of High School. The first collection was adopted by the Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá Goiás (**Português: Linguagens**) and the second collection was adopted by the Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Iporá (**Novas Palavras**), triennium 2015-2017. As specific objectives I propose: 1) To verify if the stages of written textual production - Planning, Writing and Rewriting - are considered in the activities of the Portuguese textbook collections researched; 2) To analyze if the rewriting activities proposed by the Portuguese textbook lead the student to appropriate the language capacities: action, discursive and linguistic-discursive. To achieve the presented objectives, I develop a qualitative-interpretative research through the method of the Content Analysis of Bardin ([1977] 2016) seeking support in theoretical references such as Antunes (2003), Bakhtin (2011), Batista (2009), Bronckart (2006), Cristovão (2007), Dolz (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Gonçalves (2009), Ferreira (2015), Jurado e Rojo (2006), Leite (2012), Lousada (2010), Machado (2009), Malaquias e Pereira (2012), Marcuschi e Cavalcante (2005), Nascimento (2014), Silva (2016), Silva (2009; 2018), Xavier (2006) among others. By means of these authors, I present a qualitative analysis of the collections: **Português: Linguagens**, of William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, Publisher Saraiva, and **Novas Palavras**, of Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite and Severino Antônio, Publisher FTD. The results indicated that in the **Português: Linguagens** collection the rewriting proposals can contribute to the improvement of student writing, since all categories of analysis are contemplated. However, in the **Novas Palavras** collection the data showed that the rewriting proposals contribute less to the proficient writing of the student, since few activities analyzed consider the stages of written text production and still less work the language capacities that the student needs to develop for writing improvement. Thereby, I observe a closer look of the editors and production agents in relation to the textbooks used in the classroom, since the material should act as protagonist as regards to student learning.

**Keywords:** Rewriting. Text Production. Portuguese Textbook.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1:</b> Esquema de descrição das capacidades de linguagem.....                                                | 44  |
| <b>Figura 2</b> – Esquema dos níveis da arquitetura textual.....                                                       | 46  |
| <b>Figura 3</b> – A coleção Português Linguagens (9ª edição, 2013).....                                                | 89  |
| <b>Figura 4</b> – Quadro Síntese de abordagem da coleção Português Linguagens.....                                     | 91  |
| <b>Figura 5</b> – A coleção Novas Palavras (2ª edição, 2013).....                                                      | 97  |
| <b>Figura 6</b> – Quadro Síntese de abordagem da coleção Novas Palavras.....                                           | 99  |
| <b>Figura 7</b> – Tabela de Estrutura Geral da Coleção Novas Palavras.....                                             | 101 |
| <b>Figura 8</b> – Exemplo ilustrativo – Categorias Planejamento, Escrita.....                                          | 121 |
| <b>Figura 9</b> – Exemplo ilustrativo – Categoria Reescrita.....                                                       | 125 |
| <b>Figura 10</b> – Exemplo ilustrativo – Proposta de atividade – editorial (p. 361).....                               | 130 |
| <b>Figura 11</b> – Exemplo ilustrativo – Proposta de atividade – editorial (p. 362).....                               | 131 |
| <b>Figura 12</b> – Exemplo ilustrativo – Proposta de atividade – editorial (p. 363).....                               | 133 |
| <b>Figura 13</b> – Exemplo ilustrativo – Categorias Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva.....                      | 134 |
| <b>Figura 14</b> – Exemplo ilustrativo 2 (parte 1) – Categorias Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva (p. 366)..... | 142 |
| <b>Figura 15</b> – Exemplo ilustrativo 2 (parte 2) – Categorias Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva (p. 369)..... | 143 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1</b> – Etapas da produção de texto escrito..... | 119 |
| <b>Gráfico 2</b> – Capacidades de Linguagem.....            | 127 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Operações linguísticas mobilizadas na produção de texto.....                                                                                  | 42  |
| <b>Quadro 2</b> – Distribuição de Livro Didático para Ensino Médio nas Escolas da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá (PNLD 2015)..... | 107 |
| <b>Quadro 3</b> – Grupos de categorias de análise.....                                                                                                          | 109 |
| <b>Quadro 4</b> – Subcategorias de análise correspondentes ao Objetivo 1.....                                                                                   | 110 |
| <b>Quadro 5</b> – Subcategorias de análise correspondentes ao Objetivo 2.....                                                                                   | 110 |
| <b>Quadro 6</b> – Gêneros propostos pelas Coleções.....                                                                                                         | 115 |
| <b>Quadro 7</b> – Atividade de Reescrita Analisada 1 – Capacidade de Ação.....                                                                                  | 134 |
| <b>Quadro 8</b> – Atividade de Reescrita Analisada 1 – Capacidade Discursiva.....                                                                               | 136 |
| <b>Quadro 9</b> – Atividade de Reescrita Analisada 1 – Capacidade Linguístico-discursiva.....                                                                   | 139 |
| <b>Quadro 10</b> – Atividade de Reescrita Analisada 2 – Capacidade de Ação.....                                                                                 | 144 |
| <b>Quadro 11</b> – Atividade de Reescrita Analisada 2 – Capacidade Discursiva.....                                                                              | 146 |
| <b>Quadro 12</b> – Atividade de Reescrita Analisada 2 – Capacidade Linguístico-discursiva.....                                                                  | 148 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

At. – Atividade

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CRECE – Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENAME – Fundação do Material Escolar

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, SP

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Guia – Guia do Livro Didático

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDP – Livro Didático de Português

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

NP – Novas Palavras

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PL – Português: Linguagens

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Unesp – Universidade Estadual Paulista de Araraquara, SP

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNIGE – Universidade de Genebra

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|                                                                                             |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>1 O TRAJETO DE UMA JORNADA: DA ESCOLHA À PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO.....</b>              | <b>21</b>     |
| 1.1 Perfil, escolha pessoal, discussão e justificativa do objeto .....                      | 21            |
| 1.2 Metodologia.....                                                                        | 27            |
| 1.3 A reescrita nos documentos oficiais.....                                                | 28            |
| 1.4 A reescrita em pesquisas anteriores.....                                                | 30            |
| 1.5 A produção de texto escrito em sala de aula.....                                        | 31            |
| 1.6 Ensino Médio e reescrita.....                                                           | 34            |
| 1.7 Livro didático e reescrita.....                                                         | 35            |
| <br><b>2 ESCRITA E REESCRITA NA PERSPECTIVA INTERACIONAL: FUNDAMENTANDO O OBJETO.....</b>   | <br><b>38</b> |
| 2.1 Visão sócio-interacional da linguagem.....                                              | 38            |
| 2.1.1 Capacidades de linguagem: ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação..... | 41            |
| 2.2 Etapas da produção de texto escrito: planejamento, escrita, reescrita .....             | 49            |
| <br><b>3 AULA DE PORTUGUÊS, LIVRO DIDÁTICO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS.....</b>    | <br><b>63</b> |
| 3.1 Aula de português.....                                                                  | 63            |
| 3.2 Livro didático: primeiras considerações.....                                            | 70            |
| 3.2.1 Livro didático e suas polêmicas.....                                                  | 71            |
| 3.2.3 História do livro didático no Brasil.....                                             | 73            |
| 3.2.4 O livro didático de Português.....                                                    | 75            |
| 3.4 Tendências pedagógicas e livro didático.....                                            | 78            |
| 3.4.1 Pedagogia Tradicional.....                                                            | 79            |
| 3.4.2 Pedagogia da Escola Nova.....                                                         | 80            |
| 3.4.3 Pedagogia Tecnicista.....                                                             | 82            |
| 3.4.4 Pedagogia Reprodutivista.....                                                         | 83            |
| 3.4.5 Pedagogia Histórico-Crítica.....                                                      | 85            |
| <br><b>4 OS CORPORA EM ANÁLISE: APRESENTANDO OS DADOS.....</b>                              | <br><b>89</b> |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1 A Coleção Português Linguagens.....                                              | 89         |
| 4.2 A Coleção Novas Palavras.....                                                    | 97         |
| <b>5 REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS: DAS CATEGORIAS À ANÁLISE DOS DADOS.....</b>      | <b>106</b> |
| 5.1 Escolha dos <i>corpora</i> de análise.....                                       | 106        |
| 5.2 Descrição das categorias e das subcategorias de análise.....                     | 109        |
| 5.3 Análise dos dados.....                                                           | 115        |
| 5.3.1 Gêneros contemplados e esferas.....                                            | 115        |
| 5.3.2 Categorização do Planejamento, Escrita, Reescrita.....                         | 119        |
| 5.3.3 Categorização das capacidades de Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva..... | 127        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                     | <b>151</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                              | <b>154</b> |

## O TRAJETO DE UMA JORNADA: DA ESCOLHA À PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO

*[...] Quantas vezes apaguei cada linha, quantos rascunhos ensaiei, às vezes mais de meia dúzia de versões diferentes, antes de remeter à gráfica: o anjo inspirador só concede sua graça quando o bater de suas asas encontra o suor da face, e a inspiração provém da persistência e do detalhe. A bênção dos céus paira sobre os que perseveram.*  
Amós Oz

Neste capítulo, apresento um memorial acadêmico e profissional, abordando todo o trajeto percorrido por mim desde a escolha da temática até a problematização do objeto de minha pesquisa de Mestrado. Apresento, também, a Metodologia utilizada no trabalho e a contextualização da pesquisa. O capítulo em questão está relacionado com a escrita e a reescrita de textos nos livros didáticos de Português de Ensino Médio (LDP), elementos centrais nos meus dois objetivos neste trabalho.

### 1.1 Perfil, escolha pessoal, discussão e justificativa do objeto

O interesse em pesquisar e investigar a reescrita surgiu pelas contribuições significantes que ela oportunizou na minha infância, adolescência, vida acadêmica e, principalmente, profissional.

Desde criança, tive uma afinidade com a área de humanas, especialmente com a leitura. Em 1995, na extinta Escola Estadual Lúcia Ana de Bastos, em Palestina de Goiás – GO, iniciei minha vida escolar. Comecei com quatro anos e meio e já com cinco aprendi a ler. Entretanto, na época, por ter começado a estudar quatro meses após o início das aulas (na Pré-escola), perdi o momento do trabalho para o desenvolvimento da coordenação motora e, por isso, tive dificuldades na aprendizagem da técnica da escrita. Como minhas letras não correspondiam ao esperado pela professora e por minha mãe, precisei praticar a escrita nas várias tarefas propostas para fazer em casa. O “Para Casa” consistia em escrever novamente no caderno tudo o que eu tinha copiado durante a aula; lembro-me de que essas tarefas eram exaustivas e enjoativas. Chorava e me recusava a fazê-las. Por ter de repetir essas cópias pelos próximos dois anos, dito pelas professoras como atividades de “reescrita”, meu olhar em relação a esta tornou-se ruim. Não gostava da atividade de “reescrita”, pois a compreendia como cópia.

No final do ensino fundamental, já no Colégio Estadual Ana Algemira do Prado, essa visão de reescrita como cópia começou a mudar. Quando fazíamos as atividades de produção textual, na 8ª série, atual 9º ano, lembro-me de que algumas vezes a professora corrigia os textos feitos no caderno e pedia para reescrevermos, conforme as orientações dela, porém, não tínhamos a devolutiva dessas reescritas. Já em 2006, no último ano do ensino médio, lembro-me de escrever várias produções textuais e de reescrevermos os textos. A professora separava um momento para cada aluno e orientava na reescrita da produção textual. Ela trabalhava a atividade de reescrita para participarmos de concursos de redação. Um concurso de que participamos, na época, e do qual fizemos várias versões do texto foi o “Goiás Na Ponta Do Lápis”. O tema do concurso era “Ser cidadão na minha comunidade”. Lembro-me de que tivemos várias discussões em sala sobre a temática “cidadania/cidadão”. Foi uma experiência que mudou o meu olhar para a reescrita de textos; percebi que essa atividade me fez melhorar bastante na escrita e na versão final dos textos, os quais a professora enviou para o concurso. Ficamos satisfeitos e empolgados com as nossas produções.

Outra experiência que tive na minha adolescência e que me ajudou a desenvolver a prática da escrita, além de reescrever os textos na escola, foi a de escrever diários íntimos. Comecei a registrar nas páginas de caderno os principais fatos que aconteciam no meu dia. Meu pai percebeu meu interesse pela escrita e entendeu que aquela forma de relatar os acontecimentos do meu dia era uma grande oportunidade de aprimorar a minha habilidade de escrever. Por isso, ele me presenteou com um diário. A partir daí, escrevi muitas histórias nos vários diários e agendas que ganhei de meu pai.

Depois de entrar na universidade, aprendi a me tornar autônoma. Os trabalhos escritos solicitados nas aulas sempre eram revisados antes da entrega. Procedia a essa revisão, pois aprendi tal processo ainda no ensino médio.

No segundo ano da universidade, comecei a entender a importância de um curso de Licenciatura, haja vista eu estudar as disciplinas de Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, Didática e ainda começar a trabalhar como professora de Português e Inglês em Palestina de Goiás. Conheci a realidade da sala de aula: sala cheia, indisciplina, muitos problemas em relação à leitura, escrita e oralidade de alguns alunos e vários textos para corrigir e avaliar. Recordo-me que esta última realidade me deixou preocupada, em razão de eu ter pouco tempo para proceder às correções das atividades trabalhadas. A partir dessa experiência, percebi a grande responsabilidade de ensinar e ainda de ensinar línguas.

Em 2012, já formada em Letras, participei de um processo seletivo simplificado do Estado e fui chamada para trabalhar como professora temporária no Colégio Estadual Ana

Algemira do Prado. Desta vez, me senti mais preparada e mais capacitada para atuar na docência. Realizei muitas atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade de meus alunos; trabalhei vários gêneros do discurso (tipos relativamente estáveis de enunciados) com as suas dimensões – conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2011) – e produções textuais com os discentes, mas tive dificuldades para realizar as correções.

As dificuldades relatadas acima foram em relação aos tipos de correção de textos. Não sabia como proceder tais correções. Apesar de atuar em sala de aula como professora de Língua Portuguesa/Produção textual, e, ainda, na época, ter passado pela formação inicial, não conhecia todas as teorias de correção mencionadas por Ruiz (2015), a saber: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa. A autora define esta última como bilhetes escritos no final dos textos dos alunos e explica que, se aplicados pelo professor em sua correção, podem propiciar benefícios e contribuir para uma reescrita reflexiva e significativa.

No início de 2013, comecei a atuar como professora temporária do Instituto Federal Goiano – Campus Iporá. Depois de algum tempo na rede federal como professora temporária, resolvi participar de concursos públicos para professor efetivo. Dessa maneira, em maio de 2014, fui classificada em 3º lugar e, em novembro de 2014, fui nomeada como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano – Campus Iporá.

Foi nesta escola que minha inquietação com a escrita textual aumentou. Após a leitura do livro “Como corrigir redações na escola” (RUIZ, 2015), passei a propor em sala de aula a dinâmica de reescrita de textos e a devolutiva dessas reescritas. Foi um desafio realizar tal prática com as turmas, haja vista os discentes não entenderem o porquê de reescreverem o mesmo texto várias vezes. Entretanto, quando os alunos viam o progresso na escrita de suas produções em relação à primeira versão, não se opunham à realização de retomar e refletir sobre os seus escritos.

Para os estudantes continuarem com o processo de aprimoramento da escrita por meio das atividades de reescrita, propus, como parte da avaliação bimestral, a elaboração de um *Portfólio* com os textos iniciais e finais dos alunos. Desse modo, consegui fazê-los perceber a relevância de planejar a escrita, revê-la e reescrevê-la. A partir dessa experiência positiva em sala de aula, interessei-me pela pesquisa com a reescrita e percebi que ela está diretamente relacionada a uma prática eficaz de correção textual do professor de língua materna.

Em relação à correção de textos em sala de aula, considero ser um processo comum e necessário ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, mesmo porque a atividade de reescrita virá somente após a correção do professor. No entanto, com base em minhas

experiências como professora, percebo que, muitas vezes, este trabalho acontece de forma não tão promissora, pois o próprio docente, em geral, não sabe como proceder à correção ou revisão textual por falta de esclarecimento em relação ao que corrigir, como corrigir e por que corrigir. Nessa perspectiva, Aparício e Andrade (2016, p. 65) problematizam que “se hoje o professor, que está na sala de aula tem dificuldade de avaliar as produções dos seus alunos, a responsabilidade é da formação que ele vem recebendo”. Dessa maneira, se o professor apresenta resistência ao executar sua tarefa de correção ou se ele não recebeu uma formação adequada para esse fim, talvez realize a correção com o olhar de avaliador punidor, enfatizando apenas os erros dos alunos (gramática), e não como apreciador, ressaltando o conteúdo do texto.

A esse respeito, Faraco (1975) expõe sobre as práticas tradicionais que prevaleciam (e ainda prevalecem) nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse viés, o autor enumera sete problemas chamados por ele como “pragas” que corroboram para um ensino improdutivo de língua materna. São elas: leitura não compreensiva; textos chatos; redações tortura; gramática confusão; conteúdos pragmáticos inúteis; estratégias didáticas inadequadas e literatura biografia. Essas pragas demonstram que muitas das atividades de língua portuguesa propostas em sala de aula são cansativas e não têm significado para o aluno haja vista lhe ser imposto a leitura de muitos textos desconectados de sua realidade (sem favorecer a criticidade), a elaboração de redações imediatas (escrita obrigatória, punitiva) sem propiciar as condições de produção e de recepção do texto. Outra prática recorrente no ensino de língua e que se encontra na “praga” estratégia didática inadequada, exposta pelo autor, é o fato dos professores priorizarem em suas aulas as questões notacionais, ortográficas, memorização de regras com exercícios soltos, frases isoladas fora do contexto do aluno, o que acarreta em resultados negativos para o ensino.

Nessa direção, Cerqueira (2010) explica que o exercício da redação imposta pelo professor não leva o aluno à reflexão em sala de aula. Ao contrário disso, o discente apenas produz seu texto para cumprir a finalidade da aprendizagem de conteúdos gramaticais sem contemplar o trabalho da reescrita. A autora, ao retomar Britto (2006), complementa que os alunos, constantemente, escrevem seus textos dentro de padrões previamente estipulados (modelos prontos trabalhados em sala) para que sejam lidos, talvez, por um único leitor, o professor, o qual tem, dentre outras funções, julgar, avaliar e atribuir uma nota ao escrito do aluno.

Desse modo, a produção escrita do discente torna-se, como afirmam Marcuschi e Cavalcante (2005), uma atividade meramente escolar, contribuindo mais para cumprir os objetivos da própria escola e menos para a função social da linguagem, desfavorecendo, assim,

o letramento social. Para se referir a esses letramentos, as autoras utilizam termos específicos: produção **endógena**, primeiro exemplo (redação escolar), isto é, textos que se originam e se esgotam em uma mesma esfera, e produção **mimética**, textos que imitam os gêneros de circulação social. Nesse sentido, o ideal seria que o texto do aluno fosse veiculado em outras esferas que não apenas a escola, haja vista que o trabalho do discente precisa ser apreciado por novos olhares, por uma **crítica externa** (ênfase adicionada).

Para Soares (2003), o letramento envolve as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Assim, conforme a autora, ser letrado não é somente ter domínio sobre a técnica da leitura e da escrita, é mais abrangente, é corresponder às práticas sociais no contexto em que se inserem. Nesse sentido, as práticas de letramento fazem parte da sociedade, consequentemente elas estão no ambiente de trabalho, em casa, na televisão, na *internet*, nas atividades escolares, no ônibus, no metrô, no trem, no carro, nas propagandas, nos avisos, no cinema, no teatro, nos sons, nas músicas, no espaço religioso e em muitos outros locais. Por esse motivo, compete à escola, como espaço autorizado de letramento, viabilizar práticas de leitura e escrita que estejam relacionadas não apenas com a vida escolar, mas também com vida social do aluno. Entretanto, é fato que, no ambiente da escola, prevalecem os letramentos produzidos e consumidos por ela mesma, isto é, os letramentos escolares (ROJO, 2009a).

Além de se considerar o letramento, é importante que o texto do aluno seja confrontado e discutido pelo professor em um processo de escrita e reescrita (SUASSUNA, 2014). Isso significa que para a prática de produção textual ser válida e ter sentido para o aluno, o professor precisa corrigir, intervir, devolver o texto ao aluno e propor uma nova escrita do mesmo texto. Sendo assim, “só o vai e vem do texto permite a aprendizagem, o investimento, a descoberta de novos caminhos” (SUASSUNA, 2014, p. 9).

A respeito da correção e avaliação de texto na escola, Gonçalves (2009, p. 22-23) observa que “não se trata de aferir a produção com notas e devolver aos estudantes, [...] mas, de outro modo, de instaurar uma atitude mais humana, mais responsável com a aprendizagem dos estudantes”.

Santos e Teixeira (2016, p. 39) complementam dizendo que “a correção e a avaliação de textos podem fornecer ao professor informações mais precisas sobre as dificuldades dos alunos com relação à produção textual”. Os autores também defendem que o docente deve incorporar ao ensino da produção textual a prática da reescrita, uma vez que os alunos podem compreender e buscar soluções para os problemas apontados na correção do professor e ainda ter oportunidade de melhorar gradativamente suas produções.

Para Pereira (2016), “a **correção** ou qualquer nome mais palatável torna-se necessária, sempre que possível, na presença do aluno, cuidando-se para não influenciar ou mudar radicalmente o estilo do escritor, impondo-lhe uma estética que não é a dele” (ênfase do autor, p. 60-61). Assim, ao realizar a correção do texto, o professor deve atentar-se para que suas orientações não apaguem o estilo de escrita do aluno produtor.

Escarpinete, Malaquias e Pereira (2009) explicam que uma das maneiras de se estruturar o processo da escrita é através da prática da reescritura textual. As autoras não consideram suficiente apenas escrever, mas analisar o que foi escrito e refazê-lo.

Sendo assim, defendo o trabalho com a reescrita por ela poder provocar uma reflexão sobre o próprio texto. O aluno deverá conseguir, por meio da orientação do professor, fazer um novo texto, modificando a primeira versão produzida.

Santos e Teixeira (2016, p. 33) consideram

[...] essencial, também, promover a reescrita dos textos para que os alunos, sozinhos, em dupla ou em pequenos grupos, possam se autoavaliar; perceber o que precisa ser mudado nos textos, comparar suas produções com a dos colegas; questionar os critérios usados pelo professor, enfim, serem reais autores dos seus próprios textos.

Além do que foi exposto, “[a] importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74). Dessa forma, pode-se compreender que o trabalho com a reescrita permite ao estudante uma interação com o seu próprio texto, possibilita a reflexão crítica e o aprimoramento sobre a língua.

Diante do exposto, sobre a significância da reescrita para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: **Analisar as propostas de reescrita textual de 2 (duas) coleções de livros didáticos de Português de Ensino Médio.**

Os objetivos específicos são: **(a) Verificar se as etapas de produção textual escrita – Planejamento, Escrita e Reescrita – são consideradas nas atividades das coleções de LDP pesquisados; (b) Analisar se as atividades de reescrita propostas pelos LDP levam o aluno a se apropriar das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva.**

## 1.2 Metodologia

Para a realização dos objetivos apresentados, meu estudo se desenvolveu por meio da metodologia de caráter qualitativo-interpretativista. Moita Lopes (1996) explica que o foco na pesquisa de base interpretativista é no processo de uso da linguagem. Nessa perspectiva de análise, o autor discorre sobre duas tendências principais: a pesquisa etnográfica e a pesquisa introspectiva. A primeira se caracteriza “por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Já a segunda, “centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem” (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Moita Lopes (1996) explica que a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista está relacionada com a natureza subjetiva do objeto, assim, nela não há neutralidade do sujeito. Considera-se então a interpretação do fato social, dos significados que os participantes constroem ao constituir-lo. Neste cenário, “o conhecimento é uma construção social” (MOITA LOPES, 1996, p. 96) e “o social é fruto de significados/interpretações produzidas pelos participantes deste contexto” (MOITA LOPES, 1996, p. 167).

Além da pesquisa de base interpretativista, utilizei a técnica de Análise de Conteúdo, apresentada por Bardin ([1977]2016). Conforme a autora, esta técnica se aplica a discursos (conteúdos e continentes) bastante diversificados e se baseia na inferência. Seu objetivo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, [1977]2016, p. 52). A análise de conteúdo pode variar entre a objetividade e a subjetividade. Ela “leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices e análise de coocorrência)” ([1977]2016, p. 49). Portanto, evidencia-se que o enfoque da análise de conteúdo é a interpretação das mensagens.

A autora também detalha sobre as diferentes fases que compõem a análise de conteúdo. Segundo ela, tais fases organizam-se em três pontos cronológicos: pré-análise (fase de organização propriamente dita), exploração do material (aplicação sistemática das decisões tomadas), tratamento dos resultados, inferência e interpretação (os resultados – operações estatísticas simples ou mais complexas, diagramas, figuras e modelos com as informações viabilizadas pela análise).

Os *corpora* de análise desta Dissertação de Mestrado foram 2 (duas) coleções de livros didáticos de Português de Ensino Médio, triênio 2015-2017: **Português: Linguagens**, de

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva e **Novas Palavras**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD.<sup>1</sup>

Em relação às etapas da minha pesquisa, primeiro mapeei as atividades de escrita e reescrita nos LDP selecionados. Posteriormente, tendo claro que a produção textual perpassa por diferentes estágios para se chegar a uma versão final, verifiquei se as etapas de produção textual escrita – Planejamento, Escrita e Reescrita – são consideradas nas atividades de escrita das coleções de LDP pesquisados.

No passo seguinte, realizei uma análise para saber se as atividades de reescrita propostas pelos LDP levam o aluno a se apropriar das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva. Para tal, utilizei as teorias metodológicas de Bronckart (2006) sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. Para o autor, esta é uma corrente da ciência do humano, sendo assim, “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

### **1.3 A reescrita nos documentos oficiais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) preveem a reflexão dos textos a partir de procedimentos de planejamento, de elaboração e de reescrita textual. Esta última é definida nos documentos como “mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade” (BRASIL, 1998, p. 28). Ainda sobre isso, o referencial acrescenta que “no processo de produção de textos escritos espera-se que o aluno analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito” (BRASIL, 1998, p. 52).

No Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2011), em suas propostas de bimestralização de conteúdos de Língua Portuguesa, há a orientação para o trabalho com a reescrita de textos. Este documento propõe no eixo temático “prática de análise da língua” expectativas de aprendizagem de reescrita coletiva e individualmente em todas as séries do ensino médio.

---

<sup>1</sup> O critério de escolha das coleções será detalhado na parte de análise dos dados da pesquisa.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) também há a orientação sobre o planejamento, escrita, revisão, reescrita e edição do texto como estratégia para a produção textual. No que concerne à etapa de planejamento textual, este documento orienta que tal prática seja realizada com a ajuda do professor e que o texto leve em consideração suas condições de produção. Na etapa da escrita do texto, o documento sugere a produção de diversos gêneros em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor. Já na etapa de revisão, reescrita e edição recomenda-se reler e revisar o texto produzido individualmente ou em grupo, com a colaboração do professor e de colegas, para a correção e o aprimoramento do escrito.

Como aporte teórico complementar, cita-se nas referências dos PCN (BRASIL, 1998) a Dissertação de Mestrado de Jesus (1995). Neste estudo, a autora defende o trabalho com a reescrita a partir das relações de sentido resultantes da interlocução. Ela explica que nesse processo de interlocução, autor e leitor se constituem enunciadorees do discurso expondo seu posicionamento crítico, sua visão de mundo. No entanto, a autora, nesta pesquisa, contrapõe-se à visão de reescrita como “higienização do texto do aluno” (JESUS, 1995, p. 54), isto é, como “operação limpeza” (p. 54), centrando-se apenas nas questões relacionadas à ortografia, léxico, convenção (tipo de linguagem – formal ou informal), concordância e pontuação.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEM) (BRASIL, 2013), não há a orientação para o trabalho com a reescrita. Assim, observo que este referencial apresenta, neste aspecto, pontos negativos já que os documentos desconsideram a reflexão do aluno sobre o seu texto e não direcionam ou incentivam os professores a desenvolver a escrita do discente a partir da prática da reescrita de textos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN + (BRASIL, 2002), recomenda-se que o professor de Língua Portuguesa proponha situações que incentivem a produção de textos orais e escritos, considerando um público ouvinte ou um leitor específico, a situação de produção em que se encontram os interlocutores, as intencionalidades dos produtores. Tais documentos defendem o trabalho com a língua por meio da interlocução, da significação, do dialogismo. Desse modo, eles sustentam que as diversas trocas sociais propiciam a produção de enunciados conforme certas intenções, dentro de determinadas condições gerando efeitos de sentido. Sobre a reescrita textual, percebo que esses referenciais fazem menção a este trabalho, propondo ao aluno desenvolver as competências e habilidades de reconhecimento, produção, compreensão, avaliação de sua própria produção textual e da alheia. Entretanto, considero que são insuficientes e resumidas as alusões à prática da reescrita nos mesmos documentos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio evidencia-se que “não há linguagem no vazio” (BRASIL, 2000, p. 5). Isso significa que o locutor, ao emitir a sua mensagem, tem a intenção de interagir e de comunicar com o outro. Assim, ele não apenas escreve seu texto, ou pinta um quadro, ou compõe uma música para ele mesmo, mas para outros interlocutores, ou seja, para uma crítica externa. Nessa direção, percebo que esses parâmetros, de uma forma implícita, apoiam o processo da produção textual escrita, por meio da revisão e da reescrita, seja pelo próprio produtor ou por outro interlocutor, pois, como afirma Brandão (2007, p. 119), “o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa. Ao contrário, o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita”.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) também há a sugestão do trabalho com a reflexão e com a reescrita de textos. Esses documentos, nos Eixos Organizadores das Ações de Ensino e de Aprendizagem para o Ensino Médio, propõem que

Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração (BRASIL, 2006, p. 38).

No entanto, por mais que essas orientações proponham a sugestão para o trabalho com a reescrita textual, apenas nesse momento, nos mesmos documentos, é evidenciada tal ação. Desse modo, percebo que faltam encaminhamentos para o professor, de fato, aplicar a prática da revisão e da reescrita em sala de aula.

#### **1.4 A reescrita em pesquisas anteriores**

A reescrita tem sido discutida em pesquisas na pós-graduação no Brasil. Em pesquisa feita no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>2</sup>), nos anos de 2015 a 2016, encontrei 178 (cento e setenta e oito) resultados sobre reescrita. Em várias dessas pesquisas constata-se resultados positivos sobre a realização de atividades de reescrita. Um exemplo é a Dissertação de Mestrado de Almeida (2015), da Universidade Federal de Campina Grande. Neste trabalho, a autora procurou diagnosticar dificuldades de aprendizagem em produções de textos de alunos do 9º ano de uma escola da

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 20 jul. 2017

rede estadual de Pernambuco. Para isso, ela propôs uma intervenção, por meio de uma Sequência Didática, com o objetivo de uma análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos. Assim, foram realizadas oficinas de leitura, produção e reescrita de textos do gênero crônica. Os resultados mostraram que houve evolução e a técnica da reescrita proporcionou um aprimoramento nos textos dos alunos.

Outra pesquisa que também apresenta resultados satisfatórios com a prática da reescrita é a Dissertação de Mestrado de Silva (2016), da Fundação Universidade Federal do Pampa. Nesta produção, a autora desenvolveu uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola da Rede Pública Municipal de Bagé-RS, com alunos do 8º ano, na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, aplicou o processo de escrita, revisão e reescrita do gênero notícia. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a intervenção realizada pela autora proporcionou o crescimento e a evolução dos educandos como escritores.

Um outro estudo que mostra conclusões importantes a respeito do trabalho com as atividades de reescrita é a Dissertação de Mestrado de Ferreira (2015), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nesta investigação, a autora analisou o processo de leitura, escrita e reescrita dos textos de três estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande-MS, por meio do estudo do gênero carta. Os dados indicaram que o estudo propiciado pela reescrita, por situações cotidianas e por uma prática efetiva do docente, levaram os alunos a envolverem-se nos processos de leitura, escrita e reescrita do gênero selecionado e a tomarem para si a responsabilidade de verificar o seu texto, avaliá-lo e reproduzi-lo, gerando sentido para eles. Os resultados também mostraram que a reescrita oportuniza aos alunos a sua (re)descoberta como escritores e autocorretores, e ao professor a oportunidade de observação e reflexão sobre o aprendizado de seus discentes.

### **1. 5 A produção de texto escrito em sala de aula**

Em relação ao trabalho com a produção de texto escrito em sala de aula, Neta e Sales (2014) consideram ser função da escola (uma das mais essenciais agências de letramento da sociedade) ensinar o aluno a desenvolver a competência da escrita proficiente. Isso porque, na vida escolar e social do discente, ele entrará em contato com diversas práticas de linguagem e necessitará pensar, contar, relatar, descrever, instruir, dialogar, expor ideias ou posicionar-se criticamente sobre problemas presentes no cotidiano. Nessa dimensão, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19), orientam que o aluno precisa tornar-se capaz “de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

Para Brandão (2007, p. 119), “a produção de um texto é concebida como resultante de sucessivas etapas de planejamento do que se pretende escrever: preparação e escrita propriamente ditas do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/edição final”. Concordando com o exposto, Gurgel (2016) explica que esses comportamentos mencionados por Brandão são conteúdos fundamentais da produção escrita e que eles auxiliam para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. Sampaio (2015) complementa que “os textos, produto de uma consciência criadora, raramente **nascem** prontos para serem apreciados pelos leitores, pois a escrita consiste num exercício que requer leitura, atenção e disciplina” (SAMPAIO, 2015, p. 11. Ênfase do autor). Desse modo, constata-se que revisar o texto implica em melhorá-lo para que ele fique mais compreensível, mais legível para o destinatário. Revisar o texto é tornar a comunicação com o leitor eficiente, é fazer com que o produtor atinja suas intenções em relação à mensagem proposta (BRANDÃO e SILVA, 2011).

Pasquier e Dolz (2002, p. 888) também salientam que a revisão integra o processo da escrita. Dessa maneira, “durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem”.

Nesse sentido, Antunes (2016) afirma que a prática do texto planejado e revisado aprimora as capacidades de escrita dos alunos. No entanto, a autora problematiza que nem o planejamento nem a revisão dos textos na escola têm se constituído numa prática de rotina. Para tanto, afirma que seria significativo que os professores adotassem o rascunho, a versão ainda não definida, a revisão do texto feito anteriormente. Antunes (2016, p. 17) também esclarece que “possivelmente, escrever menos, mas com esses cuidados, daria melhores resultados que escrever muitos textos de qualquer jeito, sem planejamento e revisão”. Suassuna (2014) também compartilha da ideia de Antunes e defende que a escrita é a prática de linguagem mais frágil desenvolvida na escola. Para Suassuna (2014), isso acontece porque ela exige do professor mais tempo para leitura, reflexão, organização e reconstrução. Apesar disso, a escrita é imprescindível na escola, principalmente a escrita acompanhada, ou seja, aquela que é discutida, confrontada, que retorna para o aluno e, conseqüentemente, para o professor.

Mediante o exposto, nota-se que para se escrever um bom texto é preciso um longo processo de trabalho, isto é, tanto o professor quanto o aluno necessitam trabalhar em conjunto para um resultado produtivo. Antes de produzir, o aluno precisa ter em mente os objetivos da escrita; saber para que escrever e para quem é essencial. Por isso, o orientador deve guiar o aprendiz no planejamento da escrita.

A respeito desse trabalho em conjunto, Aparício e Andrade (2018) salientam sobre a

necessidade de haver diálogo entre professor e aluno, em outras palavras, haver confiança e transparência. Assim, para elas, “sem confiança não há trabalho partilhado, não há intervenção que promova aprendizagem do aluno. [...] Nesse sentido, as intenções pedagógicas precisam ser explicitadas, numa postura cooperativa entre professor e aluno [...]” (APARÍCIO e ANDRADE, 2018, p. 15).

Diante disso, Geraldi (2006a) explica que o aluno deve saber o porquê de se escrever um texto. Quando o aluno percebe que o docente apenas impõe a escrita de um determinado texto por mera condição, sem um objetivo, o estudante se sente desmotivado e pode inclusive se recusar a realizar a tarefa proposta pelo professor.

Schlatter e Garcez (2014, p. 38) expõem que

É pela prática de escrever e de efetivamente obter reações e respostas ao nosso texto que nos constituímos como participantes proficientes. E é através de muita prática que aprendemos a optar melhor e de maneira menos ingênua, levando em conta os detalhes que são importantes sobre as pessoas a quem nos dirigimos, por quê, para quê.

Dessa maneira, Antunes (2016, p. 18) destaca que “só se aprende a escrever, escrevendo” e que “a aprendizagem é um processo acumulativo, em que as experiências prévias constituem pontos de acesso ao êxito”.

Sobre a importância da escrita, Brandão (2005) afirma que “numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque, além de seu papel documental de guardiã da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais” (BRANDÃO, 2005, p. 273).

Para Silva e Carvalho (2018, p. 101), a escrita propicia ao indivíduo uma “plena participação no mundo social” fazendo com que o próprio indivíduo obtenha “um amplo conjunto de conhecimentos e capacidades”.

Silva (2009a, p. 53) também enfatiza a respeito da relevância da escrita, dizendo que ela exerce “um papel determinante sobre certos acessos ao mundo tecnologizado [...]”, além de “ser um dos conteúdos mais relevantes de que se ocupa a escola”.

Nesse viés, percebo também a importância de desenvolver estudos sobre a produção de texto escrito, já que tais pesquisas poderão contribuir para as discussões sobre o trabalho com a produção escrita e a reescrita em sala de aula.

### 1.6 Ensino Médio e reescrita

Em relação à abordagem desta pesquisa incidir sobre o Ensino Médio, destaco que a Constituição Brasileira, no Art. 208, Inciso II, garante a universalização gratuita do Ensino Médio. Sobre este nível de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, Art. 35, afirma que ele é a última etapa da educação básica e tem duração mínima de três anos.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 7), as finalidades atribuídas ao Ensino Médio são “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Apesar de estabelecidos tais objetivos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 145) esclarecem que, no Ensino Médio, “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho”. Esses documentos também pontuam que é por essa razão que este nível de ensino vem ganhando um papel de destaque nas discussões sobre Educação Brasileira. O intuito de se discutir, debater e refletir acerca da última etapa da educação básica é, segundo as diretrizes, melhorar, inovar e propiciar uma qualidade ao Ensino Médio.

Nesse ínterim, conforme afirmam as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), no âmbito do Ensino Médio, com as novas demandas educacionais relacionadas à construção do conhecimento, acesso às informações, novos espaços de comunicação, mudanças no mercado de trabalho, mudanças nas preferências dos adolescentes e da juventude, percebe-se a necessidade de se repensar um novo modelo de ensino que vise não apenas à aprendizagem de conteúdos, disciplinas escolares, mas também que oportunize ao educando o conhecimento ligado à sua realidade, ou seja, à sua vida social, cultural e profissional.

Nessa direção, a LDB, Art. 35, parágrafo 7º, regulamenta que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Por isso, nesse contexto, Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012) explicam que o currículo deve envolver diferentes aspectos: disciplinas, programas, planos de estudo, objetivos, legado histórico e social, saber cultural.

À vista disso, conforme norteiam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 18), “o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento no

mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, Bunzen e Mendonça (2006) afirmam que há uma carência de estudos voltados para essa área específica. Segundo os autores, há muitas pesquisas direcionadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no entanto, ainda são poucos os trabalhos para a etapa seguinte de escolarização.

Diante do exposto sobre a necessidade de mudanças qualitativas no Ensino Médio, da relevância dessa etapa para a Educação Básica e da pouca ênfase em estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa no nível Médio de escolarização, justifica-se a realização de mais uma pesquisa sobre a reescrita de textos neste âmbito, já que elas poderão contribuir com as discussões em relação à melhoria na Educação Brasileira, de forma geral, e de forma particular ao trabalho com a reescrita, identificando problemas e propondo sugestões para os impasses que possam ser encontrados.

### **1.7 Livro didático e reescrita**

Além da reescrita ser um relevante tema de pesquisa acadêmica, também ocorre com frequência no livro didático (LD), incluindo o de Língua Portuguesa (LDP). Neste sentido, compreendo a relevância de pesquisas com o LD. Choppin (2004) explica que ele desempenha quatro funções fundamentais: referencial (relacionada ao currículo), instrumental (relacionada aos métodos de aprendizagem), ideológica e cultural (relacionada a valores) e documental (relacionada aos documentos que podem servir como objeto de pesquisa). Tais funções podem diversificar conforme “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Batista (2009), grande referência em estudos sobre LD no Brasil, define esta ferramenta como um objeto multifacetado, isto é, com várias atribuições e especificidades cujas dimensões estão relacionadas às condições com base nas quais ele é construído. O autor ainda explica que o LD é um apoio para a prática do professor em sala de aula e também para a aquisição de conhecimento, auxiliando o docente no planejamento geral, na organização de atividades, no fornecimento de informações corretas e atualizadas.

Sobre a significância do LD, Choppin (2004) enfatiza que desde os últimos trinta anos há um vivo interesse por pesquisadores de vários países, incluindo o Brasil, em desenvolver produções sobre este material. Dessa maneira, existem muitos trabalhos que apresentam avaliações positivas a respeito do LD. Como exemplo, temos as pesquisadoras brasileiras Jurado e Rojo (2006), as quais destacam em suas produções que o LD é considerado a principal

fonte de leitura da maioria dos alunos e tem papel essencial na formação dos leitores e produtores de textos. Elas ainda afirmam que a pesquisa com o material é importante para que o professor possa olhá-lo de forma mais crítica, realizando interferências nas propostas para aprimorá-las ou complementá-las conforme as suas necessidades.

Batista (2009) também esclarece que o LD é uma das principais fontes de consulta dos professores brasileiros, além de influenciar o trabalho docente, a definição do currículo, a cristalização de abordagens metodológicas e quadros conceituais, em suma, a organização do cotidiano em sala de aula. Pinto e Pessoa (2009, p. 79) acrescentam que “é indiscutível a importância do livro didático, haja vista ele exercer hoje, no campo educacional, um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem”.

Marcuschi e Cavalcante (2005) ressaltam que é para aprimorar a qualidade do LD que há a necessidade de ele ser descrito, debatido e avaliado. As autoras salientam que, para ser considerado eficaz, ele precisa estar em consonância com as necessidades dos alunos, dos professores, possibilitando alternativas eficientes ao trabalho escolar, contribuindo com a formação do educando, sem apresentar erros de conceitos e de preconceitos.

Em relação à realização de pesquisas e análises de atividades propostas no LDP, Marcuschi e Cavalcante (2005) as consideram pertinentes, haja vista elas viabilizarem uma melhor compreensão da organização de algumas opções disponíveis nos LDP em relação às práticas de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem.

Ainda sobre o LDP, Bunzen e Rojo (2005) defendem a relevância de se tratar este material como unidade discursiva, ou seja, como um gênero do discurso já que ele atende às necessidades de interesses de uma esfera de circulação e retira da situação histórica de produção seus temas, formas de composição e estilo.

\*\*\*

No que diz respeito à estrutura desta Dissertação, ela se inicia com este texto de apresentação, no qual discorro sobre o percurso trilhado para a construção do objeto de estudo. Posteriormente, abordo as teorias principais que fundamentam a minha pesquisa de Mestrado, sendo elas, a abordagem teórico-metodológica do interacionismo sócio-discursivo, proposta por Bronckart (2006), as capacidades de linguagem, (ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação), inerentes à produção e interpretação de textos, e as etapas da produção de texto escrito (planejamento, escrita, reescrita).

No passo seguinte, trato da aula de português, do livro didático e da relação que existe entre este objeto e as tendências pedagógicas brasileiras.

Em seguida, apresento os *corpora* em análise, seus respectivos autores, respaldada nas resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014) e no próprio Manual do Professor apresentado nas coleções.

Posteriormente, descrevo o critério de escolha das coleções analisadas, as categorias e subcategorias utilizadas neste estudo, seguida da análise qualitativa dos dados. Nas categorias 1 e 2, apresento um exemplo ilustrativo da coleção **Novas Palavras**, correspondente ao objetivo 1 e dois exemplos ilustrativos, sendo um da coleção **Português: Linguagens** e outro da coleção **Novas Palavras**, correspondentes ao objetivo 2.

Na sequência, apresento as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa e expondo os resultados alcançados. Por último, nas referências, mostro os referenciais utilizados como respaldo teórico para a realização deste trabalho.

Terminadas as considerações sobre o trajeto percorrido por mim desde a escolha temática até a problematização do objeto de minha pesquisa de Mestrado, passo a discorrer, no próximo capítulo, sobre a escrita e a reescrita na perspectiva interacional.

## **2 ESCRITA E REESCRITA NA PERSPECTIVA INTERACIONAL: FUNDAMENTANDO O OBJETO**

Neste capítulo, apresento uma discussão teórica a respeito da escrita e reescrita na perspectiva interacional. Tal capítulo aborda as teorias principais que envolvem os dois objetivos do meu trabalho de pesquisa, a saber, as capacidades de linguagem e as etapas de produção de texto escrito. Primeiramente, trago uma discussão a respeito da visão sócio-interacional da linguagem, a partir das ideias de Jean-Paul Bronckart sobre a abordagem teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, retomando, de maneira resumida, as ideias de Lev Vigotsky e Mikhail Bakhtin e, ainda, tratando das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação) inerentes à produção e interpretação textual. Posteriormente, abordo as etapas que envolvem a produção de texto escrito (planejamento, escrita, reescrita).

### **2.1 Visão sócio-interacional da linguagem**

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma abordagem teórico-metodológica que se iniciou na década de 1980, na Suíça, na Universidade de Genebra (UNIGE). Foi proposta pelo pesquisador Jean-Paul Bronckart e colaboradores com o propósito de estudar o agir humano nos âmbitos social, histórico e discursivo, “focalizando a ação de linguagem como resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (COLE, 2012, p. 53). Considerada como uma “corrente do interacionismo social”<sup>3</sup> (LOUSADA, 2010, p. 5), esta construção teórico-metodológica foi elaborada baseada em ideias de Spinoza, Foucault, Marx, Vigotsky, Habermas, Saussure e Bakhtin<sup>4</sup>, conforme discutem as pesquisadoras Lousada (2010), Cole (2012) e Xavier (2006).

No entanto, cabe destacar, como explicam Guimarães e Machado (2007), que as ideias principais as quais serviram como base de referência para a construção do ISD foram as de Vigotski (2008), no âmbito do desenvolvimento e da psicologia da linguagem, e de Bakhtin/Volochínov (2009), nos seus estudos sobre linguagem, gêneros e dialogismo.

---

<sup>3</sup> “Para o ‘interacionismo social’, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 39). Assim, o indivíduo é construído “nas relações com o seu meio social, humano, afetivo e material” (DOLZ, 2009, p. 166). Nessa perspectiva, “os sistemas de comunicação, em especial, a linguagem, permitem as ações recíprocas entre os membros do grupo e possibilitam o conhecimento” (DOLZ, 2009, p. 166).

<sup>4</sup> Para Machado (2005), o estudo da teoria do ISD exige um amplo conhecimento de aportes teóricos das ciências humanas.

Em relação ao pensamento vigotskiano, o pesquisador genebrino Dolz (2009, p. 167) expõe que Lev Vigotski (1896-1934) “foi um dos primeiros autores a mostrar como as capacidades psíquicas se constroem socialmente e são mediatizadas pela linguagem”. Nesse seguimento, Vigotski (2008, p. 7) afirma que “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”. Nesse contexto, “o pensamento e a linguagem [...] são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (VIGOTSKI, 2008, p. 190).

Desse modo, Vigotski, além de trabalhar com as questões do desenvolvimento humano por meio da interação e da mediação, também discute como ocorre a aprendizagem através da internalização dos conhecimentos e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta última, conforme o autor (2007, p. 97), diz respeito à distância que deve haver para o aprendiz “entre o nível real de desenvolvimento”, momento em que ele realiza uma tarefa sozinho “e o nível de desenvolvimento potencial”, momento em que ele realiza uma tarefa com ajuda de alguém com mais experiência, seja um colega ou professor. Desse modo, a ZDP “é o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, cuja solução não seria capaz, sozinha, de obter” (GONÇALVES, 2009, p. 29).

No que se refere às ideias bakhtinianas, Dolz (2009) enfatiza a questão das práticas discursivas discutidas em Bakthin/Volochínov (2009). Conforme Dolz (2009, p. 167), essas práticas consolidam-se como “recursos para os indivíduos relacionaram-se uns com os outros, mas também para mediar e regular os processos psicológicos dos sujeitos”. É nessa lógica que Dolz (2009, p. 167), respaldado em Bakthin/Volochínov (2009), complementa que “a língua penetra a vida por meio dos enunciados e, da mesma forma, por meio dos enunciados, a vida penetra na língua”. Nesse sentido, Bakthin/Volochínov (2009, p. 127) asseguram que “a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**” (ênfase dos autores). Desse modo, as ideias bakhtinianas mostram que a linguagem se constitui com uma interação humana e que, por meio dela, o conhecimento pode se desenvolver no pensamento humano.

Dessa maneira, a partir das ideias dos pensadores Lev Vigotski e Mikhail Bakthin, discutidas anteriormente, a abordagem teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo considera que a linguagem tem “papel essencial no desenvolvimento humano” e que “as práticas languageiras são os instrumentos principais da construção do pensamento consciente e do desenvolvimento humano” (DOLZ, 2009, p. 167). Diante disso, “o ISD visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento

humano” (BRONCKART, 2007, p. 20).

Nesse cenário, Leite e Pereira (2010, p. 6) destacam que as atividades e as ações de linguagem são realizadas por meio de textos, considerados como “unidades comunicativas globais que semiotizam o agir de linguagem”. A ação de linguagem, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 63), envolve a produção, compreensão, interpretação de “um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”. Assim, “implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 63).

Nessa percepção, Cole (2012, p. 53) explica que a ação de linguagem estimula por meio dos gêneros (ponte entre as práticas sociais e os objetos escolares) “um conjunto de operações que se configura como capacidades”. Estas resultam de “condições sócio-históricas e contextuais” (CRISTOVÃO, 2007, p. 258). Isso significa que, quando alguém lê ou produz textos, estimula conhecimentos que vão auxiliá-lo no desenvolvimento de capacidades necessárias para a realização de determinada ação de linguagem. Dessa maneira, os gêneros, como instrumentos de aprendizagem, possibilitam “ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 44).

A esse respeito, Cristovão (2007, p. 261) enfatiza que “o sujeito mobiliza conhecimentos socialmente construídos e internalizados para aprender capacidades relacionadas às ações de linguagens e desenvolver habilidades específicas para o(s) objetivo(s) estabelecido(s)”.

Nesse viés, as capacidades de linguagem são conhecimentos aprendidos “nas próprias ações de linguagem ou nas de outros sujeitos, por meio das avaliações das propriedades dos eventos languageiros” (LEITE, 2012, p. 150).

Os autores genebrinos Schneuwly e Dolz (2010) classificaram essas capacidades de linguagem em três: ação, discursiva e linguístico-discursiva. No entanto, as pesquisadoras brasileiras Cristóvão e Stutz (2011) elaboraram mais uma capacidade, sendo esta nomeada **capacidade de significação** (ênfase própria). Como explicam Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017, p. 263), os argumentos das criadoras da mais nova capacidade de linguagem centram-se na “necessidade de haver uma categoria de análise que possibilite ao indivíduo construir sentidos mais gerais mediante representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais”. Cabe mencionar aqui, que na sequência, abordarei o conceito de cada uma dessas capacidades de linguagem, entretanto, não enfocarei na parte de análise da minha pesquisa a

última, haja vista os estudos sobre ela ainda serem bem recentes.

### **2.1.1 Capacidades de linguagem: ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação**

Como já dito, as capacidades de linguagem ação, discursiva, linguístico-discursiva e significação são operações que o aprendiz mobiliza ao realizar uma ação de linguagem. Essas operações “são primordiais para que o actante seja capaz de aprimorar o seu modo de agir com a linguagem, a fim de agir praxiologicamente de forma mais consciente e engajada” (MIQUELANTE, PONTARA, CRISTÓVÃO e SILVA, 2017, p. 263).

Em se tratando da capacidade de ação, ela

possibilita ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero que se está estudando, já que o texto produzido por um agente deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico, coerentes com regras de funcionamento da linguagem socialmente compartilhadas (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).

Retomando os autores genebrinos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, Tonelli (2014) complementa que a capacidade de ação é considerada a mais profunda das capacidades, visto que ela é desenvolvida primeiro pelo aprendiz. Nesse âmbito, a autora explica que o aprendiz,

quando consegue realizar interações verbais, passa, então, a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados e estruturados em função das representações psicológicas referentes ao meio social onde as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo armazenados [por ele], os quais são cruciais para a produção de um texto (TONELLI, 2014, p. 269-270).

Nessa conjuntura, a capacidade de ação se articula “ao contexto mais amplo, à busca por informações como: as características do contexto de produção do texto, quem o produziu, para quem foi produzido, qual o objetivo da interação, quando, onde, assim como os conhecimentos de mundo do aluno” (TONELLI, 2014, p. 271).

Em relação à capacidade discursiva, ela

possibilita ao sujeito escolher a infra-estrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).

No olhar de Tonelli (2014, p. 270), a capacidade discursiva abrange “as escolhas que o falante/produtor faz acerca dos tipos de discursos, a fim de realizar uma ação de linguagem”. Tal capacidade, assim, envolve a “organização do conteúdo no texto” e a constituição do gênero

(TONELLI, 2014, p. 272).

Já a capacidade linguístico-discursiva,

possibilita ao sujeito realizar operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: (i) operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; (ii) mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalizações; (iii) construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, (iv) escolha de itens lexicais (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).

A respeito dessas operações linguísticas que são mobilizadas na produção de texto, na sequência, apresento um quadro elaborado por Tonelli (2014) que, a meu ver, pode facilitar o entendimento de cada uma dessas operações de linguagem.

**Quadro 1:** Operações linguísticas mobilizadas na produção de texto

| Tipo de Operação                        | Operações envolvidas        | Definições                                                                                                                                                                                                                                              | Exemplos                                                                                                         |
|-----------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Operação de Textualização            | Operações de Conexão        | Explicitam os diferentes níveis de organização do texto                                                                                                                                                                                                 | Organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc |
|                                         | Operações de Coesão Nominal | Introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto                                                                                                                                                                                      | Utilização de anáforas                                                                                           |
|                                         | Operações de Coesão Verbal  | Reestabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais                                                                                                                                                                              | Escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática                                  |
| 2) Vozes Enunciativas                   |                             | Realizam-se através de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos (autor, personagem, outros) e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo autor e personagens. | Modalizações que podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação.             |
| 3) Operação de Construção de Enunciados |                             | Compreendem frases e períodos: uma frase, por simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto onde é produzida. Considera-se a entonação, como                                                                                |                                                                                                                  |

|                     |                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                     |                                                                                              | parte do contexto físico, pois isto faz com que a frase ganhe vários significados. O vínculo que se estabelece dentro de um período se funda a partir das possibilidades de interferência de informação graças à memória discursiva dos falantes |  |
| 4) Escolha Lexicais | Palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas | Constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais se organizam na memória dos locutores e operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência                                     |  |

**FONTE:** Tonelli (2014, p. 271)

Dessa maneira, como se observa no Quadro 1, a capacidade linguístico-discursiva “compreende o uso de mecanismos conectivos e sua função nas operações de conexão, usos de pronomes, tempos verbais, modalização e escolha lexicais” (TONELLI, 2014, p. 272).

No que diz a respeito a mais nova das capacidades de linguagem, isto é, a capacidade de significação, Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017, p. 263), ao retomarem Cristóvão e Stutz (2011), conceituam tal capacidade como operação que oportuniza “o estudo de aspectos mais amplos em termos de atividade geral”. Desse modo, Beato-Canato e Cristóvão (2014) salientam que o trabalho

[...] nessa perspectiva mais ampla procura estabelecer relações entre as atividades propostas entre si e entre elas e a produção de significação. Nesse sentido, atividades aparentemente tradicionais se analisadas dentro desse conjunto mais amplo podem apresentar objetivos mais abrangentes e contribuir para a compreensão ou produção de textos de maneira mais consciente e crítica.

Nesse viés, Cristóvão e Stutz (2011, *apud* Beato-Canato e Cristóvão, 2014, p. 58-59), com referência às capacidades de significação, especificam que elas

possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico,

sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

Para facilitar a compreensão de todas essas operações de linguagem, as pesquisadoras Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017, p. 264), embasadas nos autores genebrinos Schneuwly e Dolz (2010), e em Cristóvão e Stutz (2011), elaboraram um esquema com a descrição das quatro capacidades, apresentadas, na sequência, na Figura 1.

**Figura 1:** Esquema de descrição das capacidades de linguagem



**FONTE:** Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017, p. 264)

Conforme explica Cristóvão (2007, p. 263), todas essas capacidades de linguagem discutidas (ação, discursiva, linguístico-discursiva e, também a de significação) envolvem “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”. Nessa linha de pensamento, Tonelli (2014, p. 268-269) enfatiza que as capacidades de linguagem se vinculam às “operações de linguagem que o aprendiz necessita mobilizar para poder agir socialmente por meio de textos (orais ou escritos)”.

Em se tratando de produção textual, Aparício e Andrade (2018, p. 12-13) salientam que esses conhecimentos estão relacionados àquilo

que os alunos já sabem e o que ainda necessitam aprender no que se refere: à adequação do texto ao contexto de produção (capacidades de ação); aos conhecimentos sobre o gênero em estudo (capacidades discursivas) e aos

recursos linguísticos necessários para a produção de um texto (capacidades linguístico-discursivas).

Nesse sentido, as capacidades de linguagem caracterizam “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa circunstância de interação determinada” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 44).

Conforme Barros (2015), as capacidades de linguagem não procedem separada ou sequencialmente. Para a autora, elas são dependentes umas das outras, são interligadas. Nesse sentido, Bronckart (2006, p. 200) explica que o “‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas **propriedades constitutivas**; sem a ação, as competências/recursos nada podem produzir, nem podem (re)produzir-se” (ênfase do autor).

Sobre isso, Leite e Pereira (2009, p. 61) pontuam que “se é no quadro das ações de linguagem que se constroem as capacidades humanas de domínio das práticas languageiras, é fundamental considerá-las em toda a sua abrangência”, já que elas “formam um todo interdependente na construção dos textos”.

Nessa direção, Vignoli e Costa (2017, p. 509) expõem que essas capacidades se interligam, porque “todas as escolhas efetuadas pelo produtor de texto são decorrentes das representações por ele feitas das condições de produção”. Nesse viés, Tonelli (2014, p. 269) também afirma que “as capacidades de linguagem estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra”.

Vignoli e Costa (2017) procuram estabelecer uma aproximação entre as capacidades de linguagem e o folhado textual proposto por Bronckart (2006). Segundo as autoras, as duas noções são relevantes para a descrição dessas capacidades, no entanto, problematizam que essas noções são constituídas de formas diferentes. As capacidades de linguagem correspondem ao “nível psicológico” porque elas explicitam os recursos que os sujeitos produtores mobilizam na produção e na compreensão de um texto. Já o folhado textual corresponde ao texto empírico, em outras palavras, ao texto que é produzido (VIGNOLI e COSTA, 2017, p. 509).

A respeito do folhado textual, cabe lembrar que dentro da teoria do ISD, no nível dos pré-construídos, se inserem os estudos (teóricos e práticos) a respeito do funcionamento dos textos (LOUSADA, 2010)<sup>5</sup>. Nesse âmbito, Bronckart (2006) e colaboradores elaboraram um

---

<sup>5</sup> A teoria do ISD é ampla e complexa, assim desenvolve estudos nos três níveis do interacionismo social: os pré-construídos (relacionados à análise e interpretação de textos), as mediações formativas (relacionadas ao ensino e ao trabalho) e o desenvolvimento (relacionado às situações de construção das pessoas e de modificação do que foi construído no ambiente social e histórico). O nível que se interessa por estudar o funcionamento dos textos é o dos pré-construídos (LOUSADA, 2010). Nesse viés, Bronckart (2006, p.145) afirma que “os gêneros coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos ‘mundos de obras e de culturas’ (ou ‘pré-construídos humanos’).

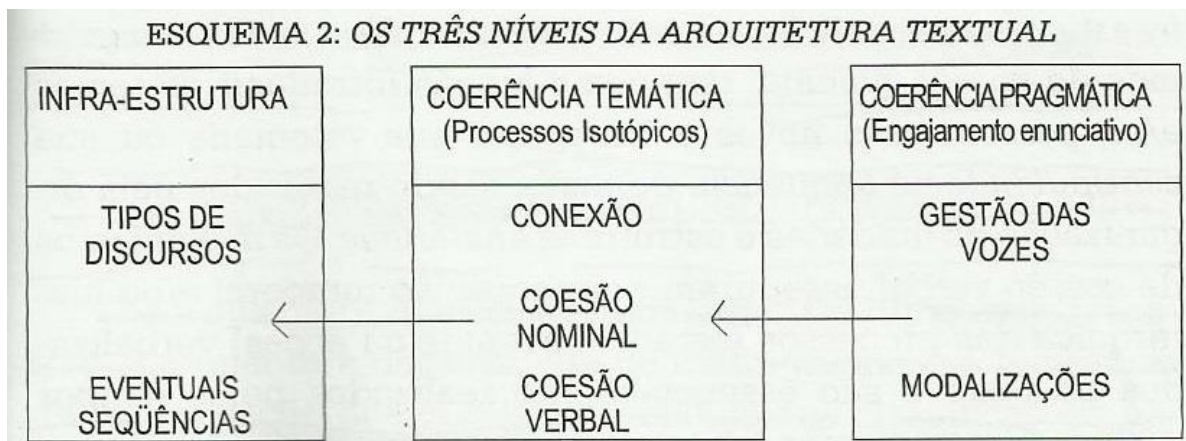
esquema para a organização e análise de textos intitulado folhado textual/arquitetura textual. Dessa forma, são analisados o contexto de produção textual, as unidades linguísticas, o nível organizacional, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

No contexto de produção de textos, Bronckart (2006) enfatiza a respeito dos ajustes a serem realizados de acordo com a situação de produção. Para ele, neste âmbito, deve-se pensar no autor do texto, no interlocutor, no objetivo da produção. Deve-se atentar, também, para o contexto físico, social e subjetivo do texto. Sobre isso, Lousada (2010, p. 8) esclarece que

Para esta análise, levantamos hipóteses sobre: quem escreveu o texto, para quem o escreveu, em qual instituição, com qual objetivo. É importante estarmos atentos para o contexto físico que deu origem ao texto, mas sobretudo ao contexto sociosubjetivo, ou seja, tentando compreender o local social de onde fala/escreve o enunciador, para qual destinatário o texto foi provavelmente produzido, em qual local social ele foi produzido e que efeitos o enunciador queria produzir no destinatário. Além disso, cabe lembrar que o contexto deve ser analisado desde o contexto mais amplo, sociohistórico, ao contexto mais imediato, da ação de linguagem.

No que refere ao esquema da arquitetura textual, na sequência, Figura 2, apresento o modelo criado por Bronckart (2006) para a organização e análise de textos.

**Figura 2:** Esquema dos níveis da arquitetura textual



**FONTE:** Bronckart (2006, p. 147)

Conforme é apresentado na Figura 2, Bronckart (2006) divide a organização do texto em três níveis sobrepostos: infra-estrutura, mecanismos de textualização (coerência temática) e mecanismos enunciativos (coerência pragmática).

A infra-estrutura geral, primeiro nível, é descrita como a mais profunda do texto. Nela, se vincula o plano geral do conteúdo temático, os tipos de discurso do narrar e do expor (interativo, teórico, relativo interativo e narração) e as sequências textuais (narrativa, descritiva,

argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal)<sup>6</sup>.

A esse respeito, Lousada (2010, p. 8) enfatiza:

O plano global dos conteúdos temáticos corresponde a conteúdos que aparecem no texto, como se fosse um resumo do texto. Já os tipos de discurso, correspondem a mundos discursivos construídos na produção textual. Os tipos de discurso podem ser entendidos como pertencentes a dois eixos principais: narrar e expor. [...] Diferentes dos tipos de discursos, [as] sequências podem ou não estar presentes, aparecem geralmente combinadas (é difícil encontrar em um texto uma só sequência) e dividem-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

Os mecanismos de textualização, segundo nível, de acordo com Bronckart (2006), estão relacionados com a coerência e a coesão textual. Dessa forma, o autor afirma que tais mecanismos “contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática [...] pelo jogo dos processos isotópicos de conexão, coesão nominal e coesão verbal” (BRONCKART, 2006, p. 148).

Nessa percepção, Lousada (2010, p. 8) declara:

O segundo nível do folhado textual é constituído dos mecanismos de textualização, caracterizado pela coerência e pela coesão. A primeira diz respeito às relações entre os níveis de organização de um texto. A segunda pode ser dividida em coesão nominal (retomadas nominais e pronominais; anáforas e catáforas) e verbal (tempos e modos verbais).

A respeito desses elementos que constituem os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), Xavier (2006, p. 38) pontua que o primeiro engloba “organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso”, o segundo envolve os “elementos constituintes dos processos anafóricos no espaço textual” e o terceiro abrange os “elementos mantenedores da organização temporal e/ou hierárquica de processos (estado, acontecimento, ação)”.

Os mecanismos enunciativos, terceiro nível, são definidos por Bronckart (2006, p. 148) como “mais superficiais do texto”. Estão relacionados com os “mecanismos de responsabilização enunciativa, constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto” (LOUSADA, 2010, p. 8).

Conforme explica a autora,

---

<sup>6</sup> Como explica Bezerra (Verbete, 2014), as sequências textuais “são formas linguísticas organizadas que constituem a estrutura composicional de um gênero, sendo, por isso, mais estáveis e menos suscetíveis a alterações por influência de fatores sociais”. Xavier (2006, p. 41) também declara que “as sequências são unidades estruturais que combinam diversas proposições organizadas e constituem o produto da (re)organização dos conhecimentos disponíveis na memória.

Nesse nível pode-se analisar a questão das modalizações, responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático e que podem ser divididas, segundo Bronckart (1999), em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. Estas últimas envolvem as apreciações subjetivas do enunciador, que avaliam o conteúdo temático do enunciado como sendo negativo, positivo, etc. para o enunciador. Já as vozes explicitam as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito e também fazem parte dos mecanismos enunciativos (LOUSADA, 2010, p. 8-9).

Em se tratando das modalizações, Xavier (2006) acrescenta que elas revelam as considerações valorativas do autor do texto no que se refere ao conteúdo temático. A autora também descreve o propósito de cada uma dessas modalizações, como pode ser observado na sequência.

I. modalizações lógicas: consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, prováveis, improváveis, etc; II. modalizações deônticas: avaliam o que é enunciado como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc; III. modalizações apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia; IV. modalizações pragmáticas: introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) (XAVIER, 2006, p. 39).

Diante do exposto, o ISD procura expor “um novo quadro-teórico para condições de produção dos textos, a problemática de suas classificações e a questão das operações em que se baseia o funcionamento de textos” (COLE, 2012, p. 53). Dessa forma, entendo que esta teoria referente ao nível dos pré-construídos busca explicar os vários procedimentos que utilizamos para produzir nossos textos, revelando também como as práticas languageiras e as nossas ações estão relacionadas com o social, com a interação, com o intertexto, com o contexto.

Nesse quadro, compreendo que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

## 2.2 Etapas da produção de texto escrito: planejamento, escrita, reescrita

Segundo Rangel (2012, p. 28), a escrita

é uma atividade de construção de sentidos e, portanto, uma atividade transitiva. Afinal, escrevemos sempre para um interlocutor determinado, movidos por certos objetivos ou motivações, a respeito de assuntos que são de interesse comum em relação aos interlocutores que nós escolhemos e, como nos diz Mikhail Bakhtin, envolvendo um determinado gênero.

Nesse patamar, escrever é uma atividade que requer interação, pois “implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44). Sobre isso, a autora enfatiza que

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer, é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2003, p. 45).

Antunes (2003, p. 48) também declara que “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”.

Faraco e Tezza (2010, p. 9-10) explicam que o ato de escrever acontece por vários motivos. Segundo eles, “escrevemos para resolver problemas que a fala, a linguagem oral, não conseguem resolver”. Os autores ainda acrescentam: “o homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades” (FARACO e TEZZA, 2010, p. 10).

Sobre a escrita em sala de aula, Geraldi (2006c) critica o modelo de ensino com enfoque na redação escolar e afirma que, nesse seguimento, tal prática torna-se um sofrimento para os alunos e para os professores. Para o autor, isso acontece por haver quase sempre a proposição de temas chatos e ainda rotineiros nas aulas que deveriam ser de produção de texto e não de redação escolar. Assim, Geraldi (2006c) lembra que o trabalho com a produção de textos na escola nesse modelo de ensino não condiz com o sentido de uso da língua, pois os alunos acabam escrevendo seus textos para propósitos escolares, os quais o autor chama de “situação artificial” (GERALDI, 2006c, p. 65) e não para a função social da língua.

Nessa direção, respaldado na concepção interacionista da linguagem, Geraldi (2006c), propõe sugestões de atividades para o professor de língua portuguesa desenvolver em sala de

aula e fugir da prática angustiante e tradicional que é a redação escolar. Desse modo, o autor indica a produção de antologias de histórias, elaboração de jornal mural ou impresso, de forma mais específica, textos narrativos (histórias familiares, história do Brasil, textos de ficção, lendas, contos), textos normativos (regras de jogo, estatutos, regimentos escolares, convites, agradecimentos), cartas pessoais, textos curtos (notícias de jornais impressos ou televisivos), textos argumentativos (editoriais, reportagens), além de pontuar que o material precisa ser colocado em circulação para que outros leitores (não somente o professor) possam lê-lo, tendo assim acesso ao conteúdo produzido pelos alunos na escola.

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que o principal recurso para o trabalho com as atividades de língua portuguesa é o texto e que sem ele é impossível o seu estudo. “E sem estudar textos, ninguém, aprende a produzi-los” (GERALDI, 2006c, p. 73). Nessa acepção, Rojo e Cordeiro (2010, p. 7) reforçam a posição de Geraldi (2006c), declarando que “o texto [...] é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa”.

Britto (2006, p. 118) explica a respeito dos “elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar”. Para o autor, pelo fato de a língua ser o principal meio de interação entre as pessoas, na fala ou na escrita “sempre há um interlocutor, real ou imaginário, que muda em cada situação concreta” (BRITTO, 2006, p. 118-119). Nesse contexto, o autor expõe que o interlocutor provoca interferências no discurso de quem fala ou escreve.

A esse respeito, ele problematiza, no que se refere à redação escolar, que muitas vezes o aluno não sabe para quem falar, ou como ele mesmo diz, “fala para ninguém” (BRITTO, 2006, p. 119). Assim, é necessário que, na aula de produção, o aluno saiba para quem falar, tenha em mente o interlocutor do seu texto, pois o que o aluno diz dependerá da situação de produção em que ele se encontra.

Nesse sentido, Silva (2009a, p. 54) explica que “o texto escrito produzido pelo aluno é uma unidade de sentido, o qual, para sua elaboração, mobiliza um conjunto de saberes lexicais, gramaticais e textuais/discursivos utilizados nas ações sobre a linguagem na relação com o outro, o seu interlocutor”. Sobre isso, Bronckart (2006, p. 143) declara que “qualquer produção de texto implica consequente combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística”.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15), complementam dizendo que

A escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos.

Nesse seguimento, convém lembrar o que Bakhtin (2011) diz sobre a diferença entre oração e enunciado. Para o autor, “não se intercambiam orações como se intercambiam palavras e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 278). O autor ainda explica que “a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (BAKHTIN, 2011, p. 278). Isso significa que ela é desprovida de significado, desconectada, indeterminada, não tem interlocutor, portanto não determina uma resposta. Já o enunciado, “é uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Nesse olhar, o enunciado é uma unidade da comunicação verbal, tem sentido concreto, tem interlocutor, determina uma resposta; portanto é uma unidade real da comunicação. O que deve prevalecer na escola, então, não é a produção de orações, mas a produção de enunciados concretos, que estabeleçam uma relação social e promovam a interação entre os sujeitos do discurso.

Conforme explicam Acoverde e Acoverde (2007), a atividade de produção de texto na escola deve ocorrer de maneira dialógica e interacional. Assim, sempre haverá interação entre sujeito e interlocutor. Nesse caminho, a escrita poderá possibilitar “diferentes trocas entre os indivíduos”, como defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 14).

No âmbito da produção de textos em sala de aula, Acoverde e Acoverde (2007) sugerem que o professor faça desse espaço um local de produção de textos variados e que sejam criadas situações em que os alunos possam interagir com o mundo de diferentes formas. Nessa direção, as autoras declaram que “é no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem” (ACOVERDE e ACOVERDE, 2007, p. 4).

Para Silva e Carvalho (2018, p. 100), é papel da escola “capacitar o aluno no que diz respeito à produção de texto escrito, para que ele saiba utilizá-la de forma adequada, de acordo com a circunstância de interação, levando em conta se essa produção será caracterizada como um gênero do discurso”.

Os autores, retomando Silva (2009a), complementam:

Na escola, a produção de texto escrito permite que o aluno passe de um mero espectador da produção elaborada por outrem para um sujeito que elabora sua própria produção, tornando-se autor do texto. Isso lhe proporciona a possibilidade de reflexão e diálogo com outros textos, além de garantir a interação com o professor, permitindo o confronto e a experiência linguística em diversas situações (SILVA e CARVALHO, 2018, p. 101).

A respeito da autoria na produção de texto, Ferreira e Silva (2015) enfatizam que

Toda a produção textual é uma ação social situada, produzida por indivíduos singulares em situações sociais específicas, o que redimensiona a questão da autoria, ou seja, não basta um texto bem escrito, é necessário que o sujeito produtor do texto se constitua como um sujeito-autor. É por meio das práticas sociais de linguagem que o indivíduo transforma e constrói os significados para todos os elementos de sua cultura. A questão da autoria é fundamental para a resignificação do processo de produção de textos, pois incorpora o aluno em uma prática social situada (FERREIRA e SILVA, 2015, p. 93).

Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 75), é necessário, por parte do sujeito autor, a organização e sistematização de vários elementos. Desse modo, segundo o referencial, “ao produzir um texto [...] o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer (o conteúdo), a quem dizer (o interlocutor), como dizer (a expressão)”.

Nesse seguimento, Geraldi (2013, p. 137) preconiza que

para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, ter o que dizer, a quem dizer e como dizer está associado às diferentes etapas que envolvem o processo de produção de texto escrito. Sobre isso, Antunes (2003, p. 54) explica que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 54) acrescenta:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica em apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Nessa direção, Leite (2012, p. 141) reforça que “os estudos linguísticos sobre a escrita atestam que ela é processo composto de diferentes [etapas] que se ligam recursivamente: o planejamento, a escrita e a revisão/reescrita”.

No que tange ao planejamento, primeira etapa da produção de texto escrito, ela

[...] corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para: a) delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b) eleger os objetivos; c) escolher o gênero; d) delimitar os critérios de ordenação das ideias; e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal)

que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003, p. 55-56).

Ferreira e Silva (2015, p. 95) descrevem a etapa do planejamento como o “exercício de delimitar o tema do texto, elencar os objetivos, escolher o gênero, delimitar critérios e a forma linguística que o texto deve assumir”. Já Acoverde e Acoverde (2007, p. 5) enfatizam que o planejamento é o “pré-requisito de todo o trabalho. Supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas entre os polos da seleção e organização das ideias”.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 38), deve-se “planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte”. Nessa perspectiva, Pedrosa (2006, p. 54) argumenta que toda produção textual deve ser realizada “sempre em função do(s) interlocutor(es)”, pois para a autora o texto

é produto dessa interação. Em razão de sua natureza dialógica, o enunciador, por meio de **apreciações valorativas**, ajustará suas escolhas linguísticas, de temas e de gênero. E é também através dessa interação entre locutor/interlocutor (papéis sociais) situados em um tempo (histórico) e espaço (sociocultural) determinados, que será estabelecida a finalidade da comunicação. É, portanto, na relação entre indivíduos e na produção, interpretação e réplica dos/aos textos que a significação dos enunciados, o sentido do texto e os próprios sujeitos se constroem (PEDROSA, 2006, p. 54, ênfase da autora).

Nessa percepção, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 129) explicam:

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão interior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Dessa forma, o discurso será determinado em razão da situação de comunicação e do auditório. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 118) também argumentam que “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. Relacionando as afirmações de Bakhtin/Volochínov (2009) à fase do planejamento na produção textual, podemos entender o quão é importante o agente-produtor, antes da construção de seu escrito, considerar o interlocutor e a esfera (contexto social de produção e de circulação do texto) para que ele saiba escolher com propriedade o gênero e suas dimensões (tema, estilo e forma composicional).

Quanto à escrita propriamente dita, segunda etapa, ela

[...] corresponde a tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado (imagine

o que é fazer uma construção sem planejamento!). É quando aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado, e, evidentemente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância (ANTUNES, 2003, p. 55).

Ferreira e Silva (2015, p. 95) descrevem a etapa da escrita como “colocar no papel o que foi planejado”. Coadunando com tais ideias, Acoverde e Acoverde (2007) referem-se a esta etapa como de textualização. Aqui ela é definida como “todas as operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas da etapa do planejamento” (ACOVERDE e ACOVERDE, 2007, p. 5).

Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 38), deve-se “grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação)”. Todavia, cabe lembrar aqui que a enunciação interfere no enunciado. Isso significa que não apenas as questões textuais são significativas. Nesse contexto, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 115) explicam que o discurso “procede do interior para o exterior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 115). Assim, no momento da produção textual, deve-se enfatizar o conteúdo do texto, em outras palavras, o que Bakhtin/Volochínov (2009) chamam de enunciação. Nesse seguimento, não basta apenas escrever adequado à norma padrão da língua, mas focalizar o conteúdo, as ideias, prever o interlocutor para saber se adequar ao seu perfil. É necessário, desse modo, entender a atividade interacional do texto, entender o jogo da linguagem.

Sobre isso, Antunes (2007, p. 51-52) observa: “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”. A autora também salienta que “língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos de todos que teceram e tecem os versos de cada um” (ANTUNES, 2007, p. 161).

Nesse sentido, Acoverde e Acoverde (2007, p. 2) defendem que “o conteúdo gramatical deve ser visto de forma pragmática para que a linguagem seja entendida em sua abrangência” [...]. Já Antunes (2003, p. 164) complementa: “É evidente que normas ortográficas também devem ser objeto de ensino, mas não de um jeito que desvie a atenção dos alunos daquelas habilidades realmente importantes para o êxito de qualquer interação verbal”.

Já em relação à revisão e à reescrita, terceira etapa, ela

[...] corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto em parágrafos. É, como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula (ANTUNES, 2003, p. 56).

Para Ferreira e Silva (2015, p. 95) a etapa da reescrita é vista como “o momento de analisar o que foi planejado e escrito”.

Os PCN (BRASIL, 1998) orientam que a tarefa da revisão do texto implica a intervenção do professor, que deve auxiliar o aluno na aplicação dessa tarefa. Já na concepção de Leite (2012, p. 143), no que se refere à reescrita, ela “como uma das etapas do processo de produção textual, pode ser um instrumento muito importante para a apropriação pelos alunos [da] complexa dinâmica da escrita”.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 61), a etapa de revisão e reescrita textual constitui “a fase de preparação, que visa à volta do aluno ao texto. Ela pode ser considerada como uma avaliação formativa situada antes do ensino. O professor encontra os meios para conhecer mais profundamente as capacidades e as deficiências do aprendiz para guiar seu ensino de uma forma melhor” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 61). O objetivo de se voltar ao texto é, segundo os autores, “delimitar os conhecimentos adquiridos, assim como as dificuldades dos aprendizes em uma primeira produção [...]” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 62).

Em face do exposto, na primeira etapa, o sujeito autor deve pensar no projeto do seu texto, isto é, na sua estrutura; na segunda, ele deve colocar no papel o que foi projetado anteriormente; na etapa seguinte, deve revisar o texto escrito e, posteriormente, reescrevê-lo para que o propósito comunicativo inicial possa ser, de fato, efetivado. Como afirma Antunes (2003), todas essas etapas são necessárias para o resultado de produções linguísticas apropriadas e significativas.

Quanto à orientação aos professores de língua portuguesa com referência a essas distintas etapas que constituem a produção de texto escrito, a autora destaca:

Qualquer texto deve ser devidamente planejado, escrito e revisado. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do

que escrevem. Talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades com a escrita (ANTUNES, 2003, p. 65)

A respeito da produção de texto, Pedrosa (2006) salienta que, nos anos 80, a Linguística Textual contribuiu relevantemente para o ensino da escrita. Dessa maneira, se propuseram estratégias como a textual-comunicativa e a textual-cognitiva. Foram estas estratégias que difundiram as noções de coesão e coerência na construção do texto e, ainda, a escrita como processo, considerando essas etapas de planejamento, escrita e revisão textual.

No que se refere à escrita como processo, Reinaldo (2003, p. 93) complementa que esta perspectiva do texto “tem reunido contribuições das teorias textuais, cognitivas e mais recentemente sociocognitivas com o objetivo de explicar o que acontece durante todo o processo”. Nesse sentido, Reinaldo (2003) enfatiza que tanto os aspectos sociais (realidade social) quanto os cognitivos (saberes envolvidos) estão relacionados ao ato de escrever.

Nesse seguimento, a autora explica essa teoria dividida em duas partes. A primeira, a escrita, tem início antes mesmo de se registrar algo no papel, sendo esta a etapa do planejamento do texto. Para a autora, esse momento “envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social” (REINALDO, 2003, p. 93). A segunda é a parte da escrita propriamente dita. Aqui, a autora expõe a produção textual “como uma atividade recursiva” (REINALDO, 2003, p. 94). Assim, o escritor necessita sempre retornar à etapa inicial de seu escrito, buscando melhorá-lo, revisando-o quantas vezes forem necessárias para se chegar à tarefa final de seu texto.

Nesse viés, Reinaldo (2003) cita duas contribuições positivas para o ensino da escrita na abordagem em questão:

a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (REINALDO, 2003, p. 94).

Cabe lembrar que a revisão enfatizada por Reinaldo (2003) é aquela em que o aluno tem a oportunidade de transformar-se em “leitor dos seus próprios textos” (REINALDO, 2003, p. 95). Nesse ponto, o aluno poderá saber em quais partes ele apresentou dificuldades e que caminho seguir para obter avanços em sua produção escrita. A autora problematiza que, para essa revisão ser positiva, é importante, também, que se tenha parâmetros de como proceder essa

revisão textual. Se isso não ocorrer, o aluno poderá se prender à revisão como higienização textual (erros gramaticais), deixando de lado o aprimoramento das ideias.

Para Acoverde e Acoverde (2007, p. 5), a revisão “propicia o reexame crítico do texto produzido e a possibilidade de modificações, levando a operações de adequação definitiva”. Essa adequação é a etapa final, chamada de reescrita, que, segundo as autoras, possibilita ao produtor refazer o seu texto e deixá-lo mais apropriado ao seu destinatário para que ele construa sentidos ao que foi escrito.

As autoras ainda explicam que a etapa da reescrita é o momento da passagem do rascunho a limpo, o qual proporcionará legibilidade ao texto. Cabe ressaltar o alerta das autoras para que a reescrita não se torne “higienização textual”, aquela que “analisa o texto apenas no nível da transgressão da norma” (ACOVERDE e ACOVERDE, 2007, p. 5). Para se escrever adequadamente, não basta somente considerar os aspectos gramaticais, mas “quem escreve [...] deve ler, reler o que escreveu, organizar as ideias, identificar os problemas gramaticais e compor o texto, de modo que corresponda aos objetivos iniciais” (ACOVERDE e ACOVERDE, 2007, p. 7).

Nesse sentido, Gonçalves (2009, p. 18) argumenta que

Em pesquisas já feitas sobre a intervenção do professor na produção de textos dos alunos de Ensino Fundamental e Médio (GONÇALVES, 2002; RUIZ, 2001; BUIN, 2006), foi constatado que, em geral, o professor tem a tendência de corrigir apenas problemas pontuais e que são mais visíveis. [...] via de regra, são feitas apenas correções superficiais (ortografia, acentuação, concordância), as quais não interferem no conteúdo proposicional da produção.

Acoverde e Acoverde (2007) criticam a noção de escrita a partir da ideia de produto. Nessa concepção, segundo as autoras, o aluno acaba sendo limitado na escrita de seu texto, pois ele vê a produção como uma tarefa a ser entregue ao professor para ser julgada e atribuída uma nota no final do bimestre. O aluno também não tem a oportunidade de revisar e muito menos de reescrever seus textos em sala de aula, já que não se considera “a intenção de quem escreveu e a relação com seu destinatário” (ACOVERDE e ACOVERDE, 2007, p. 9).

Já na ideia de escrita como processo, as autoras explicam que o enfoque não é mais dado ao texto como produto mas, sim, ao processo, que está inserido em um contexto social específico de produção. Nessa percepção, a situação da enunciação e as condições discursivas necessitam ser consideradas. Diante disso, quem escreve deve ter claro o objetivo do texto, o interlocutor e deve também interagir com ele para que ocorra a construção de sentidos para o próprio interlocutor.

A revisão e a reescrita na concepção como processo são valorizadas, assim, na sala de aula, dando ao aluno a chance de reorganizar o seu texto, relê-lo e modificá-lo conforme o intento inicial. Nesse viés, Acorverde e Acorverde declaram (2007, p. 9) que “a escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo”.

Desse modo, como já dito, escrever não é somente grafar o texto, colocá-lo no papel, digitá-lo no computador, e assim por diante. É um processo que envolve várias etapas. É planejar o que se vai escrever, registrar o que se pretendeu escrever, reler, revisar e então reescrever o que se escreveu. Como dizem Acoverde e Acoverde (2007, p. 10) “escrever exige esforço, disciplina, atenção e paciência. Ninguém escreve por simples inspiração e todo bom produtor de texto deve procurar rever sua primeira versão para depois de muitas leituras e reescritas, escrever a versão definitiva”. A esse respeito, os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 31) consideram que “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz”.

Considerando a reescrita como meu tema de pesquisa, desde o início desta Dissertação de Mestrado tenho defendido que ela se vincula ao processo de revisão textual e corresponde ao momento de reflexão e análise sobre o próprio texto. Dessa maneira, ela pode atuar como uma excelente colaboradora para o aprimoramento da escrita dos alunos. Cabe lembrar, neste ponto, que a prática de reescrita de textos alheios não foi considerada nesta pesquisa como atividade de reescrita, posto que, nesta concepção, os alunos não refletem a respeito de suas próprias dificuldades em relação à escrita, mas a respeito de outros. Entendo que é na retomada de seus próprios textos que os discentes poderão saber quais as dificuldades que eles apresentam e poderão, também, com a ajuda do professor, buscar melhorar essas necessidades, desenvolvendo, assim, as capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação) que estão imbricadas à produção textual.

No que se refere à reescrita significativa, Leite (2012) explica que ela ocorre após a primeira versão da produção textual, entretanto os alunos podem voltar a qualquer momento aos seus textos, durante a primeira versão, e modificá-los, de acordo com a necessidade. Para o autor, é por meio desta prática que os alunos podem se tornar corretores de seus próprios textos, agindo como “sujeitos ativos na construção do conhecimento” (LEITE, 2012, p. 143).

Leite (2012) também expõe que a reescrita mobiliza diversos aspectos do texto, articulando-se de maneira abrangente e profunda. Nesse viés, o autor preconiza que

Estudos discursivos e cognitivos apontam que a escrita é um processo que envolve várias fases e conhecimentos em diferentes níveis. O sujeito, ao escrever, deve mobilizar e coordenar simultaneamente um conjunto de diversos conhecimentos e habilidades, acerca do sistema de escrita, do conteúdo a ser expresso no texto, da organização textual, da situação enunciativa (locutor, destinatários, objetivos, contexto) e dos tipos de enunciados adequados a ela. Todos eles encontram-se distribuídos pelas fases (planejamento, escrita, revisão/reescrita) que compõem a produção do texto escrito. Nesse sentido, a reescrita, como uma das etapas do processo de produção textual, pode ser um instrumento muito importante para a apropriação pelos alunos dessa complexa dinâmica da escrita (LEITE, 2012, p. 143).

Nessa direção, Antunes (2003) argumenta que a atividade de reescrita pode servir para o aluno rever o que ele produziu, verificar se os propósitos comunicativos foram alcançados, analisar a abordagem temática, observar o encadeamento entre os diferentes elementos do texto, observar a concatenação das ideias, observar a adequação do texto às normas da sintaxe e da semântica, enfim, ajustar o texto à situação de produção da comunicação.

Para os PCN (BRASIL, 1998), a produção de texto escrito envolve o exercício do rascunho. Assim, cabe ao professor estimular seus alunos a utilizarem este recurso no momento da elaboração do texto escrito. É pela prática do rascunho que os alunos podem desenvolver a habilidade de escrever e, assim, construir textos eficientes. Tal prática também é defendida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62). Assim, para eles, “o trabalho com os rascunhos sucessivos [é] de grande importância e de imenso interesse”.

Consoante os PCN (BRASIL, 1998), a reescrita integra o processo de escrita, por isso ao se elaborar um texto, “se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens” (BRASIL, 1998, p. 77). Nessa acepção, o referencial orienta que “um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões [e que] tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998, p. 77). No entanto, como já dito, é importante lembrar que a reescrita orientada aqui não é aquela preocupada apenas com os aspectos gramaticais, ou como dizem os próprios documentos, preocupada com a “higienização textual” (BRASIL, 1998, p. 77). É muito além disso, é aquela que está interessada em uma intensa reorganização do texto.

No que se refere ao ensino da reescrita enfatizado nos PCN (BRASIL, 1998), direciono-me ao livro didático de português. Nesse contexto, considero que o bom LDP deve solicitar ao aluno não apenas a produção de textos diversos, mas incentivá-lo a se autoavaliar enquanto produtor de textos. Para isso, ele precisa saber o que deve ser melhorado ou modificado na sua produção. Desse modo, o LDP, nas atividades escritas, precisa propor critérios de planejamento, revisão e reescrita textual. Se o aluno não obtiver parâmetros que o ajudem a realizar essa atividade, poderá não a proceder de maneira adequada, ou até mesmo

poderá se recusar a retomar seu escrito e refazê-lo. A esse respeito, Leite e Pereira (2010, p. 4) enfatizam que “os alunos necessitam de assessoramento, a fim de que eles possam, posteriormente, tornar-se autocorretores competentes de seus textos”.

Nesse seguimento, os autores complementam que

Os tipos de operações elencados pelo livro didático [...] ou pelo professor nas orientações de reescrita são determinantes para o encaminhamento dessas atividades pelos alunos quanto às operações a serem efetuadas, porque eles tendem a se concentrar nos aspectos levantados pelos leitores institucionalmente autorizados. Esses encaminhamentos e a prioridade de determinadas operações em detrimento de outras poderão ter ressonância importante no resultado final dessas tarefas para a aprendizagem dos alunos (LEITE e PEREIRA, 2010, p. 5).

Convém lembrar que as orientações textuais e discursivas para a prática da reescrita no LDP também precisam ser eficazes, colaborando para o desenvolvimento da escrita eficiente do aluno por meio das capacidades de linguagem inerentes à atividade de produção textual. Entretanto, muitas vezes esses procedimentos ocorrem de modo impreciso, posto que faltam direcionamentos suficientes do próprio LDP para o aluno quanto à realização da revisão e reescrita textual. Nessa direção, Malaquias e Pereira (2012), realizaram, no período de dois anos, um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB) nomeado “Práticas de letramento na escola: a escrita no livro didático”. No primeiro ano do projeto, as autoras deram enfoque às atividades de reescrita em LDP do Ensino Fundamental, investigando se essas atividades eram superficiais ou bem elaboradas para aprimorar a escrita do aluno. Dessa maneira, os resultados indicaram que os LDP analisados propiciaram o trabalho com a reescrita textual. No entanto, as orientações/procedimentos para a efetivação desse trabalho oscilaram entre ‘bastante vagos’, deixando a cargo do aluno a tarefa da reescrita de seu texto, e ‘bastante eficazes’, envolvendo “todos os aspectos necessários à confecção de um texto adequado à situação comunicativa apresentada” (MALAQUIAS E PEREIRA, 2012, p. 74).

Defendo que o LDP também deve oportunizar a troca de textos entre colegas para que o outro possa apresentar sugestões a respeito do que foi dito, mas sempre com a intenção de deixar o texto mais apresentável, mais completo, mais claro ao interlocutor da produção. Nesse contexto, o professor pode orientar os alunos nas trocas de textos e nas discussões em sala sobre as produções textuais. Dessa forma, o LDP poderá propiciar a interação entre colegas e professores e poderá também favorecer situações de linguagem de envolvimento entre os alunos produtores (OLIVEIRA, 2012).

Além dos PCN (BRASIL, 1998), como já dito, outros documentos também preconizam a atividade de reescrita em sala de aula, mesmo que de forma sucinta. Como

exemplo, cito as OCEM (BRASIL, 2006). Conforme essas diretrizes, no momento da produção de texto, de forma individual ou coletiva, os alunos poderão refletir sobre seus textos, já que é sugerido a eles escreverem, revisarem e reescreverem seus escritos com a finalidade de torná-los mais ajustados ao plano inicial da atividade.

Napolitano (2012, p. 19) também defende a prática de sucessivas reescritas. Para a autora,

a revisão do dito e o reescrever são práticas que subjazem ao próprio ato da escrita. Essa etapa é oportunizada ao estudante, com o intuito de este poder voltar à sua produção e rever pontos característicos do gênero produzido, por vezes não observado. A reescrita é compreendida como uma etapa na qual o aluno, de posse das intervenções feitas pelo professor ou mesmo a partir de uma lista de constatações, efetua mudanças em seu texto.

Nesta perspectiva, a autora argumenta que, vista dessa forma, a reescrita torna-se um espaço de interação em relação ao texto inicial do aluno, à intervenção feita pelo professor e às capacidades linguísticas aprendidas. Napolitano (2012, p. 18) também enfatiza que a partir do instante em que o aluno se habitua com a retomada de seus textos “pode realizar essa etapa da escrita concomitantemente à ação da produção textual”.

Para Napolitano (2012), no âmbito da escola, a prática da reescrita poderá desenvolver a autonomia do aluno no que tange à avaliação e correção de seus próprios textos e também de textos dos colegas. Nesse seguimento, o aluno poderá então desenvolver a proficiência ao usar a língua e poderá também utilizar “de forma consciente e contextualizada a nomenclatura gramatical tão exigida e cobrada de forma descontextualizada de seus usos pela escola” (NAPOLITANO, 2012, p. 19).

A autora ainda complementa que

Trabalhos produtivos de reescrita pressupõem condições favoráveis que possibilitem o retorno do aluno ao texto munido de ferramentas adequadas para essa ação. Pressupõe, também, compreender a reescritura como parte integrante da escrita, a escrita/reescrita não se separam; muitas vezes, ocorrem concomitantemente. É o caso de escritores experientes que possuem capacidades de linguagem adequadas para ir reorganizando seu texto às exigências do gênero. Se observarmos o fato de nossos discursos sempre retomarem a fala do outro, então podemos afirmar que escrever é reescrever; é retomar o dito de outro; fazer minhas palavras, tomando sua voz (NAPOLITANO, 2012, p. 18-19).

Sobre o ato de reescrever, Ferreira e Silva (2015, p. 94) enfatizam que ele está relacionado “ao processo de preparação das ideias, dos objetivos que se pretende atingir, do tipo de texto a se produzir e, principalmente, para quem produzir”. A respeito do último, Pereira (2012, p. 14) salienta que o outro é parte fundamental no processo da escrita. Para a autora,

“pensamos sempre em um destinatário específico porque não enunciamos no vazio das relações interpessoais”. Desse modo, sempre estamos partilhando ideias com alguém e construindo significados.

Nesse patamar, Nascimento (2009, p. 65), pontua que

Tomando o texto como um ponto numa teia e de relações e como um momento no processo, é possível despojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuída, passando a encará-lo como provisório”. Dentro dessa perspectiva, a reescrita surge como alternativa viável, senão inevitável, de versões cada vez mais adequadas ao novo momento do processo de interlocução.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), defensores de uma visão interacional de linguagem, também propõem a prática de sucessivas reescritas, pois, segundo eles, essa prática propicia uma efetiva construção de sentidos no texto. Dessa maneira, os autores enfatizam que escrever é, na verdade, reescrever (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010).

No olhar de Gonçalves (2009, p. 21), a reescrita interativa, mencionada pelos autores genebrinos, é a que deve ser aplicada na prática do docente, já que ela considera “o caráter sócio-histórico da linguagem e sua natureza interacional, bem como seu uso social”. Para o autor, a reescrita interativa “pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades [de linguagem]” (GONÇALVES, 2009, p. 21). O autor finaliza seu raciocínio dizendo que “a reescrita é parte integrante da atividade escrita”. Ela é “passível de ser aprendida”.

Terminadas as considerações sobre a escrita e reescrita na perspectiva interacional, passo a tratar, no próximo capítulo, a respeito da aula de português, do livro didático e da relação existente entre este objeto e as tendências pedagógicas brasileiras.

### **3 AULA DE PORTUGUÊS, LIVRO DIDÁTICO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS**

Neste capítulo, primeiramente, apresento uma discussão teórica e metodológica a respeito da aula de Português na Educação Básica. Posteriormente, para mostrar de que forma as tendências pedagógicas influenciam a organização do livro didático, apresento algumas considerações sobre este objeto e as opiniões existentes a seu respeito, tendo como base artigo acadêmico escrito e submetido em 2018<sup>7</sup>. Na sequência, discorro, de maneira geral, sobre a história do livro didático no Brasil e, de maneira específica, sobre o livro didático de português. Posteriormente, apresento considerações sobre as tendências pedagógicas. Por afinidade teórica, apresento colocações sobre as tendências ‘Pedagogia Tradicional’, ‘Pedagogia da Escola Nova’, ‘Pedagogia Tecnicista’, ‘Pedagogia Reprodutivista’ e ‘Pedagogia Histórico-crítica’.

O capítulo em questão se relaciona com os dois objetivos deste trabalho ao abordar o objeto de estudo desta pesquisa de Mestrado, a saber o livro didático, de forma geral, e o livro didático de português de Ensino Médio (LDP), de forma específica.

#### **3.1 Aula de português**

Pesquisas recentes têm mostrado que a aula de português ofertada na escola ainda está distante de ser considerada eficiente<sup>8</sup>. No que se trata do nível Ensino Médio, a realidade é, ainda, mais crítica, uma vez que esta modalidade tem demonstrado desempenho insuficiente, além de uma estagnação quanto aos resultados nas avaliações em larga escala realizadas no país. Como exemplo, temos os resultados dos últimos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 2017. Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2018), no Ensino Médio, somente 1,6% dos alunos concluintes, apresentaram uma

---

<sup>7</sup> Silva e Lima (2018). O livro didático e sua relação com as tendências pedagógicas brasileiras. Revista Cocar: Universidade Estadual do Pará.

<sup>8</sup> Uma dessas pesquisas é a de Geraldi (2006b), que em “Concepções de Linguagem e Ensino de Português”, constatou o “baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita” (GERALDI, 2006b, p. 39). Uma outra pesquisa mais recente a respeito disso. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2018), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) equivalente ao ano de 2017, na rede pública, mostrou avanços no que se refere aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no entanto, na etapa do Ensino Médio, os resultados não foram satisfatórios, já que essa modalidade escolar se revelou paralisada. FONTE: Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 08 set. 2018.

aprendizagem considerada eficaz em Língua Portuguesa. Este percentual representa aproximadamente 20.000 (vinte mil) estudantes do total de 1.400.000 (um milhão e quatrocentos mil) que fizeram a avaliação nesta etapa, o que indica uma porcentagem muito baixa.

Tais resultados podem estar relacionados ao fato de que “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes” (ANTUNES, 2003, p. 13), isto é, “práticas escolares tradicionais” (FARACO, 2003, p. 10) no ensino da língua portuguesa. Nessa interpretação, essas práticas estão descontextualizadas e não condizem “com as mais recentes concepções de língua” (ANTUNES, 2003, p. 13), como a “interacionista, funcional e discursiva da língua”<sup>9</sup> (ANTUNES, 2003, p. 41) e nem com os objetivos eficientes de “ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 121-122).

Quanto às práticas escolares supracitadas, Antunes (2003) explica que a aula de português, neste modelo tradicional, é mecânica. Dessa forma, não possui um propósito comunicativo e por isso não trabalha o funcionamento da língua. Soma-se a isso o fato de o ensino de português estar direcionado para a gramática normativa, com ênfase no trabalho a partir de fragmentos isolados, isto é, frases soltas, sem contexto, sem se considerar as condições de produção e de recepção do texto; em outras palavras, sem ensinar de fato a função social da língua. Nessa percepção, a pesquisadora tece críticas a respeito do ensino de português sem função e propõe como sugestão ao professor uma reflexão sobre a atual prática pedagógica na aula de português.

A partir disso, Antunes (2003) apresenta o que entende ser os dois lados do ensino de português: o lado real, e o lado ideal da atividade pedagógica na aula de português. Em relação ao primeiro, no campo da **oralidade, escrita, leitura e gramática** (ênfase adicionada) a autora pormenoriza algumas questões que precisam ser resolvidas para um ensino efetivo sobre a linguagem. Dentre elas, estão a pouca exploração da fala como objeto na aula; pouca ênfase nos gêneros orais formais; escrita mecânica (sem expressão, vaga); escrita sem função, sem autor e sem destinatário; escrita como memorização de regras ortográficas; escrita rápida, sem preparação, sem revisão, sem reescrita; leitura mecânica (decodificação do código), sem

---

<sup>9</sup> Nesta concepção, conforme explica Geraldi (2006b, p. 41), a linguagem é vista como forma de interação. Ela não apenas oportuniza “uma transmissão de informações de um emissor a um receptor”, mas também se manifesta “como um lugar de interação humana”. Para o autor, a linguagem se insere na corrente linguística da enunciação e é situada “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006b, p. 41). Pedrosa (2006, p. 67) salienta que “o texto ganha valor inserido num real processo de interlocução e o seu sentido é, portanto, construído na interação dentro da qual a linguagem exerce a função mediadora de duas posições enunciativas – a do enunciador e a de um ou mais destinatários”.

interlocução, sem função, sem motivação; gramática fora de contexto, sem função, sem auxílio de textos autênticos, isolada; gramática com frases para a finalidade de exercícios e não de reflexão sobre a língua, gramática de normas e classificação (ANTUNES, 2003).

Já em relação ao segundo lado, isto é, o ideal, Antunes (2003, p. 6), salienta que, assim como ela, muitos outros professores anseiam “por um jeito diferente de se fazer o estudo da linguagem”. Desse modo, a autora preconiza “fundamentos” (ANTUNES, 2003, p. 43), possibilidades de atividades para se trabalhar na aula de português. Nessa via, ao sugerir tais atividades, a autora espera que os professores de português possam “favorecer um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente” (ANTUNES, 2003, p. 13). Entretanto, quais são esses fundamentos? Como trabalhar a **oralidade**, a **escrita**, a **leitura**, a **gramática** na aula de português?<sup>10</sup>

Na visão de Antunes (2003, p. 43), “os fundamentos que podem respaldar uma prática pedagógica de estudo e exploração da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática” são a escrita de textos com função social significativa; escrita de textos diversos; escrita de textos que possuem autores e destinatários; escrita planejada, escrita com sentido, escrita organizada (ANTUNES, 2003).

Nessa perspectiva, sendo o texto considerado “o objeto de estudo na aula de português” (ANTUNES, 2003, p. 110), o que se propõe como ideal, isto é, como objetivo da atividade pedagógica na mesma aula, é trabalhar com os diversos textos (orais ou escritos), trabalhar com as variações linguísticas, trabalhar a língua como interação (interlocução), trabalhar o funcionamento da língua, trabalhar a linguagem. Em outras palavras, é deixar a aula de português dinâmica ao invés de estagnada, mecânica e tradicional.

Antunes (2003, p. 14) explica que “o fenômeno da linguagem é complexo e que o tratamento de suas questões requer sérios cuidados”. À vista disso, a autora orienta a respeito da grande responsabilidade e de como deve ser o perfil do “professor que atua no exercício do ensino da língua” (ANTUNES, 2003, p. 14). Para ela,

Já não há mais lugar para o professor simplesmente repetidor, que fica passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como ‘passar’ ou ‘aplicar’ as noções que lhes ensinaram. [...] O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para eles’), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre (ANTUNES, 2003, p. 36).

---

<sup>10</sup> Ressalto que abordarei aspectos voltado apenas ao eixo da escrita (e reescrita, conforme o caso) pelo fato de ser este o que interessa a este trabalho.

Antunes (2003) também complementa que

um professor de português [...] é, além de educador, linguista e pesquisador [...], alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los (ANTUNES, 2003, p. 44).

Desse modo, o professor de português precisa ser reflexivo, crítico, precisa, ainda, “querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos e gratificantes” (ANTUNES, 2003, p. 34).

A autora preconiza também que

Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40-41).

Quanto à reflexão sobre a prática pedagógica, Antunes (2003, p. 37) defende ser “um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua”.

Possenti (2006), assim como Antunes (2003), também propõe uma reflexão sobre o ensino de português na escola. Dessa maneira, ele pontua que, para a situação do ensino de português mudar, é necessário, primeiro, “mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola” (POSSENTI, 2006, p. 32-33). O autor critica o ensino de português tradicional dizendo que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2006, p. 36). Assim, enfatiza que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2006, p. 36). Nesse sentido, Possenti (2006) sugere que a escola poderia aprender com os métodos educacionais das mães e babás, que ensinam a língua materna para as crianças não por meio de “exercícios do tipo complementar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais” [...], mas por meio da prática efetiva do ouvir e do dizer. O autor ainda diz que essas crianças são “corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam” (POSSENTI, 2006, p. 37). Nesse ponto, explica Possenti (2006), a correção se torna muito relevante para a concretização da aprendizagem, mas que não pode existir “reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc” (POSSENTI, 2006, p. 37).

A respeito do conteúdo a ser ensinado na aula de português na escola, Possenti (2006, p. 37) enfatiza que deve ser ensinado aquilo que o aluno ainda não sabe e que “os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num

programa [...] que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica”.

Outra crítica que Possenti (2006) faz ao ensino de português na escola é em relação ao ensino mecânico de nomenclaturas. Para o autor, “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica,” mas cabe lembrar que “isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes” (POSSENTI, 2006, p. 38). Desse modo, para Possenti (2006), cabe ao professor refletir sobre esses princípios, aliando-os assim em sua prática pedagógica.

No que se refere ao ensino de português na escola média, Faraco (2008), explica que, neste nível de ensino, deve-se oferecer aos alunos “uma imersão na cultura escrita” (FARACO, 2008, p. 102). Isso significa oportunizar a ampliação do letramento dos estudantes por meio do contato com uma profunda “rede de práticas cognitivas, saberes e práticas sociais de leitura e escrita” (FARACO, 2008, p. 101), de forma a prepará-los para atuar e participar, com autonomia, das diversas exigências presentes no mundo contemporâneo.

Faraco (2008), tece críticas à prática tradicional de ensino de português, isto é, à fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa, na escola atual. Para o autor, a divisão desta disciplina em subdisciplinas, a saber Literatura, Gramática, Redação, só reforça uma visão compartimentada de ensino. Neste modelo, a preocupação está centrada no conteúdo, isto é, na transmissão do “saber gramatical”, “saber enciclopédico sobre autores, obras e ‘escolas’ literárias” (FARACO, 2008, p. 102).

Contrário a essas práticas tradicionais de ensino, Faraco (2008) preconiza que a disciplina de Língua Portuguesa deveria possibilitar o desenvolvimento “de reflexão científica sobre a organização e o funcionamento social da linguagem, além de “contribuir para uma experiência viva com a Literatura e com outras práticas discursivas da sociedade contemporânea” (FARACO, 2008, p. 103).

Faraco (2008) defende “uma escola unitária e letradora” e propõe algumas alternativas, nomeadas por ele de “coordenadas” para que essa ideia possa se efetivar na prática (FARACO, 2008, p. 104).

Nesta linha, o autor defende a concepção que enxerga a linguagem como “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados” (FARACO, 2008, p. 105). O autor ainda explica que, neste modelo, o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar oportunidades de maturidade e ampliação do domínio que os alunos possuem das práticas de linguagem.

Faraco (2008, p. 106) reforça que “em qualquer atividade de linguagem, é, fundamental reconhecer sua realidade sociointeracional”, isto é, pensar no interlocutor dos

textos.

No que tange à produção de texto escrito, o autor expõe que ela também precisa ser trabalhada como uma atividade de interação. Isso significa que se deve considerar o contexto de produção e de recepção do texto. Desse modo, a prática da escrita pode-se transformar em uma “atividade efetivamente geradora de sentidos” (FARACO, 2008, p. 107). Complementando o exposto, o autor observa que a atividade de escrita precisa envolver “a preparação, apreciação e refeitura dos textos” (FARACO, 2008, p. 108). Ele também orienta o trabalho com a oralidade, por sua importância “no conjunto das práticas de linguagem” e pelo “falar em situações” de formalidade na sociedade.

O autor considera que a reflexão sobre a língua (organização gramatical) e a variação linguística (organização social e histórica) também precisam ser trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa.

Face ao exposto, essas são algumas alternativas “de uma escola humanitária e letradora” sugeridas por Faraco (2008, p. 114) para o trabalho com a Língua Portuguesa no nível Ensino Médio.

A pesquisadora Nascimento (2014) também discute propostas e aponta alguns caminhos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nesse viés, em “Gêneros textuais – Da didática das línguas aos objetos de ensino”, Nascimento (2014) juntamente com outros pesquisadores, expõem resultados de experiências exitosas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita em sala de aula.

Desse modo, amparados na concepção de língua sociointeracional, os pesquisadores “estudam, descrevem e ensinam a linguagem numa concepção sócio-histórica”, valorizando a aprendizagem sobre a língua por meio da interação, da interlocução humana, sempre pensando na relação existente entre o sujeito e o seu interlocutor (NASCIMENTO, 2014, p. 7).

Nesta concepção, a linguagem é defendida como uma “atividade social e interativa”, o texto como uma “unidade de sentido” e o gênero textual “como forma de ação social” (NASCIMENTO, 2014, p. 8).

Para Nascimento (2014, p. 8), o trabalho com a linguagem implica “o funcionamento social e contextual do texto”. Nesse sentido, a autora propõe que no ensino da Língua Portuguesa haja “um deslocamento do eixo das estruturas gramaticais para situar a reflexão sobre a língua no campo do discurso em seu contexto sociointerativo”.

Nesta visão interacional de linguagem, o gênero textual “passa a ser o instrumento que media, representa e materializa a prática de linguagem de um enunciador” (NASCIMENTO, 2014, p. 8). Por isso, para a autora, o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado por meio

dos gêneros.

Como propostas para o ensino da escrita, da leitura e dos processos de reescrita, a partir dos gêneros, Nascimento (2014, p. 9) sugere “criar contextos da produção escrita do aluno e da leitura inseridos em projetos de comunicação real”. Tais projetos são as sequências didáticas (SD), a saber “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 82). As sequências didáticas são ferramentas criadas pelos autores genebrinos Joaquim Dolz e colaboradores com o propósito de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 82). Barros (2014, p. 155) complementa que “a SD não é um manual didático, mas um roteiro de estudo, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero”.

A respeito do trabalho com a linguagem por meio dos gêneros, Nascimento (2014, p. 10) explica que esses eles “reconfiguram as atividades de linguagem”, sendo, assim, considerados como um “andaime indispensável à construção do novo” (NASCIMENTO, 2014, p. 11), além de contribuir para o letramento dos alunos. No entanto, a autora faz um alerta para que o trabalho com os gêneros não ocorra de maneira estereotipada, isto é, como desculpa para se focar os aspectos gramaticais e notacionais, sem se considerar o contexto de produção e recepção da linguagem. Nesse seguimento, a atividade torna-se “distante da complexidade do desdobramento do gênero como objeto de ensino”, não sendo “ensinado como forma particular de uma prática de linguagem” (NASCIMENTO, 2014, p. 11). Sobre isso, Barros (2014, p. 155) reforça que o gênero não deve ser trabalhado como “pretexto para uma produção textual”, mas como um trabalho “sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem”.

### 3.2 Livro didático: primeiras considerações

Nos últimos trinta anos, conforme Choppin (2004), o LD tem se tornado objeto de interesse de pesquisadores de vários países. No Brasil, por exemplo, os resultados da pesquisa de Munakata (2012) revelam que as produções realizadas sobre o tema no período de 2001 a 2011 chegam a cerca de 800 (oitocentos) trabalhos. No entanto, Munakata (2012) também considera que, por ter aumentado a quantidade de eventos, periódicos acadêmicos e projetos com foco no LD, tornou-se complexo mostrar o total das produções. Por esse motivo, nesse interim, é possível que o número seja bem maior que 800 (oitocentos) trabalhos.

Nesse panorama, Bittencourt (2004, p. 471) também ressalta que, nas últimas décadas, o LD “começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea”.

A esse respeito, o Banco Mundial tem destacado a relevância do livro didático para a melhoria da qualidade na Educação. Este material estaria ocupando “a 4ª posição na classificação de prioridades”, inclusive à frente de outros fatores tão importantes, como o salário do professor, que estaria ocupando a 8ª posição (ZANCHETTA JÚNIOR, 2003, p. 80).

Conforme já citado no capítulo inicial desta Dissertação de Mestrado, sobre a importância do LD, Jurado e Rojo (2006) enfatizam-no como o material mais utilizado no meio escolar. Assim, tanto o professor quanto o aluno utilizam esse instrumento de trabalho no processo de ensino/aprendizagem. As autoras revelam que o LD cumpre uma função relevante na formação dos leitores e produtores de texto, visto que esta ferramenta é a referência básica de leitura para muitos alunos. Complementando o exposto, Cole (2012, p. 48) ressalta que o LD “por ser uma das publicações didáticas presentes cotidianamente em sala de aula, acaba sendo o veículo de inserção na cultura escrita de parcelas expressivas da população brasileira”. Com isso, percebe-se sua importância também como veículo para acesso aos letramentos (escolares e não escolares) de grande parcela da população brasileira.

Outra importância do LD é em relação ao material poder determinar conteúdos e condicionar maneiras de ensinar, “marcando, pois, de forma decisiva, o **que** se ensina e **como** se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4, ênfase da autora). Desse modo, o livro didático é uma ferramenta própria e muito importante no que se refere ao ensino e à aprendizagem oficial, logo “ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Na visão de Batista (2009), o LD é, então, objeto que possui amplas funções e, pelo material ser considerado umas das principais referências de consulta dos professores brasileiros,

pode interferir no trabalho docente, no currículo, nas abordagens metodológicas, na organização do cotidiano em sala de aula.

Em se tratando das tendências pedagógicas, defendo sua importância e pertinência considerando o fato de se basearem em movimentos sociais, estando ligadas ao momento histórico no qual estão inseridas. As tendências pedagógicas influenciam as práticas pedagógicas, associadas às expectativas da sociedade. Dessa forma, é essencial que o professor conheça essas tendências, uma vez que esse conhecimento pode favorecer uma construção consciente da sua própria trajetória, não só pedagógica, mas também política. Acredito que, de posse destes conhecimentos, o professor poderá propor mudanças, inclusive sendo capaz de identificar no livro didático que tendências são priorizadas, podendo promover as adequações que achar por bem para que seus intentos pedagógicos sejam mais favorecidos.

Entendo que o livro didático, na história de sua constituição, sempre esteve associado a uma tendência pedagógica, responsável pelo alinhamento adotado pelo material. Assim, penso que se o professor conhecer a teoria que está por trás daquilo que ele pratica (incluindo o livro didático), pode oportunizar transformações na conscientização dos alunos e demais docentes, conseguindo tornar o processo de ensino e aprendizagem em algo mais significativo e que promova uma educação transformadora, capaz de superar as dificuldades que levam a educação para patamares tão baixos como os que são notados atualmente.

### **3.2.1 Livro didático e suas polêmicas**

No meio acadêmico, além de ser possível encontrar várias pesquisas favoráveis ao uso do LD, também nos deparamos com produções polêmicas que questionam a verdadeira função dessa ferramenta na escola. Silva (1998), por exemplo, é citado por Munakata (2002) como sendo um desses questionadores. Munakata (2002) relata que uma considerável parte da produção acadêmica de Silva (1998) se contrapõe ao uso do LD. Assim, percebe-se, por meio do texto de Munakata (2002), que o olhar daquele para o LD é contrário, pois a opinião dele é a de que esse instrumento para muitos professores se transformou em uma “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair” (SILVA, 1998, p. 89).

Nesse viés de produções opostas ao uso do LD, também há estudiosos, dentre os quais podemos mencionar Coracini (2011), Grigoletto (2011), Geraldi (2013), Witzel (2002), que veem esse recurso didático como um silenciador da voz do professor, isto é, como um inibidor da autonomia do docente e do discente. Na sua visão, os livros didáticos, em geral, são fechados, trazem aulas, planejamentos, orientações, metodologias, textos, atividades, propostas

de produções de textos e exercícios prontos apenas para o professor e alunos, cada um em sua função, executá-los. Esses estudiosos ainda explicam que muitas das atividades propostas no LD são questões focalizadas em respostas superficiais, geralmente explícitas, nas seções onde estão os textos de leitura ou explicação.

Nessa perspectiva, os estudiosos, há pouco citados, também consideram que o LD acaba por deixar os professores dependentes e acomodados com a ferramenta didática e que ainda ela não instiga o discente a pensar no implícito, no que está nas entrelinhas das questões, atividades, textos.

Contrária a essas opiniões, considero que o LD oferece um auxílio ao professor, uma base para o ensino. Do lugar social de pesquisadora no qual estou não o vejo como um silenciador da voz do professor. Ao contrário, entendo o LD como um essencial instrumento que estrutura o trabalho docente e colabora para a aprendizagem discente. Penso que depende do professor para que sua aula não seja apenas um roteiro a ser seguido, já que ele tem autonomia para utilizar, diversificar, planejar seus materiais didáticos. É claro que ocorre uma pressão, principalmente nas escolas privadas, para que o LD seja utilizado por completo, já que essas instituições solicitam a compra desse material no início do ano escolar<sup>11</sup>. Mesmo assim, sei que o professor pode agregar outros materiais às suas aulas.

Silva (2009c) declara que o problema não é o professor recorrer ao LD para cumprir sua tarefa, mas, sim, utilizá-lo como único material no processo de ensino. A autora também completa, a respeito dessa questão, que “os livros didáticos podem ser importantes no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Por vezes, é o livro o fio condutor, que proporciona uma certa estrutura de aprendizagem importante” (SILVA, 2009c, p. 74). Entretanto, Silva (2009c p. 75) se posiciona “em favor da utilização do livro didático de maneira parcimoniosa e contextualizada em qualquer situação de ensino e aprendizagem de forma que leve os aprendentes a expandir suas oportunidades de aprender para além da sala de aula”.

A esse respeito, Verceze e Silvino (2008 p. 99-100) enfatizam que “o livro didático utilizado nas escolas [...] não deve ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser visto apenas como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico [...]”.

Lajolo (1996, p. 8) salienta que “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor, e o melhor livro desanda na sala de um mau professor, pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é **apenas** um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem” (ênfase da autora).

---

<sup>11</sup> Nas escolas de rede (Anglo, Pitágoras...), essa mesma pressão ocorre em relação ao uso do apostilado.

Em relação à utilização do LD, a opinião de Carvalho Neto (2015, p. 405) é a de que a aplicação dessa ferramenta “deve ser norteadas por uma reflexão teórica e metodológica que possibilite ao professor analisar e criticar as obras adotadas”. Dito de outra forma, quanto mais formação teórica o professor tiver, melhor aproveitamento ele fará do livro didático, considerando que essa formação poderá lhe proporcionar meios para rever e até modificar algo trazido pelo livro e que ele considerar mal didatizado.

A respeito dessas diferentes opiniões sobre LD, Bittencourt (2004, p. 471) afirma que mesmo o livro escolar sendo “objeto cultural contraditório” e provocando muitas discussões, polêmicas, críticas em várias esferas da sociedade, ele ainda continua sendo “sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização”. Entretanto, cabe lembrar também o que afirma Bunzen (2009, p. 72), ao dizer que “o discurso contra o livro didático [...] é bastante forte e ecoa em vários textos das ciências da linguagem e da educação até os dias atuais”.

Diante do exposto, considero necessário discorrer sobre a função histórica do LD no Brasil para entender melhor a influência que esse material exerce no campo educacional, principalmente no que concerne à definição do currículo, como menciona Batista (2009), posto que o contexto histórico vai determinar os conteúdos que serão apresentados no próprio LD. Nessa direção, Ota (2009, p. 219) salienta que “o LD enquanto objeto sócio-historicamente construído encontra-se situado em momento e em contexto determinados”.

### **3.2.2 História do livro didático no Brasil**

Para a historiadora Bittencourt (2014), a trajetória do livro didático no Brasil começou no final do século XIX após se expandir o acesso à Educação escolar e outro tipo de público (não apenas a elite) passar a precisar e a requerer a escola. A autora relata que, nesse período, os conteúdos foram agrupados em publicações e o resultado dessa ação foi a criação do currículo escolar. Bittencourt (2014) ainda explica que, nessa época, houve a separação das disciplinas por áreas e os docentes precisaram produzir seu próprio material didático. Posterior a esse período, conforme a pesquisadora, foram produzidas as cartilhas e se propagaram os métodos de ensino. Desde então, esses materiais passaram a integrar o ambiente escolar com a função de apoiar o ensino e auxiliar o docente no planejamento de suas aulas (BITTENCOURT, 2014).

Cabe lembrar, conforme explica Pedrosa (2006), que no século XIX o único receptor do livro didático era o professor, que tinha como função transmitir os saberes aos alunos por

meio de ditados, cópias de trechos do livro, explanações. No Brasil, no início da democratização do ensino, a oferta de vagas para a carreira docente foi muito alta. Com a necessidade de haver muitos docentes e a pouca oferta de cursos de formação, o livro didático, como um guia para o trabalho docente, foi uma saída para aquele momento. A partir daí surgiram os livros didáticos como guia para as atividades do docente, trazendo, inclusive, resposta para as atividades apresentadas. O livro para o aluno surge no século XX, a partir de quando ele passa a ser também interlocutor do livro didático, tendo o direito de uso do material.

A legitimação do livro didático no Brasil teve início a partir de 1929, quando foram estabelecidas políticas públicas para esse material. Assim, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com atribuições de aumentar o número de bibliotecas públicas, editar obras literárias, elaborar enciclopédias e dicionários nacionais e, em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006/3, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para cuidar das questões relacionadas à produção, controle e veiculação dessas obras (TABOSA, 2008).

Já no ano de 1966 houve a instituição da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) a partir de um acordo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), junto ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A finalidade da COLTED era organizar os processos de produção, edição e distribuição do livro didático (BATISTA, SANTOS e SOUZA, 2016).

Em 1971, conforme relatam as autoras Peres e Vahl (2014), o acordo entre o MEC/USAID chegou ao fim e o INL apresentou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) com as responsabilidades de administrar e comandar o setor financeiro ligado ao livro didático. As autoras também explicam que, em 1976, foi instituída a Fundação do Material Escolar (FENAME), responsável por conduzir o PLIDEF. Este, por sua vez, chegou ao fim em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, que estabeleceu a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Munakata (2012, p. 188), o PNLD foi criado para fazer “a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas)”. Dessa maneira, estabeleceram-se como objetivos do programa a “aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 25). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tornou-se o órgão responsável por executar o PNLD com a “captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental” (BATISTA, 2003, p. 25).

Em 1996, as obras inscritas no PNLD passaram a ser avaliadas “a fim de assegurar a

qualidade dos livros a serem adquiridos” pelo MEC. Nesse ano também foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos das obras analisadas (BATISTA, 2003, p. 26). Conforme Silva (2010), o Guia de Livros Didáticos é uma produção voltada aos docentes da rede pública de ensino. Seu objetivo é auxiliar estes profissionais na escolha do material didático que será utilizado por eles e por seus alunos durante três anos seguidos. Silva (2010, p. 4) também enfatiza que “o Guia retrata, por meio das resenhas elaboradas pelos pareceristas, o perfil das coleções aprovadas e apresenta como e por que estas foram consideradas de qualidade”.

Em 2001, o PNLD passou a elaborar e a publicar materiais didáticos em *Braille* para atender os alunos com restrição visual (TABOSA, 2008). Posteriormente, os alunos com restrição auditiva também foram atendidos com materiais didáticos em Libras e hoje há à disposição dos alunos com restrição visual materiais com caractere ampliado e a versão *MecDaisy* com livros digitais falados e sua reprodução em áudio gravado ou sintetizado (MACHADO, 2009). Hoje, também, há à disposição das escolas públicas brasileiras o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, criado em 2003, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), implantado em 2007.

### 3.2.3 O livro didático de Português

Conforme Tabosa (2008), os LDP utilizados no Brasil, no começo do século XX, eram trazidos da Europa, mais especificamente, da França e de Portugal. Na época, século XIX e começo do século XX, a escola era frequentada apenas pela elite, desse modo, este público atribuía um maior valor aos modelos sociais e culturais que vinham de fora do país, a saber, a cultura europeia. Foi a partir da década de 1930 que iniciaram “a produção e edição brasileira de LD” (TABOSA, 2008, p. 20).

Já na década de 1960, a produção de LD no país ganhou projeção, ampliando a quantidade de obras didáticas e de autores desses materiais (TABOSA, 2008). Antes, o material utilizado nas aulas de Português eram os famosos compêndios, isto é, manuais que continham um conjunto de excertos que privilegiavam a linha tradicional de ensino. Um exemplo desses compêndios eram as antologias. A **Antologia Nacional**, “livro de textos escolhidos para leitura (e para exercícios)” (RAZZINI, 2000, p. 240, ênfase da autora), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foi usada na escola por mais de 70 anos. Ela surgiu no Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, após a Proclamação da República e, posteriormente, “tornou-se obrigatória nas outras escolas (públicas e privadas) e nos Preparatórios, os exames que davam acesso às faculdades” (RAZZINI, 2000, p. 117). Sua primeira edição foi publicada no ano de 1895 e a

sua última alteração foi feita na 38ª edição, no ano de 1961, conforme explica a pesquisadora Razzini (2000).

Para Razzini (2000, p. 243), a **Antologia Nacional**, “nos primeiros cinquenta anos de sua existência, não só influenciou o ‘bem falar’ e o ‘bem escrever’ de muitas gerações de brasileiros, como também lhes forneceu a formação literária nacional” (ênfase da autora).

Já na segunda metade do século XX, com a democratização do ensino no país, o mercado do LD expandiu, aumentaram os consumidores desses produtos, aumentaram também as editoras, acarretando na diminuição do tempo de duração desses materiais na escola. Assim, os compêndios se desgastaram, tornaram-se desatualizados e deixaram de ser adotados em sala de aula (TABOSA, 2008; Razzini, 2000).

Nesta mesma época, com a ampliação do mercado de LD no país, modificaram-se os conteúdos e as propostas de ensino nestas obras (TABOSA, 2008).

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, Tabosa (2008, p. 22) expõe que “a mudança nos conteúdos de ensino manteve relação com a natureza das pesquisas e dos conhecimentos que circularam, principalmente no âmbito dos estudos da ciência e da Linguística”.

A esse respeito, Tabosa (2008) reforça que tanto na escola quanto nos LDP, os conteúdos, os discursos e as maneiras de ensinar foram determinados, conforme o contexto social, histórico, político e cultural de cada época.

Ainda sobre o LDP, Pedrosa (2006, p. 64) defende o material como um gênero do discurso que materializa “um processo discursivo” constituindo, assim, “um enunciado impresso”. Nesse impresso, conforme a autora, são situadas “as visões de mundo, as concepções pedagógicas de linguagem, de gênero, de discurso e de ensino-aprendizagem de [...] participantes do discurso, o(s) autor(es) e editor(es)”. Desse modo, essas visões e concepções também são passadas “a outro(s) participante(s), [o(s)] aluno(s) e professor(es)” (PEDROSA, 2006, p. 64).

Bunzen (2009) também considera o LDP como um gênero do discurso escolar. O autor relata que o material

nasce entre as décadas de 40 e 60 e encontra seu lugar, tal como o conhecemos hoje no Brasil, na década de 70 do século passado, quando, na esteira do acordo MEC/USAID, promulga-se a Lei 4024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, acarretando um conjunto de modificações curriculares (BUNZEN, 2009, p. 65).

Nos anos de 80 e 90, Bunzen (2009) relata que o uso do LDP foi refutado por vários linguistas da época em razão do material didático apresentar conteúdos e estratégias ligadas ao ensino tradicional. Nesse período, pesquisas na academia sobre o campo da Linguística foram propagadas, dentre elas destacam-se aquelas que defendiam o ensino da linguagem por meio da interação social, que enfatizavam o texto como centro de ensino para leitura, produção e análise linguística, que focalizavam o estudo da variação linguística, que focalizavam os gêneros como instrumentos de ensino. Entretanto, os materiais didáticos e a prática escolar não coadunaram com a Ciência Moderna, e continuaram seguindo os modelos tradicionais de ensino da língua, dando enfoque à decodificação de textos literários, à gramática, às redações escolares (BUNZEN, 2009).

No que incide sobre o LDP na atualidade, Bunzen (2009, p. 72) declara que ele “tem se aproximado cada vez mais das prescrições feitas no cenário acadêmico e oficial sobre o ensino de língua materna”. Nessa direção, o autor acrescenta que

[...] se assumimos que o **discurso escrito**, como comenta Bakhtin/Volochinov (1988, p.123), é parte de uma discussão ideológica, respondendo, refutando, confirmando e antecipando as respostas, etc., podemos compreender que os livros didáticos, produzidos no início do século XXI, replicam as sugestões dos documentos oficiais e as orientações teórico-metodológicas e editoriais da avaliação oficial dos livros didáticos (BUNZEN, 2009, p. 74. Ênfase do autor).

Os documentos oficiais e as orientações teórico-metodológicas a que se referem Bunzen (2009) e que oportunizaram mudanças tanto no ensino de língua materna quanto nos conteúdos veiculados no LDP, no século XXI, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse entendimento, Bunzen (2009, p. 75) retoma Rangel (2003) e, em referência aos PCN, explica que “podem ser compreendidos como uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseado nas práticas sociais”. Já em referência ao PNLD, o autor declara que o programa “assume um caráter de ‘combate’ às ‘pragas do ensino de português’, [...] distanciando-se [...] dos critérios dos professores para escolha de um ‘bom livro didático’ e aproximando cada vez mais do que é legitimado pela ciência como ‘ideal’ para o ensino de língua materna” (BUNZEN, 2009, p. 75).

Nessa lógica, Bunzen (2009, p. 75-76) complementa:

O PNLD, ao estabelecer critérios para avaliação dos LDP, traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, assim, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua materna.

Cabe destacar que a implementação da avaliação oficial sistemática dos livros didáticos, organizada pelo MEC por meio do PNLD, foi um dos motivos que levou o LDP a ganhar repercussão entre os educadores e pesquisadores, gerando inúmeros debates e também polêmicas (RANGEL, 2003).

### **3.4 Tendências pedagógicas e livro didático**

Segundo Carvalho Neto (2015), as teorias pedagógicas marcam a história da Educação escolar no Brasil e desempenham um papel fundamental no processo de sistematização do ensino. Nessa perspectiva, podemos observar que tais teorias exercem uma grande influência na prática docente contemporânea já que as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula são reflexos das teorias pedagógicas empregadas em determinados períodos no Brasil.

No que concerne ao LD, Carvalho Neto (2015) também explica que as teorias pedagógicas servem de suporte, de base para a elaboração do LD em relação às abordagens epistemológicas e metodológicas propostas pelos autores do material. Nesse caminho, podemos perceber que essas teorias influenciam a definição do currículo escolar, determinando, como afirmam as autoras Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012), o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e para que devem ser ensinados os conteúdos nos diferentes níveis de ensino. Para entender a relação das Tendências Pedagógicas com o currículo escolar e ser possível mostrar o funcionamento do LD dentro dessas concepções, é preciso, primeiro, refletir sobre as principais características dessas tendências que definiram e marcaram a história da Educação brasileira.

Segundo Saviani (2007), o pensamento pedagógico permeia o Brasil desde o início da colonização. Os jesuítas chegaram ao país em 1549, a partir de quando criaram escolas, colégios e implantaram suas ideias de educação, dando início a determinado pensamento pedagógico. Nesse ínterim, os jesuítas se empenharam, conforme afirma Saviani (2007, p. 14), em “ajustar o seu pensamento pedagógico às condições específicas do processo de colonização e catequização dos indígenas nas terras descobertas por Cabral”. Esse momento foi nomeado como “pedagogia brasílica”.

### 3.4.1 Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional, segundo Saviani (1999), visa difundir a instrução ou transmitir os conhecimentos. Nesse modelo de ensino, a escola é organizada em forma de classes e o professor é razoavelmente bem preparado. Este, nessa pedagogia, transmite conhecimentos culturais, detém o saber. Assim, cabe exclusivamente a ele as iniciativas pedagógicas. Já o aluno apenas assimila conhecimentos, é passivo, não questiona, ao contrário, aceita o que lhe é imposto. A Pedagogia Tradicional, além de embasar-se na ideia de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, também supõe a superação da ignorância dos marginalizados, por meio do ensino (SAVIANI, 1999).

Nessa tendência, a posição do professor é de absoluta autoridade e o aluno nada sabe. A interação na sala de aula entre os alunos e entre estes e o professor é praticamente inexistente. Nesse sentido, a organização da sala de aula é feita com os alunos em fila, um atrás do outro, o que dificulta a interação deles entre si.

Segundo Libâneo (2012), na tendência tradicional o professor autoritário exige a receptividade dos alunos, impedindo que eles se comuniquem entre si, transmitindo os conteúdos que eles devem absorver, passivamente, sem questionamento, num cenário em que a disciplina imposta é um meio de se conseguir atenção e silêncio dos alunos.

Nesse cenário de uma abordagem tradicional, a escola tinha como um de seus principais objetivos a disciplinarização, no sentido de incutir nos alunos normas de disciplina e obediência. Libâneo (2012) nos diz, ainda, que nessa tendência o ato de decorar conteúdos é encorajado. A aula expositiva é a mais presente e a avaliação é um meio de se medir o que os alunos conseguiram ou não reter. Não tendo sido possível decorar o que se foi transmitido, a punição recebida é a reprovação. Para essa tendência, o desempenho do aluno ao longo do processo não é o mais importante.

De acordo com Carvalho Neto (2015, p. 407), a Pedagogia Tradicional “resiste ao tempo e mantém-se em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico”. Ainda é comum haver escolas em que a disciplina é rigorosa e onde o aluno não é encorajado a falar, discordar ou negociar. Como exemplos dessa resistência tradicional na escola atual, Carvalho Neto (2015) cita o autoritarismo de alguns professores em sala de aula e a forma como alguns desses docentes escolhem o material didático que será usado por eles.

Ao localizar a função do LD nessa pedagogia, podemos observar que tal material atua como o elemento fundamental, como a base sustentável para a transmissão dos conhecimentos

sistematizados, estando pronto e acabado e não admitindo qualquer tipo de questionamento a seu respeito. Sobre isso, Saviani (1999) salienta que, no período da difusão da escola tradicional no Brasil, os grandes textos eram utilizados pelos professores como modelos a serem seguidos, imitados, absorvidos pelos alunos. Os textos da Literatura Clássica eram modelos a serem seguidos, inclusive em se tratando de sua rigorosa e rebuscada orientação gramatical, sendo aquele modelo estrutural o que deveria ser adotado e seguido em todas as circunstâncias.

Nesse sentido, Carvalho Neto (2015, p. 407) explica que, no contexto tradicional, “o livro didático é bastante valorizado”. Afirma, também, que os conteúdos “são trabalhados de forma linear, descontextualizada, fragmentada, acrítica, dando ao saber escolar um teor de conhecimento acabado”. A autora ainda expõe que, nessa forma de ensino, os exercícios propostos pelo LD são cansativos e servem apenas para decorar os conteúdos escolares, que serão cobrados pelo professor na próxima avaliação oral ou escrita.

Em se tratando do livro didático de Português, interesse maior em meu estudo e pesquisa, ele é organizado, nessa tendência, baseado numa concepção decodificadora de linguagem, em que o máximo que se pede do aluno é que localize informações explícitas presentes em textos (que são considerados os portadores das verdades absolutas e que não podem ser questionados). O complemento para essas atividades de cunho extremamente decodificador é o giz e o quadro. A visão crítica e protagonista a respeito do mundo é totalmente deixada de lado.

### **3.4.2 Pedagogia da Escola Nova**

Conforme Saviani (1999), a Pedagogia da Escola Nova manifesta-se no Brasil no final do século XIX, após a Pedagogia Tradicional ser criticada como um modelo de ensino que não cumpriu seu propósito de universalização da educação.

Dessa forma, lança-se, em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Escolanovismo torna-se um movimento de vasta reforma no ensino do país. Suas ideias embasam-se na crença da equalização social e do poder da escola. Os marginalizados já não são mais os ignorantes, mas sim os excluídos. As diferenças individuais passam a ser focalizadas e se propaga a ideia da aceitação e do respeito às diferenças específicas (SAVIANI, 1999).

No âmbito da aprendizagem, o que importa a essa teoria não é mais o aprender e sim o aprender a aprender, ou seja, “é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Além disso, a espontaneidade, o ambiente e o meio tornam-se elementos cruciais para a efetivação da aprendizagem. Dessa forma, os

conteúdos, que antes eram priorizados na escola tradicional, agora não são mais tão valorizados na escola nova, o que interessa nessa pedagogia são os métodos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 1999).

Contrária à tendência tradicional, em que o aluno era apenas um receptor, nessa tendência o aluno passa a ser curioso e mais ativo. Segundo Libâneo (2012), o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e suas necessidades e características individuais são levadas em conta.

Outra característica da Pedagogia da Escola Nova é a transformação da imagem da escola. A aparência desse local, nos moldes tradicionais, com seu ambiente “sombrio, disciplinado, silencioso, paredes opacas”, passa a ser substituída por um espaço “alegre, movimentado e multicolorido” (SAVIANI, 1999, p. 21). A organização desse ambiente também passa a ser efetuada “na forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, muito bem equipados e reduzidos a pequenos grupos da elite” (SAVIANI, 1999, p. 21). Nesse modelo de escola, o foco exclusivo na disciplinarização, no sentido de ‘ensinar’ os alunos a serem obedientes, perde a importância.

O papel do professor também é modificado em relação ao modelo tradicional. Assim, ele passa a atuar como o auxiliador, estimulador e orientador da aprendizagem, deixando as iniciativas pedagógicas exclusivamente para o aluno, pois, como dito, o aluno passa a ser o centro do ensino (SAVIANI, 1999). Nos dizeres de Libâneo (2012, p. 26), o professor “auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança”, dando forma ao seu raciocínio.

No que tange aos livros didáticos, incluindo o de Português, as atividades propostas com características da Pedagogia Nova são aquelas que apresentam sugestões de pesquisas para o aluno realizar, enfocam o trabalho a partir de projetos (geralmente essa abordagem aparece no final de cada unidade do LD), trabalham com temáticas corriqueiras, de interesse do aluno e da sociedade. Nessa perspectiva, Carvalho Neto (2015, p. 408) reforça que “as propostas de atividades se baseiam, na maioria das vezes, no estudo do meio, estudo de temas comuns e na pedagogia de projetos”.

Aqui, tem início o estímulo à participação do aluno nas atividades. Também começa a ocorrer o encorajamento pela interação dos alunos com o professor, e dos alunos entre si. Dessa forma, o LD deixa de ser o depósito dos saberes absolutos, uma vez que já é possível que o professor ajude o aluno a construir o saber a partir da participação deste ao longo da aula.

No que se refere ao livro didático de Português, começam a aparecer atividades em que o aluno tem a oportunidade de apresentar suas impressões a respeito do que lê, bem como atividades em que os alunos podem interagir entre si e com o professor. Essas novas estratégias

colaboram com a construção do conhecimento, tornando o ato de aprender mais dinâmico e participativo.

### 3.4.3 Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista apresenta-se no final do século XX quando o Escolanovismo mostra sintomas de insatisfação (SAVIANI, 1999). No entanto, é a partir das ideias da própria Escola Nova, com foco nos métodos de ensino, que resulta a nova pedagogia educacional, isto é, a tecnicista, que objetiva a eficiência instrumental. O nome desse momento nos dá indício do que se trata, uma vez que tecnicista remete à técnico, ou técnica.

Nesse novo modelo de educação, há uma reorganização do processo educativo na intenção de deixá-lo prático e funcional. Tudo isso respaldado no propósito da neutralidade científica e influenciado pelos fundamentos da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 1999).

A finalidade dessa nova pedagogia é a realização do trabalho educativo. Nesse contexto, é o trabalhador que se adequa ao processo de trabalho e o produto é resultado da organização desse processo. Há também a fragmentação do trabalho educativo com a especialização das funções e o ingresso no sistema de ensino de técnicos. Nessa conjuntura, propagam-se as ideias pedagógicas instrucionais: visão sistêmica, microensino, teleensino, máquinas de ensino (SAVIANI, 1999).

Para Libâneo (2012), nesta tendência, a educação é vista como algo que favorece o desenvolvimento econômico de um país por conta de uma maior qualificação da mão de obra. “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem à máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 2012, p. 28). Resumindo: a escola tem como função preparar mão de obra qualificada, técnica, para o mercado de trabalho.

Essa abordagem escolar estava relacionada ao período em que o Brasil viveu uma série de acordos com os Estados Unidos, os quais ficaram conhecidos como MEC/USAID<sup>12</sup>. A educação ganhou como principal função formar mão de obra em curto prazo de tempo. O objetivo do Governo era que o aluno rapidamente formado pudesse suprir as necessidades da

---

12 Segundo Pina (2011), os acordos MEC/USAID foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Negociados secretamente, só se tornaram públicos em novembro de 1966 após intensa pressão das massas. Foram secretamente negociados e colocados em prática entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos norte-americanos. Apesar de ampla discussão anterior sobre a educação (iniciada ainda em 1961 na gestão João Goulart), essas reformas foram implantadas pelos militares, personagens do regime ditatorial instalado em 1964.

economia.

O papel do professor e do aluno na Pedagogia Tecnicista é colocado em segundo plano e o que passa a ser o centro é a organização dos meios, voltados para os recursos tecnológicos. Dito de outra forma, o professor também foi transformado em um técnico, o que tornou suas atribuições inferiorizadas. Outra marca da educação neste momento foi o aumento da burocratização do ensino.

Nessa fase das ideias sobre o ensino, eficientes e competentes eram aqueles que se tornavam qualificados e colaboravam com o crescimento da produtividade da sociedade. Por isso, no âmbito da aprendizagem, o importante não era mais o aprender a aprender propagado pelo Escolanovismo, mas sim o aprender a fazer (SAVIANI, 1999).

No que diz respeito ao LD, nessa tendência, a sua utilização nem é o mais importante. A boa escola não era aquela na qual o aluno dispunha de livros e/ou outros materiais de apoio, mas aquela que possuía os melhores e maiores laboratórios e equipamentos dentro desses. Possuir e usar LD e materiais didáticos era o menos importante. O professor era o mero transmissor dos saberes apresentados pelo LD. Saviani (2013) nos diz que, neste momento, os materiais didáticos desenvolvidos assumiram as características do “telensino” e da instrução programada, com foco sobre o “aprender a fazer” (SAVIANI, 2013).

Nessa tendência, em se tratando de livro didático de Português, as atividades apresentadas seguem uma lógica baseada em prescrições, roteiros práticos e exposições fragmentadas de conteúdo. Nesse patamar, Carvalho Neto (2015, p. 409) completa que “as questões discursivas são eliminadas”. Já “os conteúdos programáticos e as atividades, na maioria das vezes são compostas por questões fechadas, visando condicionar respostas consideradas pelo professor como favoráveis” (CARVALHO NETO, 2015, p. 409).

#### **3.4.4 Pedagogia Reprodutivista**

Segundo Saviani (2013), na década de 1970 produziram-se na pós-graduação pesquisas dedicadas a realizar a crítica à educação dominante. Os resultados dessas produções mostraram as verdadeiras funções da política educacional que era protegida pelo discurso oficial da política pedagógica. Esses importantes estudos sobre a educação serviram de aporte para a manifestação da tendência reprodutivista, a qual busca “compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, aos determinantes sociais, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1999, p. 17). Ela também compreende “que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 17).

Sobre as referências básicas dos estudos da tendência reprodutivista, Saviani (2013) enfatiza que elas são a ‘Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica’, a ‘Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)’ e a ‘Teoria da escola dualista’.

A ‘Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica’ tem seu foco na análise do sistema escolar, considerando a ação pedagógica uma forma de autoridade e avaliando a função da educação como reprodução das desigualdades sociais (SAVIANI, 2013). Já a ‘Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)’ reflete sobre a transformação do aparelho ideológico de estado em aparelho ideológico dominante e avalia a escola como reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2013). Por último, a ‘Teoria da escola dualista’ mostra a divisão da escola em burguesia e proletariado, estudando a escola como aparelho ideológico que colabora para a produção da força de trabalho e para a propagação da ideologia da burguesia, analisando, ainda, a função da escola como um aparelho ideológico que se adapta aos interesses da burguesia (SAVIANI, 2013). Nesta Pedagogia, “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção”, por isso “não há como [o professor] ter uma atuação crítica” (SAVIANI, 2011, p. 59).

Outra característica desta tendência é a de tratar a escola como se fosse uma empresa. Dizer isso significa considerar que aquilo que se busca é o máximo possível de qualidade. Nessa perspectiva, o aluno é o produto final da escola, o que faz esse momento ser, segundo Saviani (2013), entendido como pedagogia corporativa<sup>13</sup>.

No que se refere ao LD, elaborado a partir das ideias reprodutivistas, nota-se que apresenta uma tendência a atividades relacionadas ao desenvolvimento de competências que são exigidas no mercado de trabalho, ou ainda em avaliações de larga escala, às quais cobram determinados resultados, como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras avaliações. Outra característica perceptível no LD nesse momento é a presença de atividades que não demandam em nenhum gasto por parte do aluno, ou da escola. Também ocorrem atividades desconectadas umas das outras, deixando de lado a progressão curricular, que consiste em haver a apresentação de novas capacidades, com níveis de complexidade cada vez maiores, num movimento contínuo e ascendente. Outra abordagem do LD em que é possível associar com a escola da Pedagogia

---

<sup>13</sup> Pedagogia Corporativa, que alguns chamam de educação empresarial, é a aquisição da competência em empreender um forte processo de aprendizagem e gestão do conhecimento, de acordo com a visão e missão da instituição. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/educacao-corporativa.htm>> Acesso em: 03 out. 2018.

Reprodutivista é a meramente disciplinar, em que o tratamento dado aos conteúdos desconsidera a interdisciplinaridade.

### **3.4.5 Pedagogia Histórico-Crítica**

Conforme Saviani (2013, p. 413), diversos fatores (processo de abertura democrática, organização e mobilização dos educadores, produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação) contribuíram para que a década de 80 fosse marcada “como um momento privilegiado para emersão de propostas contra-hegemônicas”. Essas propostas são “tentativas [...] suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora” (SAVIANI, 2013, p. 415). Dentre as ideias contra-hegemônicas com esse propósito, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que se distingue “da visão crítico reprodutivista” porque busca vincular “um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista (SAVIANI, 2011, 57).

A Pedagogia Histórico-Crítica visa à superação tanto das pedagogias não críticas (Tradicional, Nova, Tecnicista) quanto das pedagogias crítico-reprodutivistas (Teoria da escola enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, Teoria da escola dualista), “incorporando suas críticas recíprocas com uma proposta radicalmente nova”), isto é, a superação “da crença na autonomia” ou “nas dependências absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 1999, p. 75-76).

Saviani (1999) apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia revolucionária. Nesta teoria, a igualdade essencial entre os homens é centralizada, os interesses populares e os escolares são considerados, o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado, aos “conteúdos vivos e atualizados” (SAVIANI, 1999, p. 75), ou seja, à cultura letrada, é oportunizado, os métodos de ensino dinâmicos e eficazes são enfatizados, “professores e alunos são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 1999, p. 79). Em suma, na Pedagogia Histórico-Crítica, “a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 422).

Nessa direção, a educação se relaciona “dialeticamente com a sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 75), sendo “entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013, p. 422). Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1999, p. 85).

Nessa vertente, os indivíduos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem estão vinculados a sua existência como seres sociais e históricos. Esse

entendimento é um avanço em relação ao que vinha ocorrendo até então, uma vez que levar em conta a história e os aspectos sociais do aprendiz dá um novo direcionamento aos métodos e técnicas usados nas atividades de ensino.

Essa abordagem histórico-crítica nos remete às concepções teóricas de Lev Vigotski, para quem a compreensão do homem só será possível se ele for encarado como um ser histórico, em que, através de suas relações com o mundo natural e social, ele se constrói. Nessa visão, o Homem é diferente dos demais animais porque é capaz de transformar a natureza a partir de seu trabalho, utilizando instrumentos criados por ele e aperfeiçoados ao longo dos anos de desenvolvimento histórico-humano.

No que tange aos materiais didáticos organizados, tendo vínculo com as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos citar os livros didáticos que, em suas propostas de atividades, consideram “a cultura primeira como fonte motivadora para a construção da cultura elaborada” (CARVALHO NETO, 2015, p. 411). Nesse seguimento, conforme explica Carvalho Neto (2015, p. 411), os livros didáticos influenciados pela tendência Histórico-Crítica propõem exercícios e atividades que oportunizam “a participação dos alunos na análise e na crítica da realidade concreta”, favorecendo os letramentos críticos e protagonistas. Para Motta (2008, p. 14), “o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade”.

Os livros didáticos aqui funcionam como meios facilitadores da aprendizagem. Porém, para que isso se efetive, eles devem, assim como os conteúdos que trazem, estar associados à realidade sócio-cultural do aluno. Somente assim o professor terá meios de utilizá-los tendo como pressuposto a realidade de seus alunos. Caso contrário, a aprendizagem poderá não ser significativa e eficaz. Nesse sentido, o material deve ser pensado levando em consideração o contexto dentro do qual está a escola que o usará. Somente assim terá condições de chamar a atenção do aluno. A função do material didático (livro ou outro qualquer) deve estar voltada ao estímulo de habilidades, visando ao pleno desenvolvimento do aluno: intelectual, social e pessoal.

Nessa visão, os alunos têm espaço para discutir o que é tratado nos LD. Eles não apenas aplicam o que já está previsto, mas questionam, indagam, refutam, isto é, criticam a realidade determinada nos próprios LD. Dessa maneira, nesse modelo de ensino, os LD apresentam questões com o intuito de “favorecer respostas subjetivas, porém embasadas na cultura elaborada, pois o conhecimento sistemático e politizado é, segundo essa abordagem, condição

necessária para a mudança social” (CARVALHO NETO, 2015, p. 411).

A interação e a mediação são favorecidas nessa concepção, remetendo-nos mais uma vez às ideias de Lev Vigotski. Para ele, a aprendizagem se constrói na relação interacional entre aquele que aprende e aquele que ensina. Nessa relação, a mediação feita pela parte mais experiente do processo de ensino é essencial para que esse ensino se efetive.

A importância da interação é também discutida por Bakhtin/Volochínov (2009). Para eles, os signos da linguagem necessitam do processo de interação para que se tornem signos de fato, deixando de ser apenas artefatos linguísticos unicamente vinculados ao aspecto formal da língua. Dizem, ainda, que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, o que se dá somente no processo de interação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34).

Outro aspecto importante nesta vertente é a forma como os conteúdos devem ser encarados. Segundo Libâneo (2012), para que o ensino de conteúdos seja efetivo, é necessário que estejam conectados à sua significação humana e social, sendo “preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 40). O dizer do autor nos mostra nitidamente que esta corrente valoriza a ligação do que está sendo estudado com a realidade social do aluno.

O professor, parte mais experiente do processo interacional escolar, tem papel preponderante nesta vertente. Ele “precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, quando o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 2012, p. 42).

O bom livro didático nesta concepção, incluindo o de Português, será aquele que apresentar conteúdos mais significativos para o aluno, mais próximos de sua realidade e que tenham um tratamento didático que favoreça a formação integral desse aluno. Apenas apresentar conteúdos não é suficiente. É preciso que eles tenham vinculados a si uma significação humana e social.

Na atualidade, ninguém tem dúvida de que o livro didático tem presença constante na sala de aula. Esse é um dos motivos que faz ser importante pesquisas sobre ele as quais levem ao seu aprimoramento, tornando-o um instrumento que melhor auxilie o professor em sua prática. As pesquisas são também importantes porque levam à reflexão em relação à perspectiva sob a qual os conteúdos são apresentados, bem como a respeito da forma como dialogam com o aluno. Tudo isso é relevante pelo fato de ele ser, em muitos casos, o único material de acesso a alguns letramentos diferentes daqueles cotidianos fora da escola, em geral mais rudimentares.

O livro didático “faz parte da vida escolar desde que a escola é escola” (MUNAKATA, 2002, p. 91). Assim, ele atua como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino e de aprendizagem. É imprescindível que se tenha muita atenção em relação a esse material, considerando que se seu uso não for feito visando ao ensino efetivo, pode influenciar negativamente na qualidade da educação (OLIVEIRA, 2010).

Convém ressaltar que o LD não deve ser o único material que o professor utiliza em seu trabalho, pelo contrário, é importante que o docente agregue mais recursos às suas aulas para que elas sejam contextualizadas, produtivas e para que a aprendizagem transcenda o ambiente escolar.

Além disso, é inegável a relação intrínseca do LD, do currículo escolar e das teorias pedagógicas. Nesse sentido, as atividades que são propostas pelos livros didáticos são determinadas por um currículo, que sistematiza o que se deve ser ensinado nas escolas, isto é, os saberes elaborados que são organizados, ajustados e alterados de acordo com o pensamento pedagógico em vigência.

No que se refere às teorias pedagógicas, nota-se que exercem uma grande influência na prática docente, estabelecendo maneiras e métodos de ensinar. Portanto, a atuação do professor e os conteúdos (currículo) propostos pelo LD são regidos por pensamentos pedagógicos, por mais que o professor não tenha consciência disso.

Terminadas as considerações sobre a aula de português, o livro didático e a relação existente entre este objeto e as tendências pedagógicas brasileiras, passo a tratar, no próximo capítulo, a respeito da descrição dos *corpora* em estudo.

## 4 OS *CORPORA* EM ANÁLISE: APRESENTANDO OS DADOS

Neste capítulo, apresento a descrição das coleções de Livros Didáticos de Português (LDP) de Ensino Médio selecionadas para esta pesquisa: **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva; e **Novas Palavras**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD. O material selecionado foi aprovado pelo PNLD no triênio 2015-2017.

Como já dito, o critério de escolha da coleção **Português: Linguagens** foi definido por ela ser a mais adotada pela Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá, segundo informações do *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE<sup>14</sup>). Já a coleção **Novas Palavras** foi escolhida por ser o material adotado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Iporá, instituição de ensino onde atuo profissionalmente.

### 4.1 A Coleção Português Linguagens

**Figura 3:** A coleção Português Linguagens (9ª edição, 2013)



**FONTE:** imagem digitalizada pela mestranda

A Coleção **Português: Linguagens** (2013), (a partir de agora, **PL**), Editora Saraiva<sup>15</sup>, é direcionada à modalidade de Ensino Médio. Sua autoria é de responsabilidade dos agentes de produção<sup>16</sup> William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esses autores

<sup>14</sup> Site disponível em: < <https://www.fnnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar> > Acesso em: 20 jul. 2017

<sup>15</sup> A Saraiva é uma importante empresa brasileira que atua no segmento editorial há mais de 100 anos. Sua sede concentra-se em São Paulo. Foi fundada em 1914 por Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva. Disponível em: < [http://www.saraivari.com.br/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680](http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680) > Acesso em: 24 fev. 2018

<sup>16</sup> Conforme informações nos próprios materiais do autor, Cereja possui graduação em Português e Linguística, licenciatura em Português pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica

frequentemente têm seus livros didáticos aprovados pelo PNLD de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, suas obras são adotadas por muitas escolas brasileiras<sup>17</sup>.

Para o **Guia do Livro Didático** do PNLD (2015), (a partir de agora, **Guia**) a **PL**, de forma geral, é vista como Manual, pois se organiza como uma sequência de etapas e de atividades. Os eixos de ensino são vinculados pela leitura e há uma preocupação em promover a formação do aluno para a cidadania. Sobre isso, o **Guia** (2015) explica que os gêneros e os temas selecionados para o ensino permitem desenvolver no aluno a criticidade em relação aos atuais assuntos e ao exercício da cidadania. Concordando com o **Guia** (2015), observo que, ao proporcionar o contato com vários gêneros sobre amplas questões, a **PL** contribui para a conscientização do discente em relação aos seus direitos e deveres de cidadão. Assim, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os problemas em evidência, seja reivindicando, seja elogiando, seja solicitando, seja concordando, seja discordando, isto é, seja manifestando seu posicionamento em meio à opinião pública<sup>18</sup>.

No que tange ao uso da coleção **PL** em sala de aula, o **Guia** (2015) expõe que o material pode oferecer ao docente uma ação pedagógica eficiente em relação aos diferentes eixos de ensino. Contudo, recomenda que o docente também acrescente outras propostas de atividades ou outros textos de interesse do aluno na execução de seu trabalho. Vejo que, ao orientar o professor à ampliação de seu material pedagógico, o **Guia** também colabora para a autonomia do docente, posto que este pode complementar o material em uso ao elaborar suas próprias atividades de ensino.

Para melhor visualização da abordagem dos eixos de ensino no material, segue a figura de um quadro síntese apresentado pelo **Guia** (2015), resumizando os pontos fortes, fracos, os

---

de São Paulo (PUC-SP). O autor também atua como professor na rede particular de ensino em São Paulo, capital. Magalhães, coautora da coleção em questão, possui graduação e licenciatura em Português e Francês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Araraquara, SP e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara, SP. Também atua como professora na rede pública de ensino em Araraquara, SP.

<sup>17</sup> Segundo informações do site do FNDE, em 2015 a Coleção Português: Linguagens foi a mais distribuída no Brasil, na modalidade Ensino Médio. Exemplares distribuídos: 2.313.339 Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acesso em: 14 mar. 2018.

<sup>18</sup> Neste aspecto, faço referência ao letramento crítico. De acordo com Jucá, Fukumoto e Rocha (2011, p. 124), ele está relacionado com a “questão do poder, em que se promove o questionamento de **quem** fala e de **onde** fala, instigando a reflexão, a transformação e a ação” (ênfase das autoras). As autoras ainda explicam que, no âmbito do letramento crítico, “o indivíduo deve estar preparado para agir dentro e sobre seu contexto local e global, com vistas a uma sociedade mais justa e democrática” (p. 125). Rojo (2009b) também salienta que o aluno crítico, ético e democrático precisa estar em contato com os letramentos críticos e protagonistas. Para isso acontecer, a autora explica que a escola deve viabilizar ao aluno a participação dele nas práticas sociais. Nesse viés, “é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (ROJO, 2009b, p. 120).

destaques, a programação do ensino e o **Manual do Professor (MP)** da **PL**.

**Figura 4:** Quadro Síntese de abordagem da coleção Português Linguagens

**QUADRO ESQUEMÁTICO**

|                              |                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pontos fortes</b>         | Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.               |
| <b>Pontos fracos</b>         | Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.                                                                                                   |
| <b>Destaque</b>              | Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino |
| <b>Programação do ensino</b> | Para escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.                                                                                                       |
| <b>Manual do Professor</b>   | Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno.                                                                |

**FONTE:** Guia do Livro Didático - PNLD (2015)

Conforme descrito no quadro resumo do **Guia**, os pontos fortes da coleção se referem à articulação da leitura. Vejo que, neste aspecto, a **PL** não só colabora para a formação do aluno leitor como também do aluno produtor, posto que são apresentados textos de variadas esferas sociais (literários, não literários) ao estudante e, desse modo, podem ser criadas oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Já os pontos fracos centram-se no trabalho com conhecimentos linguísticos, que pouco colaboram para a reflexão. Segundo o **Guia** (2015), ao propor o trabalho com conhecimentos linguísticos, a coleção estabelece seu foco principal na transmissão dos conteúdos e limita o trabalho com a reflexão sobre o uso da língua.

Sobre os pontos de destaques da coleção, considero importante a sugestão de realização de projetos no final de cada unidade, ainda mais projetos de produção textual. Tal ação pode auxiliar na construção do conhecimento do aluno, oportunizando a interação entre os envolvidos nas atividades. Além disso, quando as áreas se envolvem e realizam as atividades em parceria, promovem a integração de disciplinas, ajudando o aluno na revisão de conteúdos aprendidos nas aulas, desenvolvendo e aprimorando suas habilidades. Neste sentido, como

afirmam Kleimam e Moraes (2009, p. 50), o projeto torna a sala de aula um “espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento”. Para Thadei (2013), o projeto promove a aprendizagem de conteúdos e proporciona uma relação entre eles e o ambiente não escolar, isto é, o social. A autora ainda afirma que o projeto em sala permite o aprendizado por diferentes linhas e valoriza outras formas de ensinar e de aprender.

No **MP**, há a descrição da organização dos volumes, com orientações e sugestões ao professor para a execução de seu trabalho.

Em relação à estrutura das obras, o **MP** (p. 436) explica que a organização é feita em 3 volumes. Cada volume possui 4 unidades estruturadas por capítulos. O modo de organização dessas unidades é dado pela Literatura com o estudo de um movimento literário. Cada unidade em seus capítulos é dividida em **Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão, Interpretação de texto**.

Conforme o **MP** (p. 436), na abertura das unidades, para preparar os leitores e estimulá-los em relação aos estudos posteriores, há a preocupação em sintetizar os assuntos a serem tratados por meio de uma imagem e de um curto texto verbal relacionados à temática em questão. Ainda nessa parte da unidade, tem-se dois boxes, com as seções **Vivências e Fique ligado! Pesquise!**. A primeira trata-se do projeto a ser realizado ao final da unidade, já a segunda contém chamamentos com verbos no modo imperativo: **Assista, Leia, Ouça, Navegue, Visite**. Esses chamamentos propõem recomendações de livros, filmes, músicas, *sites* de pesquisas, locais para visitas referentes ao tema explorado no intuito de relacionar a literatura em estudo com o contexto cultural da época representada e, ainda, com o contexto cultural atual. As atividades propostas nessa seção, além de aumentar e firmar os conhecimentos do aluno, também proporcionam a mudança dos saberes para outras áreas da produção cultural, ampliando o universo de sensibilidade estética do educando, despertando sua criticidade da realidade, explorando e variando suas habilidades em diversas linguagens.

No que se refere à abertura das unidades, em se tratando do estudo inicial dos movimentos literários, o **MP** (p. 437) esclarece que há a seção **A imagem em foco**. O objetivo dela é estudar figuras, pinturas, imagens que representam a corrente artística ligada ao movimento. Complementando o **MP**, o **Guia** (2015) também enfatiza que na abertura de todas as unidades de cada volume da coleção há imagens, versos ou fragmentos de textos em prosa, criados por autores que retratam os movimentos literários a serem estudados.

Consoante o **MP** (p. 437), no final das unidades existe a seção **Literatura e estudos de linguagem, Produção de texto e Interpretação de texto**. Sua finalidade é apresentar

questões atuais das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos importantes vestibulares do país ligados ao conteúdo visto na unidade. Desse modo, vejo que há uma atenção dos agentes de produção à preparação dos alunos para a participação em processos seletivos importantes no final do Ensino Médio. O Enem, por exemplo, é, atualmente, considerado uma das principais avaliações que serve como uma ponte para o ingresso de estudantes às principais universidades do país e até mesmo estrangeiras.

No que concerne aos capítulos referentes à **Literatura**, eles são iniciados com uma síntese, contendo as principais ideias dos capítulos. De acordo com o **MP** (p. 438), os capítulos de literatura dividem-se em três tipos: **A linguagem do movimento literário**, **Capítulo sobre autores** e **Literatura comparada**. O primeiro tem o objetivo de especificar a linguagem do movimento literário em estudo a partir de atividade de leitura com textos de autores nacionais e estrangeiros. Nele, apresenta-se, também, a seção **O texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar**, que procura relacionar o contexto histórico, social e cultural com as mudanças acontecidas na literatura. Já o segundo tipo traz os apontamentos sobre os autores e obras relevantes da literatura do período. No terceiro tipo tem-se a seção **Leitura comparada**, que exhibe os diálogos entre a literatura brasileira e outras literaturas. Expõe-se, ainda, na parte da literatura, sugestões de outros textos literários ou de museus na seção **Para quem quer mais na internet**. Essa última seção proporciona ao aluno aumentar suas capacidades de leitura e trabalho em Língua Portuguesa.

Para estabelecer um diálogo com o texto-principal, os capítulos exibem boxes com textos semelhantes a ele e com mais informações a seu respeito. Segundo o **MP** (p. 441), esses boxes são importantes para deixar a leitura mais emocionante e eficiente para o leitor.

Na parte referente à **Interpretação de texto** são apresentados 4 capítulos com o objetivo de fortalecer o trabalho com a leitura e com a interpretação textual no ensino médio. Consoante o **MP** (p. 441), os capítulos supracitados são estruturados em duas partes. Na primeira, aparece a identificação do assunto a ser explanado, e na segunda vem a seção **Prepare-se para o Enem e o vestibular**, na qual são expostas questões novas para a preparação do aluno para essas avaliações. Como já havia dito, fica evidente a preocupação de **PL** em apresentar atividades que possibilitem o aluno de ensino médio a desenvolver habilidades e competências exigidas em exames de vestibulares e avaliação em larga escala (Enem). Nesse sentido, vejo que esse posicionamento da coleção pode vir a colaborar para a aprovação do discente em processos de seleção e, claro, para sua entrada nas universidades.

Em relação à parte de **Produção de textos**, o **MP** (p. 442) expõe que os capítulos são estruturados em duas ou três seções intituladas **Trabalhando o gênero**, **Produzindo o gênero**

**em estudo** e **Escrevendo com expressividade/coerência/coesão**, além de duas subseções intituladas **Planejamento do texto**, e **Revisão e reescrita**, parte essa de meu interesse nesta Minuta de Dissertação de Mestrado.

De acordo com **MP** (p. 442), a seção **Trabalhando o gênero** é iniciada pela leitura de um texto do gênero a ser analisado. Neste momento, leva-se em consideração as condições de produção do texto por meio da estrutura (estrutura composicional), do tema (conteúdo) do estilo (linguagem), do suporte, da situação de interlocução do gênero estudado. O aluno pode, então, construir um quadro-resumo e apropriar-se da estrutura do gênero em estudo a partir de suas características. Nesse viés, considero ser muito relevante a coleção propor o trabalho com a produção textual a partir da teoria de gêneros, já que o aluno tem a possibilidade de produzir textos pensando na finalidade deles, no perfil dos interlocutores, no suporte, no tema, na estrutura composicional e no estilo linguístico.

Dolz, Schneuwly e Haller (2010) manifestam-se a favor do trabalho com os gêneros. Para eles, a partir dessa aplicação, os alunos são beneficiados “de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos” (p. 144). Segundo os autores supracitados, as práticas de linguagem (aspectos sociais, cognitivos e linguísticos do desempenho da linguagem em circunstância de comunicação pessoal) são concretizadas nas atividades dos aprendizes por meio dos gêneros, assim, estes tornam a aprendizagem possível e são considerados como instrumentos ou “megainstrumentos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64) que colaboram para a aprendizagem do aluno. Nessa percepção, os gêneros, quando trabalhados em sala de aula, didatizados, transformados em objeto de alcance do aluno (AGRANIONIH, 2001), deixam de ser apenas instrumentos de comunicação e passam a ser objetos de ensino, isto é, objetos colaboradores da aprendizagem de conteúdos escolares (gêneros escolares).

Segundo o **MP** (p. 443), a seção **Produzindo o gênero em estudo** equivale ao momento da prática, isto é, da produção do gênero analisado. Entretanto, antes de produzi-lo, na subseção **Planejamento do Texto**, o discente tem à sua disposição orientações e passos a respeito de como planejar, arquitetar, preparar a escrita de seu texto para que ele possa cumprir a sua finalidade comunicativa. Dessa maneira, considero ser significativa essa proposição de **PL** em apresentar ao aluno uma eventual planificação de sua produção. Assim, o estudante talvez possa não se sentir inseguro no momento de elaborar suas ideias, já que ele terá em mente o objetivo do seu escrito. Nessa lógica, acredito ser imprescindível que, antes de escrever, o produtor organize seu pensamento e projete o que de fato é pretendido com a sua produção. Em relação a essa posição, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 88), concluem: “[...] O aluno

deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado” [...].

Já na subseção **Revisão e reescrita**, o **MP** (p. 443) descreve que há incentivos e encaminhamentos para que o discente possa avaliar sua produção e realizar as alterações necessárias antes de passar o texto a limpo e deixá-lo no suporte final. Assim, o aluno é motivado ao uso do rascunho para só após os procedimentos da revisão e da reescrita passar o texto para a sua versão final. Diante do exposto, Pasquier e Dolz (2002, p. 888) sugerem que “na fase da aprendizagem da escrita de um gênero, [...] haja um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e o momento de revisão-reescrita”. Tal sugestão, na visão dos autores, auxilia o intervalo preciso para a reflexão dos alunos sobre sua própria produção. Os teóricos ainda explicam que, no momento da escrita dos rascunhos e do retorno a eles para a elaboração da versão final, os alunos têm a chance de aprender “sobre as diferentes dimensões textuais (pontuação, tempos verbais, organização do conteúdo temático etc.)” (PASQUIER e DOLZ, 2002, p. 888) e sobre os procedimentos inerentes da revisão “(discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e eficácia comunicativa: apagar-substituir-deslocar)”.

Consoante o **MP** (p. 443), as orientações sobre revisão e reescrita também podem auxiliar o aluno a avaliar a produção textual de um colega quando for proposto a permuta de textos entre os alunos. Nesse momento, conforme esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 91), a realização dessa avaliação torna-se uma benéfica oportunidade “de comunicação e de trocas” entre os próprios produtores. Nesse sentido, enfatizo que, ao propor a dinâmica do planejamento, da revisão e da reescrita, a coleção dá importância aos elementos que constituem o processo da escrita. Com isso, explora a ideia de que um texto precisa passar por várias etapas de retomadas, reflexões, modificações, acréscimos ou subtrações até chegar a seu produto final adequado à situação de comunicação.

A respeito das atividades de **Produção de textos escritos**, o **Guia** (2015) enfatiza que **PL** propõe a prática da produção de texto no âmbito de uso social da língua, apresentando gêneros diversos e temas pertinentes com um grau de dificuldade progressivo. Também expõe que a finalidade das atividades de escrita é expressa na coleção de maneira precisa e que são contempladas nas atividades em questão as diversas etapas da construção textual. Assim, para o **Guia**, as propostas de produção de texto indicam o seu destinatário, o assunto, a esfera social e o meio de circulação “levando o estudante a planejar, escrever, revisar e refazer a sua produção, quando necessário, além de compartilhá-la, se solicitado” (p. 58). Nessa direção, reitero que as sugestões para que o aluno planeje, reveja e, posteriormente, reescreva seu texto

são importantes para uma provável evolução na escrita do produtor. Entretanto, percebo que **PL** desaponta em suas orientações quando utiliza as expressões “se necessário”, “se solicitado”. Essa posição da coleção deixa à escolha do aluno a reescrita e a circulação de sua produção, e ele pode então optar por não a reescrever ou divulgá-la, acreditando que seu texto não necessita de outras versões por meio das técnicas de reflexão, revisão e reescrita.

Já na seção **Escrevendo com expressividade/coerência/coesão** o **MP** (p. 443) relata que são enfatizados pontos relacionados com a textualidade e o estilo. Como exemplos desses pontos, cita a coerência, a coesão, a não contradição, entre outros.

Em relação à parte que se refere à **Língua: usos e reflexão**, o **MP** (p. 443) descreve que a análise da língua acontece no LDP em capítulos específicos. Esses capítulos exibem as seções **Construindo o conceito**, **Conceituando**, **Exercícios**, **A categoria gramatical na construção do texto**, **Semântica e discurso**.

Segundo o **MP** (p. 443), a seção **Construindo o conceito** inicia-se por um texto verbal, não verbal ou transversal o qual tem a intenção de estimular o leitor para o começo do estudo. Nessa seção, expõe-se atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências com o objetivo de o aluno sistematizar e compreender o conceito em questão.

Para o **MP** (p. 444), na seção **Conceituando**, o conceito é apresentado e elaborado para depois ser aprimorado a partir de exemplificações, explicações adicionais, apontamentos. Já a seção **Exercícios** é o momento de o aluno praticar o que foi aprendido nas seções anteriores com a intenção de internalizar o conceito a partir de textos, situações e técnicas variadas, segundo o **MP** (p. 444).

Na seção **A categoria gramatical na construção do texto**, intensifica-se o estudo dos encadeamentos entre a categoria gramatical analisada e o texto. Como afirma o **MP** (p. 445), a finalidade dessa seção é a de que o aluno possa desenvolver a capacidade de leitura ou visão do texto por meio do ângulo da língua. Essa seção tem o nome variado conforme o assunto tratado. Já na seção **Semântica e discurso**, conforme **MP** (p. 445), resgata-se e aprimora-se os conteúdos gramaticais vistos no capítulo a partir do ângulo do discurso. Essa seção tem a intenção de propor estudos que possam desenvolver a competência linguística do educando e, também, mostrar formas e meios acessíveis na língua para a criação de sentido.

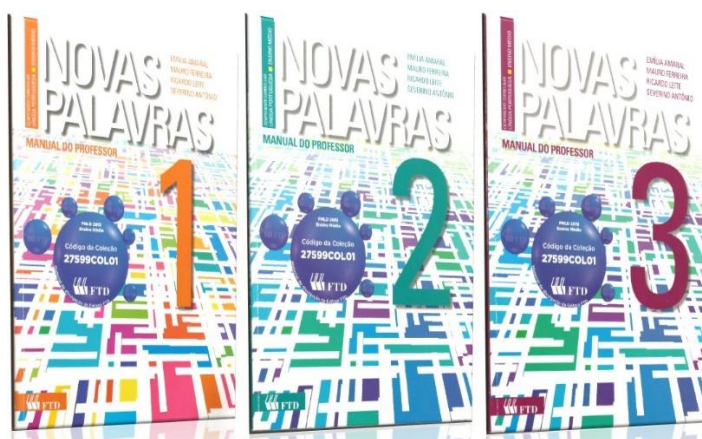
Conforme descreve o **MP** (p. 446), há, também, no LD, nos capítulos referentes à **Língua**, boxes com textos relacionados ao texto-principal apresentando mais informações, numa tentativa de despertar o interesse dos alunos por meio de curiosidades da língua.

Consoante o **MP** (p. 446), no encerramento das unidades, há o capítulo intitulado **Vivências**, o qual visa propor a realização de projetos ligados à literatura e à produção textual.

Como já exposto antes, observo que, ao sugerir o trabalho com projetos, a coleção também fomenta a pesquisa, coloca o aluno em contato com outros letramentos (livros, filmes, vídeos, músicas, museus, teatros, entre outras), promove a interação entre colegas, instiga o aluno a pensar e a desenvolver seu senso crítico na execução dos projetos apresentados nos volumes. Ainda sobre essa atividade, também percebo que a coleção tem a intenção de contribuir para o letramento social<sup>19</sup> do discente, já que muitos dos projetos a serem realizados envolvem vários gêneros presentes no contexto social do aluno, não apenas no escolar.

## 4.2 A Coleção Novas Palavras

**Figura 5:** A coleção Novas Palavras (2ª edição, 2013)



**FONTE:** imagem digitalizada pela mestranda

A Coleção **Novas Palavras** (2013), (a partir de agora, **NP**), Editora FTD<sup>20</sup>, é direcionada à modalidade de Ensino Médio. Sua autoria é de responsabilidade dos agentes de produção<sup>21</sup> Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Tais autores

<sup>19</sup> Como dito, para Soares (2003), o letramento se constitui como as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita. Assim, conforme a autora, torna-se letrado o indivíduo que se apropria das técnicas da alfabetização, convive e sabe utilizar a leitura e escrita nas diversas atividades sociais. Soares (2003) também explica que há um distanciamento entre o letramento escolar (práticas escolares) e o letramento social (práticas sociais). Enquanto o primeiro se vincula às “habilidades desenvolvidas na e pela escola”, o segundo se vincula às “habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” (SOARES, 2003, p. 100).

<sup>20</sup> A FTD é uma respeitável empresa brasileira que está no mercado editorial há mais de 115 anos. Sua sede é localizada em São Paulo. Foi fundada em 1902 pelos irmãos Maristas. As iniciais (FTD) referem-se a Frère Theophane Durand que entre os anos de 1883-1907 foi o Superior-Geral do Instituto Marista. Disponível em: <<https://ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>> Acesso em: 24 fev. 2018

<sup>21</sup> Segundo informações na primeira página dos volumes dos LDP, Emília Amaral possui Doutorado em Educação e Mestrado em Letras na área de Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, atua como professora no Ensino Médio e no Ensino Superior, além de ser consultora nas áreas de literatura e produção de textos. Mauro Ferreira, coautor da coleção em estudo, possui Especialização em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, atua como professor no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, em cursos pré-vestibulares e, ainda, organiza e ministra palestras para professores. Ricardo Leite, coautor da coleção em foco, possui Mestrado em Letras na área de Teoria Literária pela

também têm seus livros didáticos aprovados pelo PNLD de Língua Portuguesa. Portanto, seus materiais são constantemente utilizados por professores e alunos em muitas salas de aula brasileiras.<sup>22</sup> Nesse viés, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Iporá foi uma das instituições a escolher no triênio de 2015-2017 a coleção **NP** como material didático para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para o **Guia** do PNLD (2015), **NP**, de maneira geral, é descrita como Manual, uma vez que sua organização se faz como uma sucessão de etapas e de atividades. Os eixos de ensino leitura, literatura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos não são vinculados claramente na coleção. Dessa maneira, cada um deles tem espaço próprio nos LDP. Nessa perspectiva, os eixos são colocados em locais separados e não articulados como em outros livros didáticos. Entretanto, o **Guia** (2015) explica que no **MP** dos volumes há uma opinião favorável a respeito dessa divisão, pois, segundo este, os professores têm a liberdade de definir seu trabalho com cada estrutura, sem precisar fazer uso do LD de forma linear. Nesse aspecto, também considero positivo o modelo da proposição de **NP** em relação ao uso não linear dos volumes, em razão de o docente não precisar ficar condicionado a um segmento padronizado na coleção. Também acredito que o aluno não fique prejudicado com essa forma de configuração, pois **NP** não deixa de propor o trabalho com a leitura, escrita, oralidade, análise da língua, mas divide-as por **Literatura, Gramática e Redação e Leitura**.

A respeito do uso da coleção **NP** em sala de aula, o **Guia** (2015) enfatiza que o material pode contribuir com a prática pedagógica do professor e que este pode também realizar a união entre os agrupamentos que integram os volumes dos LDP. O **Guia** (2015) também expõe que, para colaborar com o ensino e aprendizagem, no final dos capítulos de todos os volumes de **NP**, é disponibilizado um quadro-resumo com os conteúdos tratados. Este quadro, na minha concepção, é um recurso para o aluno poder relembrar e fixar os conteúdos trabalhados em sala. Ainda sobre a utilização de **NP** em sala de aula, o **Guia** (2015) recomenda que, nos eixos da oralidade e escrita, o professor busque ampliar as atividades da coleção, com a exploração da seção **E mais...**, ou com propostas de atividades elaboradas pelo próprio docente para favorecer os alunos no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Assim, o professor pode tomar a

---

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em relação ao seu percurso profissional, é professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares. Severino Antônio, coautor da coleção em pauta, possui Doutorado em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Também atua como professor no Ensino Médio e no Ensino Superior.

<sup>22</sup> Segundo informações do site do FNDE, em 2015 a Coleção Novas Palavras foi a segunda mais distribuída no Brasil, na modalidade Ensino Médio. Exemplares distribuídos: 1.548.498 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acesso em: 14 mar. 2018

decisão de agregar ao material em uso outras atividades de ensino que ele considere como relevantes para a aprendizagem do aluno.

Para ser possível compreender a dinâmica do tratamento dos eixos de ensino no material, exibo na sequência um quadro síntese organizado pelo próprio **Guia** (2015) com os pontos fortes, fracos, os destaques, a programação do ensino e o **MP** de **NP**.

**Figura 6:** Quadro Síntese de abordagem da coleção Novas Palavras

**QUADRO ESQUEMÁTICO**

|                              |                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pontos fortes</b>         | Flexibilidade quanto ao uso linear do livro. Quadros-síntese ao final de cada capítulo. Clareza e correção nas exposições teóricas. Linguagem acessível aos jovens do Ensino Médio.                                           |
| <b>Pontos fracos</b>         | Estudo predominantemente linear da literatura. Privilegio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato. |
| <b>Destaque</b>              | Tratamento intertextual, em alguns momentos, da literatura. Sugestões de projetos interdisciplinares no Manual do Professor. Quadros-síntese e de ampliação dos tópicos estudados.                                            |
| <b>Programação do ensino</b> | Flexível.                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Manual do Professor</b>   | Estrutura geral da coleção; apresentação de pressupostos teórico-metodológicos; sugestões de projetos interdisciplinares; orientações específicas para cada eixo do ensino – Literatura, Gramática e Redação/Leitura.         |

**FONTE:** Guia do Livro Didático – PNLD 2015

Segundo as referências do quadro síntese, os pontos fortes de **NP** focalizam o que já foi exposto anteriormente nesta Minuta de Dissertação de Mestrado, que há a “flexibilidade quanto ao uso linear do livro” (BRASIL, 2014, p. 44), ou seja, que os professores têm autonomia no manuseio dos LDP. Outros pontos fortes de **NP** são a objetividade dos pressupostos teóricos e a linguagem bem próxima da realidade do aluno da modalidade do Ensino Médio. Neste quesito, considero que há uma preocupação da coleção em possibilitar ao estudante uma prática assimilação das teorias por meio de uma linguagem simples. Desse modo, o aprendiz pode, realmente, entender de que se trata os conteúdos ensinados e não se sentir perdido ou confuso no momento da exploração dos assuntos em pauta.

No que tange aos pontos fracos dessa coleção, a minha atenção centra-se para o

problema de se priorizar o trabalho com as tipologias textuais (narração, descrição, dissertação) em vez de gêneros, como recomendam os PCN (BRASIL, 1998) e, ainda, estudiosos como Dolz, Schneuwly e Haller (2010). Esses autores defendem que os gêneros sejam tratados como objetos de ensino para aprendizagem de conteúdos. Dessa maneira, enfatizam que “na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2010, p. 144). Tais autores criticam o trabalho com os tipos textuais e explicam porque escolhem a “unidade gêneros em vez de tipo”. Para eles as razões são:

[...] a) os textos empíricos produzidos na ação de linguagem são heterogêneos do ponto de vista dos tipos (BRONCKART 1997; ADAM 1992); b) trata-se de construções teóricas, de instrumentos de pesquisa para compreender certos fenômenos linguísticos; c) sua transposição para o terreno didático comporta um grande risco de derivas aplicacionistas e normativas, denunciadas por numerosos autores [...] (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2010, p. 144).

Nesse sentido, entendo que o trabalho com os gêneros é bem mais eficaz em relação aos tipos, haja vista o aluno ter a possibilidade de se apropriar por meio da leitura e escrita das diferentes características dos gêneros existentes.

De volta à coleção **NP**, observo que ela prioriza as tipologias textuais e pouco propõe nos eixos de ensino o trabalho com os gêneros. Vejo essa posição da coleção como negativa, já que os gêneros são ferramentas importantes no ensino da leitura e escrita. Os gêneros, também, por participar de todas as nossas práticas corriqueiras e por fazer parte de situações reais de comunicação, são aliados no aprendizado de conteúdos. Dessa forma, nesse quesito, acredito que a coleção pode colaborar menos para uma aprendizagem efetiva sobre a língua, já que poucos são os gêneros trabalhados.

Em relação às sugestões de projetos interdisciplinares no **MP**, parte que o **Guia** (2015) coloca como destaque em **NP**, percebo que a coleção intenciona em mostrar aos alunos que os conteúdos vistos na escola não estão desvinculados de sua vida social. E a melhor maneira de **NP** mostrar tal caminho para os estudantes é por meio da Interdisciplinaridade, que promove a união dos saberes e proporciona, além da aprendizagem de conteúdos, uma proximidade com as práticas sociais. Nessa direção, conforme é descrito no **MP** (Volume 1, 2013, p. 20-27), a coleção propõe a realização de projetos que perpassam várias disciplinas, como Literatura/História/Geografia (Tema: Escritoras brasileiras e a condição feminina no Brasil); Literatura/Arte/História (Tema: Escolas literárias x escolas artísticas); Gramática/Biologia (Tema: A linguagem médico-científica e a formação de palavras); Gramática/Geografia/História (Tema: Toponímia e aspectos históricos e geográficos); Redação e leitura/Biologia (Tema: Produção de revista sobre prática de atividades físicas); Redação e

leitura/Química (Tema: Relatório científico de experimento de Química).

Focalizando o **MP** do LDP, ele se intitula como **Conversa com o Professor**. Nele, são citadas orientações e metodologias da coleção em relação ao planejamento geral do curso, à preparação e ao desenvolvimento das aulas e ainda traz propostas de projetos interdisciplinares, como enfatizado anteriormente.

No que concerne à organização da coleção, o **MP** (Volume 1, 2013, p. 6) elaborou um quadro que facilita a compreensão de sua estrutura geral. Segue-se a reprodução desse quadro.

**Figura 7:** Tabela de Estrutura Geral da Coleção Novas Palavras

| Estrutura geral da coleção                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Literatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Gramática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Redação e leitura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Cap. 1 – Literatura: a arte da palavra<br>Cap. 2 – O texto literário<br>Cap. 3 – O Trovadorismo<br>Cap. 4 – O Humanismo<br>Cap. 5 – O Renascimento<br>Cap. 6 – O Quinhentismo brasileiro<br>Cap. 7 – O Barroco português<br>Cap. 8 – O Barroco brasileiro<br>Cap. 9 – O Neoclassicismo português<br>Cap. 10 – O Neoclassicismo brasileiro                                                                                                                                                                                                                                                      | Cap. 1 – Gramática, gramáticas...<br>• A gramática da língua<br>• Variedades linguísticas<br>• Adequação e inadequação linguística<br>• Funções da linguagem<br>Cap. 2 – Noções de variações linguísticas<br>Cap. 3 – Figuras de linguagem<br>Cap. 4 – Noções de semântica<br>Cap. 5 – Acentuação gráfica<br>Cap. 6 – Estrutura e formação de palavras<br>Cap. 7 – Substantivo<br>Adjetivo<br>Cap. 8 – Artigo<br>Numeral | Cap. 1 – Liberação da linguagem e do pensamento<br>Cap. 2 – Linguagens: entre textos, entre linhas<br>Cap. 3 – Experiências de enumeração<br>Cap. 4 – As modalidades clássicas: descrever, narrar, dissertar<br>Cap. 5 – Leitura: interpretação e análise de texto<br>Cap. 6 – O que é descrever?<br>Cap. 7 – Descrição: subjetiva e objetiva; estática e dinâmica<br>Cap. 8 – O que é narrar?<br>Cap. 9 – O mundo narrado<br>Cap. 10 – O que é dissertar? |
| 2º ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Literatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Gramática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Redação e leitura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Cap. 1 – O Romantismo em Portugal<br>Cap. 2 – O Romantismo no Brasil<br>Cap. 3 – A prosa romântica brasileira<br>Cap. 4 – O Realismo e o Naturalismo em Portugal<br>Cap. 5 – O Realismo e o Naturalismo no Brasil<br>Cap. 6 – O Realismo psicológico de Machado de Assis<br>Cap. 7 – O Parnasianismo no Brasil<br>Cap. 8 – O Simbolismo em Portugal<br>Cap. 9 – O Simbolismo no Brasil                                                                                                                                                                                                         | Cap. 1 – Pronome (1ª parte)<br>Cap. 2 – Pronome (2ª parte)<br>Cap. 3 – Verbo (1ª parte)<br>Cap. 4 – Verbo (2ª parte)<br>Cap. 5 – Palavras invariáveis<br>Cap. 6 – A sintaxe<br>Sujeito e predicado<br>Cap. 7 – Os verbos no predicado<br>Termos associados ao verbo<br>Cap. 8 – Termos associados a nomes<br>Vocativo                                                                                                    | Cap. 1 – Linguagens: entre textos, entre linhas<br>Cap. 2 – O diário pessoal<br>Cap. 3 – O relatório<br>Cap. 4 – A resenha<br>Cap. 5 – Do relato à narrativa ficcional: modos de apresentação de personagens<br>Cap. 6 – Enredo linear e enredo não linear<br>Cap. 7 – Narrador: a voz que conta a história<br>Cap. 8 – A dissertação                                                                                                                      |
| 3º ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Literatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Gramática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Redação e leitura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Cap. 1 – O Pré-Modernismo no Brasil<br>Cap. 2 – As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo no Brasil<br>Cap. 3 – Semana de Arte Moderna<br>Cap. 4 – A primeira geração modernista brasileira<br>Cap. 5 – O Modernismo em Portugal e a poesia de Fernando Pessoa<br>Cap. 6 – A segunda geração modernista brasileira: poesia<br>Cap. 7 – A segunda geração modernista brasileira: prosa<br>Cap. 8 – A terceira geração modernista brasileira<br>Cap. 9 – Tendências contemporâneas da literatura de expressão portuguesa<br>Cap. 10 – Tendências contemporâneas da literatura brasileira | Cap. 1 – Período composto por subordinação<br>Orações subordinadas substantivas<br>Cap. 2 – Orações subordinadas adjetivas<br>Cap. 3 – Orações subordinadas adverbiais<br>Cap. 4 – Período composto por coordenação<br>Período composto por coordenação e subordinação<br>Cap. 5 – Concordância nominal<br>Cap. 6 – Concordância verbal<br>Cap. 7 – Regência verbal<br>Crase<br>Cap. 8 – Colocação pronominal            | Cap. 1 – O mundo dissertativo<br>Cap. 2 – Dissertar e descrever: a delimitação do tema<br>Cap. 3 – Dissertar e narrar: assumindo um ponto de vista<br>Cap. 4 – A argumentação causal<br>A importância dos exemplos<br>Cap. 5 – A estrutura do texto dissertativo<br>Cap. 6 – Estratégias lógico-expositivas<br>Cap. 7 – Revisão geral                                                                                                                      |

**FONTE:** Manual do Professor (Volume 1, 2013, p. 6).

De acordo com o quadro, a organização da coleção ocorre em 3 volumes, divididos

em 3 partes isoladas – **Literatura**, **Gramática**, e **Redação e Leitura** – que se estruturam em capítulos. Segundo o **MP** (p. 4), essa divisão é vista como uma flexibilização ao trabalho do docente, já que ele não necessita seguir o uso sequencial do livro didático, tendo autonomia para escolher as ligações e as relações dos eixos dos volumes.

Um outro ponto que merece ser problematizado em relação à separação dos eixos na coleção é o fato de que a seção **Redação e Leitura** é a menor nos volumes dos LDP. Vejo que, neste quesito, a coleção colabora menos para desenvolver os diversos letramentos no aluno de Ensino Médio. Entendo que seria importante a **NP** proporcionar um espaço maior em seus LDP no eixo **Redação e Leitura** para que o aluno possa efetivamente desenvolver competências e habilidades linguísticas que o auxiliem a participar dos diversos letramentos presentes na sociedade.

Nas partes integrantes de cada volume, há uma seção que o **MP** (p. 4) expõe como comum a todas elas: **E mais...** Seu propósito é oportunizar atividades que levem em consideração as exigências do atual contexto educacional.

A seção **Navegar é preciso**, sugere filmes, documentários, entrevistas, espetáculos de dança entre outros na intenção de despertar no aluno o interesse por outras práticas culturais expressas na mídia. Conforme o **MP** (p. 4), a partir dessas indicações, o discente tem a chance de aumentar seu repertório cultural por meio de outras linguagens. Nessa seção, vejo que a coleção também pode contribuir para o letramento social do aluno, pois ele não fica restrito apenas aos conteúdos escolares propostos nos capítulos, ao contrário, tem a possibilidade de conhecer diferentes linguagens que permeiam a sociedade.

De acordo com **MP** (p. 6), no eixo de **Literatura**, que aborda os estilos de época, a coleção é dividida no Volume 1 em 10 capítulos, no Volume 2 em 9 capítulos e no Volume 3 em 10 capítulos. No início de cada capítulo exibe-se a seção **Primeira leitura**. Seu objetivo é apresentar um texto introdutório do movimento literário a ser estudado além de atividades de interpretação que exploram as principais características da escola literária em questão.

Segundo o **Guia** do PNLD, (BRASIL, 2014, p. 46), na sequência, no mesmo eixo, são expostas as seções **Em tom de conversa**, visando motivar o leitor para a apreciação do texto, **Leitura**, exibindo um texto relacionado à temática do capítulo, **Releitura**, com atividades discursivas/objetivas sobre o texto, **Leitura de imagem** (não apresentado no Volume 3), apresentando obras de arte, fotos representativas, propondo confrontos entre essas linguagens artísticas de estilos iguais ou diferentes, e **E mais...**, indicando diversas oficinas que incluem debates, expressão corporal, teatro. Nesta última seção, percebo que a coleção valoriza o trabalho com a oralidade ao sugerir atividades que podem ajudar o aluno a desenvolver tal

habilidade. Nesse sentido, Dolz, Schneuwly e Haller (2010) sustentam que o oral deve ser trabalhado em sala de aula não como ocorre casualmente, mas de maneira planejada pelo próprio docente.

Consoante o **Guia** do PNLD (BRASIL, 2014, p. 46), ainda são apresentadas, no eixo de **Literatura**, as seções **A palavra no texto**, **Comentário** e **Navegar é preciso**. A primeira funciona como um glossário dos textos principais, podendo ou não apresentar boxes com informações do autor, e a segunda tenta estabelecer uma relação entre conhecimentos teóricos referentes ao movimento literário em estudo e o texto principal. Já a terceira, funciona como uma sugestão de filmes, documentários, sites da *internet* referentes ao tema focalizado. Antes de apresentar a seção **Atividades**, há a exibição de um quadro resumo, com os principais assuntos abordados nos capítulos, intitulado **Resumindo o que você estudou**.

Para o **MP** (p. 6), no eixo de **Gramática**, o qual trata dos conhecimentos linguísticos, a coleção é estruturada em todos os 3 volumes em 8 capítulos. Cada capítulo é iniciado com teorias exemplificadas em textos ou frases que perduram até o quadro síntese **Resumindo o que você estudou**. Na sequência, seguem-se as seções **Atividades**, **Da teoria à prática**, **Agora é a sua vez** e **E mais....** A primeira seção exibe questões elaboradas pela coleção ou questões retiradas de vestibulares e Enem, o que vejo como ponto positivo porque colabora com o aluno para que desenvolva habilidades e competências exigidas nesses processos seletivos. A segunda, por meio de exemplos e situações, intenciona explorar um dos tópicos retratados na temática em estudo. A terceira exibe propostas de atividades por meio de textos curtos ou recortes. Já a quarta sugere a apresentação de atividades orais, pesquisas, entre outras ações. Há, também, nos capítulos, boxes intitulados **A palavra no texto**, **Complemento teórico**, **O que dizem os linguistas**, **Fique atento** e **Para que saber**. O primeiro box funciona como um glossário dos textos principais, o segundo apresenta mais detalhes sobre os assuntos analisados, o terceiro exibe o ponto de vista de especialistas sobre os assuntos discutidos, o quarto enfatiza concepções. Já o quinto, expõe os motivos de se explorar o tópico em questão.

Conforme o **MP** (p. 16), o eixo **Redação e leitura** tem como foco contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e expressão oral e escrita do aluno. Nesse eixo, a coleção é dividida no Volume 1 em 10 capítulos, no Volume 2, em 8 capítulos, e no Volume 3 em 7 capítulos.

No primeiro volume, segundo o **MP** (p. 17), no mesmo eixo, os capítulos são iniciados com tópicos relacionados às práticas da escrita. Posteriormente, é focalizado o trabalho com as tipologias textuais narrativa, descritiva e dissertativa e, por fim, são disponibilizadas atividades de leitura, interpretação e análise de texto. A respeito desse tratamento com os tipos textuais, já

foi explicado no início da descrição dessa coleção que eles podem proporcionar pouco conhecimento de língua. Já os gêneros são considerados recursos essenciais para essa finalidade. Como já exposto, Dolz, Schneuwly e Haller (2010), e os PCN (BRASIL, 1998), recomendam que os gêneros sejam estudados em sala de aula, pois viabilizam a aprendizagem significativa e fazem com que as práticas languageiras sejam realizadas nas atividades dos aprendizes.

De acordo com o **MP** (p. 17), no segundo volume são enfatizados os gêneros **diário pessoal, resenha, relatório, conto** e suas respectivas finalidades, sem deixar de lado as tipologias textuais. No terceiro volume é trabalhado o desenvolvimento da argumentação por meio da tipologia dissertativa, com um espaço para a exposição do gênero “carta argumentativa”. Nessa perspectiva, observo que a coleção parece ter a preocupação de sugerir alguns gêneros que considero importantes para o trabalho em sala de aula, contudo sua base é, sem dúvida, os tipos.

Considero favorável a intenção da coleção em desenvolver a argumentação dos alunos por meio dos textos dissertativos, uma vez que os alunos devem aprimorar suas estratégias de convencimento, persuasão para expor seu posicionamento ao produzir textos de opinião. Ademais, no Ensino Médio, os alunos, muitas vezes, precisam participar de simulados, exames de seleção que cobram, principalmente, a argumentação como parte dos critérios de avaliação.

Consoante o **MP** (p. 17), no início dos capítulos de cada volume, ainda no eixo **Redação e Leitura**, apresenta-se uma introdução sobre o assunto a ser tratado e um texto modelo da tipologia a ser estudada. Na sequência, tem-se a seção **Atividades**, a qual propõe exercícios e produções de textos relacionados à tipologia estudada.

No eixo **Redação e Leitura**, posteriormente, conforme o **MP** (p. 17), tem-se as seções **Em tom de conversa, Comentário e E mais...**, que sugerem atividades orais e escritas relacionadas ao tipo ou ao gênero trabalhado nos capítulos. No final de cada capítulo tem-se a seção **Resumindo o que você estudou**, com a exposição de uma síntese dos conteúdos trabalhados e, em alguns momentos, o box **O que dizem os linguistas**, com o posicionamento de especialistas sobre os assuntos estudados.

Há, ainda, no final dos capítulos, a seção intitulada **Críticos de avaliação e reelaboração**. Essa seção é a que me interessa nesta Dissertação de Mestrado. Para o **MP** (p. 17), a finalidade dela é apresentar orientações para a realização da atividade de reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Tais orientações são mostradas de maneira gradativa e procuram oferecer bases para que o estudante possa se apropriar da avaliação de texto coordenada pelo professor, da autoavaliação ou reflexão sobre o seu próprio texto e da avaliação

do texto do colega, avaliação coletiva.

A seção **Critérios de avaliação e reelaboração**, ao viabilizar encaminhamentos e exercícios de reescrita, pode colaborar pouco a pouco com a melhoria da qualidade dos textos produzidos. Sobre essas orientações, o **Guia** do PNLD (2015) faz uma observação que considero importante e que merece ser discutida. Para ele, embora haja sugestões para o aprimoramento da escrita do aluno a partir de exercícios de reescrita, esses exercícios não se referem ao texto produzido pelo próprio aluno, e sim a textos que são fornecidos pela coleção, ou seja, o aluno reescreve textos alheios e não reflete sobre os seus escritos.

O **MP** (p. 17) expõe que há, também, no final dos três volumes, sugestões de leituras e páginas da *internet* na seção **Para saber mais**.

Em relação ao ensino de produção de texto, de maneira geral, considero que faltam mais encaminhamentos da coleção para o aluno conhecer e produzir gêneros. Conforme descrito anteriormente, a coleção **NP** centra-se mais no trabalho com as tipologias textuais e, por isso, enfatiza no eixo **Redação e Leitura** o ensino da escrita por meio das partes do texto nas modalidades narrativa, descritiva e dissertativa. Vejo que essa forma de exploração do texto não é problema para ensinar o processo da escrita em si, do ponto de vista da escrita enquanto tecnologia. Porém, para a apropriação dos aspectos inerentes aos diferentes gêneros, que circulam no meio social, e seus respectivos letramentos, é essencial que o aluno possa conhecer e se apropriar das características inerentes a cada um deles, o que só é possível através do ensino de escrita na perspectiva dos gêneros.

Terminadas as considerações sobre a descrição dos *corpora* em estudo, passo a discorrer, no próximo capítulo, a respeito das categorias e análise dos dados.

## 5 REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS: DAS CATEGORIAS À ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, trago a análise dos dados obtidos nas coleções de LDP pesquisados. Esses dados mostram os resultados que envolvem os dois objetivos desta Dissertação em relação às etapas da produção de texto escrito (Planejamento, Escrita, Reescrita) e às capacidades de linguagem (Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva).

No que se refere à estrutura do capítulo, inicialmente, abordo o critério de escolha dos *corpora* selecionados. Na sequência, apresento as categorias e as subcategorias utilizadas para a realização do trabalho. Posteriormente, exponho os dados obtidos nas coleções investigadas e faço as respectivas análises qualitativas. Por último, apresento as considerações sobre os resultados encontrados nas atividades pesquisadas.

### 5.1 Escolha dos *corpora* de análise

Como já dito, os *corpora* de análise desta Dissertação de Mestrado foram 2 (duas) coleções de livros didáticos de Português de Ensino Médio, triênio 2015-2017: **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, escolhida por ser a mais adotada pela Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá Goiás (CRECE), e **Novas Palavras**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD, escolhida por ser a coleção adotada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Iporá, instituição de ensino onde atuo profissionalmente. Nesse contexto, a pesquisa foi realizada com duas obras didáticas de escolas de ensino médio de esferas diferentes, sendo uma de rede Estadual e outra de rede Federal.

Para a seleção da obra mais adotada nas escolas da CRECE de Iporá, realizei uma pesquisa no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE<sup>23</sup>). Os dados mostraram que a regional de Iporá é composta por 8 (oito) cidades: Amorinópolis, Caiapônia, Diorama, Doverlândia, Iporá, Israelândia, Jaupaci e Palestina de Goiás. Nessas cidades, 12 (doze) escolas ofertam o Ensino Médio.

Os dados da pesquisa realizada no site do FNDE podem ser visualizados no quadro na sequência.

---

<sup>23</sup> Site disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>> Acesso em: 20 jul. 2017

**Quadro 2:** Distribuição de Livro Didático para Ensino Médio nas Escolas da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Iporá (PNLD 2015)

| Cidade       | Escola                                                    | Coleção utilizada                          | Editora | Autores                                                                       |
|--------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Amorinópolis | Colégio Estadual Professora Analícia Cecília B. Silva     | <b>Português Linguagens</b>                | Saraiva | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                             |
| Caiapônia    | Colégio Estadual Previsto de Moraes                       | Português Contexto, Interlocução e Sentido | Moderna | Maria Luiza M. Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Maria Bernadete M. Abaurre |
|              | Colégio Estadual Nossa Senhora do Montesserrate           | <b>Português Linguagens</b>                | Saraiva | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                             |
| Diorama      | Colégio Estadual Dona Eva                                 | <b>Português Linguagens</b>                | Saraiva | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                             |
| Doverlândia  | Colégio Estadual Juscelino K. Oliveira                    | <b>Português Linguagens</b>                | Saraiva | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                             |
|              | Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira              | Português: Língua e Cultura                | Base    | Carlos Alberto Faraco                                                         |
| Iporá        | Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima                  | <b>Português Linguagens</b>                | Saraiva | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                             |
|              | Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva                   | Português Linguagens em Conexão            | Leya    | Graça Sette, Marcia Trabalha e Rozário Starling                               |
|              | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano | <b>Novas Palavras</b>                      | FTD     | Emília Amaral,                                                                |

|                    |                                        |                                          |          |                                                                              |
|--------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|----------|------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                        |                                          |          | Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio                       |
| Israelândia        | Colégio Estadual Maria Barreto         | Língua Portuguesa                        | Positivo | Roberta Hernandez e Vima Lia Martin                                          |
| Jaupaci            | Colégio Estadual Getúlio Vargas        | <b>Português Linguagens</b>              | Saraiva  | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                            |
| Palestina de Goiás | Colégio Estadual Ana Algemira do Prado | Língua Portuguesa: Linguagem e Interação | Ática    | Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior |

**FONTE:** Elaboração própria (2017)<sup>24</sup>

De acordo com os dados do quadro supracitado, 6 (seis) escolas adotaram a coleção **Português: Linguagens**, equivalendo a (50%) do total. Em relação às outras 6 (seis) escolas, (50%) do total, cada uma adotou uma coleção distinta.

Conforme já dito, a coleção **Novas Palavras** foi selecionada para análise por ela ser adotada na instituição de ensino onde atuo profissionalmente. Neste contexto, a pesquisa é politicamente significativa para o lugar onde atuo haja vista eu poder colaborar com a minha realidade em sala de aula, analisando e refletindo sobre a qualidade do material com que trabalho.

Outro motivo pela escolha da coleção foi por sua importância como espaço formativo na regional de Iporá-GO. Nesse pensamento, a instituição faz parte da Esfera Federal de Educação Científica e Tecnológica, apresenta qualidade no ensino e, ainda, é, também, conceituada na cidade de Iporá-GO. Cabe lembrar aqui um pequeno histórico<sup>25</sup> da criação dos institutos federais e mostrar a sua importância para o ensino. O IF Goiano e mais outros 37 (trinta e sete) Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados por meio da

<sup>24</sup> Os dados presentes nesta tabela podem ser vistos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>>

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico>> Acesso em: 27 mar. 2019.

lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Na época, o estado de Goiás ficou com dois institutos, sendo estes, o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IF Goiás).

O IF Goiano é uma instituição que se equipara às universidades federais, no entanto, oferece, além do ensino superior, qualificação profissional curta, cursos técnicos de nível médio, pós-graduação e Educação a Distância (EAD). Os *campi* do IF Goiano concentram-se presentemente em 12 (doze) municípios: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Ipameri, Iporá, Hidrolândia, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí.

Em Iporá, as atividades do IF Goiano iniciaram no ano de 2010 e hoje são oferecidos à comunidade ipoarense e região cursos técnicos na modalidade à distância, cursos técnicos concomitantes/subsequentes e integrados ao Ensino Médio, cursos superiores e pós-graduações.

## 5.2 Descrição das categorias e das subcategorias de análise

As propostas de escrita e reescrita observadas, nesta pesquisa, foram aquelas em que a própria coleção indica ser integrantes da seção de Produção de Texto. Para analisá-las, estabeleci categorias e subcategorias de análise com as quais trabalhei. Na sequência, descrevo tais categorias e subcategorias e o que entendo ser cada uma delas.

As categorias utilizadas nesta pesquisa são divididas em dois grupos, conforme os objetivos estabelecidos. O quadro 3, na sequência, mostra essa divisão.

**Quadro 3:** Grupos de categorias de análise

|          |                                                                                                                                                                                   |                                                                                  |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1º grupo | Objetivo 1 –<br>Verificar se as etapas de produção textual escrita – Planejamento, Escrita e Reescrita – são consideradas nas atividades das coleções de LDP pesquisados.         | Categorias –<br><b>Planejamento</b><br><b>Escrita</b><br><b>Reescrita</b>        |
| 2º grupo | Objetivo 2 –<br>Analisar se as atividades de reescrita propostas pelos LDP levam o aluno a se apropriar das capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico-discursiva. | Categorias:<br><b>Ação</b><br><b>Discursiva</b><br><b>Linguístico-discursiva</b> |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Quanto às subcategorias de análise, elaborei dois quadros. No quadro 4, são descritas as subcategorias relativas ao objetivo do 1º grupo, isto é, referentes às etapas da produção de texto escrito (**Planejamento, Escrita, Reescrita**). No quadro 5, são descritas as subcategorias relativas ao objetivo do 2º grupo, ou seja, referentes às capacidades de linguagem (**Ação,**

**Discursiva, Linguístico-discursiva**). Desse modo, elaborei categorias e subcategorias para os dois objetivos.

Convém lembrar que nos Quadros 4 e 5 as subcategorias referentes aos objetivos 1 e 2 são semelhantes. Entretanto, o objetivo 1 corresponde ao planejamento para a escrita, e o objetivo 2 corresponde à reescrita em si.

**Quadro 4:** Subcategorias de análise correspondentes ao Objetivo 1

|                                  | Categorias    | Planejamento                                                                                                  | Escrita                      | Reescrita                         |
|----------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Produção de texto escrito</b> | Subcategorias | 1. Delimitar o tema<br>2. Levantamento de objetivos<br>3. Indicar o gênero a ser produzido<br>4. Interlocutor | 1. Escrita propriamente dita | 1. Reflexão sobre o próprio texto |

FONTE: Elaboração própria (2019)

**Quadro 5:** Subcategorias de análise correspondentes ao Objetivo 2

|                  | Categorias    | Capacidade de ação                                                                                               | Capacidade discursiva                                                                                                                                                               | Capacidade linguístico-discursiva                                                                                                                                                                                 |
|------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Reescrita</b> | Subcategorias | 1. Indicação do gênero<br>2. Objetivo específico<br>3. Destinatário específico<br>4. Meio de divulgação do texto | 1. Estrutura do texto (partes do texto)<br>2. Aspectos tipológicos (descritivos, narrativos, argumentativos, expositivos, injuntivos)<br>3. Elaboração do conteúdo e plano temático | 1. Mecanismos textuais – conexão, coesão nominal, coesão verbal, coerência<br>2. Mecanismos enunciativos – vozes e julgamentos de valor<br>3. Adequação da linguagem ao perfil do interlocutor (formal, informal) |

FONTE: Elaboração própria (2019)

No que concerne à **delimitação do tema**, entendo que **delimitar o tema** é definir o destaque que será enfatizado dentro de um amplo objeto. Nessa percepção, considere haver **delimitação do tema** quando as atividades de escrita e reescrita analisadas dão destaque,

restringem, especificam o enfoque a ser trabalhado em uma ampla temática. Ressalto também que, nesta subcategoria, considere haver **delimitação do tema** quando as propostas de escrita e reescrita trabalham a questão temática em um momento anterior à produção do aluno, com a abordagem de pelo menos um ponto de vista a respeito do que será tratado na própria produção de texto que o aluno deve fazer na atividade sugerida.

Desse modo, quando as propostas de produção de texto enfatizam a **delimitação do tema**, encaminham a apreciação valorativa a seu respeito, o que considere ser abordagem temática. Cabe lembrar, neste ponto, que há diferença entre tema e assunto. Nessa perspectiva, quando as atividades apenas solicitam a produção de um texto e não trabalham a abordagem temática, isto é, não apresentam posicionamentos, pontos de vista acerca do objeto a ser tratado, considere como assunto e não como tema. Convém, ainda, lembrar que a abordagem temática deve oferecer mais de um ponto de vista sobre o objeto a ser discutido.

Em relação ao **levantamento dos objetivos**, ele direciona o aluno produtor ao propósito final do texto que se produz. Sendo assim, nesta subcategoria, considere haver **levantamento dos objetivos** nas propostas de escrita e reescrita que mencionam a finalidade das atividades, que explicitam uma “preocupação sociointerativa” (BUNZEN, 2006, p. 148).

No que se refere a **indicar o gênero a ser produzido**, nesta subcategoria, considere haver **indicação do gênero** quando as atividades de escrita e reescrita evidenciam, indicam o gênero específico que será trabalhado, bem como suas particularidades (estilísticas, temáticas e composicionais). A **indicação do gênero** é importante porque auxilia o sujeito produtor na escrita de seu texto, isto é, direciona o próprio sujeito à produção de um gênero específico. Nessa lógica, se o produtor souber qual é o gênero que será produzido e conhecer as suas características, ele (produtor) poderá realizar tal atividade com muito mais êxito.

Com referência ao **interlocutor**, Bakhtin (2011) expõe que é por meio da interação entre locutor e interlocutor que a enunciação se efetua. No caso do interlocutor, a palavra, quando proferida, é direcionada a ele. Nesta subcategoria, quando as propostas de escrita e reescrita determinam o público-alvo, o perfil dos interlocutores do enunciado (professor, colegas, amigos, comunidade escolar, pais, entre outros), considere haver **interlocutor**.

No que corresponde à subcategoria associada à **Escrita – escrita propriamente dita** –, Antunes (2003) define o ato de escrever como o registro do que foi programado, planejado, projetado, idealizado no início da produção. Nesse sentido, a subcategoria **escrita** foi considerada por mim quando as atividades em análise solicitam a produção escrita de um determinado enunciado, concretizado num gênero do discurso.

Em referência à categoria **Reescrita**, considere como subcategoria a **reflexão sobre**

**o próprio texto.** Conforme já exposto no capítulo teórico desta Dissertação de Mestrado, a reescrita é o momento de rever o que foi escrito (tanto do ponto de vista textual, quanto discursivo) para definir o que deve continuar, o que deve ser retirado, o que deve ser acrescentado de acordo com o que foi pensado no início da produção textual, isto é, no momento do planejamento do texto (ANTUNES, 2003). Diante disso, reescrever é refletir sobre o próprio texto. Assim, nesta subcategoria, considereei haver **reflexão sobre o próprio texto** as propostas de reescrita que evidenciam a atividade de reescrita de textos do próprio aluno, isto é, que propõem a retomada de textos escritos produzidos pelo aluno e não de produções alheias.

Partindo para o segundo conjunto de categorias, no que se refere à categoria **Capacidade de ação**, os autores Bronckart (2006), Xavier (2006), Cristovão (2007), Lousada (2006; 2010), Schneuwly e Dolz (2010), Cole (2012), Leite (2012), Malaquias e Pereira (2012) explicam que tal capacidade envolve ações de linguagem por parte do sujeito que o fazem agir conforme as condições/contexto de produção de texto. Assim, nesta capacidade, o agente-produtor procura se ajustar à situação de produção em que se encontra.

Sobre isso, Oliveira (2012, p. 114) acrescenta que “o contexto diz respeito à situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar”. Nesse sentido, tendo como respaldo os próprios referenciais supracitados, como dito no Quadro 5, considereei como subcategorias associadas à Capacidade de ação: **Indicação do gênero, objetivo específico, destinatário específico e meio de divulgação do texto.**

A subcategoria **Indicação do gênero** ocorre quando as atividades de reescrita analisadas mencionam o gênero a ser trabalhado nas propostas em questão, (o que deverá ser produzido?). Indicar o gênero na reescrita contribui para que o sujeito produtor possa retomar o seu texto e confirmar, de fato, se sua produção corresponde ao gênero específico indicado. Como **objetivo específico**, considereei haver tal subcategoria quando as atividades de reescrita analisadas expõem o motivo, a intenção de se reescrever determinado texto (por que deverá ser reescrito?). Mostrar o objetivo da reescrita colabora para que o sujeito produtor possa rever e verificar se aquela produção efetivamente cumpriu o propósito comunicativo almejado. Já como subcategoria **destinatário específico**, considereei haver tal subcategoria quando as atividades de reescrita fazem referência ao leitor/interlocutor da produção (para quem deverá ser reescrito o texto em estudo?). Mencionar o destinatário do texto na reescrita pode contribuir para que o sujeito produtor analise se aquela produção foi reescrita para o destinatário pretendido, isto é, se foi adequadamente realizada para o interlocutor planejado.

No que concerne ao **meio de divulgação do texto**, Oliveira (2012) retoma Bronckart (1999) e expõe sobre a função do lugar social na produção de texto. Nesse viés, Oliveira (2012,

p. 115) destaca que o lugar social faz referência à “formação social, à instituição, ao modo de interação” na produção textual “(escola, família, mídia, exército, igreja, interação comercial, interação profissional etc.)”. Nessa perspectiva, considere haver a subcategoria **meio de divulgação do texto** as atividades de reescrita que evidenciam o contexto social de divulgação do texto, isto é, o local onde haverá a circulação da produção.

Quanto à categoria **Capacidade discursiva**, ela está relacionada com a estrutura e a organização do texto, não só do ponto de vista da sua materialidade, conforme ressaltam os pesquisadores Bronckart (2006), Xavier (2006), Cristovão (2007), Lousada (2006; 2010), Schneuwly e Dolz (2010), Cole (2012), Leite (2012), Malaquias e Pereira (2012).

Para Lousada (2010), a capacidade discursiva abrange as partes constituintes do texto, o plano geral, que envolve aspectos como o conteúdo temático, os tipos de discursos, as sequências textuais.

Tendo como base os referenciais acima, considere como subcategorias referentes à Capacidade discursiva: **Estrutura do texto (partes do texto)**, **aspectos tipológicos (descritivos, narrativos, argumentativos, expositivos, injuntivos)**, e **elaboração do conteúdo e plano temático**. Cabe ressaltar que, por questão de espaço, não focalizei na análise os tipos de discursos abordados por Bronckart (2006), Lousada (2010) e os demais autores referenciados anteriormente.

Quanto à **Estrutura do texto**, ela se refere à “estruturação geral do gênero com seus elementos constitutivos (plano geral)” (MALAQUIAS e PEREIRA, 2012, p. 80). Sobre isso, Rojo e Barbosa (2015, p. 94) explicam que a **forma de composição** do texto é a **organização** e o **acabamento** do todo. Para Antunes (2003, p. 49), “a chamada superestrutura do texto corresponde a formas diferentes de o texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes”. Nessa direção, considere haver esta subcategoria nas atividades de reescrita que mencionam a estrutura, isto é, as partes que compõem o texto.

No que diz respeito à subcategoria **aspectos tipológicos**, Schneuwly e Dolz (2010) destacam as tipologias como gêneros escolares, funcionando em ambiente meramente escolar. Para os autores, estes “são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65-66). Os autores ainda consideram esses mesmos gêneros como sequências relativamente estereotipadas que “balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a descrição – narração – dissertação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65-66). Assim, os gêneros escolares são “**autênticos produtos culturais da escola**, elaborados

como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (ênfase dos autores, *op. cit.*, p. 65-66).

As tipologias são “seqüências que aparecem na constituição dos tipos discursivos” (XAVIER, 2006, p. 38). Dessa maneira, considere haver **aspectos tipológicos** nas atividades de reescrita analisadas as quais fazem referência a eles.

No que tange à **elaboração do conteúdo e plano temático**, Lousada (2010) expõe que ela se refere aos conteúdos expressos no texto. Nesse sentido, considere haver esta subcategoria quando as atividades de reescrita em análise orientam sobre o que será abordado, isto é, sobre o conteúdo temático a ser tratado, conforme já dito anteriormente.

Em referência à categoria **Capacidade linguístico-discursiva**, ela está relacionada com as “operações implicadas na produção textual” (CRISTOVÃO, 2007, p. 263), isto é, com os “procedimentos textuais” (COLE, 2012, p. 62), como observam os pesquisadores já citados e também outros como Bronckart (2006), Xavier (2006), Lousada (2006; 2010), Schneuwly e Dolz (2010), Leite (2012), Malaquias e Pereira (2012).

A respeito das subcategorias da categoria há pouco mencionada, consoante Lousada (2010, p. 9), os **mecanismos textuais** e os **mecanismos enunciativos** são operações linguístico-discursivas ocorridas na produção textual. Nesse viés, tendo como respaldo os referências acima, considere como subcategoria **Mecanismos textuais** as atividades de reescrita analisadas que orientam a respeito dos elementos que contribuem para a coerência e coesão textual: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Quanto aos **Mecanismos enunciativos**, considere haver esta subcategoria nas atividades de reescrita em análise que enfocam as vozes e os julgamentos de valor expressos na produção textual.

No que concerne à **Adequação da linguagem ao perfil do interlocutor**, ela está relacionada ao que Bakhtin (2011, p. 265) expõe sobre o estilo. Nessa perspectiva, o autor explica que “o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 92), “o estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc”.

Diante do exposto, considere haver a subcategoria **Adequação da linguagem ao perfil do interlocutor** nas atividades de reescrita que orientam a respeito da linguagem (formal ou informal) a ser utilizada na produção textual dependendo da situação de produção e de recepção do texto.

### 5.3 Análise dos dados

Antes de apresentar a análise das categorias, faço uma breve exposição qualitativa a respeito dos gêneros abordados nas atividades observadas.

#### 5.3.1 Gêneros contemplados e esferas

O Quadro 6, na sequência, revela os gêneros propostos para escrita contemplados pelas coleções analisadas.

**Quadro 6:** Gêneros propostos pelas Coleções

| <b>Coleção Português: Linguagens</b>                                                           |                            |                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------|
| <b>Gêneros</b>                                                                                 | <b>Esferas priorizadas</b> | <b>Quantidade</b> |
| Notícia, Reportagem, Crítica, Artigo de opinião, Editorial, Carta de leitor                    | Jornalística               | 6                 |
| Poema, Texto teatral escrito, Conto, Crônica                                                   | Literária                  | 4                 |
| Relato pessoal, Receita culinária, Dicas                                                       | Cotidiana                  | 3                 |
| E-mail, Comentário, Tutorial                                                                   | Midiática digital          | 3                 |
| Cartaz, Anúncio publicitário, Campanha comunitária                                             | Publicitária               | 3                 |
| Carta argumentativa de reclamação, Carta argumentativa de solicitação                          | Política                   | 2                 |
| Resumo, Texto dissertativo-argumentativo                                                       | Escolar                    | 2                 |
| Texto de divulgação científica                                                                 | Científica                 | 1                 |
| <b>Total</b>                                                                                   | <b>08</b>                  | <b>24</b>         |
| <b>Coleção Novas Palavras</b>                                                                  |                            |                   |
| <b>Gêneros</b>                                                                                 | <b>Esferas priorizadas</b> | <b>Quantidade</b> |
| Relatório escolar, Resenha, Dissertação, Texto argumentativo, Texto dissertativo-argumentativo | Escolar                    | 5                 |
| Relato pessoal, Diário pessoal, Currículo                                                      | Cotidiana                  | 3                 |
| Conto, Paródia, Legenda de narrativa ficcional                                                 | Literária                  | 3                 |
| Relato policial                                                                                | Policial                   | 1                 |
| Legenda de notícia de jornal                                                                   | Jornalística               | 1                 |
| Relato técnico                                                                                 | Técnica                    | 1                 |
| <b>Total</b>                                                                                   | <b>06</b>                  | <b>14</b>         |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Em **Português: Linguagens** são enfatizados 24 (vinte e quatro) gêneros de diferentes esferas da atividade humana (jornalística, literária, cotidiana, midiática digital, publicitária, política, escolar, científica). A distribuição desses gêneros é feita em sua maior parte no contexto de uso social da língua. Como mostra o Quadro 5, foram contempladas 08 (oito) esferas da atividade humana. A mais notada na coleção **PL** foi a jornalística, com 06 (seis) ocorrências, equivalente a (25%) do total. A segunda mais notada foi a literária, com 04 (quatro) ocorrências, equivalente a (17%) do total. Nas esferas cotidiana, midiática digital e publicitária houve 03 (três) ocorrências cada, o que equivale a (13%) do total. As esferas política e escolar ficaram em penúltimo lugar, com 02 (duas) ocorrências, equivalente a (8%) do total. A esfera científica foi a que obteve uma única ocorrência, equivalente a (4%) do total.

Anteriormente, foi dito que os PCN (BRASIL, 1998) orientam a prática da produção textual por meio dos gêneros. Dessa maneira, enfatizam que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Nessa perspectiva, considere muito pertinente a coleção **PL** sugerir o trabalho com a escrita a partir da teoria de gêneros, posto que o aluno pode ter a oportunidade de produzir textos sempre pensando no objetivo deles, nos interlocutores, no suporte, no tema, na estrutura composicional e no estilo linguístico. Vejo que, dessa forma, a coleção tenta valorizar os vários gêneros presentes no contexto social do aluno e não apenas no escolar.

No que diz respeito à quantidade de gêneros trabalhados pela coleção **PL**, 24 (vinte e quatro) no total, vejo que tal quantidade é bastante diversificada e importante para o ensino da escrita na escola, porém, noto que pode ser pouco provável que todos esses gêneros sejam ensinados com propriedade no Ensino Médio, já que o professor precisa dividir o tempo de suas aulas para o trabalho com a produção de texto, a gramática e a literatura.

Sobre a diversidade de gêneros, os pesquisadores genebrinos de Didática de Línguas – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 100) – preconizam que, em sala de aula, essa diversidade pode “permitir aos alunos o acesso a uma cultura suficiente no domínio da produção de textos orais e escritos”. Ademais, “o desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 104).

Nessa perspectiva, Leite, Silva e Fonseca (2017, p. 194) declaram que

Ao inserir a diversidade de gêneros nas práticas didáticas, o aluno é colocado em contato com os gêneros em diferentes áreas de conhecimento, o que o deixará preparado para usá-los de forma competente quando estiver em

espaços sociais não escolares. É fundamental, no entanto, que o aluno reconheça as particularidades do maior número possível dos gêneros, para que possa se apropriar e utilizá-los em situações cotidianas e específicas.

Sobre essa questão, os PCN (BRASIL, 1998, p. 26), orientam que, ao aluno, deve ser oferecido, em suas atividades escolares, o contato com uma diversidade de gêneros “que caracterizam as práticas sociais”.

Em relação à quantidade de esferas de atividade humana contempladas pela coleção **PL**, 08 (oito) no total, considere-se um número razoável, posto que os alunos têm a oportunidade de contatar em sala de aula com textos de esferas sociais tão importantes e que, posteriormente, poderão exigir a atuação e participação desses indivíduos nesses ambientes.

Já em **Novas Palavras**, são enfatizados 14 (catorze) gêneros de diferentes esferas da atividade humana (escolar, cotidiana, literária, policial, jornalística, técnica). Como mostra o Quadro 5, foram contempladas 06 (seis) esferas. A mais notada na coleção **NP** foi a escolar, com 05 (cinco) ocorrências, equivalente a (36%) do total. Em segundo lugar, ficaram as esferas cotidiana e literária, com 03 (três) ocorrências cada, equivalente a (21%) do total. Já as esferas policial, jornalística e técnica obtiveram o último lugar, com uma única ocorrência cada, equivalente a (7%) do total.

Conforme apontaram os dados do Quadro 5, a distribuição dos gêneros na coleção **NP** é feita em sua maior parte no contexto de uso escolar da língua. Diferente do que aconteceu na coleção **PL**, a coleção **NP** parece focalizar o ensino da escrita por meio dos padrões tradicionais. A meu ver, ao priorizar o trabalho com os gêneros escolares, a coleção, possivelmente, pode querer enfatizar os textos que os alunos mais produzem na escola, justamente pelos propósitos escolares. Nesse patamar, Bazerman (2006), ao abordar o sistema de gêneros, afirma que cada esfera tem o seu próprio sistema. A escola é uma esfera, consequentemente, ela tem seu respectivo conjunto de gêneros. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2010, p. 66) enfatizam que os gêneros escolares são “autênticos **produtos culturais da escola**, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (ênfase dos autores).

A quantidade de gêneros trabalhados pela coleção **NP**, 14 (catorze), foi menor que a proposta por **PL**, isto é, 24 (vinte e quatro). Considero 14 (catorze) uma quantidade suficiente para se trabalhar em sala de aula. Com base em minha experiência como professora, acredito ser melhor possível desenvolver o trabalho com essa quantidade de gêneros, uma média de 4 (quatro) por ano, sendo um em cada bimestre, do que 8 (oito) gêneros por ano, sendo 2 (dois) em cada bimestre, como no caso da **PL**. Vejo que é mais vantajoso o professor ter um tempo

maior para ensinar com mais propriedade um número menor de gêneros, do que ter um tempo menor para ensinar com menos propriedade um número maior de gêneros.

Outra observação que faço a respeito da coleção **NP** é na questão do trabalho com as tipologias textuais. Esta coleção dedica grande parte de suas propostas de atividades a isso, focalizando o ensino da escrita a partir de narrações, descrições e dissertações. Considero passível de questionamento essa proposição da coleção porque, como sabemos, os gêneros são ferramentas mais facilitadoras para o ensino da escrita do que as tipologias textuais.

Sobre isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2010) salientam que o trabalho com os tipos textuais pouco proporciona conhecimento de língua. Nesse viés, “as tipologias sofrem limitações do ponto de vista de sua aplicação didática” [...] seu objeto não é o texto, e ainda menos o gênero do qual todo texto é um exemplar” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64). Entretanto, os gêneros são considerados como recursos indispensáveis, objetos de ensino, “megainstrumentos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64) para esse fim. Nessa conjuntura, podemos confirmar: é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se concretizam nas atividades dos aprendizes (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010).

Para Pedrosa (2006. p. 132), as tipologias textuais “são, na realidade, formas de organização textual que tem uso efetivo apenas na escola”. A autora também problematiza que esses tipos textuais são “práticas cristalizadas” (PEDROSA, 2006, p. 133). Na visão dela, o trabalho com a produção de texto com respaldo somente nesses modelos,

já se demonstrou insuficiente para promover o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos nas diversas esferas de circulação de textos fora do espaço escolar, pois esses modos de organização do texto não são em si práticas sócio-discursivas da sociedade no seu sentido amplo, mas apenas formas exclusivamente escolares (PEDROSA, 2006, p. 133).

De forma geral, a coleção **NP** parece valorizar mais os vários gêneros presentes no contexto escolar e não no contexto social do aluno. Ao relacionar as coleções analisadas, os gêneros contemplados pela **NP** foram 14 (catorze) no total. Isso equivale a (58%), representando pouco mais da metade dos gêneros que foram apresentados pela **PL**, isto é, 24 (vinte e quatro). No que tange às esferas da atividade humana, o número contemplado pela **NP**, 06 (seis) no total, também foi menor que o contemplado na **PL**, 08 (oito) no total. Em face do exposto, considero que a coleção **PL** se sobressaiu nesses aspectos (em termos quantitativos).

Passo agora a apresentar os dados qualitativos das categorias utilizadas nesta pesquisa.

### 5.3.2 Categorização do Planejamento, Escrita, Reescrita

O primeiro objetivo desta pesquisa é analisar se as etapas da produção textual (planejamento, escrita e reescrita), defendidas em Acoverde e Acoverde (2007), Antunes (2003), Bronckart (2006), Cole (2012), Ferreira e Silva (2015), Leite (2012), Napolitano (2012), OCEM (BRASIL, 2006), PCN (BRASIL, 1998), Pereira (2012), são contempladas nas atividades escritas das coleções analisadas.

Conforme revelam os dados do Gráfico 1, na sequência, a coleção **Português: Linguagens** apresenta, em seus 03 volumes, 38 (trinta e oito) propostas de produção de texto escrito. Destas, todas contemplam as etapas de Planejamento, Escrita e Reescrita, o que caracteriza (100%) do total.

No que tange à coleção **Novas Palavras**, os dados revelam que ela apresenta, em seus 03 volumes, 32 (trinta e duas) propostas de produção de texto escrito. Destas, todas contemplam o Planejamento e a Escrita, caracterizando também (100%) do total. No entanto, a etapa da Reescrita é contemplada em apenas 16 (dezesesseis) propostas de escrita, equivalendo a metade delas, (50%) do total. Desse modo, considero que a coleção **PL** se destacou em relação a **NP**, nesta categorização. Os dados também indicaram isso na análise qualitativa.

**Gráfico 1:** Etapas da produção de texto escrito



**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Como já dito na parte teórica desta Dissertação de Mestrado, “em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de: a) primeiro, planejar; b) depois, escrever – o que seria a primeira versão de seu texto; c) e, em seguida, revisar e reformular seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva” (ANTUNES, 2003, p.116). Nessa percepção, observo ser significativa a posição da coleção em salientar todas essas etapas da produção textual, pois vejo que, ao contemplar em suas atividades escritas todas as fases inerentes à produção de texto, **PL** parece querer desenvolver no aluno capacidades que podem

levá-lo ao aprimoramento de sua escrita, contribuindo, assim, para a proficiência, tão valorizada em contexto escolar quanto não escolar.

Leite (2012, p. 141) preconiza que a composição do processo da escrita se realiza por meio de fases diferentes, ligadas mutuamente. Elas se referem ao “planejamento, à escrita e à revisão/reescrita”. Para Antunes (2003, p. 54), tais fases exercem uma função própria e “a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções”. Reinaldo (2003) divide essas fases em dois momentos: primeiro, o planejamento, que acontece antes da produção em si, e, posteriormente, a etapa da escrita propriamente dita, juntamente com a retomada da produção para aprimorá-la e deixá-la bem escrita conforme o objetivo pretendido. No que concerne à revisão textual, “uma das etapas previstas na produção adequada de textos, [ela] deve constituir-se numa rotina escolar” (ANTUNES, 2003, p. 162).

Em relação à coleção **NP**, como mostram os dados do Gráfico 1, foram contempladas as etapas de Planejamento e Escrita nas 32 (trinta e duas) propostas de escrita. Neste ponto, observo que a coleção parece estimular o aluno a produzir seus textos no ambiente escolar, considerando a situação de comunicação da atividade, o que vejo como proposição construtiva, visto que pode facilitar a produção do gênero solicitado. Por outro lado, priorizar a Reescrita em 16 (dezesesseis) propostas de produção textual, apenas a metade das atividades, a meu ver, contribui menos para o desenvolvimento da escrita do aluno.

Para Escarpinete, Malaquias e Pereira (2009), a atividade de produção de texto só tem sentido para o aluno se for vinculada à atividade de reflexão. Não basta apenas escrever, mas refletir sobre o que se escreveu (ANTUNES, 2016). Dessa maneira, é fundamental que os procedimentos de revisão e reescrita de textos sejam ensinados de forma pormenorizada na escola pelo professor e pelo LDP.

No que tange à atividade ilustrativa para a análise qualitativa desta categorização, ela foi retirada da Coleção **Novas Palavras**, Volume 1 (p. 343; At. 4). Foi escolhida por contemplar melhor, a meu ver, as categorias de Planejamento, Escrita e Reescrita. A atividade se encontra na seção **Redação e Leitura**, Capítulo 4, intitulado “As modalidades clássicas: descrever, narrar, dissertar”. Neste capítulo, de maneira geral, é proposto o trabalho com essas modalidades clássicas da redação – descrição, narração, dissertação (expositiva e argumentativa). Inicialmente, é focado o conceito de cada uma delas. Na sequência, são apresentados alguns exemplos e sugeridas questões de interpretação a respeito dos textos estudados. Posteriormente, são enfatizadas propostas de leitura e de produção de texto.

Na sequência, Figura 8, apresento a atividade ilustrativa selecionada para a análise qualitativa desta categorização.

**Figura 8:** Exemplo ilustrativo – Categorias Planejamento, Escrita

Atividade 4 área médica.

**Proposta de leitura**

3. a) Apesar de a maior parte do texto fazer a exposição de estatísticas e dados sobre o consumo de drogas, o texto é argumentativo, pois defende que o consumo de drogas é questão de saúde pública e também de polícia, já que a ilegalidade dificulta as estimativas precisas sobre o problema e, portanto, sua solução.

A ciência aplicada pode fazer muito bem, mas também muito mal. Por exemplo, as reações nucleares no Sol geram a energia que é fonte de vida na Terra. Mas a energia nuclear é também a das bombas que foram lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki. A mesma ciência pode nutrir a vida, mas também destruí-la. É capaz do melhor e do pior; as mesmas técnicas podem engendrar imensos benefícios, mas também provocar calamidades devastadoras.

Por isso é essencial que a ciência seja completada por uma ética, e por uma espiritualidade que funda essa ética.

A ciência pode funcionar sem a espiritualidade. A espiritualidade pode funcionar sem a ciência. Mas o homem, para ser completo, para não esquecer sua humanidade, precisa das duas.

O texto é dissertativo. Discute a relação entre ciência e espiritualidade, defendendo o ponto de vista de que o ser humano tem necessidade de ambas.

THUAN, Trinh Xuan. O agrimensur do cosmo: entrevistas a Edmond Blattchen. São Paulo: Unesp; Belém, PA: UEPA – Universidade Estadual do Pará, 2002.

**Proposta de produção**

Qual é a sua opinião sobre o texto lido? Você concorda com a tese nele defendida? Por quais razões? Dê o seu ponto de vista sobre o tema, por meio de um texto argumentativo de 15 linhas. Em seguida, leia-o para os colegas e ouça aqueles produzidos por eles, de modo a:

- Expor e defender seu ponto de vista;
- Conhecer as posições alheias, a fim de reafirmar e/ou rever suas opiniões, enriquecendo-as o máximo possível.
- E quanto a este texto? Qual a sua estrutura, o seu tema e o ponto de vista que defende?

**FONTE:** Coleção Novas Palavras, Volume 1, (p. 343; At. 4).

Como se observa na atividade ilustrativa, é proposto para o trabalho com a leitura e produção textual um texto dissertativo, de Trinh Xuan Thuan, que discute a relação da ciência e da espiritualidade para o ser humano. Em seguida, é solicitado do aluno o posicionamento/opinião a respeito do texto lido (texto-base). São propostos questionamentos sobre a tese defendida, isto é, se o aluno concorda ou não com o que se diz e as razões para tal. Na sequência, é orientada a produção de um texto argumentativo de 15 (quinze) linhas sobre o tema abordado. Ao terminar a produção, o aluno deve interagir com os colegas, lendo seus escritos e ouvindo os produzidos por eles.

Em referência à categoria de Planejamento e Escrita, considere que a atividade sugerida focaliza todas as subcategorias – **Delimitação do tema**, **Levantamento de objetivos**, **Indicação do gênero a ser produzido**, **Interlocutor** e **Escrita propriamente dita** – por mim utilizadas.

No que se refere à temática a ser abordada na produção de texto, vejo que a proposta de escrita analisada considera a subcategoria **delimitação do tema**. Conforme dito, o tema está relacionado aos elementos discursivos do enunciado. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 13),

ele é a “base para definir a enunciação”. Rojo e Barbosa (2015, p. 88) declaram que o tema é “o elemento mais importante do texto ou do enunciado”. No olhar das autoras, “um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema”.

Nessa perspectiva, tema é o que é exposto em um enunciado (conteúdo) mais uma opinião valorativa a seu respeito. Delimitar o tema é o destaque a ser focado em um extenso objeto. Desse modo, na atividade analisada, o tema é contemplado no texto-base (At. 4) sugerido para a leitura e produção do texto argumentativo. O conteúdo do texto-base é a relação entre a ciência e a espiritualidade. A apreciação valorativa do autor Trinh Xuan Thuan é preconizada quando ele defende esses conhecimentos como primordiais para o ser humano.

Cabe lembrar em relação à abordagem do tema que, para ela ser considerada significativa, a atividade deveria sugerir mais textos com diferentes posicionamentos sobre o objeto a ser tratado e não apenas um, como ocorre na proposta. Assim, vejo que, dessa forma, esses textos poderiam colaborar com a formação de opinião dos alunos. Pode ser difícil para eles ter que produzir a respeito de algo que não conhecem, ou sobre o qual têm pouco conhecimento. Já que a atividade só oferece uma ideia sobre o conteúdo temático, seria importante que ela propusesse em seu enunciado a realização de outras leituras em outros veículos de informação, como jornais, revistas, *sites* da *Internet*, com outros pontos de vista, favoráveis ou não, sobre o tema ciência e espiritualidade. Portanto, vejo que, se o aluno obtiver mais informação sobre determinada questão temática, mais poder de decisão ele poderá ter, haja vista haver a possibilidade de ele conhecer mais concepções a respeito da questão tratada.

No que concerne ao objetivo, a proposta de escrita em análise contempla a subcategoria **levantamento dos objetivos**. Como já exposto, o objetivo faz referência ao “querer-dizer do locutor” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Em outras palavras, ao destaque do locutor em relação à mensagem, ao seu objetivo a respeito da intenção comunicativa da mensagem.

Na atividade ilustrativa, as intenções comunicativas da proposta de produção do texto argumentativo são: expor e defender o ponto de vista sobre o tema do texto-base; ler o texto para os colegas; conhecer as posições alheias, a fim de reafirmar e/ou rever as opiniões, enriquecendo-as o máximo possível. Nesse contexto, ao explicitar o(s) objetivo(s) do texto a ser produzido, o aluno é direcionado ao propósito final do texto argumentativo. Assim, ele poderá selecionar melhor as ideias para cumprir a finalidade da atividade de produção.

Retomando Soares (1978), quando são expostos os objetivos em uma atividade, a tarefa a ser realizada pode ser facilitada, visto que o sujeito produtor toma conhecimento sobre “as razões para dizer o que tem a dizer” (BUNZEN, 2006, p. 149).

Nessa lógica, a atividade ilustrativa orienta o aluno a respeito dos objetivos da produção do texto argumentativo demonstrando, como afirma Bunzen (2006, p. 148), uma “preocupação sociointerativa”.

No que diz respeito ao gênero, a proposta de escrita em questão indica a produção de um texto argumentativo. Em relação à **indicação do gênero**, convém enfatizar que ela encaminha o sujeito produtor para a produção de um texto ancorado em um gênero específico. Assim, ao saber as particularidades (estilísticas, temáticas e composicionais) do gênero, o aluno poderá ter a oportunidade de fazer seu texto com maior êxito.

Retomando Bakhtin (2011), compreendo a relevância dos gêneros para a comunicação verbal, visto que é por meio deles que ela acontece. Rojo e Barbosa (2015) também reconhecem que os gêneros permeiam a nossa vida e, por isso, segundo as autoras, eles têm o propósito de ajudar na comunicação e interação das pessoas.

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2010, p. 144), no âmbito escolar, “os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”. Ademais, estes instrumentos dotam “os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2010, p. 144).

Desse modo, no aspecto do gênero, observo que a atividade procura orientar o aluno a produzir o texto argumentativo, pensando nas características inerente a ele, já que se pede a exposição e a defesa de um ponto de vista, solicita do aluno expor as razões para sua concordância ou não com a tese defendida no texto base, pede o enriquecimento das opiniões, preconizado no momento da leitura e da escuta dos textos com os colegas. Nesse viés, vejo essas orientações para a produção textual como particularidades do texto argumentativo.

Na subcategoria **interlocutor**, cabe retomar o que diz Bakhtin (2011), quando afirma que a enunciação é efetuada através da interação entre locutor e interlocutor. Quando se produz um texto, isso é feito para alguém. Esse alguém é o interlocutor da mensagem. Nesse sentido, ele tem papel relevante na elaboração do enunciado, haja vista participar e atuar ativamente na comunicação verbal, discordando ou concordando com o texto recebido do locutor (BAKHTIN, 2011).

Para o locutor, ter claro para si o interlocutor ajuda na efetivação da mensagem. Em outras palavras, o locutor pode escrever seu texto adequando sua linguagem à situação de comunicação, considerando, também, dentre outros aspectos, a esfera de produção e de circulação do texto. O grau de intimidade entre locutor e interlocutor influenciará na escrita do texto. Nessa lógica, se for alguém próximo, pode ser utilizada uma linguagem mais informal, um gênero do discurso primário, se for o contrário, alguém que não é íntimo do locutor, a

linguagem utilizada poderá ser mais formal, possibilitando a produção de um gênero secundário.

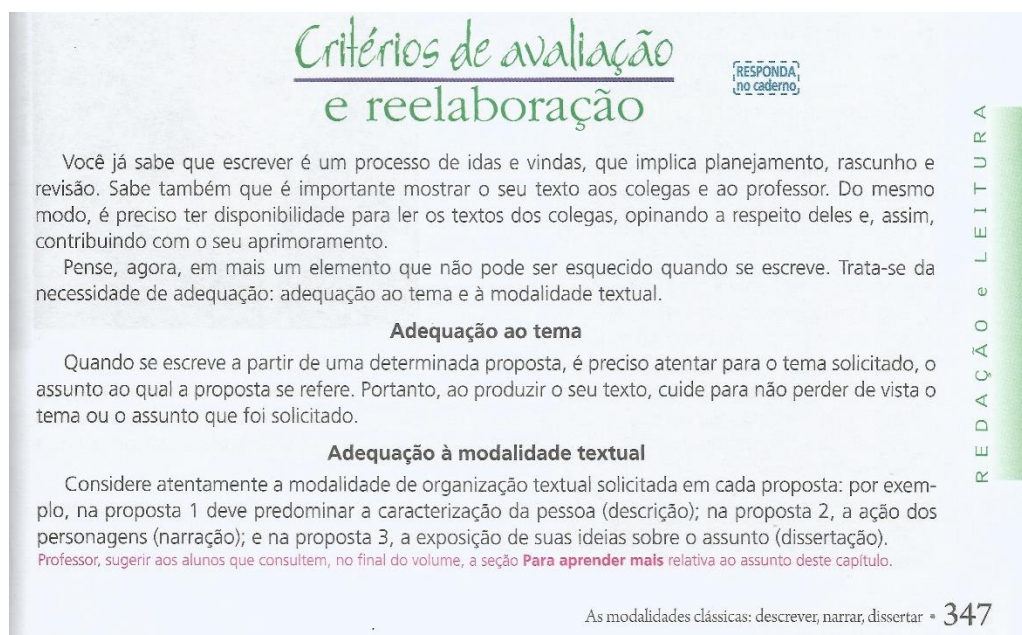
Na atividade ilustrativa em análise, não é indicado um interlocutor específico para tal enunciado, mas de forma implícita sabemos que o professor receberá o texto do aluno, posteriormente, para lê-lo e corrigi-lo. Assim, a meu ver, o interlocutor desta atividade é o professor. Quanto aos colegas, que lerão os textos produzidos uns dos outros, com a incumbência de conhecer as posições alheias, para reafirmar e/ou rever as opiniões dadas, e também enriquecê-las, eles não são interlocutores diretos, mas ouvintes das produções, os quais poderão colaborar com a melhoria dos textos, mas não são para eles especificamente que os alunos produzirão seus escritos.

Considero positiva a posição da coleção **NP** em solicitar na proposta de produção de texto que os alunos mostrem suas produções para os colegas (ouvintes) e, assim, recebam diversas opiniões a respeito delas, haja vista que não “há linguagem no vazio” (BRASIL, 2000, p. 5). Sendo assim, na grande parte das vezes escrevemos para alguém, para interagir com o outro, para conhecer as diversas opiniões existentes a respeito do objeto a ser discutido. Cabe lembrar que, mesmo que a coleção não indique especificamente o professor como interlocutor do texto, o próprio aluno já sabe que suas produções são escritas para serem lidas e corrigidas pelo docente, posto que este é um dos propósitos da escola. Assim, entendo que há uma interação entre o aluno, o texto produzido por ele e o professor.

No que corresponde à subcategoria **escrita propriamente dita**, a atividade analisada indica a escrita do texto argumentativo. Desse modo, vejo que ela considera o tema, o objetivo, o gênero, o interlocutor, enfatizados na etapa do Planejamento.

Na sequência passo a tratar da atividade ilustrativa, Figura 9, que orienta a reescrita de textos do Capítulo 4, onde se encontra a atividade de produção escrita, Figura 8, analisada anteriormente.

A coleção **Novas Palavras** propõe a revisão e a reescrita de textos em uma seção própria, que se localiza no final de todos os capítulos. Dessa maneira, há um intervalo entre a proposta de escrita e a parte da revisão.

**Figura 9:** Exemplo ilustrativo – Categoria Reescrita

**FONTE:** Coleção Novas Palavras, Volume 1, (p. 347).

Como já exposto, no capítulo de apresentação dos *corpora* desta Dissertação de Mestrado, a seção **Critérios de avaliação e reelaboração** apresenta orientações gerais para a realização da atividade de reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Na atividade ilustrativa em análise, o aluno é direcionado a produzir seus textos pensando no planejamento, no rascunho e na revisão sendo, também, orientado sobre a importância de mostrar suas produções para os colegas (avaliação coletiva) e para o professor, visando ao aprimoramento de seus escritos.

Cabe lembrar que, no Volume 1, na primeira seção dos **Critérios de avaliação e reelaboração**, que orienta a reescrita de textos do Capítulo 1, o aluno também é direcionado a revisar e a rescrever seus textos conforme a necessidade da situação. Na sequência, é possível observar essas recomendações.

Não existe texto que nasça pronto: é preciso produzi-lo e reproduzi-lo quantas vezes for necessário para uma comunicação eficaz; a cada palavra é preciso lutar em busca da melhor forma de expressão. Portanto, leia em voz alta o que escreveu, discuta suas produções com bons interlocutores, para perceber o ritmo de seu texto, identificando as repetições desnecessárias e as passagens que podem ser melhoradas. Refaça os trechos que julgar problemáticos, corte o que considerar dispensável, num exercício em que você pratique continuamente, as posições de autor, ouvinte e leitor, de sua própria produção, escrita e falada (AMARAL et al., 2013, p. 322).

Face ao exposto, para que a comunicação seja produtiva, o aluno é incentivado a escrever várias versões de sua produção, identificando as repetições exageradas, refazendo as

passagens que não ficaram adequadas e melhorando a sua escrita.

Nessa direção, cabe lembrar o que já foi dito por Sampaio (2015), para quem na atividade de escrita é exigida mais leitura, mais cuidado da parte de quem escreve. Por isso, a primeira versão de um texto dificilmente encontra-se concluída. Assim, é necessário rever o texto várias vezes até que ele se ajuste ao objetivo proposto.

Retomando a atividade em análise, Figura 9, de maneira específica, vejo que ela direciona o aluno a adequar suas produções ao tema (sobre o que se fala) e à modalidade textual (tipo). No que corresponde ao primeiro, a atividade preconiza que o aluno não pode se distanciar da temática a qual a proposta se refere. Já em relação ao segundo, é explicado sobre as modalidades de organização do texto: descritiva, narrativa, dissertativa.

Considerarei que nesta atividade há a orientação para a realização da reescrita, visto que o aluno é direcionado a revisar e a refletir sobre o que se escreveu e ainda a praticar a avaliação coletiva, por meio da leitura dos textos dos colegas<sup>26</sup>. No entanto, observo que a orientação poderia especificar mais os procedimentos de revisão e reescrita textual.

Vejo que não são mencionados os parâmetros direcionadores sobre os gêneros produzidos no Capítulo 4. Mencionam-se apenas a respeito da modalidade textual. Como já exposto no decorrer desta pesquisa, os alunos precisam conhecer os critérios textuais e discursivos que os auxiliarão no desenvolvimento da escrita. Se não lhes são oferecidos respaldos, isto é, meios para a efetivação da atividade de revisão, possivelmente a reescrita de suas produções poderá não acontecer, pelo menos de forma não tão produtiva. Convém lembrar que, mesmo não pormenorizando muitos aspectos da produção de texto escrito, a atividade orienta a respeito de pelo menos dois desses elementos: a abordagem temática e a modalidade do texto já evidenciado. A respeito desses mecanismos textuais e discursivos que envolvem a escrita darei uma maior ênfase na análise da próxima categorização, abordando as capacidades de linguagem.

---

<sup>26</sup> A esse respeito, Silva (2018, p. 60) explica que “a coavaliação é relevante para o aluno, na medida em que ele, ao avaliar o trabalho do colega, pode refletir sobre seu próprio trabalho, o que pode colaborar para a construção de seu conhecimento”. Malaquias e Pereira (2012, p. 81) também consideram positiva a prática da coavaliação. Para as autoras a realização dessa atividade pode levar ao “amadurecimento crítico do aluno”.

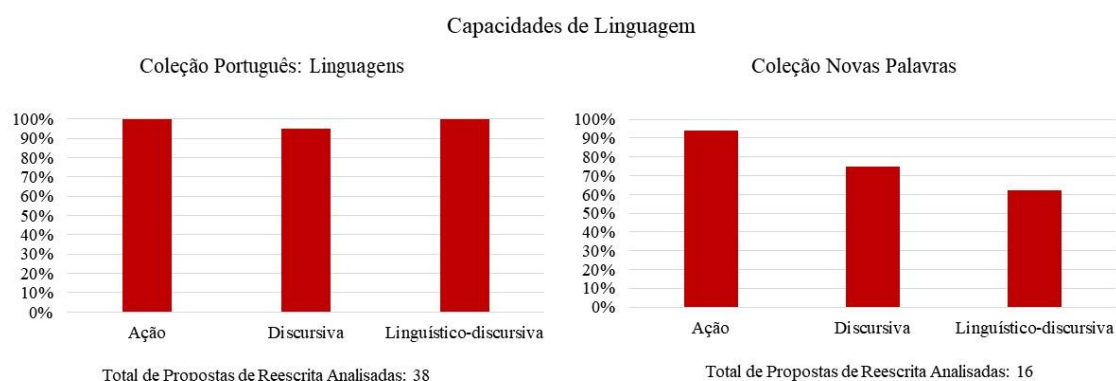
### 5.3.3 Categorização das capacidades de Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva

O segundo objetivo desta pesquisa é analisar se as atividades de reescrita propostas pelos LDP levam o aluno a se apropriar das capacidades de linguagem discutidas em Bronckart (2006), Xavier (2006), Cristóvão (2007), Lousada (2006; 2010), Schneuwly e Dolz (2010), Cole (2012), Leite (2012), Malaquias e Pereira (2012) e Oliveira (2012): ação, discursiva e linguístico-discursiva<sup>27</sup>.

Das 38 (trinta e oito) propostas de reescrita da coleção **Português: Linguagens**, em seus 03 volumes, todas, (100%) do total, consideram as capacidades de Ação e Linguístico-discursiva. Já a capacidade Discursiva é considerada em 36 (trinta e seis) propostas de reescrita, totalizando (95%).

Das 16 (dezesesseis) propostas de reescrita da coleção **Novas Palavras**, em seus 03 volumes, 15 (quinze) consideram a capacidade de Ação, totalizando (94%); 12 (doze) consideram a capacidade Discursiva, totalizando (75%); 10 (dez) consideram a capacidade Linguístico-discursiva, totalizando (62%). Dessa forma, a coleção **PL** se destacou em relação a **NP**, também nesta categorização. Os dados mostram o mesmo na análise qualitativa, na sequência.

**Gráfico 2:** Capacidades de Linguagem



**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Como já enfatizado no capítulo teórico desta Dissertação, as capacidades de linguagem são os conhecimentos ou operações que os aprendizes desenvolvem ao realizarem uma ação de linguagem, por exemplo, ao produzir um texto.

<sup>27</sup> Cabe retomar aqui, o que já foi enfatizado na parte teórica deste trabalho (Capítulo 2). Não enfocarei na análise da minha pesquisa a capacidade de significação, proposta por Cristóvão e Stutz (2011), haja vista os estudos sobre ela ainda serem bem recentes. Dessa forma, trabalharei as três capacidades de linguagem, propostas por Schneuwly e Dolz (2010) e outros pesquisadores: ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Sobre isso, Dolz e Schneuwly (2010, p. 44) explicam que

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

No que concerne à capacidade de ação, Malaquias e Pereira (2012, p. 82) enfatizam que ela “propicia ao sujeito a adaptação, o ajuste ao contexto de produção – gênero, objetivo, tema, destinatário, meio de circulação”. Leite e Pereira (2010, p. 7) complementam dizendo que “as capacidades de ação servem como base de orientação para o produtor, mediante a qual outras decisões sobre a elaboração do texto serão tomadas”.

Conforme os dados do Gráfico 2, das 38 (trinta e oito) orientações de reescrita propostas na **PL**, todas (100%) contemplaram a capacidade de ação. Já em **NP**, das 16 (dezesesseis) orientações, 15 (quinze) contemplaram tal capacidade, totalizando (94%). Diante dessa constatação, considere, de maneira geral, no que diz respeito à capacidade de ação, que ambas se preocupam em mostrar para os alunos a importância da realização de adequações dos textos produzidos por eles ao contexto de situação da comunicação. Nesse sentido, observei que os alunos são orientados a rever se as produções se adequaram ao gênero produzido, ao objetivo pretendido, ao interlocutor, ao meio de circulação do texto. Mas cabe problematizar que **PL** apresentou mais elementos do que **NP** nessas orientações. Assim, vejo que **PL** pode colaborar melhor para o desenvolvimento da capacidade de ação nas produções dos alunos.

No que diz respeito à capacidade discursiva, ela se refere aos modelos discursivos que o sujeito produtor mobiliza “a partir da construção de conhecimentos e/ou de representações sobre o conteúdo do texto e de sua apresentação” (VIGNOLI e COSTA, 2017, p. 509). Cole (2012, p. 62) complementa que a capacidade discursiva mobiliza

ações que possibilitam ao agente discursivo a escolha da infraestrutura geral do texto, nas atividades, funcionam como orientações prestadas e estão atreladas a informações sobre a **composição textual; temática e tipologia textual**, enfim ações que verifiquem a construção do discurso, a sequência tipológica, a elaboração do conteúdo e o plano temático (ênfase da autora).

Nas atividades de reescrita, os dados do Gráfico 2 revelam que, das 38 (trinta e oito) orientações de reescrita propostas na **PL**, 36 (trinta e seis) consideraram a capacidade discursiva, totalizando (95%). Já na **NP**, das 16 (dezesesseis) orientações para a reescrita, 10 (dez) consideraram esta capacidade, totalizando (75%). A meu ver, as duas coleções se preocupam em trabalhar os aspectos discursivos necessários para a produção textual, por mais que em **NP**

haja um pouco menos de abordagem dessa capacidade. Como já discutido, os aspectos discursivos são importantes, porque vinculam-se aos elementos que constituem o gênero em estudo, isto é, à estrutura do gênero (composição do texto), ao tema (sobre o que se fala), às sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal).

Já a capacidade linguístico-discursiva, Tonelli (2014, p. 270) salienta que “refere-se às operações linguísticas [operação de textualização, vozes enunciativas, operação de construção de enunciados, escolha lexicais] diretamente implicadas na produção de um texto”. Aparício e Andrade (2018, p. 13) reforçam que essas capacidades estão relacionadas aos conhecimentos linguísticos que o sujeito produtor mobiliza na produção textual.

Nas atividades analisadas, como denotam os dados do Gráfico 2, das 38 (trinta e oito) orientações de reescrita propostas por **PL**, todas (100%) consideraram a capacidade linguístico-discursiva. Em relação à **NP**, das 16 (dezesesseis) orientações para a reescrita, 10 (dez) contemplaram tal capacidade, totalizando (62%). A meu ver, as coleções intencionam desenvolver nos alunos os recursos linguísticos necessários para a produção textual, por mais que em **NP** haja um pouco menos de abordagem dessa capacidade. Esses recursos, como já foi dito, são importantes porque colaboram para a coesão e a coerência do texto, envolvendo a conexão (“organizadores textuais”); a coesão verbal (“tempos e modos verbais”) e a coesão nominal (“retomadas nominais e pronominais; anáforas e catáforas”); as vozes (“instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito”) e as modalizações (“avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático”) presentes no texto (LOUSADA, 2010, p. 9-10).

Considero positiva a ênfase dada a essas operações linguísticas nas orientações de reescrita pela **PL**. Assim, penso que, se essas atividades forem trabalhadas em sala de aula, os alunos poderão desenvolver conhecimentos que os auxiliarão na organização e na fundamentação de suas ideias, como também na construção de enunciados e na escolha das palavras. Já em **NP**, vejo que faltam encaminhamentos para os alunos sobre essas operações linguísticas ligadas à progressão temática e pragmática do texto. Dessa forma, mais uma vez, a coleção **PL** se destacou em relação a **NP**. Assim, considero que **PL** pode contribuir mais para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva nas produções dos alunos.

A respeito das atividades ilustrativas para a análise qualitativa desta categorização, foram selecionadas duas, sendo uma de cada coleção pesquisada. No que se refere à primeira atividade, ela foi retirada da Coleção **Português Linguagens**, Volume 2 (p. 363). Assim como ocorreu na primeira categorização, esta atividade ilustrativa foi escolhida por contemplar melhor, a meu ver, as categorias de Ação, Discursiva e Linguístico-discursiva. A atividade se

encontra na subseção **Revisão e Reescrita**, que trata de encaminhamentos para a revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, Capítulo 6, intitulado “O editorial”. Neste capítulo, de maneira geral, é proposto o trabalho com o gênero editorial. Inicialmente é sugerida a leitura do editorial “Publicidade polêmica”, da Folha de S. Paulo. Em seguida, ocorrem questões de interpretação a respeito do gênero estudado. Na sequência, na seção **Produzindo o Editorial**, têm-se o trabalho com a produção de texto escrito.

Na sequência, nas Figuras 10, 11 e 12 apresento a proposta de atividade para a produção do editorial em questão.

**Figura 10:** Exemplo ilustrativo – Proposta de atividade – editorial (p. 361)

**PRODUZINDO O EDITORIAL**

A seguir você vai ler um texto sobre estudos recentes que, baseados em pesquisas, procuram conhecer as transformações cerebrais ocorridas na adolescência e explicar comportamentos típicos dessa faixa etária. Depois, a partir dessas informações, vai produzir um editorial em que deverá abordar questões relativas ao tema.

Professor: Esta proposta possibilita um trabalho interdisciplinar com Artes e Informática, uma vez que a publicação do editorial em jornal on-line solicitada aos alunos demanda diagramação.

e assuntos relevantes e geralmente polêmicos do momento. Apresenta três partes: ideia principal, ou tese, desenvolvimento (no qual estão os argumentos que sustentam a ideia principal) e conclusão. A linguagem tende à impessoalidade, com emprego predominante do presente do indicativo, da 3ª pessoa do singular e de uma variedade de acordo com a norma-padrão. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as principais características do editorial.

**FONTE:** Coleção Português: Linguagens, Volume 2 (p. 361)

**Figura 11:** Exemplo ilustrativo – Proposta de atividade – editorial (p. 362)



**FONTE:** Coleção Português: Linguagens, Volume 2 (p. 362)

## As revelações sobre o cérebro adolescente

MÔNICA TARANTINO, MONIQUE OLIVEIRA E LUCIANE GOMES

Na tentativa de elucidar por que os jovens atravessam o período de crescimento como se estivessem em uma montanha-russa, um dos aspectos mais estudados é a tendência de se expor a riscos. No começo da empreitada científica para decifrar os segredos do cérebro adolescente, acreditava-se que a falta de noção do perigo iminente estivesse associada à falta de amadurecimento do córtex pré-frontal, área ligada à avaliação dos riscos que só atinge o desenvolvimento pleno por volta dos 20 anos. O avanço das pesquisas, porém, está demonstrando que por volta dos 15 anos os jovens conseguem perceber o risco da mesma forma e com a mesma precisão que um adulto.

Se sabem o que está acontecendo, por que os jovens se colocam em situações ameaçadoras? Embora as habilidades básicas necessárias para perceber os riscos estejam ativas, a capacidade de regular o comportamento de forma consistente com essas percepções não está totalmente madura. “Na adolescência, os indivíduos dão mais atenção para as recompensas em potencial vindas de uma escolha arriscada do que para os custos dessa decisão”, disse à ISTOÉ Laurence Steinberg [...], um dos mais destacados estudiosos da adolescência na atualidade.

A afirmação do pesquisador está sustentada em exames de imagem que assinalam, no cérebro adolescente, uma intensa atividade em áreas ligadas à recompensa. Por recompensa, entenda-se a sensação prazerosa que invade o corpo e a mente após uma vitória, como ganhar no jogo ou ser reconhecido como o melhor pelo grupo. Esse processo coincide com alterações das quantidades de dopamina, um neurotransmissor (substância que faz a troca de mensagens entre os neurônios) muito importante na experiência do prazer ou recompensa. [...]

Ele também foi buscar na teoria da evolução a justificativa para o mecanismo cerebral que premia os jovens com sensações agradáveis por se arriscarem. “No passado, levavam vantagem sobre outros da espécie aqueles que se deslocavam e assumiam riscos em busca de um lugar com mais alimento”, pontua. “A busca por novidade e fortes emoções representaria, à luz da teoria da evolução, um sinal da capacidade de adaptação dos seres humanos a novos ambientes.” [...]

A busca de emoções e o desejo de ser aceito e admirado pelos outros – duas características do adolescente – podem se converter numa mistura explosiva. O psicólogo Steinberg demonstrou claramente esse mecanismo com o auxílio de um jogo de videogame cuja proposta era dirigir um carro pela cidade no menor tempo possível. No percurso, os sinais mudavam de verde para amarelo quando o carrinho se aproximava. Se o competidor cruzasse o sinal antes de ele ficar vermelho, ganhava pontos. Se ficasse no meio da pista ou na faixa, perdiam-se muitos pontos. Ao disputarem os jogos a sós em uma sala, os jovens assumiram riscos na mesma proporção que os adultos. Mas com a presença de um ou mais amigos no ambiente houve mudança nos resultados. “Nessa circunstância, os adolescentes correram o dobro dos riscos dos adultos”, observou o pesquisador.

O papel do grupo na adolescência também está sendo examinado. “Por volta dos 15 anos, registra-se o pico de atividade dos neurônios-espelho, células ativadas pela observação do comportamento de outras pessoas e que levam à sua repetição”, diz o neurologista Erasmo Barbante Casella, do Hospital Albert Einstein e do Instituto da Criança da Universidade de São Paulo. Esse é um dos motivos pelos quais os jovens adotam gestos e roupas similares. Além disso, há a grande necessidade de ser aceito pelos amigos e o peso terrível da rejeição. [...] Estudos apontam que há também uma grande quantidade de oxitocina, hormônio relacionado às ligações sociais e formação de vínculos, circulando no organismo, o que favoreceria a tendência de andar em turma.

Afora o prazer de correr perigo e dos altos e baixos humorais, a adolescência pode ser vista como uma fase de altíssima resiliência, que é a capacidade de se adaptar e sobreviver às dificuldades. Mas há desvantagens. O lado complicado é que o adolescente que passa por tantas transformações está mais vulnerável ao aparecimento de alterações como depressão, ansiedade e transtornos alimentares como a anorexia e a bulimia.

[...]

(*IstoÉ*, nº 2189.)

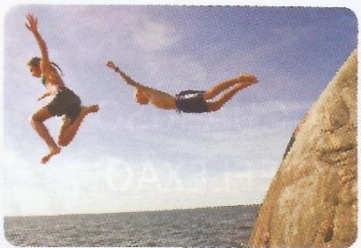
**Figura 12:** Exemplo ilustrativo – Proposta de atividade – editorial (p. 363)

**DEBATE SOBRE O TEMA**

A fim de se preparar para escrever o editorial, participe com os colegas da classe de um debate sobre “a montanha-russa do crescimento”. Procure, com os colegas, aprofundar alguns aspectos apontados pelo texto ou abordar outros. Durante a realização do debate, anote as ideias e os argumentos que julgar mais interessantes.

**PLANEJAMENTO DO TEXTO**

- Seu editorial será publicado em um jornal *on-line*, a ser hospedado em um *blog* da classe. Considerando esse suporte e o público para o qual vai escrever, escolha uma das seguintes questões para abordar no editorial (ou pense em outras):
  - O desejo de ser aceito é apenas dos adolescentes?
  - O comportamento apresentado em jogos pode ser transferido para a vida real?
  - O que é essencial na relação entre adulto e adolescente?
  - O prazer proporcionado pelo risco vale a pena?
  - Como ser adolescente sem correr riscos?
  - Como conviver com as transformações que ocorrem na adolescência?
- Pense na estruturação do texto: qual será a ideia principal, quais serão os argumentos e qual será a conclusão.
- Apresente a ideia principal do primeiro parágrafo, deixando claro seu ponto de vista.
- Desenvolva argumentos que ampliem a ideia principal. É aconselhável que o número de argumentos corresponda ao número de parágrafos do desenvolvimento. Por exemplo, se escolher três argumentos, desenvolva-os em três parágrafos.
- Reserve o último parágrafo para a conclusão. Defina de que tipo ela será: se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, se do tipo proposta, que apresenta uma saída para a questão enfocada.



Bjorn Andren/Photographer's Choice

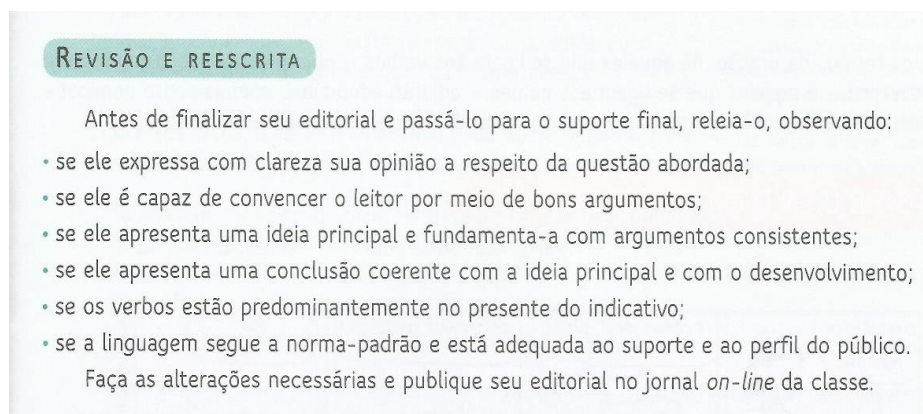
**FONTE:** Coleção Português: Linguagens, Volume 2 (p. 363)

Conforme evidenciado nas figuras supracitadas, é apresentado para leitura e produção de texto o editorial “As revelações sobre o cérebro adolescente”, de Mônica Tarantino, Monique Oliveira e Luciani Gomes, retirado da revista ‘Isto é’, o qual trata das transformações cerebrais que ocorrem na fase da adolescência. A partir das informações expostas no editorial, os alunos devem produzir um texto do gênero em estudo.

Em seguida, tem-se a subseção **Debate sobre o tema**, que sugere a realização de um debate entre colegas para ajudar a desenvolver melhor a argumentação dos alunos no momento da produção textual.

Posteriormente, tem-se a subseção **Planejamento**, que propõe orientações para a preparação da escrita do texto, e a subseção **Revisão e Reescrita**, que é a de interesse desta análise.

Tendo em vista a proposta para a produção do editorial, na sequência, Figura 13, apresento a atividade ilustrativa selecionada para a análise qualitativa desta categorização.

**Figura 13:** Exemplo ilustrativo 1 – Categorias Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva

**FONTE:** Coleção Português: Linguagens, Volume 2 (p. 363)

A atividade ilustrativa mostra que ocorre encaminhamento para a reescrita, haja vista o aluno ser orientado a reler seu texto antes de terminá-lo, alterá-lo conforme a necessidade para publicá-lo no jornal *on-line* da classe.

Para esta categorização, elaborei três quadros com as orientações para reescrita, as categorias e as subcategorias analisadas, os quais apresento, na sequência<sup>28</sup>. A partir da análise, julguei que a atividade ilustrativa contempla as capacidades de linguagem<sup>29</sup> que os alunos precisam desenvolver para produzir o gênero em estudo.

**Quadro 7:** Atividade de Reescrita Analisada 1 – Capacidade de Ação

| Categoria - Capacidade de Ação                                                                                                                                               |                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Orientação para reescrita (PL)                                                                                                                                               | Subcategorias                         |
| Antes de finalizar seu <b>editorial</b> e passá-lo para o suporte final, releia-o observando                                                                                 | <b>1- Indicação de gênero</b>         |
| - Se ele é capaz de <b>convencer o leitor por meio de bons argumentos</b>                                                                                                    | <b>2- Objetivo específico</b>         |
| - Se ele é capaz de convencer o <b>leitor</b> por meio dos bons argumentos<br>- Se a linguagem segue a norma-padrão e está adequada ao suporte e ao perfil do <b>público</b> | <b>3- Destinatário específico</b>     |
| Faça as alterações necessárias e publique seu editorial no <b>jornal on-line da classe</b>                                                                                   | <b>4- Meio de divulgação do texto</b> |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

<sup>28</sup> O destaque na cor azul indica as subcategorias contempladas nos trechos de cada uma das orientações.

<sup>29</sup> Cabe retomar aqui o que já foi dito na parte teórica do meu trabalho (Capítulo 2). As capacidades de linguagem são interligadas, ou seja, são dependentes umas das outras, não se separam, seus elementos não são compartimentados. No entanto, elas serão trabalhadas separadamente, a partir de agora, somente para fins de análise, isto é, fins científicos.

Como mostra o Quadro 7, em referência à categoria de Ação, observei que a atividade sugerida abrange todas as subcategorias – **Indicação de gênero, Objetivo específico, Destinatário específico e Meio de divulgação do texto.**

Em se tratando das subcategorias da capacidade de ação, observei que a **Indicação de gênero** ocorre quando no LD aparece – “editorial”; o **Objetivo específico** aparece em – “convencer o leitor por meio dos bons argumentos”, o **Destinatário específico** ocorre quando aparecem – “leitor, público”; o **Meio de divulgação do texto** quando no LD aparece – “jornal *on-line* da classe”.

Por já ter enfatizado sobre gênero, objetivo, interlocutor na categorização do Planejamento, agora enfocarei o meio de circulação do texto. A esse respeito, considero o meio de circulação o lugar social, isto é, a esfera onde o texto será veiculado. Oliveira (2012, p. 115) explica que o lugar social está relacionado à “formação social, à instituição, ao modo de interação” na produção textual. Como exemplos, temos vários lugares: o meio escolar, o meio familiar, o meio virtual, o meio religioso, o meio profissional, dentre outros.

Na atividade em análise, o meio social de circulação do texto dos alunos será o jornal *on-line* da classe. Vejo que a atividade propõe que os alunos façam a revisão do editorial para só depois divulgarem na *Internet*. Cabe enfatizar que o primeiro espaço de circulação do texto dos alunos será a escola, já que eles produzirão o editorial, inicialmente para o professor, com o propósito escolar de correção e avaliação. Sobre isso, retomo Britto (2006), quando explica que os alunos escrevem seus textos para que sejam lidos pelo professor, o qual tem a função de julgar e avaliar por meio de nota. Após a revisão e a reescrita do editorial, o texto será divulgado no ambiente virtual, outro espaço de circulação, onde mais pessoas poderão ter acesso a ele. Nesse sentido, entendo que os textos dos alunos poderão ser apreciados por novos olhares, como afirmam Marcuschi e Cavalcante (2005), por uma **crítica externa**.

Cabe também enfatizar que a atividade analisada intenta trabalhar com o que Marcuschi e Cavalcante (2005) explicam sobre a produção **mimética**, quando são imitados os gêneros de circulação social. Vejo isso como relevante, porque os alunos poderão produzir textos de outras esferas sociais. Neste caso, os alunos produzirão o editorial, que tem como esfera de origem não o meio escolar, mas o jornalístico. Sobre isso, Silva (2009b, p. 113) enfatiza que solicitar a elaboração de um editorial na escola “constitui uma prática didática, um ‘faz de conta’, porque o editorial da esfera jornalística é, na realidade, [...] muito diferente do que será feito pelo aluno, uma vez que a situação de produção será outra”. Na escola, o foco da atividade será o desenvolvimento da argumentação, mas entendo que ela estará também enfocando a função social da linguagem, trabalhando o letramento social dos alunos.

A esse respeito, Oliveira (2012, p. 122) também considera ser importante o LDP propor atividades de simulação, isto é, de imitação dos textos que veiculam em outros ambientes sociais, uma vez que, dessa forma, o aluno poderá ter mais “chance de atingir o propósito comunicativo solicitado”.

Nessa direção, Cole (2012, p. 68-67) explica que “o processo de mimetização é primordial”. Para a autora, “a mimetização proporciona uma adaptação da situação de produção real para a escolar, isso permite tanto a quem produz quanto a quem lê uma verossimilhança das ações de linguagens presentes nas situações de uso real”.

No que se refere à categoria Discursiva, observei que a atividade sugerida evidencia todas as subcategorias – **Infraestrutura geral do texto (partes do texto)**, **Aspectos tipológicos**, **Elaboração do conteúdo e plano temático** – como pode ser visto no quadro na sequência.

**Quadro 8:** Atividade de Reescrita Analisada 1 – Capacidade Discursiva

| Categoria - Capacidade Discursiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Orientação para reescrita (PL)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Subcategorias                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- se ele é capaz de <b>convencer o leitor</b> por meio de bons argumentos</li> <li>- se ele apresenta uma <b>ideia principal</b> e fundamenta-a com argumentos consistentes</li> <li>- se ele apresenta uma <b>conclusão</b> coerente com a <b>ideia principal</b> e com o <b>desenvolvimento</b></li> </ul> | <b>1- Infraestrutura geral do texto (partes do texto)</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- se ele apresenta uma ideia principal e <b>fundamenta-a com argumentos consistentes</b></li> </ul>                                                                                                                                                                                                          | <b>2- Aspectos tipológicos</b>                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- se ele é capaz de convencer o leitor por meio dos <b>bons argumentos</b></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                        | <b>3- Elaboração do conteúdo e plano temático</b>         |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Conforme o Quadro 8, no que diz respeito às subcategorias da capacidade discursiva, observei que a **Infraestrutura geral do texto (partes do texto)** ocorre quando no LD aparecem – “convencer o leitor, ideia principal, desenvolvimento, conclusão”; os **Aspectos tipológicos** aparecem em – “fundamenta-a com argumentos consistentes”; e a **Elaboração do conteúdo e plano temático** quando no LD aparece – “bons argumentos”;

Para analisar qualitativamente estas subcategorias, darei enfoque à infraestrutura geral do texto e aos aspectos tipológicos, visto que o tema já foi tratado na categorização do Planejamento.

Segundo Malaquias e Pereira (2012, p. 80), a estrutura do texto diz respeito à “estruturação geral do gênero com seus elementos constitutivos (plano geral)”. Assim, trata da

composição, da organização e do acabamento do texto (ROJO e BARBOSA, 2015).

Costa Val (2007, p. 25) também preconiza sobre a composição textual. Para ela, os gêneros são organizados “segundo um modelo formal que define quantas partes terão os textos, quais serão essas partes e em que ordem elas aparecerão. É como um esqueleto, uma fôrma, que caracteriza, de maneira geral, a composição dos textos de um mesmo gênero”.

Na atividade em análise, considere-se que é focalizada a estrutura do texto quando se orienta sobre as partes do gênero em estudo, o editorial. O editorial é um texto argumentativo que circula em jornais e revistas com o propósito de expressar uma opinião sobre um tema em ênfase. Para a expressão do ponto de vista, quem escreve (editor/editores de jornais e revistas) precisa apresentar bons argumentos e contra-argumentos para persuadir e/ou convencer o leitor. Quando trabalhado em sala de aula, o editorial serve para ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade de argumentar e, também, sua capacidade de escrita. Sobre o editorial, Silva (2009b) complementa que “por ser também um gênero argumentativo, defende um ponto de vista, tem uma finalidade persuasiva, procura convencer o leitor a partir de **argumentos** (ênfase do autor, p. 107).

Observei que, na atividade em análise, os alunos são orientados a rever a estrutura do editorial pensando: na ideia principal, que se refere à tese defendida no texto, isto é, ao posicionamento sobre o que será tratado (conteúdo temático); no desenvolvimento do texto, que fundamenta a ideia principal (tese), parte em que, também, são enfatizados os bons argumentos que podem ser de causa e consequência, comparações, citação/depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, dentre outros; e, por fim, na conclusão, que trata da apresentação de um resumo de tudo que foi dito no texto (conclusão-resumo) ou de propostas de solução para os problemas que foram levantados (conclusão-proposta).

No que diz respeito aos aspectos tipológicos, retomo Xavier (2006) e Bezerra (2014). Esta, salienta que as sequências textuais “são formas linguísticas organizadas que constituem a estrutura composicional de um gênero, sendo, por isso, mais estáveis e menos suscetíveis a alterações por influência de fatores sociais” (BEZERRA, Verbete, 2014); aquela preconiza que as tipologias são “sequências que aparecem na constituição dos tipos discursivos” (XAVIER, 2006, p. 38).

Para Costa Val (2007, p. 19)

Os textos em geral, qualquer que seja seu gênero, são constituídos por segmentos de natureza e características diferentes. Por exemplo, segmentos de exposição de ideias, de narração, de descrição, de argumentação, de instrução, de diálogo. Esses segmentos, que podem ser reconhecidos pelas regularidades no emprego dos recursos linguísticos, é que têm sido chamados

de tipos textuais ou tipos de discurso.

A autora ainda descreve que os tipos “são atitudes enunciativas que acarretam modos característicos de emprego dos recursos linguísticos presentes em um texto ou em sequências de texto. São componentes dos textos e podem aparecer em diferentes gêneros, com exclusividade ou articulados entre si” (COSTA VAL, 2007, p. 20).

Nesse seguimento, considere que a atividade analisada focaliza os aspectos tipológicos quando orienta sobre a fundamentação da ideia principal por meio de argumentos consistentes, como mostra o trecho na sequência: “fundamente-a com argumentos consistentes”. Considerei haver esta subcategoria porque, para argumentar sobre algo, os alunos necessitam desenvolver suas ideias e, para isso, usarão as sequências textuais em algum momento, seja para narrar um fato, descrever uma situação, expor uma informação, argumentar, convencer, comparar. É importante lembrar que apenas esta menção à fundamentação da tese usando argumentos consistentes não é suficiente para orientar os alunos sobre as sequências textuais. Vejo ser necessário encaminhamentos mais específicos sobre como as sequências se constituem nos gêneros em estudo. Por exemplo, no gênero editorial, Costa Val (2007) explica que há o predomínio da atitude enunciativa argumentativa, mas também podem ocorrer atitudes narrativas ou descritivas. Entretanto, na atividade isso não é enfatizado. Penso que deveria haver um espaço na própria atividade para essa discussão.

Coscarelli (2007, p. 81) também problematiza algo ligado a esta questão. Ela explica que

normalmente não se discute, [nos LDP], que os tipos textuais – narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo, explicativo – não costumam aparecer isoladamente nos gêneros textuais, nem que a ordenação das suas partes é flexível ou que alguma delas pode não aparecer no texto de forma convencional e, além disso, não se discute que existam diferentes maneiras de essas categorias se apresentarem dependendo do gênero textual em que serão usadas. Uma reportagem, por exemplo, pode trazer descrições, narrações e costuma ser dissertativa. Percebe-se, nesse caso, que as sequências tipológicas se misturam para formar um gênero e que não há uma sequência pré-determinada e fixa em que isso acontece.

Sendo assim, reitero que caberia ao LDP oferecer encaminhamentos mais específicos sobre as sequências textuais, mostrando como elas são constituídas nos gêneros em estudo.

No que concerne à categoria Linguístico-discursiva, observei que a atividade sugerida trabalha todas as subcategorias – **Mecanismos textuais**, **Mecanismos enunciativos**, **Adequação da linguagem ao perfil do interlocutor (formal, informal)** – como pode ser visto no quadro na sequência.

**Quadro 9:** Atividade de Reescrita Analisada 1 – Capacidade Linguístico-discursiva

| Categoria - Capacidade Linguístico-discursiva                                                                                                                                    |                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Orientação para reescrita (PL)                                                                                                                                                   | Subcategorias                                                                 |
| - se os <b>verbos</b> estão predominantemente no <b>presente do indicativo</b><br>- se ele apresenta uma <b>conclusão coerente</b> com a ideia principal e com o desenvolvimento | <b>1- Mecanismos textuais</b><br>(coesão verbal)<br>(coerência)               |
| - se ele apresenta uma <b>ideia principal</b> e <b>fundamenta-a com argumentos consistentes</b>                                                                                  | <b>2- Mecanismos enunciativos</b><br>(vozes)                                  |
| - se a <b>linguagem</b> segue a norma-padrão e está <b>adequada</b> ao suporte e <b>ao perfil do público</b>                                                                     | <b>3- Adequação da linguagem ao perfil do interlocutor</b> (formal, informal) |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Como denota o Quadro 9, em referência às subcategorias da capacidade linguístico-discursiva, observei que os **Mecanismos textuais** ocorrem quando no LD aparecem – “verbos, presente do indicativo, conclusão coerente”; os **Mecanismos enunciativos** aparecem em – “ideia principal, fundamenta-a com argumentos consistentes”, a **Adequação da linguagem ao perfil do interlocutor (formal, informal)** quando no LD aparecem – “linguagem adequada, perfil do público”.

Para analisar qualitativamente estas subcategorias, darei destaque aos mecanismos textuais e enunciativos, visto que eles envolvem conhecimentos linguísticos que são utilizados na organização e no encadeamento do texto.

Sobre os mecanismos textuais, Vignoli e Costa (2017, p. 516) explicam que “são aqueles ligados à progressão temática, de modo a estabelecer a coerência temática do texto”. Lousada (2010, p. 9) também salienta que os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e coesão nominal) “exploram os recursos linguísticos para assegurar a progressão temática”. Leal e Caldes (2003, p. 181) acrescentam que esses mecanismos “asseguram, juntamente com a organização do plano geral, constituído ao nível da infraestrutura, a coerência temática do texto”.

Nesse caminho, na atividade em análise, observei que há direcionamentos para que os alunos revejam o editorial em estudo, considerando os mecanismos textuais de coesão verbal. Esses mecanismos “garantem a organização temporal dos processos expressos no espaço textual e são realizados pelos tempos verbais, os quais possibilitam a marcação das relações de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os objetos temáticos a que os mesmos se reportam” (LEAL e CALDES, 2003, p. 182). No trecho “se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo” vejo que a organização temporal do texto é enfatizada, haja vista

haver uma orientação sobre os verbos utilizados no texto quanto ao tempo (presente) e ao modo verbal (indicativo). Considero que essa orientação é pertinente para a produção e revisão do editorial porque é comum, em textos que expressam opinião, o uso de verbos no tempo presente para enfatizar a ação do que acontece no momento da fala ou para enfatizar algo que acontece frequentemente. É comum, também, o uso do modo verbal indicativo, visto que ele expressa a certeza de algo que ocorre.

Costa Val (2007) explica que o uso dos tempos e modos verbais está relacionado com o tipo textual que predomina no texto ou nos trechos do texto. Nesse sentido, a autora esclarece que

Os tipos, em geral, se marcam pelo uso característico dos recursos linguísticos. Por exemplo, o tipo narrativo traz os verbos, predominantemente, no tempo passado e principalmente articuladores (também chamados “organizadores textuais”) que expressam relações de tempo. Os tipos expositivo e argumentativo se organizam basicamente em torno do presente verbal e usam sobretudo articuladores que indicam relações lógicas (causa, consequência, condição etc.). No tipo instrucional, prevalece o modo imperativo, já que se trata de um tipo que organiza textos cujo objetivo é oferecer ao leitor orientação para realizar alguma ação (COSTA VAL, 2007, p. 20).

A respeito da ordenação de tempo nos textos, Soares (1978, p. 90-93) também salienta que

Frequentemente, quando falamos ou escrevemos, temos a necessidade de fazer referência ao tempo. [...] Sempre que escrevemos sobre fatos, ideias ou fenômenos, ordenamos as ideias por critérios de tempo. [...] O emprego dos tempos verbais é recurso importante quando a ordenação das ideias no parágrafo se faz pelo critério **tempo** (ênfase da autora).

Desse modo, julguei que, pelo editorial (gênero focalizado na atividade em análise) trabalhar com a defesa de um posicionamento, o qual gera exposição de ideias e argumentos consistentes, prevalecerá no texto o tempo verbal presente e o modo indicativo.

Na atividade, observei que também há direcionamentos para que os alunos revejam como foi abordada a conclusão no texto produzido, em outras palavras, se existe coerência entre o fechamento e as outras partes do texto (introdução e desenvolvimento). Tudo isso para que não haja contradição na defesa da tese. Nesse ponto, entendo que a orientação se articula à coerência global do texto, à lógica do que foi dito (conteúdo temático).

Sobre os mecanismos enunciativos, Vignoli e Costa (2017, p. 514) enfatizam que “no folhado textual bronckartiano os mecanismos enunciativos garantem a coerência pragmática do texto, sendo, hierarquicamente, o nível superior de análise. Nesse âmbito, figurariam o

gerenciamento de vozes e a marcação de modalizações”. Para Lousada (2006, p. 46), esses mecanismos mostram as variadas “instâncias enunciativas responsáveis pelos enunciados do texto, abrangendo a questão das vozes, assim como as modalizações, ou seja, a atitude do enunciador (seus julgamentos, opiniões e sentimentos) em relação a certos aspectos do conteúdo temático do texto”.

Leal e Caldes (2003, p. 181) complementam que os mecanismos enunciativos

permitem o estabelecimento/distribuição das vozes e dos posicionamentos enunciativos, dando a ver não só as instâncias responsáveis pelo que aí se expressa, mas também a atitude dessas instâncias (traduzida em termos de julgamentos ou avaliações) relativamente ao(s) objeto(s) do conteúdo temático comentado no texto.

Nessa percepção, na atividade em análise, considerei haver a orientação sobre os aspectos enunciativos do gênero em estudo. Entendo que, ao direcionar os alunos a pensar a respeito da ideia principal do editorial e da fundamentação dessa ideia com argumentos consistentes, a atividade, além de poder colaborar para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, já que eles precisarão articular de forma clara e coesa seus argumentos e contra-argumentos, também intenciona mostrar a importância de se ter no texto não apenas o posicionamento do sujeito-autor (voz do autor), enunciador do discurso, mas outras opiniões (vozes externas, sociais – autoridades/dados estatísticos de pesquisa, dentre outros), que podem complementar a posição defendida na tese. Essas vozes são importantes porque mostram “as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (BRONCKART, 2006, p. 149).

Passo agora a tratar da segunda atividade ilustrativa para a análise qualitativa desta categorização. Tal atividade foi retirada da Coleção **Novas Palavras**, Volume 1 (p. 366). Foi escolhida por contemplar melhor, a meu ver, as categorias de Ação, Discursiva e Linguístico-discursiva. A atividade se encontra na seção **E mais...**, que sugere atividades orais e escritas relacionadas ao tipo textual descritivo, trabalhado no Capítulo 7 do mesmo volume. Neste capítulo, intitulado “Descrição: subjetiva e objetiva. Estática e dinâmica”, de maneira geral, são enfatizados a ampliação e a diversificação da tipologia descritiva, levando os alunos a estabelecer uma relação entre o texto que será produzido por eles com os elementos contextuais envolvidos no próprio texto.

Na atividade em foco é proposto o trabalho com o gênero currículo, para que o aluno pratique a descrição objetiva, a descrição técnica, a capacidade de relacionar o texto com os elementos do contexto e, ainda, a habilidade de persuadir e/ou convencer o interlocutor do texto

utilizando as linguagens escrita e oral.

A atividade é dividida em duas fases: a primeira, é a fase da apresentação escrita; a segunda, é a fase da apresentação oral. Darei ênfase, nesta descrição, apenas à primeira fase, uma vez que é a de interesse desta pesquisa por focalizar o gênero escrito e sua reescrita.

De início, é sugerido que, em trabalho individual, o aluno elabore o seu próprio currículo pensando na profissão que ele gostaria de exercer e no objetivo central, a saber, o de ser admitido na função de estagiário e qualificar-se para a execução de suas tarefas. Posteriormente, em trabalho em grupo, o aluno deverá se reunir com os colegas de sala para discutirem a respeito dos currículos elaborados, trocando sugestões com o propósito de aperfeiçoar seus textos escritos (currículos). Neste momento, tem-se etapa da revisão e da reescrita textual, já que é sugerida a discussão e a troca de opiniões a respeito do currículo produzido com a finalidade de aprimorá-lo e de deixá-lo mais adequado ao gênero produzido. Em seguida, os colegas necessitarão escolher o(s) texto(s) que mais se destacou(aram) para que seja(m) exposto(s) no mural da classe.

Na sequência, Figura 14, apresento a atividade ilustrativa (parte 1) selecionada para a análise qualitativa desta categorização. Nesta atividade tem-se a proposta de produção de texto e também a de revisão e reescrita específica para o gênero currículo.

**Figura 14:** Exemplo ilustrativo 2 (parte 1) – Categorias Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva (p. 366)

*E mais...*

### Produção de currículo

Agora, um desafio cuja realização envolve descrição objetiva, descrição técnica, capacidade de relacionar texto e elementos contextuais, além de habilidade para convencer e persuadir o interlocutor, utilizando tanto a linguagem escrita quanto a oral.

**a) Fase da apresentação escrita**

- Trabalho individual  
Pense na profissão que gostaria de ter e, em função dela e do universo em que se insere, elabore um currículo, com o objetivo de ser aceito como estagiário e qualificar-se para exercê-la.
- Trabalho em grupo  
Reúna-se com um grupo de colegas e discuta com eles os currículos elaborados, procurando trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos. Em seguida, o grupo deve eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-lo(s) aos escolhidos pelos outros grupos e pendurá-los no mural da classe.

**Observação**  
Para realizar esta fase da atividade, faça uma pesquisa na internet sobre tipos de currículo, considerando que esse tipo de documento é um gênero textual que apresenta informações pessoais do candidato para instituições, empresas e outros lugares onde quer trabalhar. Portanto, a seleção de informações (objetivos da candidatura, qualificações, experiência etc.) e a linguagem empregada devem estar de acordo com a norma-padrão, ou seja, devem ser objetivas e adequadas ao tipo de trabalho escolhido.

**b) Fase da apresentação oral**

1. Cada grupo escolhe um currículo diferente daquele que preparou e cria uma entrevista para o autor, que pode utilizar as sugestões de seu grupo para responder às questões propostas.
2. Após as entrevistas, a classe discute a atividade e produz uma avaliação sobre o desempenho de todos, no desafio de escrever um currículo e de formular/responder questões em uma entrevista de caráter profissional.

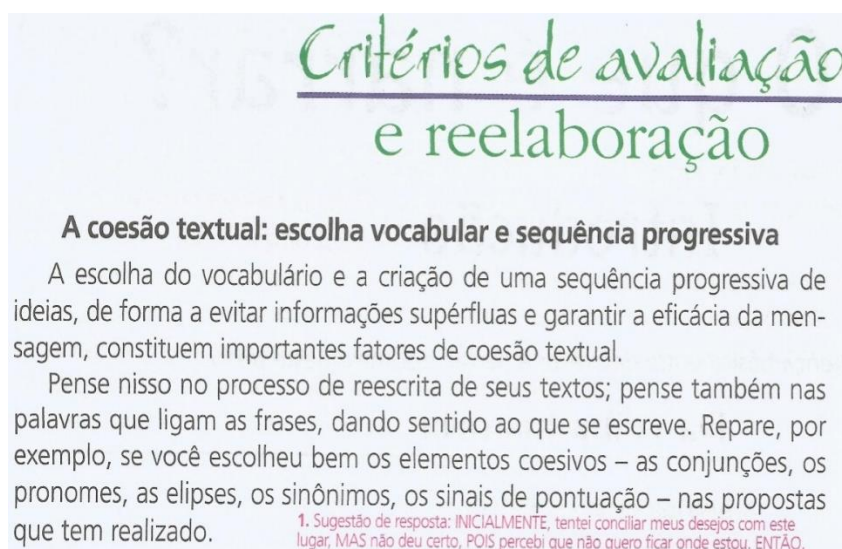
**FONTE:** Coleção Novas Palavras, Volume 1 (p. 366)

Como já dito anteriormente, esta atividade ilustrativa mostra que ocorre encaminhamento para a reescrita, posto que os alunos são orientados a depois de escreverem os currículos realizarem uma discussão e trocarem opiniões sobre os textos produzidos com o objetivo de aperfeiçoá-los, deixando-os mais apropriados ao gênero em questão, para então colocá-los em exposição no mural da classe. Como complementação, na parte de observação, na proposta de produção e revisão (primeira fase), tem-se uma orientação a respeito das características do gênero trabalhado, quanto à finalidade, conteúdo temático e linguagem. Ademais, é descrito também que os alunos realizem uma pesquisa na *Internet* a respeito dos tipos de currículos existentes.

Além de sugerir proposta de revisão e reescrita na atividade de produção do gênero currículo, a coleção **NP** também oferece um espaço mais geral na seção **Critérios de avaliação e reelaboração**, no final do capítulo, para tratar dos encaminhamentos da reescrita dos textos produzidos pelos alunos.

Na sequência, Figura 15, apresento a atividade ilustrativa que complementa a atividade anterior, para a análise qualitativa desta categorização. Nesta atividade, trago a orientação geral proposta na seção **Critérios de avaliação e reelaboração** da coleção.

**Figura 15:** Exemplo ilustrativo 2 (parte 2) – Categorias Ação, Discursiva, Linguístico-discursiva (p. 369)



**FONTE:** Coleção Novas Palavras, Volume 1 (p. 369)

Para esta categorização, também elaborei três quadros com as orientações para

reescrita, as categorias e as subcategorias analisadas, os quais apresento, na sequência. A partir da análise, julguei que a atividade ilustrativa contempla as capacidades de linguagem que os alunos precisam desenvolver para produzir o gênero em estudo.

**Quadro 10:** Atividade de Reescrita Analisada 2 – Capacidade de Ação

| Categoria - Capacidade de Ação                                                                                                                                                                                                                                                              |                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Orientação para reescrita (NP)                                                                                                                                                                                                                                                              | Subcategorias                  |
| Reúna-se com um grupo de colegas e discuta com eles os currículos elaborados, procurando trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos. Em seguida, o grupo deve eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-los aos escolhidos pelo outros grupos e pendurá-los na classe. | 1- Indicação de gênero         |
| Reúna-se com um grupo de colegas e discuta com eles os currículos elaborados, procurando trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos. Em seguida, o grupo deve eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-los aos escolhidos pelo outros grupos e pendurá-los na classe. | 2- Objetivo específico         |
| Reúna-se com um grupo de colegas e discuta com eles os currículos elaborados, procurando trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos. Em seguida, o grupo deve eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-los aos escolhidos pelo outros grupos e pendurá-los na classe. | 3- Destinatário específico     |
| Reúna-se com um grupo de colegas e discuta com eles os currículos elaborados, procurando trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos. Em seguida, o grupo deve eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-los aos escolhidos pelo outros grupos e pendurá-los na classe. | 4- Meio de divulgação do texto |

FONTE: Elaboração própria (2019)

Como mostra o Quadro 10, em referência à categoria de Ação, observei que a atividade sugerida abrange todas as subcategorias – **Indicação de gênero**, **Objetivo específico**, **Destinatário específico** e **Meio de divulgação do texto**.

Em se tratando das subcategorias da capacidade de ação, observei que a **Indicação de gênero** ocorre quando no LD aparece – “currículos”; o **Objetivo específico** aparece em – “Reúna-se com um grupo de colegas e discuta com eles os currículos elaborados, procurando trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos/o grupo deve eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-los aos escolhidos pelo outros grupos”, o **Destinatário específico** ocorre quando aparecem – “colegas”; o **Meio de divulgação do texto** quando no LD aparece –

“pendurá-los na classe”.

Por já ter enfatizado na categorização do Planejamento os elementos objetivo específico, destinatário específico e na categorização da Ação, anteriormente preconizada, o meio de divulgação, focalizarei, nesta análise, apenas o elemento gênero, mesmo já tendo dado ênfase a ele na categorização Planejamento.

A respeito do gênero, Bakhtin (2011, p. 262) o conceitua como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Os enunciados não são fixos, podem ser modificados segundo o contexto da situação e é a partir deles que a interação e a relação social acontecem. Bakhtin (2011) explica que todas as esferas da atividade humana (científica, técnica, jornalística, publicitária, oficial, artística, literária, religiosa, cotidiana, íntima, entre outras) elaboram seus próprios enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos. Vale lembrar que, neste ponto, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) acrescentam também o enunciado/gênero multimodal ou multissemiótico que, segundo elas, “recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” – linguagens verbal, corporal, gestual, sonora, visual.

Complementando o exposto, as autoras destacam:

É vivendo a vida com os textos, isto é, atuando e nos comunicando nas diferentes esferas/campos de atividade pelas quais circulamos em nosso cotidiano – em casa, no trabalho, estudando, informando-nos por meio do jornalismo, consumindo, apreciando e fruindo obras de arte, nos divertindo – que enunciamos e materializamos nossos textos orais, escritos e multimodais (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 86).

É inegável a importância dos gêneros para a comunicação verbal, posto que servimo-nos deles para a comunicação social (BAKHTIN, 2011). Se esses gêneros não existissem, seria pouco provável a comunicação verbal (BAKHTIN, 2011). Em referência à nossa fala, Bakhtin (2011) considera que ela é moldada conforme o gênero do discurso. Sobre isso, o autor enfatiza que

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nessa lógica, Rojo e Barbosa (2015, p. 27) consideram os gêneros do discurso como “entidade da vida” e explicam que por eles fazerem parte do nosso cotidiano cumprem a função

de auxiliar na comunicação e na interação com as pessoas.

Cabe mencionar, também, que os gêneros do discurso, para serem considerados como tais, precisam contemplar, de acordo com Bakhtin (2011, p. 262), as três dimensões, que “fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado”. São elas: conteúdo temático (sobre o que se fala), estilo (relacionado aos recursos linguísticos) e construção composicional (ligado à forma, à estrutura). Para o autor, todas essas dimensões “são marcadas pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Em cada esfera há um grande repertório de gêneros do discurso, que se distinguem e se expandem em conformidade com o desenvolvimento e a complexidade da própria esfera (BAKHTIN, 2011).

Diante do exposto sobre o conceito de gênero, na atividade ilustrativa, na proposta de produção e revisão (primeira fase), considere haver **indicação de gênero** quando se pede a elaboração de currículos. O aluno precisará produzir seu próprio currículo, pensando na futura atuação profissional e no propósito de ser aceito como estagiário e qualificar-se para a realização de sua função. Após a elaboração dos currículos, os discentes trocarão sugestões para a melhoria dos próprios textos. Desse modo, observei que a atividade indica a especificidade do gênero a ser produzido pelos alunos, o currículo, e ainda, na parte de observação, explica as características desse gênero, bem como suas particularidades (estilísticas, temáticas e composicionais). Além disso, os alunos também são orientados a realizarem uma pesquisa na *Internet* para compreender melhor os tipos de currículos existentes.

Nesse seguimento, tendo em vista os alunos serem direcionados à produção de um gênero específico, eles poderão executar esta atividade com um melhor resultado.

No que se refere à categoria Discursiva, observei que a atividade sugerida evidencia as subcategorias – **Aspectos tipológicos, Elaboração do conteúdo e plano temático** – como pode ser visto no quadro na sequência.

**Quadro 11:** Atividade de Reescrita Analisada 2 – Capacidade Discursiva

| Categoria - Capacidade Discursiva                                                                                                                                                                                  |                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Orientação para reescrita (PL)                                                                                                                                                                                     | Subcategorias                                     |
| A escolha do vocabulário e a criação de uma <b>sequência progressiva de ideias</b> , de forma a evitar informações supérfluas e garantir a eficácia da mensagem, constituem importantes fatores de coesão textual. | <b>2- Aspectos tipológicos</b>                    |
| A escolha do vocabulário e a criação de uma sequência progressiva de ideias, de forma a evitar informações supérfluas e <b>garantir a eficácia da mensagem</b> , constituem importantes fatores de coesão textual. | <b>3- Elaboração do conteúdo e plano temático</b> |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Conforme o Quadro 11, no que diz respeito às subcategorias da capacidade discursiva, observei que os **Aspectos tipológicos** aparecem em – “sequência progressiva de ideias”; e a **Elaboração do conteúdo e plano temático** quando no LD aparece – “garantir a eficácia da mensagem”;

Tendo já abordado o elemento aspectos tipológicos na categorização Discursiva, anteriormente analisada, darei enfoque à elaboração do conteúdo e plano temático, mesmo que o tema já tenha sido tratado na categorização do Planejamento.

No que concerne à **Elaboração do conteúdo e plano temático**, isto é, ao tema, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 134) dizem que o tema é “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”. Ademais, é descrito como objeto de sentido, único, que apresenta variações “conforme as esferas da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2011, p. 281). O mesmo elemento também é considerado como a “base para definir a enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133). Esta última corresponde à fala, valorizada por Bakhtin/Volochínov (2009, p. 14), e defendida como “natureza social, ligada às condições da comunicação”.

Na visão de Bakhtin/Volochínov, (2009, p. 133), o tema “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta” e sua determinação acontece “não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”.

Rojo e Barbosa (2015, p. 87-88) acrescentam que o tema

[...] é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.

Nesse sentido, tema é o que se pode falar, o que se pode expressar e, assim como afirma Bunzen (2006, p. 155), é “o que pode ser dizível”, com a expressão de valor e a apreciação do locutor.

Desse modo, sabendo que o tema envolve o assunto a ser tratado em uma determinada situação, considere haver na atividade ilustrativa **Elaboração do conteúdo e plano temático**

quando a atividade de reescrita orienta a respeito da eficácia da mensagem. Julguei que o aluno é conduzido a pensar na abordagem temática de seu texto, refletindo sobre as informações expostas na produção e confirmando se realmente ele conseguiu êxito na mensagem transmitida.

No que se refere à categoria Linguístico-discursiva, observei que a atividade sugerida trabalha as subcategorias – **Mecanismos textuais**, **Mecanismos enunciativos**, – como pode ser visto no quadro na sequência.

**Quadro 12:** Atividade de Reescrita Analisada 2 – Capacidade Linguístico-discursiva

| Categoria - Capacidade Linguístico-discursiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Orientação para reescrita (PL)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Subcategorias                                                                 |
| <p>A <b>coesão</b> textual: escolha vocabular e sequência progressiva</p> <p>A escolha do vocabulário e a criação de uma sequência progressiva de ideias, de forma a evitar informações supérfluas e garantir a eficácia da mensagem, constituem importantes fatores de <b>coesão</b> textual.</p> <p>Pense nisso no processo de reescrita de seus textos; pense também nas <b>palavras que ligam as frases</b>, dando sentido ao que se escreve. Repare, por exemplo, <b>se você escolheu bem os elementos coesivos</b> – as <b>conjunções</b>, os <b>pronomes</b>, as <b>elipses</b>, os <b>sinônimos</b>, os <b>sinais de pontuação</b> – nas propostas que tem realizado</p> | <p><b>1- Mecanismos textuais (conexão), (coesão nominal), (coerência)</b></p> |
| <p>Reúna-se com um grupo de colegas e <b>discuta com eles os currículos elaborados</b>, procurando <b>trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos</b>. Em seguida, o grupo deve <b>eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s)</b>, a fim de <b>reuni-los aos escolhidos pelos outros grupos</b> e pendurá-los na classe.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p><b>2 - Mecanismos enunciativos (vozes), (julgamentos de valor)</b></p>     |

**FONTE:** Elaboração própria (2019)

Como mostra o Quadro 12, em relação às subcategorias da capacidade linguístico-discursiva, observei que os **Mecanismos textuais** ocorrem quando no LD aparecem – “coesão, palavras que ligam as frases, se você escolheu bem os elementos coesivos – as conjunções, os pronomes, as elipses, os sinônimos, os sinais de pontuação”; os **Mecanismos enunciativos** aparecem em – “discuta com eles os currículos elaborados, trocar sugestões e aperfeiçoar os trabalhos, eleger o(s) currículo(s) mais interessante(s), a fim de reuni-los aos escolhidos pelo outros grupos”.

Para a análise qualitativa, darei destaque aos mecanismos textuais, mesmo já tendo

dado ênfase a tal elemento na categorização Linguístico-discursiva na primeira atividade ilustrativa desta categorização.

No que se refere aos mecanismos textuais, eles estão relacionados à exploração dos recursos linguísticos para assegurar a progressão temática. Lousada (2010) e Xavier (2006) especificam que dentro dos mecanismos de textualização estão a conexão (organizadores textuais – pronomes, conjunções, preposições), a coesão nominal (anáfora, catáfora) e a coesão verbal (advérbios, tempos e modos verbais), responsáveis por manter a coerência e a coesão do texto.

Sobre isso, Nascimento (2014, p. 94) explica que os mecanismos de textualização na produção textual “implicam a utilização dos recursos do sistema da língua, dimensão do texto em que o produtor seleciona elementos linguísticos que estabelecem a coerência temática e as relações entre o locutor, o destinatário e discurso que produz”. A autora também complementa que

O texto, para constituir uma unidade de sentido articulado a uma situação de ação e para que possa ser compreendido e interpretado como coerente pelo destinatário, depende, em grande parte, do funcionamento dos mecanismos de textualização. É na textualização que se desenvolve efetivamente a estruturação linguística das ideias anteriormente planificadas. É nessa fase que o produtor seleciona os elementos da língua, observa as implicações dessa seleção e elege a melhor forma de utilizar as formas gramaticais que contribuem para a coesão textual (NASCIMENTO, 2014, p. 94).

Nesse seguimento, julguei que a atividade ilustrativa encaminha o aluno a refletir sobre os mecanismos textuais na reescrita do texto. Como podemos observar, a atividade enfatiza ao aluno que para a produção dele ter sentido, ter coerência, e ser entendida pelo leitor, ela precisa ter elementos que estabeleçam uma ligação entre as ideias propostas por ele (aluno) no próprio texto.

Assim, é por meio dos recursos coesivos que a junção dessas ideias pode ser efetivada. Esses recursos são mencionados: as conjunções (elemento que determina a ligação entre as orações), os pronomes (elemento que faz referência a um nome), as elipses (elemento que omite termos não ditos anteriormente), os sinônimos (elemento que evita a repetição de termos), os sinais de pontuação (elemento – sinais gráficos – que se usa na linguagem escrita). Dessa forma, vejo que o aluno é orientado a rever sua produção pensando na coesão do texto, que, consequentemente, culminará na coerência textual.

Face ao exposto, de maneira geral, considero que as atividades analisadas, se aplicadas, podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico-discursiva dos alunos.

Terminada a análise dos dados, passo a tratar a respeito das considerações finais da minha pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação de Mestrado, concentrada na área da Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagem, analisei propostas de reescrita textual de 2 (duas) coleções de livros didáticos de Português de Ensino Médio: **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, e **Novas Palavras**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD.

Discorri sobre a escrita e a reescrita na perspectiva interacional da linguagem, apresentando considerações sobre as teorias que fundamentam a minha pesquisa, sendo elas a abordagem teórico-metodológica do interacionismo sócio-discursivo, as capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação), inerentes à produção e interpretação de textos, e as etapas da produção de texto escrito (planejamento, escrita, reescrita).

Tratei da aula de português, do livro didático e da relação que existe entre este objeto e as tendências pedagógicas. A respeito da aula de português, constatei que ela deve ocorrer de forma dinâmica, contribuindo para a ampliação do domínio que os alunos já têm em relação às práticas de linguagem. Na aula de português, deve-se trabalhar o funcionamento da língua como interação, como interlocução.

No que se refere ao LD e às tendências pedagógicas, observei que essas teorias exercem uma grande influência na prática docente, estabelecendo maneiras e métodos de ensinar. Dessa forma, a atuação do professor e os conteúdos propostos pelo LD são regidos por pensamentos pedagógicos. Pude observar, também, que a coleção **PL** vai ao encontro predominantemente da Pedagogia Histórico-Crítica (por trabalhar os conteúdos a partir da concepção interacional da linguagem, além de explorar o trabalho com os gêneros). Já a coleção **NP** vai ao encontro predominantemente da Pedagogia Tradicional (por enfatizar o trabalho com as tipologias textuais – narração, descrição, dissertação).

Discorri sobre os *corpora* em análise, seus respectivos autores, respaldada nas resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014) e no próprio Manual do Professor apresentado nas coleções.

Apresentei a análise qualitativa dos dados equivalentes aos dois objetivos específicos de minha pesquisa, a saber, etapas da produção de texto escrito – planejamento, escrita e reescrita; e capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico-discursiva.

No que se refere às etapas da produção de texto escrito, os dados mostraram que na coleção **PL** (100%) das propostas de produção contemplaram as etapas de Planejamento,

Escrita e Reescrita. Na coleção **NP**, os dados mostraram que (100%) das propostas de produção contemplaram o Planejamento e a Escrita e (50%) contemplaram a Reescrita. Assim, considerei que a coleção **PL** se destacou em relação a **NP**, nesta categorização.

Já em referência às capacidades de linguagem, os dados mostraram que, na coleção **PL**, (100%) das propostas de reescrita consideraram as capacidades de Ação e Linguístico-discursiva e (95%) consideraram a capacidade Discursiva. Na coleção **NP**, os dados mostraram que (94%) das propostas de reescrita consideraram a capacidade de Ação, (75%) consideraram a capacidade discursiva e (62%) consideraram a capacidade Linguístico-discursiva. Dessa forma, considerei que a coleção **PL** se destacou em relação a **NP**, também nesta categorização.

Apresentei, ainda, nesta Dissertação, a análise qualitativa de um exemplo ilustrativo da coleção **NP**, correspondente ao objetivo 1 e dois exemplos ilustrativos, sendo um da coleção **PL** e outro da coleção **NP**, correspondentes ao objetivo 2.

Foi possível observar que na coleção **PL** as propostas de reescrita podem contribuir com o aprimoramento da escrita do aluno, visto que todas as categorias de análise são contempladas. Entretanto, na coleção **NP** as propostas de reescrita podem contribuir menos com a escrita proficiente do aluno, já que menos atividades analisadas consideraram as etapas de produção de texto escrito, ocorrendo o mesmo em relação às capacidades de linguagem, as quais acredito serem necessárias para que o aluno desenvolva seu aprimoramento da escrita.

Quanto aos gêneros trabalhados nas coleções, foi possível mostrar que a coleção **NP** parece valorizar mais os vários gêneros presentes no contexto escolar e não no contexto social do aluno. Os gêneros contemplados pela **NP** foram 14 (quatorze) no total. Isso equivale a (58%), representando pouco mais da metade dos gêneros que foram apresentados pela **PL**, isto é, 24 (vinte e quatro). A distribuição dos gêneros é feita pela **PL** em sua maior parte no contexto de uso social da língua. No que tange às esferas da atividade humana, o número contemplado pela **NP**, 06 (seis) no total, também foi menor que o contemplado pela **PL**, 08 (oito) no total. Em face do exposto, observei que a coleção **PL** se sobressaiu nesses aspectos.

Nessa direção, observo ser necessário um olhar cuidadoso dos pesquisadores e dos professores de Português no que diz respeito ao LDP utilizado em sala de aula, posto que o material deve contribuir sempre mais com a aprendizagem do aluno. Em relação à escrita, à reescrita e às capacidades de linguagem focalizadas nesta pesquisa, defendo que elas são operações importantes que ocorrem na produção textual e, se ensinadas em sala de aula pelo professor e pelo LDP, podem contribuir para a melhoria da escrita dos alunos.

Esta Dissertação de Mestrado me proporcionou grandes aprendizagens, principalmente em relação às teorias investigadas. Antes da pesquisa, já conhecia e aplicava na

minha prática em sala de aula as concepções que envolvem as etapas da produção de texto escrito, isto é, o planejamento da escrita, a escrita propriamente dita e a reescrita do texto. Entretanto, não conhecia as teorias a respeito das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação), sempre postas em prática ao realizar uma atividade de linguagem. Desse modo, ao investigar a abordagem teórico-metodológica do ISD pude compreender sua importância no trabalho com a linguagem, uma vez que ela se preocupa em mostrar o agir humano nos âmbitos social, histórico e discursivo, conforme explica o pesquisador Bronckart (2006).

Nessa linha, entendo que o professor de Português/Produção de Texto precisa conhecer todas essas capacidades ao lidar com os textos dos alunos, sobretudo no momento da correção textual, compreendendo todo o processo de aprendizagem da escrita, além das dificuldades apresentadas e as possíveis intervenções para os problemas encontrados. Como já dito, o aprendiz mobiliza um conjunto de mecanismos ao produzir/interpretar um texto e o professor deve conhecer esses mecanismos que implicam na adaptação do texto do aprendiz ao contexto de produção, a mobilização de elementos discursivos e a mobilização de operações linguísticas.

Diante do exposto, os resultados encontrados na minha pesquisa despertaram em mim alguns questionamentos, que podem servir como objetivos de estudo de futuras pesquisas em nível de Doutorado. Assim, tendo constatado que os LDP pesquisados, mesmo com algumas diferenças, propõem o trabalho com a escrita a partir do enfoque das etapas da produção de texto e das capacidades de linguagem, como deve ocorrer a escolarização desses elementos nos próprios textos dos alunos? Como acontece a didatização desses conteúdos que envolvem a escrita e a reescrita? O professor didatiza esses elementos? De que forma? Acredito que as respostas para esses questionamentos podem ser respondidas, mas para isso é necessário uma outra análise e uma nova pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ACOVERDE, M. D. L.; ACOVERDE, R. D. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- AGRANIONIH, N. T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **Educere** – Revista de Educação, Toledo-PR, vol. 1, n, 1: jan./jun. 2001.
- ALMEIDA, R. A. **Proficiência Escrita do Aluno-Autor do 9º ano do Ensino Fundamental: Gêneros Textuais e Práticas de Reescrita**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2015.
- AMARAL, E. [Et al.] **Novas Palavras**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: Coelho, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.) **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-21.
- APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R. A avaliação no processo de construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor em foco. In: SILVA, S. R. da.; ALVES FILHO, S. C. (org) **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 39-68.
- \_\_\_\_\_. Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (org) **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 11-30.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, E. M. D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 137-168.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (54.1), jan./jun. 2015, p. 109-136.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G (Org.) **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

\_\_\_\_\_. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G. (org.). In: **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 41-73.

BATISTA, C. O.; SANTOS, E. S. C.; SOUZA, M. M. A comissão do livro técnico e do livro didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. In: **3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática - História da Educação Matemática e Formação de Professores**. Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus outubro 31, 2016 – novembro 2, 2016.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, M. A. **Sequências textuais**. Glossário CEALE (Termos de Alfabetização. Leitura e Escrita para Educadores). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencias-textuais>> Acesso em: 24 out. 2018.

BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 57-71, jan./jun.2014.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set. 2004. p. 471-473.

\_\_\_\_\_. Circe Bittencourt: "O bom livro didático é aquele usado por um bom professor". SALLA, F. **Revista Nova Escola**, 01 fev. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>> Acesso em: 11 jan. 2018.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produções de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. da. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Parte 3. CEEL-UFPE. 11 mar. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-d6qr5fLQuA>>Acesso em: 20 jul. 2017.

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Baktin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 265-273.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/SEMTEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos, PNLD 2015**: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2016. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 117-125.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

BUNZEN, C.; ROJO R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005, p. 73-117.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2009.

CARVALHO NETO, E. R. G. de. O livro didático e as teorias pedagógicas. **Holos**, Ano. 31, v. 6, 2015, p. 402-414.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, nº 1, Jan./Jun. 2010, p. 129-143.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2004, p. 549-566.

COLE, P. B. da S. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)? In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas Trilhas do ISD**: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 47-71.

CORACINI, M. J.(Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 2011.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. **Veredas** on-line – Ensino, PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, 2/2007, p. 78-86.

COSTA VAL, M. da G. **Produção escrita**: trabalhando com gêneros textuais / caderno do professor / Maria da Graça Costa Val et al. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 257-271.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente de Língua Inglesa. Revista **SIGNUM**: Estudos da Linguagem. V. 14. nº1, 2011, p.569-589.

DOLZ, J. Posfácio. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lília Santos, CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes, (Orgs.); Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 165-172.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. De ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2ª ed. 2010, p. 35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. De ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2ª ed. 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2ª ed. 2010, p. 125-155.

ESCARPINETE, M. L.; MALAQUIAS, A. S.; PEREIRA, R. C. M. A reescrita no livro didático: um desafio além da higienização textual. In: VI Congresso Internacional da Abralín, 2009, João Pessoa - PB. **VI Congresso Internacional da Abralín**. João Pessoa: Idea, 2009.

FARACO, C. A. As Sete Pragas do Ensino de Língua Portuguesa. Revista: **Construtora**, ano III, nº 1, 1975, p. 05-12.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ANTUNES, I. (org.) **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FARACO, C. A. A Língua Portuguesa no ensino médio. **Revista Trama**, v.4. n. 7, 2008, p. 97-114.

FARACO, C.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, H. M. SILVA, F. A da. O processo de revisão/reescrita textual: uma análise da proposta de livros didáticos de língua portuguesa. **Caletroscópio**, v.3, n. 5, jul/dez. 2015, p. 86-106.

FERREIRA, N. B. **Escrita e Reescrita de Textos: Processos de Construção do Texto dos Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 58f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras Para Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2015.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006a.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006b, p. 39-46.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006c, p. 59-79.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p. 17-32.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M.J.A(Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 2011. p. 67-78.

GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A. M. de. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-16.

GURGEL, T. Produção de texto: como ensinar os alunos a escrever de verdade. **Revista Nova escola**, Agosto/2016. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/231/producao-de-texto-como-ensinar-os-alunos-a-escrever-de-verdade>> Acesso em: 26 ago. 2017.

JESUS, C. A. **Reescrita: Para além da higienização**. 1995. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 1995.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A. H. B.; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. **Revista X**, vol.1, 2011, p. 120-126.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

KLEIMAM, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, Coleção Ideias sobre Linguagem, 191p.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto**, Brasília: ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 3-9. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2018.

LEAL, Audria; CALDES, Ana. Mecanismos de textualização e construção textual: para uma abordagem sócio-discursiva do *cartoon*. **Diacrítica**, Braga, v. 27, n. 1, p. 175-194, 2013.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 26 ago. 2017.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p. 35-62.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, 2010, p. 3-13.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: Da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 141-177.

LEITE, G. S.; SILVA, J. P. da.; FONSECA, C. M. F. P. O gênero textual carta denúncia como transformador social. *Revista Digital FAPAM*, Pará de Minas, v. 8, n. 8, dez. 2017, p. 193-204.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2012.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Formação do Professor).

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.) **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 5-19.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Anna Rachel Machado e colaboradores; Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, (orgs); posfácio Joaquim Dolz – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Ideias sobre Linguagem).

MACHADO, M. C. **Programa amplia inclusão de pessoas com deficiência ao converter texto em áudio**. 24 jun. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826)> Acesso em: 11 jan. 2018.

MAGALHÃES, F. P. de. As condições de produção dos gêneros textuais em livros didáticos de Ensino Médio. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

MALAQUIAS, A. da. Silva.; PEREIRA, R. C. M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 73-109.

MARCUSCHI, E. Os Destinos da Avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍZIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de Português: Múltiplos Olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, B; VAL, M. G. C. (Orgs.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MENEGOLO, E. D. C.; MENEGOLO, L. W. Os significados da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, mar. 2005, p. 73-79.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.1): 259-299, jan./abr. 2017

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA, A. P. F. 2008. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>> Acesso em: 03 out. 2018.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, M. A. (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores**, 1, 2001, Brasília. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC; SEF, 2002, p. 89-94.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012, p. 179-197.

NAPOLITANO, A. A. **As propostas de reescrita do livro didático do ensino fundamental: limites e possibilidades para a apropriação das capacidades de linguagem**. 2012. 206f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

NASCIMENTO, E. L. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p. 63-80.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 83-111.

NETA, M. C. M.; SALES, L. S. **A produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades**. In: Jornada Nacional do GELNE (25. : 2014 : Natal, RN), XXV Jornada Nacional do GELNE, (Anais), Natal – RN. EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, C. O contexto sociossubjetivo: Uma análise das orientações que encaminham a produção textual. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 111-140.

OLIVEIRA, M. A. A. de. Formando o professor para usar o livro didático: desafios e possibilidades. In: **ANAIS DO SETA**, Número 4, 2010, p. 713-724.

OS, Amós. **De amor e trevas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, 624p.

OTA, I. A. da. S. O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 35, 2009, p. 211-221.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **PEC – Formação Universitária**. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 879-894.

PEDROSA, M. C. N. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos**. 2006. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

PEREIRA, M. T. G. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.) **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 57-73.

PERES, E.; VAHL, M. M. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): Contribuições à História e às Políticas do Livro Didático no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.1, jan./jul. 2014.

PINA, F. **O Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. 2011. 187f. Dissertação. Faculdade de Ciências Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2011.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de Língua Inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009, p. 79-97.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino da escrita: uma atividade transitiva. **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano VIII, nº 19, março de 2012.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 247p. Tese (Doutorado em Letras, Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

REINALDO, M. A. G. de. M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

\_\_\_\_\_. Letramento(s) Práticas de letramentos em diferentes contextos. In: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b, p. 95-121.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. De ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2ª ed. 2010, p. 7-16.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SAMPAIO, E. D. A reescrita textual: como aprimorar o texto do meu aluno? Revista **Na Ponta do Lápis**, Ano XI, nº 25, março de 2015.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.) **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 22-41.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: a teoria da curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia. v. 21, n. 42, jul/dez. 2007, p. 13-35.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2013, 472 p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. M. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. Revista **Na Ponta do Lápis**, Ano X, nº 24, maio de 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. De ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2ª ed. 2010, p. 61-78.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão Experimental. Disponível em: <

<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>  
Acesso em: 20 jul. 2017.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, M. A. **Integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem em contexto presencial**. 2018. 231f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

SILVA, M. B. **Escrita, Revisão e Reescrita do Gênero “Notícia” Produzido no Ensino Fundamental**: O Passo a Passo - Construção e Implementação de Propostas de Intervenção. 2016. 154p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, S. R. da. Ensino de produção escrita de dissertação: a atuação do professor e do livro didático de português. **Caderno Seminal Digital** (Rio de Janeiro), v, 11, p. 53-101, 2009a.

SILVA, S. R. da. O gênero editorial e a construção de sua aprendizagem pelos alunos: A atuação do professor e do livro didático de Português. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009b, p. 105-130.

\_\_\_\_\_. **O papel do livro didático de português no ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar**. n.7, 2010. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/07/OPapelDoLivroDidatico.pdf>> Acesso em: 02 set. 2018.

SILVA, S. R. da.; CARVALHO, T. L. Competências de escrita do ENEM em livro didático de português (Ensino Médio). In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (org) **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 97-128.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: São Paulo. Mercado de Letras, 2009c.

SOARES, M. **Técnicas de redação**; as articulações linguísticas de pensamento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SUASSUNA, L. Avaliar é preciso. Saber como também. Revista **Na Ponta do Lápis**, Ano X, nº 24, maio de 2014.

TABOSA, M. Q. **O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de português**: escolarização de saberes linguísticos. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

THADEI, J. L. de M. Interdisciplinaridade e Transversalidade: Conceitos e Práticas Fundamentais ao Currículo Contemporâneo. **Educação, Interdisciplinaridade e Linguagens**. São Paulo, Editora BT Acadêmica, 2014, p. 124-125.

TONELLI, J. R. A. As possibilidades de aprendizagem e as capacidades de linguagem de um aluno “dislético” aprendiz de inglês. **Eutomia**, Recife, 14 (1), dez. 2014, p. 263-283.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. v. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>> Acesso em: 02 set. 2018

VIGNOLI, J. C. S.; COSTA, I. B. O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, PPG Linguística/UFJF, V. 21, n. 3, 2017/1, p. 507-527.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, J. R. **O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular**. 2006. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2002.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. Considerações sobre o livro didático no Brasil. In: SILVA, M. (Org.) **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: cadernos de didática**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003.