



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAYNAN LIMA CARVALHO

**PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GÊNEROS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

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:

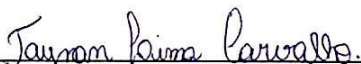
Nome completo do autor: Taynan Lima Carvalho

Título do trabalho: **PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE
GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

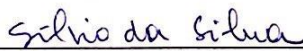
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☐ **SIM** ☒ **NÃO**

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)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 12/08/2019

¹ 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.

² A assinatura deve ser escaneada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFJ

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Jataí (UFJ) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFJ), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFJ é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Taynan Lima Carvalho

3. Título do trabalho

PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado 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.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **SILVIO RIBEIRO DA SILVA, Professor do Magistério Superior**, em 12/05/2022, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Taynan Lima Carvalho, Usuário Externo**, em 01/06/2022, às 21:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufj.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0024288** e o código CRC **64F9BCDF**.

Referência: Processo nº 23854.003253/2022-11

SEI nº 0024288

TAYNAN LIMA CARVALHO

**PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GÊNEROS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Dissertação 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.

Carvalho, Taynan Lima
PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE
GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS [manuscrito] /
Taynan Lima Carvalho. - 2019.
125 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.
Bibliografia.

1. Produção escrita.. 2. Escolarização dos gêneros.. 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 09h, 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 TAYNAN LIMA CARVALHO com o trabalho intitulado **“PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS”**. 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 Sílvia Moço Aparício (Membro Externo), considerou a candidata, Taynan Lima Carvalho: **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.

Sílvio da Silva

Prof. Dr. Sílvio Ribeiro da Silva
Presidente - UFG/REJ

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Profa. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira
Membro Interno - UFG/REJ

Ana Sílvia Moço Aparício

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício
Membro Externo - USCS

TAYNAN LIMA CARVALHO

**PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GÊNEROS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof.^a Dr^a Ana Sílvia Moço Aparício
Membro externo
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof.^a. Dr^a Camila Alberto Vicente de Oliveira
Membro interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof.^a. Dr^a Márcia Aparecida Silva
Suplente da Banca
Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá

Prof.^a. Dr^a Rosely Ribeiro Lima
Suplente da Banca
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 21 de junho de 2019

DEDICATÓRIA

A Deus...Sobre todas as coisas; aos meus pais, César e Luciana, por estarem sempre presentes; ao Renato, pelo apoio e incentivo; ao Silvio, pela competente orientação.

AGRADECIMENTOS

“— De gente bem nascida é próprio – lhes disse o cavaleiro – agradecer os benefícios recebidos; e um dos pecados que mais ofendem o Altíssimo é a ingratidão.”

Dom Quixote de La Mancha

A Deus, primeiramente, por conceder-me a graça de realizar meus objetivos tão almejados, por me capacitar e sempre me iluminar.

A Nossa Senhora, minha mãe amada, por sempre me guarnecer e me dar forças quando necessário.

Ao Mestre Gabriel, meu guia espiritual, por sempre me conduzir por um caminho de Luz, paz e amor.

A minha família, que sempre me amou e se alegrou com minhas conquistas. Em especial, agradeço aos meus pais, Luciana e César, pelo amor, pela educação, pelo apoio moral e material, ao meu amado Renato, pelo companheirismo de sempre, por me estimular a estudar, pelo amor e pelo auxílio concedido a mim de maneiras diversas.

Ao professor Silvio Ribeiro da Silva, orientador querido. Agradeço-lhe pela oportunidade de ser sua orientanda, pelos ensinamentos, pela disponibilidade de sempre, pelas correções necessárias para o aprimoramento de meu trabalho, pela convivência regada a respeito e carinho.

A Leida, pelo incentivo e apoio em vários momentos de minha vida, por se alegrar com minhas conquistas.

A Lillian, amiga querida de longas datas, por sempre estar presente e me escutar nos momentos em que mais preciso.

Aos colegas de mestrado, pela troca de experiências, dúvidas e conhecimentos. Sempre prestativos, me auxiliaram nesta jornada. Em particular, agradeço a Maiele e ao José Marcos.

A Maiele, por se tornar mais que uma colega, a considero hoje, uma amiga. Agradeço-lhe pela amizade, disponibilidade ao diálogo, pela troca de informações, textos e conhecimentos. Ao José Marcos, agradeço-lhe também a amizade, caronas, disponibilidade em auxiliar e pela troca de conhecimentos.

A todos os professores do PPGE/UFG/REJ, que colaboraram para minha formação com suas aulas cativantes.

Às secretárias do PPGE/UFG/REJ, pelo atendimento prestativo, educado e eficiente.

À Capes, por me proporcionar a bolsa de mestrado.

Ao universo, minha gratidão!

“Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais, do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes, mas de ‘dois lados da mesma moeda’” (CLÉCIO BUNZEN, 2001)

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado, na área da Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagem, está voltada para as propostas de Produção de Texto escrito existentes em Livros Didáticos de Português (LDP). Os objetivos específicos consistem em: (a) Indicar a presença ou não de propostas de produção escrita dos gêneros da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) em coleções de Livros didáticos de Português; (b) Verificar se o trabalho de escrita dos gêneros propostos por três coleções de LDP privilegia as dimensões dos gêneros do discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin; (c) Identificar se as propostas de produção escrita apresentadas pelas coleções de LDP contemplam as condições de produção do texto. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa dizem respeito à análise qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1996) e à Análise de Conteúdo (BARDIN, ([1977]2009)). Para melhor entendimento do assunto, me apoio nos referenciais teóricos propostos por Bunzen (2006), Geraldi (2006), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Dolz e Schneuwly (2010), Bakhtin (2011), dentre outros. Na busca pelo alcance dos objetivos elencados, inicialmente, descrevo os aspectos gerais dos LDP analisados, focando a seção voltada para as propostas de produção escrita. A partir da apresentação da organização do LDP, verifico todas as propostas de produção escrita que se voltam para os gêneros Poema, Memória Literária, Crônica e Artigo de opinião (abordados pela OLPEF). Após a descrição dos aspectos gerais dos materiais, apresento dados quanti-qualitativos referentes aos *corpora* em análise. Os resultados deste estudo indicam que os LDP quase não trabalham com os gêneros da OLPEF. As propostas que abordam esses gêneros levam em consideração as dimensões do gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana, mas foi possível verificar que uma delas não foi explorada da maneira que considero ser a mais eficiente. No que diz respeito ao objetivo referente às condições de produção, percebi que, praticamente, todas as propostas contemplaram as condições de produção do texto. No entanto, elas favoreciam, na maioria das vezes, as práticas escolares de ensino, desconsiderando as práticas sociais de referência. Os resultados demonstraram, ainda, que as propostas de produção escrita dos LDP analisados quase não estão orientando o aluno a produzir textos, mas, sim, escritos descontextualizados, o que pode desfavorecer a interação.

Palavras-chave: Produção escrita. Escolarização dos Gêneros. Livro didático de Português.

ABSTRACT

This Dissertation of Master's degree, in the area of the Education, research line Education and Language, is turned for the proposals of Production of written Text in Portuguese's Text books (PTB). The specific objectives consist in: (a) To indicate or not the presence of proposals of written production of the genres of the Olympiad of Portuguese Language Writing the Future (OPLWF) in collections of Portuguese's Text books; (b) To verify if the work of writing of the genres proposed by three collections of PTB privileges the dimensions of the genres of discourse in the perspective of Mikhail Bakhtin; (c) To identify if the proposals of written production presented by the collections of PTB contemplate the conditions of production of the text. The methodological proceedings used in this research relate to the qualitative-interpretative analysis (MOITA LOPES, 1996) and the Content Analysis (BARDIN, [1977] 2009). To better understanding of the subject, I support the theoretical references proposed by Bunzen (2006), Geraldi (2006), Curriculum Guidelines for High School (2006), Dolz and Schneuwly (2010), Bakhtin (2011), among others. In the search for the achievement of the objectives listed, I initially describe the general aspects of the PTB analyzed, focusing on the section turned to the proposals of written production. From the presentation of the organization of the PTB, I verify all the proposals of written production that turn to the genres Poem, Literary Memory, Chronic and Opinion Article (approached by OPLWF). After describing the general aspects of the materials, I present quanti-qualitative data regarding the corpora under analysis. The results of this study indicate that the PTB almost do not work with the types of the OPLWF. The proposals that board these genres take into account the dimensions of the genre of discourse in the perspective bakhtiniana, but it was possible to verify that one of them was not explored in the way that I consider the most efficient. Concerning the objective referring to the conditions of production, I realized that practically all the proposals contemplated the conditions of production of the text. However, they were favoring, most times, the school teaching practices, disregarding the social reference practices. The results demonstrated, still, that the proposals of written production of the PTB analyzed are almost not orienting the student to produce texts, but, rather, written decontextualized, disfavoring the interaction.

Keywords: Written production. Schooling of Genres. Portuguese textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema apresentado por Geraldi (2013) para explicar a relação interlocutiva.....	38
Figura 2: Exposição de aspectos sobre a dimensão dos gêneros da OLPEF.....	67
Figura 3: Exposição de aspectos sobre as condições de produção dos gêneros da OLPEF.....	68
Figura 4: LDP ‘Projeto Ápis: Língua Portuguesa’	78
Figura 5: ‘Português: Para viver juntos’	78
Figura 6: ‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’	79
Figura 7: Quadro esquemático da Coleção ‘Português: Para Viver Juntos’	85
Figura 8: Quadro esquemático da Coleção ‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’	89
Figura 9: Exemplo ilustrativo – Dimensões dos gêneros.....	100
Figura 10: Exemplo ilustrativo – Estrutura composicional do gênero.....	104
Figura 11: Exemplo ilustrativo – Tema do gênero a ser produzido.....	105
Figura 12: Exemplo ilustrativo – Condições de Produção.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem das propostas de produção escrita nos LDP.....	93
Gráfico 2: Porcentagem das dimensões dos Gêneros do discurso.....	99
Gráfico 3: Porcentagem das Condições de produção do texto.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleções, cidades e porcentagem de adoção.....	77
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LD – Livro didático

LDP – Livro Didático de Português

MP – Manual do Professor

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OLPEF- Olimpíada de Língua Portuguesa ‘Escrevendo o futuro’

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROLICEN- Programa de Licenciatura

FAPEG- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 JUSTIFICANDO E PROBLEMATIZANDO O ESTUDO: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	16
2 A PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS.....	27
2.1 O ensino de Produção de Texto escrito: algumas reflexões teóricas.....	27
2.2 As condições de produção do texto escrito: uma prática escolar situada.....	36
2.3 Noções introdutórias sobre os Gêneros do Discurso.....	43
2.4 Escolarização do gênero do discurso: do <i>Savoir Savant</i> para as páginas do LDP.....	50
2.5 O Poema: <i>Savoir Savant</i>	53
2.6 A Memória Literária: <i>Savoir Savant</i>	56
2.7 A Crônica: <i>Savoir Savant</i>	59
2.8 O Artigo de opinião: <i>Savoir Savant</i>	63
3 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS CORPORA EM INVESTIGAÇÃO.....	69
3.1 Livro Didático: voltando ao passado para entender as suas múltiplas faces.....	69
3.2 Livro Didático de Língua Portuguesa: um objeto de investigação complexo.....	73
3.3 O perfil das coleções: aspectos gerais.....	76
3.4 ‘Projeto Ápis: Língua Portuguesa’ – Uma visão geral e descritiva da coleção.....	79
3.5 ‘Português: Para Viver Juntos’ – Uma visão geral e descritiva da coleção.....	83
3.6 ‘Português: Vozes do mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’ – Uma visão geral e descritiva da coleção.....	88
4 ESCOLARIZAÇÃO DOS GÊNEROS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA: O QUE OS DADOS DIZEM.....	93
4.1 Uma abordagem quanti-qualitativa dos dados a partir do primeiro objetivo específico.....	93
4.2 Uma abordagem quanti-qualitativa dos dados a partir do segundo objetivo específico.....	99

4.3 Uma abordagem quanti-qualitativa dos dados a partir do terceiro objetivo específico.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119

1 JUSTIFICANDO E PROBLEMATIZANDO O ESTUDO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.

Mikhail Bakhtin

Uma pesquisa, geralmente, surge a partir de um fato ou de uma realidade que por vezes nos inquieta. Com esta, não foi diferente. O contexto de pesquisadora em que estou inserida tem vínculo com as práticas de Leitura, Propostas de Produção de Texto escrito e Avaliação.

Nos anos de 2013-2014, realizei um estudo como bolsista do Programa de Licenciatura-PROLICEN da Universidade Federal de Goiás. Esse estudo fazia parte do projeto “Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica”, encabeçado pela Rede Goiana de Pesquisa, Texto, Discurso e Ensino, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG-GO. A pesquisa tinha por finalidade investigar como se dava a prática de interpretação de leitura e o processo de escrita e reescrita de uma aluna de ensino superior da cidade de Jataí-GO.

Nos anos de 2014-2015, desenvolvi outra pesquisa, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) na mesma instituição. O estudo desenvolvido teve relação com as competências exigidas pela Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o seu reflexo nas Propostas de Produção de Texto escrito existentes no Livro Didático de Português (LDP) adotado por 03 (três) escolas da esfera pública estadual da cidade há pouco mencionada. Busquei investigar o que estaria por trás do baixo desempenho dos alunos das escolas estaduais com menor pontuação na prova de Redação do ENEM.

Nos anos de 2015-2016, ainda como bolsista PIBIC, continuei com a pesquisa anterior, ainda com os mesmos objetivos, modificando apenas o objeto de estudo que, anteriormente, era o LDP ‘Português-Projetos’, Volume único, de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, da Editora Ática. O LDP posteriormente analisado foi ‘Português: Linguagens’, 03 (três) volumes, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva. A mudança do *corpus* ocorreu pelo fato de não ter sido possível alcançar de forma plena todos os objetivos da pesquisa inicialmente proposta. Além do mais, uma unidade escolar que fazia uso da coleção ‘Português-Projetos’ passou a usar a coleção ‘Português: Linguagens’, após dois anos utilizando o mesmo LDP. Com a troca, o desempenho

dos alunos, no que se refere à Produção de Texto escrito, não apresentou melhora. Assim, procurei verificar o que a alteração poderia indicar no que diz respeito ao LDP utilizado pelos alunos, em relação ao seu desempenho na prova de Redação.

Como é possível perceber, a produção escrita tem sido um assunto que me desperta interesse há algum tempo, motivando-me a continuar pesquisando a seu respeito, tendo em vista, também, a importância desse ensino para o mundo no qual vivemos.

O ambiente escolar tem privilegiado esse ensino, tendo em vista que os conteúdos abordados na escola acabam se relacionando sempre, de alguma forma, com a Produção de Texto escrito. Nesse sentido, é possível dizer que os alunos aprendem esses conteúdos a partir do domínio que apresentarem no que se refere à prática de produção escrita.

Segundo Barré-de Miniac (*apud* KOCH e ELIAS, 2009, p. 31) “hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escritores e dos eruditos”. Isso significa que ela pode ser dominada também pelos alunos, favorecendo o exercício da cidadania consciente. Além disso, o domínio da escrita pode ser percebido como instrumento de poder, ou seja, à medida que o domínio do indivíduo for aumentando, no que diz respeito à escrita, mais poder ele poderá ter.

O ensino de produção escrita também é importante porque auxiliar os alunos a participar de forma absoluta no âmbito social é uma maneira de começar a formar sujeitos autônomos do próprio dizer, capazes de argumentar e interagir com o outro. Para Marcuschi (2008, p. 70), “o sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”.

Na escola, no momento em que os alunos realizam a sua própria produção textual, eles deixam de ser apenas aquelas pessoas que assistem a um espetáculo, e passam a ser os próprios autores do texto. Essa possibilidade de autoria lhes permite refletir, interagir e dialogar com outros textos e com outros indivíduos. Para Kock e Elias (2009, p. 34), “nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...]”.

Além de estimular a interação, segundo Antunes (2009), a escrita auxilia o indivíduo a ativar conhecimentos já adquiridos, pois, para a autora, “a escrita de um texto não começa nem no espaço nem no momento em que são traçadas as primeiras linhas” (ANTUNES, 2009, p. 166). E a ativação desses conhecimentos, por sua vez, possibilita ao escritor se posicionar e elaborar seus próprios argumentos, por exemplo. Isso significa dizer que os alunos podem vir a ter a capacidade de produzir gêneros argumentativos escritos, que, segundo Silva (2008), são os gêneros considerados mais complexos em comparação com os orais e com os demais

ensinados na escola, e, assim, desenvolver pontos de vista, mecanismos linguísticos, e “[...] a competência para agir e reagir no mundo manipulador” (SILVA, 2008, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, Art. 32, inciso I, afirma que um dos objetivos do Ensino Fundamental é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, **da escrita** e do cálculo” (grifos nossos). Nota-se, assim, que a escrita deve ser levada em consideração desde o Ensino Fundamental.

Até aqui, procurei mostrar o quanto o ensino da escrita é relevante e o porquê de seu estudo ser de meu interesse. Partindo disso, busco, nesta pesquisa, investigar de que maneira se dá a escolarização de 4 (quatro) gêneros (Poema, Memória Literária, Crônica e Artigo de opinião) apresentados pelas propostas de produção escrita em Livros didáticos de Português (LDP).

Muito me inquieta a forma como um gênero é transposto para materiais, como o LDP, transformado em objeto de ensino de escrita, e a maneira com que a escolarização possibilita não só a aproximação dos alunos com esse gênero, mas também o domínio de sua produção, favorecendo a sua participação de forma ativa na sociedade.

Agranionih (2001), cita Yves Chevallard ao falar da transposição didática, processo pelo qual um saber passa, ao sair da sua esfera de origem para as páginas do Livro Didático, por exemplo, sendo transformado num objeto de ensino, chegando à escolarização, que diz respeito, segundo Soares (2004), ao processo de aprendizado na escola. É através da escolarização que um determinado conhecimento se torna capaz de ser extraído, ou compreendido. Isso significa dizer que é nesse processo que acontece a “seleção, segmentação e organização do saber em sequências progressivas, para que seja ensinado, aprendido e avaliado na escola e que dela não pode prescindir” (SOARES, 2004, p. 83).

Entender como ocorre esse processo de escolarização é relevante porque, se nesse processo não se propicia aprendizagem, segundo Alarcão (2011), o conhecimento não será favorecido também, pois, para a autora (p. 17), “não há conhecimento sem aprendizagem. A informação, não sendo organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber, e não se traduz em poder”.

O meu interesse por um estudo relacionado à escolarização dos gêneros se dá pelo fato de ela se associar, segundo Soares (2004), diretamente às práticas de leitura e produção escrita desenvolvidas, tanto por crianças quanto por adultos, que, por sua vez, passam por esse processo de escolarização a partir do uso que fazem do material envolvido nessas práticas. Nesse sentido, Soares (2004) ressalta a necessidade de adequação desse material. Por isso,

também acredito ser pertinente uma pesquisa que aborde como alguns gêneros estão sendo escolarizados em materiais didáticos, tendo em vista a sua contribuição para o ensino da escrita.

Um dos objetivos dessa pesquisa diz respeito a indicar a presença ou não de propostas de produção escrita voltadas para os gêneros Poema, Memória Literária, Crônica e Artigo de Opinião, em coleções de Livros didáticos de Português (LDP). O meu interesse por esses gêneros em específico se dá pelo fato de eles serem abordados pela Olimpíada de Língua Portuguesa ‘Escrevendo o Futuro’ (OLPEF). A OLPEF é um programa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, o qual realiza um concurso de Produção escrita. Participam dela os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental II, até o 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas de todo o país. Foi institucionalizada no ano de 2008 e sua ocorrência é bienal, sempre nos anos pares. Ela apresenta 4 (quatro) Sequências Didáticas (SD), que contribuem para o ensino da escrita de 4 (quatro) gêneros: Poema, Memória literária, Crônica e Artigo de opinião.

De acordo com Rangel, Gagliard e Amaral (2010, p. 3), a OLPEF “não está em busca de talentos, mas tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos”. Para os autores, a intenção da OLPEF é que os alunos passem pelas SD e, através delas, tenham aprendido a fazer uso dos gêneros trabalhados de forma eficiente. No Caderno **Ponto de Vista**, da olimpíada, Dolz (*apud* RANGEL, GAGLIARDI e AMARAL, 2010, p. 9) diz que a OLPEF tem 3 (três) objetivos ambiciosos. O primeiro, consiste na redução do iletrismo e do fracasso de alunos na escola, buscando democratizar o uso da Língua Portuguesa; o segundo diz respeito à contribuição ao ensino de leitura e escrita a partir do uso das SD; o terceiro refere-se à contribuição para a formação docente.

Assim como a OLPEF, os LDP também buscam, dentre as suas finalidades, desenvolver um papel significativo no que se refere às práticas de letramento, à produção editorial, no que diz respeito às diversas culturas e seus vínculos com a escrita e a leitura (BATISTA, 2001).

Além disso, essas SD são materiais que começaram a se fazer presentes, de forma notável, na realidade escolar do Brasil. O Portal da OLPEF¹ indica essa notoriedade a partir dos dados de que 4.876 (quatro mil, oitocentos e setenta e seis) municípios brasileiros e, aproximadamente, 40 (quarenta) mil escolas participaram do concurso, no ano de 2016.

Como é possível notar, a OLPEF é um programa atual, que está em busca de aperfeiçoamento, que vem sendo expandido para as escolas públicas de todo o país e que

¹ Disponível no site: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 17/06/2016.

apresenta finalidades as quais considero interessantes, como, por exemplo, favorecer a capacidade de letramento do aluno. Essa finalidade, por sua vez, vai ao encontro dos propósitos dos LDP, *corpora* dessa pesquisa.

Nesse sentido, é possível dizer que os gêneros selecionados pela OLPEF chamaram a minha atenção, a partir da percepção que tive a respeito dela. Foi levando em conta a importância e o espaço que esse programa vem conquistando nas escolas de esfera pública de todo o país que me interessei por esses gêneros, em específico. Por isso, procuro compreender o que são esses gêneros, bem como a sua relevância no processo de escolarização.

Diante disso, é importante esclarecer que, embora a OLPEF seja de meu interesse e eu a considere significativa nesse processo de levar o aluno a melhorar a escrita, o meu foco para esta pesquisa não será a OLPEF e, sim, os gêneros com os quais ela trabalha. É importante salientar também que, como a OLPEF não é a essência dessa pesquisa, os *corpora* também não são as SD² apresentadas por ela, mas sim, os LDP, uma vez que eles ainda continuam sendo os materiais didáticos mais utilizados por professores e alunos (JURADO e ROJO, 2006). Então, destaco novamente que é a importância do programa que me levou a escolher analisar como se dá a escolarização desses 4 (quatro) gêneros em propostas de produção escrita existentes em LDP.

A escolha por uma análise de propostas de produção escrita existentes em Livros Didáticos de Português (LDP), em específico, se justifica pelo fato de que, na minha graduação em Letras-Português, na Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí, durante o estágio obrigatório, observei, nas aulas de Língua Portuguesa, em algumas escolas da rede pública da cidade de Jataí-GO, a dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental ao Médio apresentavam com relação à escrita. Nesse sentido, o estágio foi relevante, porque me permitiu ter outro olhar sobre o espaço escolar e sobre o material que estava em uso pelos professores e alunos. Um dos meus primeiros questionamentos dizia respeito a por que os alunos apresentavam um mau desempenho no momento de produzirem textos escritos. Pude notar que um dos motivos poderia estar associado ao material mais utilizado pelos professores e alunos: o LDP.

Nos anos de 2014 a 2016, como já mencionado anteriormente, realizei duas pesquisas como bolsista PIBIC, também voltadas para a análise de LDP. Os resultados indicaram que este material pode ser responsável pelo bom ou mau desempenho dos alunos. Nesse sentido, é

² Talvez, futuramente, a OLPEF possa ser o tema abordado por mim em outra pesquisa e as SD apresentadas aos professores possam ser meus *Corpora*, uma vez que as SD vêm adentrando às escolas públicas de todo o país.

possível verificar que aquilo que está em uso pelo professor em sala de aula pode apresentar problemas e, por isso, merece atenção.

Esta pesquisa ainda “[...] justifica-se em função de sua relevância social, porquanto o uso que se faz desse instrumento pode influenciar na qualidade do ensino de Língua Portuguesa (LP) [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 714). Segundo esta autora, é sabido que a relevância do LD é centrada no fato de ser ele o instrumento que o professor e a maioria das escolas utilizam a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos.

O LDP também se faz importante, porque, além de estar associado às práticas de escrita, também está ligado ao Currículo. Segundo Batista (2003), entre os anos 1960-1970, o LD teve a pretensão de estruturar o trabalho pedagógico na sala de aula, trazendo os conteúdos apresentados pelo currículo. O LD, ainda para o autor, passou a ser compreendido como um material de aprendizagem, cuja função é orientar o professor durante a sua prática docente, a partir da seleção de conteúdos e de como tais conteúdos serão trabalhados, levando em conta a progressão do tempo curricular.

O interesse por LDP também se dá porque os materiais didáticos, segundo Rojo (2009), passaram a apresentar diversidade de gêneros escolarizados, tendo em vista que, até então, apenas se privilegiavam textos jornalísticos e literários.

Como será visto na sequência, um dos meus objetivos refere-se às propostas de produção de gêneros, buscando perceber se suas dimensões, na perspectiva de Bakhtin (2011), Estilo, Estrutura Composicional e Tema, são levadas em consideração. A escolha em verificar essas dimensões se deu pelo fato de esta pesquisa se relacionar diretamente com o estudo dos gêneros, com a maneira como os alunos são orientados para sua produção. Meu interesse também se deu pelo fato de os PCN (BRASIL, 1997, p. 23) salientarem que “a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino”.

Dessa forma, considerei imprescindível a abordagem dessas dimensões, tendo em vista que “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que pode se dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 61).

Um estudo sobre os gêneros se justifica, também, pelo fato de que, na escola, lugar onde são lidos e produzidos textos, a linguagem só pode ser apreendida através do gênero que, por sua vez, se constitui como um megainstrumento capaz de mediar as estratégias e o material de ensino (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010). O conhecimento sobre os gêneros é importante, ainda segundo os autores, porque suas dimensões podem favorecer a criação de uma espécie de modelo de organização das atividades de ensino e oferecer subsídios para as práticas escolares,

tendo em vista que funcionam de modo a contribuir com um melhor ensino não só da escrita, mas da leitura e da oralidade. Os autores reforçam que os gêneros devem ser “os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 57).

Segundo Dolz e Schneuwly (2010), na escola, o gênero nasce naturalmente, a partir da situação de comunicação e da interação com o outro. Para os autores, o gênero na escola pode ser recriado, de modo que as práticas de linguagem de origem sejam reproduzidas. Assim, os alunos poderão corresponder às exigências comunicativas com as quais eles possam vir a se deparar no ambiente exterior à escola, já que o trabalho com o gênero nesse ambiente escolar poderá favorecer um melhor domínio do referido.

À medida que o professor leva em consideração os gêneros como imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em compreender o texto, interpretá-lo e produzi-lo, possibilita a apropriação das estratégias de uso da linguagem, favorecendo a atividade interacional em diferentes esferas de atividade humana, não somente na escola. Segundo Kleiman (2006), sem a capacidade de usar a linguagem e contextualizá-la, a ação em sociedade não será possível de ser concretizada. Mas isso não quer dizer que apenas a contextualização será suficiente para nos permitir agir socialmente nas diversas esferas. Para a autora, agir em sociedade leva em conta conhecer as práticas sociais que sempre envolvem a linguagem, mas a partir de gêneros do discurso, numa perspectiva bakhtiniana. Nesse sentido, o gênero se faz relevante, pois estimula saberes que permitirão agir numa determinada instituição, concretizando os letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009).

Um dos meus objetivos também diz respeito às propostas de produção escrita apresentadas pelas coleções de LDP. Busco analisar se elas levam em conta as condições de produção do texto. Considero importante essa abordagem porque, de acordo com Da Cruz (2005, p. 25), “ao conceber a linguagem como forma de interação, entendo que a produção de um discurso não acontece no vazio, devo levar em conta a situação e as condições de produção”. Isso significa dizer que, se a proposta de produção escrita não estiver levando em consideração as condições de produção do texto, não estará orientando o aluno para a produção de um texto escrito, mas, sim, para uma mera reprodução ou redação escolar que, por sua vez, não leva em conta a real função da escrita em diferentes situações de interação.

Dessa forma, na tentativa de contribuir com os estudos relacionados à escolarização dos gêneros do discurso em livros didáticos de Português, esta pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral:

- **Analisar a escolarização dos gêneros Poema, Memória Literária, Crônica e Artigo de Opinião em três (03) coleções de Livros Didáticos de Português (LDP).**

Os objetivos específicos são:

- 1. Indicar a presença ou não de propostas de produção escrita dos gêneros da OLPEF em coleções de Livros didáticos de Português.**
- 2. Verificar se o trabalho de escrita dos gêneros propostos pelas coleções de LDP em análise privilegia as dimensões dos gêneros do discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin.**
- 3. Identificar se as propostas de produção escrita apresentadas pelas coleções de LDP consideram as condições de produção do texto.**

Para atingir os objetivos elencados, procuro desenvolver uma pesquisa caracterizada como qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1996). Sua natureza é aplicada, levando em consideração que o uso da linguagem pode apresentar problemas. Nessa perspectiva, esse tipo de pesquisa se insere na solução desses problemas, em diferentes contextos, tanto dentro do ambiente escolar, quanto fora dele. Moita Lopes (1996) ressalta, ainda, que, embora a pesquisa seja aplicada, a teoria ainda é a sua base, não podendo ser deixada de lado.

Segundo Rojo (1996), nesse tipo de pesquisa, não se procura definir um problema a partir de uma teoria e aplicá-la num determinado contexto social. O que se espera, segundo a autora, é a elaboração de um problema que apresente relevância social e favoreça respostas de cunho teórico que propiciem benefícios para as práticas sociais e a seus integrantes. Ainda para a autora, “não se trata de simplesmente compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas [...]” (ROJO, 1996, p. 258).

Sendo esta pesquisa caracterizada como qualitativo-interpretativista, Moita Lopes (1996) reforça que, nesta posição interpretativista, a perspectiva do homem, enquanto participante de uma sociedade, deve ser levada em conta para se compreender o mundo social. Para o autor, “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1996, p. 331).

Ainda a respeito da visão interpretativista, segundo Moita Lopes (1996), o que interessa é o fator qualitativo, a subjetividade, a particularidade, “ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem” (MOITA LOPES, 1996, p. 332).

Moita Lopes (1996) argumenta, ainda, que uma pesquisa que se volte apenas para dados quantitativos torna-se apenas uma mera especulação, sendo necessária, portanto, a inserção de aspectos subjetivos e qualitativos.

A partir dessas considerações sobre a análise qualitativa, foi possível perceber que os dados quantitativos, geralmente, se voltam para segundo plano. No entanto, como o uso desse tipo de dado se faz necessário para o alcance dos objetivos deste estudo, ambas as abordagens (qualitativa e quantitativa) foram indispensáveis.

Nesta pesquisa, também me apoio no método de Análise de Conteúdo, seguindo princípios definidos por Bardin ([1977]2009, p. 46). Nesse método, o conteúdo é levado em consideração, bem como “as significações e, eventualmente, a forma e a distribuição destes conteúdos”. Leva-se em conta, também, o trabalho com as palavras e seus respectivos significados, ou seja, procura-se “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN [1977]2009, p. 46).

Para a autora, trabalha-se com mensagens (comunicação) e com técnicas de análise de categorias. O objetivo da análise de conteúdo diz respeito à “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]2009, p. 46). Tais inferências, para Bardin ([1977]2009), poderão solucionar e/ou responder alguns problemas e/ou questionamentos referentes ao que antecede o enunciado, ou, ainda, as inferências poderão auxiliar na percepção das consequências que o enunciado poderá provocar. A autora ressalta, também (p. 41), que o trabalho do pesquisador é, principalmente, tentar direcionar o olhar para outro significado, “uma outra mensagem entrevista através, ou ao lado, da mensagem primeira”.

Os *corpora* dessa pesquisa são três (03) coleções de Livros Didáticos de Português (LDP)³:

- LDP (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental): **‘Projeto Ápis: Língua Portuguesa’**, de Vera Marchezi, Terezinha Bertin, Ana Trinconi Borgatto, Ed. Ática.

³ A escolha por esses LDP se deu pelo fato de serem os mais adotados pelas escolas da esfera pública, atendidas pela Subsecretaria Regional de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de Jataí-GO. Os municípios atendidos pela Subsecretaria são: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Jataí, Lagoa Santa e Serranópolis.

- LDP (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental): ‘**Português: Para viver juntos**’, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares Ed. SM.
- LDP (1º ao 3º ano do Ensino Médio): **Português: Vozes do Mundo**, de Lília Santos Abreu - Tardelli, Lucas Sanches Oda, Maria Tereza Arruda Campos e Salete Toledo, Ed. Saraiva⁴.

A fim de atingir os objetivos elencados, inicialmente, para a geração de dados, apresento a organização geral dos LDP. Na sequência, procedo à descrição dos capítulos em que ocorre o ensino de produção escrita. O foco central foi a seção que o próprio livro categorizou como sendo aquela em que ocorre a escrita de textos. A partir da apresentação da organização do LDP, verifico todas as propostas de produção escrita que se voltam para os gêneros da OLPEF: Poema, Memória Literária, Crônica e Artigo de opinião.

Para alcançar o primeiro objetivo proposto, investigo quantitativamente se as propostas indicaram a presença ou não desses gêneros. Após apresentar os dados quantitativos, analiso-os qualitativamente.

Em relação ao segundo objetivo, para alcançá-lo, seleciono todas as propostas de produção escrita que se voltam para os gêneros em análise e verifico quantitativamente se elas privilegiam as dimensões do gênero. Em seguida, faço uma análise qualitativa desses dados. Apresento, também, um exemplo ilustrativo que contempla cada uma das dimensões: estilo, estrutura composicional e tema.

Para o terceiro objetivo, apresento quantitativamente dados relacionados a ele, para, na sequência, analisá-los qualitativamente. Nesta parte da pesquisa, também apresento uma proposta ilustrativa que contempla todas as condições de produção (finalidade, especificação do gênero, interlocutor, circulação e sujeito-locutor) e analiso-a qualitativamente.

Esta Dissertação de Mestrado está estruturada a partir deste capítulo introdutório. Na sequência, em “**A produção escrita de gêneros: uma análise em livros didáticos**”, trago um breve percurso histórico a respeito do ensino da escrita e apresento as abordagens que os documentos oficiais, como PCN (BRASIL, 1997 e 1998), OCEM (BRASIL, 2006), DCNEM (BRASIL, 2013), trazem, referentes ao ensino da escrita. Além disso, explico sobre como as condições de produção do texto podem influenciar na produção de texto escrito e esclareço, ainda, a respeito dos gêneros do discurso, bem como de suas dimensões e a relação que tem

⁴ A escolha por esses LDP se deu pelo fato de serem os mais adotados pelas escolas da esfera pública, atendidas pela Coordenação Regional de Ensino Estadual de Jataí-GO. Os municípios atendidos pela coordenação são: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Jataí, Lagoa Santa e Serranópolis.

com a prática de produção escrita. Adiante, busco explicar sobre a escolarização dos gêneros do discurso, partindo do conceito de transposição didática proposto por Yves Chevallard. Após uma breve explicação acerca do conceito de escolarização, apresento algumas considerações sobre os gêneros em análise: Poema, Memória Literária, Crônica e Artigo de opinião.

Na parte seguinte, em “**Livro didático de língua portuguesa: os *corpora* em investigação**”, discorro sobre o LD, enfatizando o de Língua Portuguesa. Em seguida, apresento a descrição das coleções em investigação. Descrevo os LDP, apresento seus respectivos autores, priorizando a seção voltada para as propostas de produção escrita. Para a descrição do material, me apoio nas resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático PNLD (2014-2016) e do Manual do Professor (MP).

Posteriormente, em “**Escolarização dos gêneros da OLPEF nas propostas de produção escrita: o que os dados dizem**”, apresento, partindo dos objetivos específicos, os dados quanti-qualitativos referentes aos *corpora* em análise. Também trago exemplos ilustrativos e analiso-os qualitativamente.

Ao final do texto, apresento minhas considerações finais. Nelas, inicialmente, retomo os objetivos elencados e exponho as conclusões a que cheguei. Nas referências, apresento os referenciais teóricos nos quais me embasei para a construção desta Dissertação de Mestrado.

2 A PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresento um breve percurso histórico a respeito da escrita e exponho as abordagens referentes ao seu ensino apresentadas pelos documentos oficiais (PCN, OCEM e DCN para o Ensino Médio). Faço considerações acerca das condições de produção do texto escrito e esclareço a respeito dos gêneros do discurso, bem como de suas dimensões, relacionando-os com o ensino de produção escrita. Apresento, também, algumas reflexões teóricas sobre o processo de escolarização do gênero e, na sequência, trago algumas considerações sobre os gêneros da OLPEF. Todas essas questões se associam aos objetivos específicos e, portanto, considero essa fundamentação teórica pertinente, pois poderá colaborar com a análise dos dados, que será apresentada adiante.

2.1 O ensino de Produção de Texto escrito: algumas reflexões teóricas

O currículo da disciplina de Língua Portuguesa, nos dias atuais, exige que se leve em consideração a produção de textos escritos. No entanto, por um longo período (final do século XVIII até meados do século XX), percebeu-se, de acordo com Bunzen (2006), que se privilegiava o ensino das regras gramaticais e da leitura em detrimento da escrita. Não somente a escrita, mas o próprio ensino de Língua Portuguesa, como disciplina curricular, também é muito atual, tendo em vista que as disciplinas clássicas Latim, Retórica e Poética, por exemplo, é que se faziam predominantes.

Bunzen (2006, p. 149) também explica que eram nessas disciplinas, incluindo Literatura Nacional no ensino secundário, que se apresentavam ao aluno a **Composição/Redação**, que consistia em “escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor”. Essas disciplinas, ainda para o autor, se preocupavam em ensinar a respeito da classificação dos gêneros literários e a respeito das características do estilo, analisando se apresentavam limitações ou não. Além disso, as atividades exigidas nessas disciplinas pediam para que o aluno imitasse fragmentos de obras-primas, pois entendia-se que o aluno somente aprenderia caso tivesse contato com uma linguagem considerada adequada. Essa linguagem, nesse contexto, era considerada “homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática” (BUNZEN, 2006, p. 142).

Bunzen (2006) também coloca que, pelo fato de se ‘dar’ mais Composição/Redação e não se ‘ensinar’, é que o ensino da escrita foi sendo colocado de lado. Dito de outra forma, o ensino da escrita até poderia se fazer presente em determinados momentos, mas não de maneira

sistemática. Isso em decorrência do ensino de composição/redação estar vinculado às disciplinas outrora mencionadas que, por sua vez, passaram a ser substituídas pelo ensino de Gramática e pelo ensino de Leitura.

Mesmo depois de as disciplinas clássicas terem sido excluídas do currículo em 1890, Bunzen (2006, p. 143) diz que “esta concepção de ensino-aprendizagem, voltada essencialmente para a formação literária ou propedêutica, nos acompanha até hoje”. Somente na década de 1960 e 1970, segundo Bunzen (2006), que surgiu alguma inovação no que diz respeito a então denominada redação escolar. Nesse período, buscou-se estimular a criatividade do aluno, a partir de um texto de leitura. Esse texto era uma forma de levar o aluno a produzir o seu próprio texto e, ao mesmo tempo, levá-lo a ser criativo. O autor explica que, apesar dessa tentativa de se trabalhar com a escrita de maneira consistente, “continuávamos não encontrando um espaço dedicado ao ensino de produção escrita, pois o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2006, p. 144).

Nessa época, conforme explica Bunzen (2006), os LD voltados para o Ensino Médio passaram a ser produzidos levando em conta o ensino de Redação. Isso ocorreu pelo fato de a LDB 5692/71 estabelecer que a ‘língua’ não seria mais o foco do ensino, mas, sim, os ‘códigos comunicacionais’. Nesse sentido, a prática de escrita estaria fundamentada no fato de que o aluno, num momento, seria o emissor, noutro, o receptor. A finalidade do emissor, nesse sentido, é elaborar uma mensagem e o código é o que se usa para a constituição da mensagem. Essa ideia vai ao encontro da Teoria da Comunicação, apresentada pelo linguista Roman Jakobson, em que a linguagem é tida como instrumento de comunicação. A respeito disso, de acordo com Soares e Nascimento (1978),

fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua (SOARES e NASCIMENTO, 1978, p. 5).

Bunzen (2006) ressalta que essa visão de língua como código é que levou o ensino de Redação a se consolidar. A partir do Decreto Federal 79.298, de 24/02/1977, se obrigou os vestibulares a terem provas de Redação em Língua Portuguesa. O autor explica que uma das justificativas para haver essa obrigatoriedade diz respeito ao fato de que o mau desempenho dos alunos na escrita se justificava por quase não haver provas de redação capazes de mensurar

essa capacidade. Para o autor, “a prova de Redação obrigatória para o ingresso no ensino superior surgiu como uma forma de ‘melhorar esse mau desempenho’” (BUNZEN, 2006, p. 146. Destaques do autor).

Foi a partir desse contexto que se começou a privilegiar o ensino de Redação que, por sua vez, sempre era deixado para segundo plano. Mesmo dando ênfase nesse ensino, Bunzen (2006) explica que não demorou muito para se perceber que as Redações apresentadas pelos vestibulandos mostravam algumas deficiências e, portanto, compreendeu-se que “os efeitos da Redação do vestibular estão muito longe de resolver o problema da produção escrita” (BUNZEN, 2006, p. 146).

Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, na década de 1970 que se começou a questionar a respeito da qualidade desse ensino, uma vez que este se limitou ao apontamento de erros cometidos pelos alunos. Para Ilari (*apud* BUNZEN, 2006, p. 147), “[...] a Redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas entre o aluno e o professor das regras ensinadas (transmitidas? Memorizadas?) nas aulas de gramática”. Assim, nota-se que a preocupação do professor, ao pedir ao aluno que faça uma Redação, recai apenas no que Bunzen (2006) chama de **produto final** (ênfase adicionada pelo autor). A Redação, geralmente, é corrigida levando-se em conta a estrutura do texto, bem como a ortografia utilizada, acentuação, regras de concordância, dentre outros aspectos inerentes ao texto, única e exclusivamente.

Os alunos, ainda para o autor, ao escreverem uma Redação, fazem um exercício em que não se leva em consideração a interação, a autoria e a recepção. Nessa perspectiva, o exercício não valoriza o aspecto discursivo, que se faz tão importante quanto o textual. Bunzen (2006, p. 147) ressalta, ainda, que nesse tipo de escrita, fazer uso de citações não é permitido, já que se deve “silenciar o próprio dialogismo constitutivo da Língua”.

Nesse sentido, nota-se que, na Redação, o aluno escreve para satisfazer as imposições do professor e praticar para futuros concursos e exames vestibulares. Essa prática é vista como um termômetro capaz de medir a capacidade de escrita do aluno. Esses textos também são denominados por Marcuschi e Cavalcante (2005) como **Redações Endógenas** (grifos nossos), uma vez que, se o professor ou o material didático pede para que o aluno produza uma receita culinária, por exemplo, o aluno apresentará a receita, indicando os ingredientes, bem como o seu preparo. No entanto, a função sócio-comunicativa continuará sendo a pedagógica, pois as funções do gênero não estão para além da sala de aula, mesmo que os aspectos constitutivos deste tenham sido mantidos. As autoras reforçam que

a característica básica dessas redações é sua restrição ao espaço escolar, no que se refere ao leitor presumido, à esfera de circulação, ao objetivo pretendido. Dado seu caráter circular, elas são por nós denominadas de **endógenas**, pois, como o nome indica, se originam e se esgotam nelas mesmas (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 258) (Grifos das autoras).

Bunzen (2006) explica que em algumas escolas particulares, em geral, existe um professor de Língua Portuguesa que ministra Redação e, na maioria das vezes, não existe uma pessoa que relacione todos os ensinamentos (leitura, gramática e literatura), sendo isso chamado por ele de “fragmentação da fragmentação” (BUNZEN, 2006, p. 140). Essa fragmentação, segundo Kleiman e Moraes (2009), é preocupante, pois não propicia a interdisciplinaridade. Além disso, os professores acabam tendo que se especializar em apenas um determinado conteúdo da disciplina. Bunzen (2006, p. 140) argumenta que esses professores ensinam apenas “uma ponta do *iceberg*”. A respeito disso, Kleiman e Moraes (2009, p. 129) ressaltam que “é importante que os alunos desenvolvam familiaridade com o conhecimento usado nas várias áreas disciplinares para poder selecionar aqueles mais apropriados à determinada situação”.

Pelo fato de as Redações escolares não levarem em consideração as condições de produção de um texto, Bunzen (2006, p. 149) afirma que acabam por ser vistas como um “‘não texto’, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, revelam ser produtos meramente escolares” (destaques do autor). Nesse sentido, não seria favorável ao aluno a escrita de uma Redação, mas sim uma produção de texto escrito, pois este leva em conta as condições de produção, conforme nos diz Geraldi (2006, p. 160): “(i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer”.

Antunes (2006, p. 177) também argumenta que “o trabalho com a produção de texto na escola não pode ser uma eventualidade”, pois trata-se de uma atividade que deve ser contínua, através de leituras, acesso a informações e a partir de reflexões que garantirão novos conhecimentos. Os alunos apresentam um mal desempenho na escola, no que diz respeito à produção de texto, segundo a autora, devido a uma visão mecânica que aquela tem da escrita, ou seja, uma visão de que escrever é apenas “fazer uns sinais sobre a folha de papel [...] e é um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para se escrever” (ANTUNES, 2006, p. 168). No entanto, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) reforçam que essa perspectiva de escrita não é favorável ao produtor do texto, pois, para ser considerado competente e preparado, ele precisa ser capaz de produzir o texto levando em consideração o gênero, as suas condições de produção, se apoiar em outros escritos para que a sua produção

seja desenvolvida e, em seguida, ser capaz de revisar o seu texto até ter em mente que se encontra apropriado para a situação de comunicação.

Como foi possível verificar, o entendimento sobre produção de texto escrito leva em consideração as condições de produção. No entanto, não foi sempre assim. Somente com os PCN (BRASIL, 1997 e 1998), colocando em evidência a relevância desse ensino, é que se passou a pensar em propostas que visassem a uma função social e que relacionassem produção de texto escrito à escola.

Os PCN (BRASIL, 1997) explicam que, analisando os principais obstáculos na escrita, nos vários níveis de escolaridade, notou-se, constantemente, diversas produções que não contemplavam os gêneros apresentados ao aluno. Para o referencial, são recorrentes “narrações que ‘não contam histórias’, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista” (BRASIL, 1997, p. 68).⁵ Isso se dá, pelo fato de, como já dito em outro momento, se colocar a escola no processo avaliativo da escrita, e isso ser o único fator motivador para o aluno escrever. A escrita fica meramente restrita a ser desenvolvida apenas para o professor e com o objetivo de que esta seja avaliada.

Por esse motivo, é comum o referencial salientar que, para a aquisição de um melhor domínio da língua, é necessário o desenvolvimento de produção de textos e não de redações. Para os PCN (BRASIL, 1997), a definição de aluno produtor de textos competente parte do pressuposto de que este saiba produzir um texto levando em conta o gênero selecionado, a cultura e as estratégias do dizer mais apropriadas para a sua intenção.

Nesse sentido, o referencial ressalta que a escola deve organizar atividades curriculares que levem o aluno a desenvolver a competência discursiva, a partir do ensino-aprendizagem da linguagem. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 21), o domínio da língua aumenta as chances de se participar de forma plena na sociedade, pois “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

Para o referencial, a língua evolui de acordo com as demandas sociais e, por isso, a exigência de leitura e escrita nos dias atuais é diferente da que foi exigida pela sociedade há um tempo atrás. Tendo o indivíduo sempre que acompanhar essa evolução, o ensino deve se basear no texto que se organiza a partir do Estilo, da Estrutura Composicional e do Tema, ou seja, deve

⁵ Os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 24) também dizem que os gêneros que se deve privilegiar na escola são os que se voltam para as situações públicas de linguagem.

pertencer a um gênero do discurso. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) também explicam que, nessa perspectiva,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – BRASIL, 2012), elaboradas pelo Ministério da Educação, também falam a respeito da importância da linguagem escrita e explicam que, tanto esta quanto a oral, são consideradas bens culturais que a criança, desde a sua formação básica, tem o direito a ter acesso. As DCNEM (BRASIL, 2013) colocam que

os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...] (BRASIL, 2013, p. 70).

No que diz respeito ainda à Educação Infantil, as DCNEM (BRASIL, 2013) ressaltam que as crianças se interessam pela linguagem escrita, mas, na Educação Infantil, esse ensino nem sempre é trabalhado de maneira adequada. Explicam, também, que o trabalho com a língua escrita não pode ser mecânico, devendo ser mediado pelo professor e ter como base diferentes gêneros escritos, mesmo se a criança ainda não souber ler ou escrever. Além disso, a escrita, juntamente, com a leitura, a história, a ciência e a arte, podem favorecer ao aluno, de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013), o encontro de novas possibilidades e de um mundo diferente do que ele está acostumado. Elas reforçam que

ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura (BRASIL, 2013, p. 116).

Já no que se refere ao Ensino médio, as DCNEM (BRASIL, 2013) dizem que o projeto político pedagógico das escolas que têm Ensino Médio também deve priorizar a produção escrita em todas as áreas do saber.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante OCEM, também é possível notar considerações acerca da escrita. Segundo este referencial, “entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (p. 21). Nesse sentido, o referencial coloca que o texto só passará a ser percebido, de forma plena, a partir do momento em que se levar em consideração o locutor e o interlocutor, pensando que estes poderão favorecer a construção do sentido do referido. O referencial também ressalta que, quando se leva em conta o locutor e o interlocutor, isso propicia um avanço nos estudos relacionados aos gêneros do discurso.

As OCEM (BRASIL, 2006) também reforçam que é a partir da linguagem que o indivíduo se constitui como locutor e, ainda, passa a refletir a respeito de si mesmo. Sendo a produção de texto uma atividade vinculada à linguagem, pode-se dizer que seu ensino permite que o locutor desenvolva “uma relação íntima com a leitura – escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (p. 24).

A respeito disso, Geraldi (2006) também explica que a produção de texto expressa a subjetividade do autor, a sua visão e a sua compreensão do mundo. A elaboração textual, para ele, não é caracterizada como uma prática tradicional, mas, sim, como uma forma de fazer o ensino de Língua Portuguesa se centrar no texto e no uso da língua. Ele ressalta que:

quando se propõe que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno de textos, têm-se sempre em mente a sua diversidade de tipos, gêneros e configurações. Isso porque os textos são produzidos e dirigidos a locutores e interlocutores; atendem a objetivos interacionais específicos; situam-se sempre em contextos sociais e históricos particulares (GERALDI, 2006, p. 97).

Tendo em vista essas considerações acerca da produção de texto escrito, é preciso esclarecer que a concepção na qual me apoio é a defendida por Geraldi (2006), a qual leva em conta o outro. O autor diz que

o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (GERALDI, 2006, p. 102).

Nesse sentido, a visão de linguagem aqui adotada é entendida como um processo interacional e não como um instrumento de comunicação. De acordo com Geraldi (2006), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação entende a língua como um código que, por sua vez, transmite uma mensagem do emissor para o receptor, que apenas a assimila. É possível dizer que essa concepção vai ao encontro das práticas de redações escolares.

Diferentemente, a concepção defendida por Geraldi (2006), e também por mim, é aquela que vê a língua como forma de interação, que não se limita a transmitir mensagens de um emissor para um receptor. É possível dizer que essa concepção de linguagem, por sua vez, vai ao encontro da prática de produção de texto escrito.

Geraldi (2006) menciona que essas duas concepções de linguagem se associam a duas correntes de estudos linguísticos, denominadas, respectivamente, de Estruturalismo e Enunciação. Segundo Bakhtin/Volochinov (2014), a primeira está associada ao Objetivismo Abstrato e a segunda à Enunciação. A concepção de língua e fala preconizada por Saussure entra em conflito com os ideais de Bakhtin pelo fato de Saussure entender a língua como um sistema sincrônico, preferir a língua em detrimento da fala e considerar a fala como um ato individual. Bakhtin/Volochinov, em contrapartida, “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissociavelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 14).

Assim, me apoio na concepção bakhtiniana de linguagem, que também é a defendida por Geraldi (2006), por acreditar que, se a Educação seguir essa linha de pensamento, poderá vir a ter uma melhor atitude, uma nova postura, uma vez que irá “situar a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 41). Nessa perspectiva, segundo Geraldi (2006), a língua só existe através da interlocução e, portanto, a existência da língua só pode ser garantida no interior de um jogo que ocorre na sociedade. Assim, é jogando que é possível entender o funcionamento do jogo, bem como as suas regras.

A partir da produção de texto escrito é possível fazer uso da linguagem através da relação com o outro. Para Geraldi (2006, p. 118), “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre homens. Em todas as circunstâncias que se fala ou se escreve há um interlocutor”. Por isso, me fundamento nessa concepção interacional de linguagem e considero menos pertinente a prática de redações escolares, pois pode-se dizer que elas veem a língua como instrumento de comunicação e não de interação. Além disso, as redações escolares são consideradas uma espécie de ‘tortura’, tanto para os professores, quanto para os alunos, pois os temas propostos nelas são sempre os mesmos, à medida que os anos vão passando: “no início do ano, o título infalível ‘minhas férias’; em maio, ‘o dia das mães’, em junho, ‘São João’; em setembro, ‘minha pátria; e assim por diante...”. O autor diz, ainda, que é possível guardar as Redações para outro momento em que forem solicitadas novamente (GERALDI, 2006, p. 64).

Faraco (1975) também percebe as redações escolares como uma tortura. Em seu artigo “As sete pragas do Ensino de Português”, o autor faz uma breve exposição das questões que eram desfavoráveis nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, ele faz uma referência às sete pragas do Egito e nos apresenta sete pragas do Ensino de Português, dentre elas, a terceira praga, referente à redação tortura. Ele explica que na redação era pedido ao aluno que escrevesse um texto a partir de um tema livre, com uma única exigência: a de o texto ter um limite de linhas preestabelecido pelo professor. É nesse sentido que o aluno não se sente motivado, porque, além de o interlocutor sempre ser o professor, os temas também são sempre os mesmos ou, conforme Faraco (1975), muitas das vezes, livres.

O professor, de acordo com Geraldi (2006), também se desmotiva, pelo fato de corrigir a redação do aluno, apontar erros e acertos e, logo após a entrega da redação, o aluno não se importar com a correção e a colocar no cesto de lixo. O autor explica que o uso da língua, nesse caso, apresenta artificialidade pelo fato de a interlocução estar marcada de forma estática entre professor e aluno. Isso significa que tanto o locutor quanto o outro serão sempre os mesmos. O autor então questiona: “afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele?)” (GERALDI, 2006, p. 65).

Para Geraldi (2006), as redações escolares terem sido incluídas em cursinhos preparatórios para o vestibular e outros concursos não foi suficiente para produzir melhoras significativas na escrita dos alunos. Porém, pelo menos serviram para indicar o nível de escrita deles, por escola. Isso, por sua vez, levou a inúmeros debates a respeito da real eficácia desse ensino de redação e, assim, surgiu a indagação: “afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?” (GERALDI, 2006, p. 117). Para responder a isso, o autor diz que variadas foram as opiniões e aquela com a qual ele compartilha diz respeito a entender o que está por trás das redações escolares, ou seja, ele busca compreender quais as condições de produção que levam o aluno a ter um mau desempenho na escrita. A partir disso, ele percebe que a elaboração da redação pelo aluno “já está marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o papel mediador da relação homem-mundo” (GERALDI, 2006, p. 126). Essa artificialidade percebida durante o desenvolvimento da redação é que determina o seu resultado final.

A fim de ultrapassar essa artificialidade instituída no espaço escolar, Geraldi (2006) diz que um texto deve ter razões para ser escrito, que o locutor deve observar para quem o texto

será dirigido, bem como o que ele abordará. O autor também ressalta a importância do interlocutor nesse processo interacional, pois ele incide de forma direta na maneira como o discurso será organizado, ou seja, na escolha do gênero, na escolha dos aspectos linguísticos e na estruturação do texto. Nesse sentido, me embaso nessa teoria, que entende a produção de texto como uma prática social, que leva em conta as condições de produção do texto e que fornece ao aluno subsídios para que ele possa interagir de maneira consistente em diferentes esferas de atividade humana. Considero que somente propiciando diferentes situações de uso da linguagem é que será possível atribuir um sentido, um significado para o seu uso.

Tendo em vista essas considerações, defendo o ponto de vista de Geraldi (2006), quando coloca que o ensino de produção de texto escrito, juntamente com as práticas de leitura e análise linguística, devem estar introduzidos no processo de ensino e aprendizagem, apresentando os seguintes objetivos: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”(GERALDI, 2006, p. 88).

Após apresentar um breve percurso histórico a respeito do ensino da escrita, proponho, a seguir, uma reflexão teórica acerca das condições de produção do texto.

2.2 As condições de produção do texto escrito: uma prática escolar situada

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), “espera-se que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores [...] bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto”. Assim, considero, nesta Dissertação de Mestrado, como elementos integrantes das condições de produção do texto a **finalidade**, a **especificidade do gênero**, a **circulação**, o **interlocutor** e o **sujeito-locutor**.

No que se refere à **finalidade**, é possível dizer que ela se associa ao que Geraldi (2006, p. 160) coloca ao elencar o que um texto precisa para ser elaborado: “ter razões para dizer o que se tem a dizer”. Trata-se, portanto, do objetivo do gênero, do motivo para se produzir um texto, mas também da finalidade que aquele gênero apresenta no seu meio de circulação social. Da Cruz (2005) explica que esse ‘motivo’ pode surgir quando essa ‘razão para dizer’ se associar às práticas sociais de escrita. A autora ressalta que “o texto do aluno deve ter uma função social, e isso se faz por meio de propostas concretas de produção que deixam claras as finalidades de se produzir” (DA CRUZ, 2005, p. 30). Não se apresentar a finalidade do texto pode ser desfavorável ao aluno, uma vez que isso, segundo Costa Val (2007, p. 133), vai ao encontro de

uma escrita com propósitos meramente escolares, em que o indivíduo escreve “[...] para aprender, para atender às demandas do professor, para ter nota”.

Sobre a **especificidade do gênero**, trata-se de uma condição de produção necessária para que o aluno não produza outro gênero, mas, sim, o que está sendo proposto. Essa especificidade é o que distingue o gênero a ser produzido de outro. Assim, o aluno sabe que ele irá produzir um artigo de opinião e não um poema, por exemplo.

O **interlocutor**, por sua vez, é aquele para quem o locutor se dirige. Quando Geraldi (2013) diz que para se produzir um texto é necessário que “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, é possível afirmar que ele se refere a um interlocutor. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014), toda palavra é direcionada para um determinado interlocutor e vai sendo modificada de acordo com ele. O interlocutor, por sua vez, também se transforma, conforme a situação concreta (BRITTO, 2001). Isso significa dizer que uma palavra dirigida a uma pessoa no âmbito familiar é diferente da palavra dirigida para a mesma pessoa no âmbito profissional, por exemplo, mesmo que a pessoa do grupo profissional seja pertencente ao grupo familiar. Por isso, uma proposta de produção escrita que privilegie um interlocutor e, de preferência, um interlocutor que ultrapasse as barreiras das salas de aula é importante. Ultrapassando essas barreiras, o aluno poderá ter a noção de como deve interagir diante de outros interlocutores que não sejam apenas professores e colegas, uma vez que seu convívio social não se delimita à sala de aula.

Santos (2017) também explica que um dos maiores obstáculos com os quais o aluno, principalmente, do Ensino Médio, se depara, é o fato de ele não poder contar com um interlocutor autêntico e com uma situação real de comunicação. O autor ressalta que a escrita autêntica não pressupõe o estabelecimento de limites de linhas, o cumprimento de uma atividade para preenchimento do tempo de aula, ou, ainda, uma escrita que se apresente fora de uma situação real de interlocução. Uma produção de texto escrito ocorre, como já dito em outro momento, quando o texto é escrito na escola, mas não somente para a escola (GERALDI, 2006).

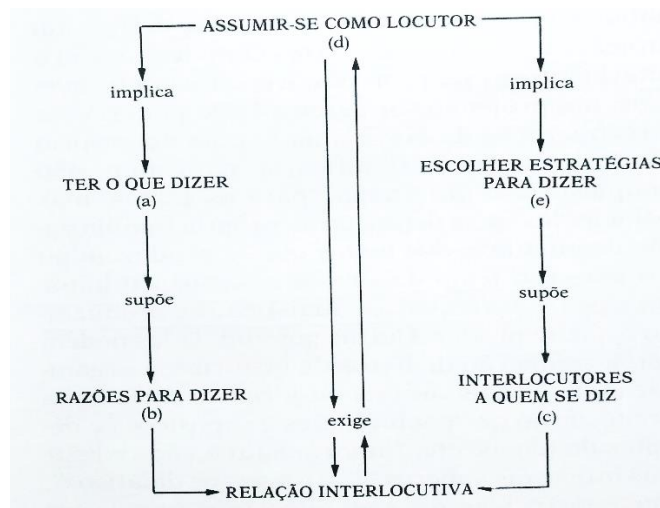
No que diz respeito à **circulação do texto**, de acordo com Costa Val (2007), ela [a circulação] que determinará a forma como o sujeito-locutor irá agir numa situação comunicativa. Por esse motivo, a autora diz que “não entramos no consultório de um médico e esperamos que ele nos passe uma receita de bolo” (COSTA VAL, 2007, p. 13). Isso significa, que não é comum entrarmos numa esfera da saúde, buscando encontrar um gênero da esfera culinária, por exemplo. Mas, em contrapartida, mesmo não sendo comum esse tipo de atitude, quando se considera apenas a circulação interna e não leva em conta a externa nas propostas de produção escrita, isso pode impossibilitar o aluno de ter ciência das práticas sociais que advém

da circulação e, conseqüentemente, dos seus interlocutores. Por isso que, segundo Oliveira (2011, p. 47), também “não é raro ouvirmos textos diversos que, no contexto A, o enunciado B quer dizer C. Também, frequentemente, ouvimos comentários de uma determinada pessoa que não deveria ter dito o que disse no contexto em que se encontrava”. Assim, é importante ter conhecimento acerca das características da circulação, pois a falta dela pode favorecer menos a produção de enunciados, uma vez que “não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (FIORIN, 2006, p. 61). Considero essa questão problemática, porque, se não se produz enunciados, pode ser mais difícil estabelecer os polos de interação, já que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 112).

A respeito do **sujeito-locutor**, é possível afirmar que ele se associa ao que Geraldi (2013) diz sobre “o locutor se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas” (GERALDI, 2013, p. 160). O sujeito-locutor ao levar em consideração o interlocutor, seleciona as estratégias do dizer, propiciando, assim, ao leitor, a compreensão da intenção que se pretendia ao escrever o texto. De acordo com Bakhtin (2011, p. 291), “o locutor postula uma compreensão responsiva-ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva, mas uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução”.

Para melhor esclarecimento, Geraldi (2013) apresenta um quadro para que seja possível compreender como o aluno se torna um locutor efetivo. Apresento o quadro a seguir:

Figura 1: Esquema apresentado por Geraldi (2013) para explicar a relação interlocutiva



FONTE: Geraldi (2013, p. 161).

Esse esquema, segundo Geraldi (2013), significa que o indivíduo para se tornar um locutor efetivo, precisa necessariamente, estar numa relação interlocutiva. Isso quer dizer que o sujeito-locutor deverá estar inserido em um contexto real de comunicação, para poder interagir com os interlocutores. Somente assim, levando em consideração as condições de produção do texto, é que poderá se constituir como tal, tornando-se autônomo do próprio dizer ao se dirigir a outro (GERALDI, 2013).

A partir dessas considerações, pode-se dizer que as condições de produção estão para o que Bakhtin (2011) denomina de enunciação, uma vez que a enunciação é o que está por trás do enunciado, é o intuito do discurso, que determinará qual gênero será escolhido, bem como a forma pela qual ele se estruturará. Bakhtin (2011, p. 300) diz ainda que “esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores)”.

No que diz respeito ao trabalho com o gênero, ao se relacionarem a uma situação de interação, segundo Marchesani (2008), também passam a apresentar finalidade, circulação e se tornam dependentes do interlocutor. Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 40) reforçam essa ideia ao dizer que “um texto é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem”. Tendo em vista isso, com o avanço dos estudos propostos por teóricos como Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, o trabalho com o gênero passou a ser um acontecimento social, que somente se constituiu, justamente, por existir uma determinada situação de comunicação (MARCHESANI, 2008).

Jean-Paul Bronckart, influenciado pela teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin, pela teoria do agir comunicativo, de Jurgen Habermas e pela teoria do interacionismo de Lev Vygotsky, criou um modelo de análise do contexto de produção do texto (falado e escrito). Para o teórico, as condições de produção consistem em um conjunto de parâmetros que podem interferir diretamente na organização do texto (BRONCKART, 2009). Tais parâmetros podem ser reunidos em dois subconjuntos: o primeiro diz respeito ao **mundo físico** (os **parâmetros objetivos**) e o segundo diz respeito ao **mundo social e subjetivo** (os **parâmetros sociosubjetivos**).

Para melhor esclarecimento, Bronckart (2009) diz que aquele que produz um texto, denomina-se agente-produtor e se encontra em uma “situação de ação de linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 146). De acordo com o autor, essa situação se torna ativa, quando o

agente faz uso das representações dos mundos físico, social e subjetivo que, por sua vez, servirão de contexto de produção do texto e de conteúdo temático.

Segundo Bronckart (2009, p. 146), as representações voltadas para o mundo físico dizem respeito à “identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção”. Já as representações voltadas para o mundo social e subjetivo dizem respeito

ao tipo de interação social em jogo, ao papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador), ao papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papéis no quadro interativo em jogo (BRONCKART, 2009, p. 146).

Nesse sentido, segundo Bronckart (2009), no que se refere ao **mundo físico**, é possível dizer que o **emissor** é a pessoa que produz o texto (oral ou escrito); o **receptor** é a pessoa que recebe o texto, ou seja, o destinatário; o **espaço** é o lugar em que o texto é elaborado; e, por fim, o **tempo** refere-se ao momento da produção do texto.

No que diz respeito à representação do **mundo social e subjetivo**, é possível dizer que o **tipo de interação social** em jogo é o lugar social em que o texto é produzido, isto é, escola ou âmbito familiar, por exemplo; o **papel social do emissor** diz respeito ao papel social exercido pelo produtor do texto, isto é, pai, aluno, professor, dentre outros; o **papel social do receptor** diz respeito ao papel social exercido pelo indivíduo que recebe o texto, isto é, o professor, o colega, a comunidade, dentre outros; por fim, o **objetivo** diz respeito ao efeito que o emissor pretende provocar sobre o receptor.

Ao privilegiar esse contexto de produção, Jean-Paul Bronckart, de acordo com Souza (2007, p. 171), “assume uma concepção de texto (discurso) semelhante a de Mikhail Bakhtin”. Dentro dessa linha de pensamento, “todo texto é produzido numa situação sociocomunicativa determinada e, conseqüentemente, expressa as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os papéis sociais que desempenham, a situação em que se encontram” (LEITÃO, 2012, p. 269).

A respeito das condições de produção do texto, Barros e Nascimento (2007) dizem também que elas são de suma importância no momento de produção do texto e se associam com as dimensões dos gêneros, sendo impossível conceber um sem o outro, pois

pensando na interação como fenômeno complexo que envolve múltiplos fatores em múltiplas relações, não há como pensar em tema, estilo e construção composicional sem pensar no extralinguístico, ou seja, nos parâmetros do contexto que envolvem a produção e recepção dos enunciados (BARROS e NASCIMENTO, 2007, p. 238).

Nessa perspectiva, segundo Bakhtin (2011), os gêneros surgem a partir da esfera social na qual circulam. Isso significa que o gênero a ser produzido será definido pela esfera de circulação e, dependendo dela, o locutor deverá adequar o estilo, a estrutura composicional do texto, ou o tema, à situação comunicativa. O estilo do gênero, por exemplo, pode variar conforme a esfera também se modifica. A respeito disso, Antunes (2010, p. 210) diz que

em decorrência do foco contextual é que um gênero do tipo narrativo pode requerer mais ocorrências de marcadores temporais que deem conta do fluxo cronológico em que as informações se distribuem (anterioridade, simultaneidade, posterioridade). Um gênero do tipo dissertativo, ao contrário, demanda outra classe de marcadores, uma vez que, em geral, estão em jogo sequências apoiadas em evidências de muitas outras ordens, normalmente, evidências atemporais. Isto é, até mesmo as determinações linguísticas de um texto têm raízes nas condições reais de sua produção e recepção (ANTUNES, 2010, p. 210).

Se levarmos em consideração a esfera escolar, é possível pensar no aluno sendo orientado a elaborar um texto a partir de uma proposta de produção escrita presente no LDP. Nesse caso, se a proposta de produção escrita privilegiar apenas a circulação interna, isto é, a restringida à esfera escolar, excluindo a pública, o aluno talvez apresente tendência a utilizar o mesmo estilo sempre, porque saberá que o seu interlocutor sempre será o professor e/ou colegas. Nesse sentido, o aluno poderá ficar menos motivado no momento da escrita, porque, de acordo com Marcuschi e Cavalcante (2005), quando o interlocutor é tão somente o professor, a circulação do texto se limita à sala de aula e sua finalidade é artificial, significando que a proposta não visa a uma função social. Sabendo que produz algo que será apenas lido e corrigido pelo professor, com viés meramente avaliador, o aluno produz uma redação, pensando em deixar o professor satisfeito, para apenas poder garantir uma nota considerável. O professor, nessa perspectiva é muito mais um avaliador do que um interlocutor, de acordo com autoras.

Menegassi e Fuza (2006) também reforçam essa ideia ao dizer que, nesse caso, a finalidade da escrita se torna artificial porque as marcas de autoria ficam menos visíveis quando o texto é dirigido apenas para interlocutores internos. Para os autores, quando o aluno está inserido nesse contexto, “não traz para o ambiente escolar a sua realidade, como, também, não escreve para interlocutores presentes no contexto social extraclasse, pois sua finalidade é atender aos únicos destinatários que consegue visualizar: professor e colegas” (MENEGASSI e FUZA, 2006, p. 160).

É possível dizer que essa prática favorece tão somente a interação entre os integrantes da escola, porque o gênero escolarizado, nesse sentido, está descontextualizado das práticas sociais de referência. Segundo Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 248), quando o texto é

meramente escolar, se caracteriza como “um exercício a ser cumprido, sem que a retomada se apresente como uma possibilidade ou mesmo uma necessidade. Nesse caso, encerrada a tarefa de produção, o texto cai no esquecimento e deixa de ser observado em uma perspectiva histórico-discursiva”.

Nessa perspectiva, Marcuschi e Cavalcante (2005) ressaltam, ainda, que quando o aluno é orientado a escrever um determinado texto, levando em conta as condições de produção, incluindo a circulação **externa** (ênfase adicionada), dá-se destaque à produção de texto a partir de gêneros que circulam socialmente. Mas, quando o texto não é introduzido de forma efetiva, dentro de uma perspectiva interacional, dá-se ênfase à Redação escolar. Para Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 10), “dessa forma, o aluno continua tendo raras oportunidades de aprender a se dirigir a uma audiência situada fora do contexto escolar, a um público que não se restrinja ao professor e aos colegas”. Por isso, Geraldi (2006, p. 162) também ressalta que priorizar apenas as práticas escolares não é favorável ao aluno, tendo em vista que “privilegiando-se, na escola, a instância pública de uso da linguagem, pode-se definir um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis”.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) também orientam que, para o aluno conseguir dominar melhor um discurso em diversas situações de comunicação, principalmente, nas situações públicas, a escola deve possibilitar a ele “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção” (BRASIL, 1998, p. 32).

Para Marcuschi e Cavalcante (2005), trabalhar a escrita considerando as práticas sociais de referência leva o aluno a lidar de maneira mais eficiente com a escrita. Para as autoras, ter o domínio da escrita é muito importante, porque, a todo instante, somos submetidos a diversos desafios em diferentes esferas (escola, trabalho, espaço público e privado em geral), sendo necessário ter uma prática eficiente de escrita. Assim, “a língua escrita é tida como um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 239).

Uma proposta de escrita que não considere as condições de produção de maneira consistente, segundo Baumgartner e Szymanski (2012), pode levar o aluno a escrever apenas para preenchimento de linhas, pois, este, está destituído de informações, no que diz respeito à situação de comunicação. Assim, isso pode impedir a atuação do aluno enquanto locutor ativo, podendo comprometer a interação. Por isso, considero que a forma como uma proposta de

escrita é conduzida pode produzir efeitos positivos ou negativos sobre a produção do aluno⁶. Ao se levar em consideração, numa proposta de escrita, apenas as práticas escolares, creio que o efeito possa ser menos positivo, tendo em vista todas as questões aqui colocadas.

Após as questões aqui explicitadas a respeito da produção escrita e das suas respectivas condições de produção, parto para uma discussão acerca dos gêneros do discurso, que, por sua vez, não podem prescindir da importância de suas condições de produção.

2.3 Noções introdutórias sobre os Gêneros do Discurso

Toda essa ideia de produção de texto, bem como as condições de produção necessárias para sua concretização, vão ao encontro do que o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin teoriza, uma vez que a noção de gêneros do discurso, colocada por ele, pode nos auxiliar no entendimento de como se dá a interação em diferentes esferas da atividade humana.

Fiorin (2006, p. 61), embasado nas teorias de Bakhtin, diz que o filósofo da linguagem teoriza a respeito do gênero partindo do princípio de que este se relaciona ao “vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas”. Nesse sentido, ao produzir um texto, pode ser possível compreender como a linguagem se insere dentro de um contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (2011, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Fiorin (2006, p. 64) destaca a importância desse termo **relativamente** (grifos meus) para dizer que ele envolve as mudanças pelas quais os gêneros passam, ou seja, a sua historicidade. Para o autor,

basta comparar uma notícia de um jornal do início do século XX e uma de um jornal de hoje para constatar que o gênero notícia mudou radicalmente. Os gêneros estão em contínua mudança [...] também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da *internet*, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, *e-mail*, etc (FIORIN, 2006, p. 65).

Nesse sentido, à medida que a sociedade evolui, os gêneros acompanham essa evolução. Exemplo disso, é o *e-mail*, que surgiu a partir do aperfeiçoamento do gênero carta. Esse aperfeiçoamento ocorreu devido ao advento da *Internet*. Esta, por sua vez, transformou a

⁶ Não perco de vista que, além da proposta, a correção do texto do aluno pode agir de modo positivo ou negativo nas suas práticas de escrita. Não entrarei em detalhes a esse respeito pelo fato de que a correção não é objetivo desta pesquisa.

forma como os gêneros eram produzidos, bem como os meios de circulação, o que exigiu dos enunciadores uma adequação a essa situação. Por isso, é possível dizer que os gêneros são relativamente estáveis, porque se desenvolvem conforme a sociedade evolui e, também, conforme as necessidades de interação vão surgindo. Esta relativa estabilidade se deve, ainda, ao fato de que o gênero é maleável, flexível, considerando que o mesmo gênero pode mudar de esfera, aceitando adaptações em relação ao estilo, à estrutura composicional e ao tema e, ainda assim, ser o mesmo gênero.

Dentro da infinidade de gêneros possíveis, Bakhtin (2011, p. 344) fala a respeito da “diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)”. O gênero primário, oral ou escrito, é considerado simples, apresentando um estilo, uma estrutura composicional e um tema que requerem mais informalidade. Exemplo de gênero primário pode ser o bilhete, ou uma mensagem instantânea escrita no celular, ou, ainda, uma conversa informal entre mãe e filho. Já o gênero secundário, também oral ou escrito, é denominado complexo, pertencente a uma esfera que requer uma linguagem e uma estrutura mais elaboradas. São exemplos de gêneros secundários o romance, um artigo científico, uma cerimônia de defesa de Mestrado. Bakhtin (2011) explica que

os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2011, p. 281).

No que se refere aos enunciados, eles integram várias esferas que, por sua vez, abarcam um conjunto de gêneros. Sendo diversas as esferas de atividade, são variadas, também, as possibilidades de discursos. “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 279). São os gêneros, de acordo com Bakhtin (2011), que refletem as finalidades de cada esfera, a partir de suas dimensões, interligadas entre si: estilo, estrutura composicional e tema. Bakhtin (2011) ressalta que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua —

recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 279).

No que diz respeito ao **Estilo**, trata-se, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 162), das “configurações específicas de unidades da linguagem”, ou seja, dos recursos linguísticos que podem ser empregados durante a interação. Fiorin (2006, p. 62) também entende que “o ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos, gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”.

Segundo Bakhtin (2011, p. 283), o estilo “está indissolivelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”. Isso significa dizer que o estilo se associa ao tema e à estrutura composicional, uma vez que apenas estando os três integrados é que se torna possível perceber o gênero em sua totalidade.

Nessa perspectiva, entende-se que, sendo o estilo inseparável do tema e da estrutura composicional, nem sempre o locutor possui total liberdade para adotar certo estilo, uma vez que, nesses casos, o que o define, dependerá das outras dimensões, bem como da esfera de atividade humana.

Para melhor esclarecimento a respeito disso, o filósofo da linguagem diz que o estilo se refere a um núcleo complexo, tendo em vista que a estilística o vem tratando como desvio de uma norma, aplicado de maneira estratégica para se expressar a subjetividade individual. Apesar disso, Bakhtin (2011), ao argumentar que o estilo apresenta um vínculo que é indissolúvel das unidades temáticas e das unidades composicionais, desfaz essa percepção da estilística. Para o autor, o enunciado é individual, ou seja, apresenta um estilo que é somente daquele que fala ou escreve, no entanto, não são todos os gêneros que permitem que esse estilo individual se manifeste, como por exemplo, aqueles que exigem um padrão: “a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 283). O autor ressalta, ainda, que, nesses gêneros, a individualidade refletida deve ser de maneira superficial, principalmente, se o enunciado for manifestado oralmente. Os gêneros que mais permitem que a individualidade seja expressada são os artísticos-literários, de acordo com Bakhtin (2011). Para ele, “na maioria dos gêneros do discurso, o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Marchesani (2008, p. 32) também compreende que o estilo do gênero “é determinado por diferentes recursos léxico-gramaticais que estão vinculados com o tema e com a composição do gênero em uma dada esfera social”. Nessa perspectiva, o estilo está vinculado

às formas linguísticas, sendo que, tal seleção, dependerá do interlocutor e da esfera em que estão os interlocutores da comunicação. Isso significa que quando o locutor se encontra com amigos e familiares para comemorar uma data festiva, por exemplo, ele pode fazer uso de um estilo mais informal, isto é, mais familiar, que denota intimidade (um gênero do discurso primário). Se esse mesmo locutor sair dessa esfera familiar e for para um Tribunal de Justiça, o seu estilo deverá ser outro, ou seja, deverá apresentar um discurso mais elaborado, que requer um estilo mais oficial, objetivo, que apresente mais formalidade para com o outro, utilizando expressões ou formas de tratamento típicas desta esfera de atividade humana, como Vossa excelência ou Meritíssimo (um gênero do discurso secundário).

Diante disso, Bakhtin (2011) ressalta que separar o estilo do gênero implica o não conhecimento a respeito das mudanças do estilo, uma vez que estas são históricas e acontecem ao mesmo tempo em que ocorrem as mudanças dos gêneros do discurso. De acordo com o autor

os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 2011, p. 285).

É importante salientar que, embora essas mudanças ocorram concomitantemente, é o gênero o determinante para que a mudança ocorra, e não o estilo subjetivo do locutor.

Sendo o estilo indissociável da estrutura composicional e do tema, é imprescindível trazer algumas considerações acerca da **Estrutura composicional**. Trata-se, como o próprio nome diz, da maneira como se organiza ou estrutura o enunciado. Marchesani (2008, p. 32) diz que a estrutura composicional do gênero “pode ser entendida como sendo a forma do gênero na qual os enunciados são construídos nos diferentes tipos de interação”. Já Moterani e Menegassi (2009, p. 226) afirmam que “quanto à organização composicional, podemos dizer que se trata de como ela é visivelmente reconhecida, o que lhe dá o caráter de relativamente estável”.

A respeito disso, Dolz e Schneuwly (2010, p. 74) também compartilham da ideia de que a estrutura composicional diz respeito aos “elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos”. Entende-se, assim, que a estrutura composicional se refere à visão geral que se tem do gênero, sua organização e estruturação.

Para Bakhtin (2011), é a partir da estrutura composicional que se consegue perceber o fim do enunciado e, “desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo” (BAKHTIN, 2011, p. 302). Um poema, por exemplo, se estrutura de forma diferente de um artigo de opinião. O poema pode apresentar versos e estrofes, enquanto o artigo de opinião deve apresentar,

basicamente, parágrafos estruturados em introdução, discussão do problema abordado e conclusão.

Fiorin (2006, p. 62) também argumenta que a estrutura composicional está relacionada “ao modo de organizar o texto, de estruturá-lo”. Para melhor explicar, o autor cita o exemplo de uma carta. A carta precisa de alguns elementos para que o gênero se constitua como tal. Assim, necessita estar ancorada num tempo, num espaço e numa relação de interação entre locutor e interlocutor. Por isso, as cartas apresentam data, precisam indicar um local, bem como os nomes do remetente (aquele que escreve) e destinatário (aquele a quem se destina). Daí a relevância de se compreender como os gêneros são constituídos, pois somente assim o indivíduo saberá lidar de maneira mais consistente com qualquer gênero em diferentes esferas sociais. Caso o locutor faça uso de uma determinada estrutura composicional que não seja apropriada para o gênero que pretende produzir, é provável que o interlocutor não entenda ou não identifique qual o gênero foi produzido, além de não se conseguir compreender o enunciado, já que, para se entender um gênero em sua totalidade, deve-se levar em conta as dimensões do referido, sendo a estrutura composicional uma delas.

O **Tema** é, também, uma das dimensões do gênero do discurso. Sendo o enunciado “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2011, p. 293), ele só é determinado pela alternância que existe entre locutores. Em qualquer enunciado, consegue-se perceber, segundo Bakhtin (2011), a intenção do locutor ao enunciar, ou seja, nota-se o seu querer-dizer, o que está por trás do enunciado. Esse querer-dizer, de acordo com Bakhtin (2011, p. 301) “se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Nessa perspectiva, “vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu **tema**” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2014, p. 128) (Grifos nossos). O tema, segundo Bakhtin/Volochínov (2014), além de ser único, não repetível, individual, concreto, é determinado a partir de elementos verbais e não verbais da situação interacional. Eles ressaltam que

conclui-se que o tema da enunciação é determinado 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. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2014, p. 128).

Na escola, para o aluno realizar a escrita, convém que uma coletânea de textos seja apresentada. Suponhamos que a proposta esteja pedindo para que seja feito um artigo de opinião

sobre padrões de beleza. Uma coletânea de textos é apresentada. Alguns textos da coletânea poderão ser a favor dos padrões e outros não. Cada texto desse terá como assunto principal os padrões de beleza, mas não são todos que terão o mesmo ponto de vista, pois devem apresentar posições ideológicas diferentes. Apresentando pontos de vista diferentes, o aluno pode se apoiar e tomar o seu próprio posicionamento para escrever o seu texto. A partir desse exemplo, é possível perceber que o tema é o assunto, desenvolvido a partir de um ponto de vista ideológico.

A respeito disso, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 95) argumentam que não existe enunciado neutro, ou seja, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Assim, todo enunciado é uma resposta a outro, sendo que esta resposta sempre tem um querer-dizer. Nesse sentido, “a língua, em seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 96).

Para Fiorin (2006, p. 62), o tema “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. O autor também apresenta um exemplo para que se perceba de forma mais concreta a ideia do que constitui o tema. Ele diz que mesmo que existam duas cartas de amor, cujo tema são relações amorosas, cada uma delas pode apresentar assuntos distintos dentro de um mesmo tema. Isso significa dizer que, por trás de cada um dos assuntos, poderá haver um ponto de vista diferente.

Dolz e Schneuwly (2010) também falam a respeito do tema, dizendo que se trata daquilo que é possível enunciar a partir de um gênero. Nesse sentido, o tema de uma carta de amor será diferente do tema de uma bula de remédio, por exemplo, já que os gêneros são distintos. Pode ocorrer de o gênero carta de amor apresentar um conteúdo que, normalmente, não se apresenta nesse tipo de gênero, até mesmo pelo fato de ele ser relativamente estável, e, mesmo assim, continuar sendo carta.

Considerada a visão de gênero aqui já apontada, julgo ser muito importante que o aluno, tanto do Ensino Fundamental, quanto do médio, apreenda os conhecimentos acerca dos gêneros do discurso, uma vez que, ao compreenderem que são constituídos por estilo, estrutura composicional e tema, e que esses gêneros são determinados pela esfera de atividade humana da qual o aluno faz parte, ele poderá produzir o seu texto de maneira mais consistente, pois poderá ter mais claro para si qual a finalidade do gênero dentro de uma determinada esfera, o que dizer e como dizer, isto é, qual linguagem utilizar para determinado tipo de interlocutor. Ao saber dessas questões, o aluno talvez consiga reconhecer que um texto pertence a um determinado gênero e não a outro.

Dolz e Schneuwly (2010, p. 27) também colocam que os gêneros do discurso permitem “a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Bunzen (2006, p. 158) concorda com

os teóricos genebrinos ao afirmar que “aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros”.

Bunzen (2006) também diz que levar o aluno a produzir textos, em especial, aqueles que são integrantes do seu cotidiano e pertencentes a diferentes esferas sociais, tais como igreja, família, amigos, trabalho, poderá favorecer a autonomia e a criticidade, pois, quando os textos a serem produzidos são respaldados por gêneros, o aluno tem a possibilidade de expressar opiniões e pontos de vista ideológicos.

Bakhtin (2011), ao abordar questões referentes à formação dos gêneros, coloca, como já dito em outro momento, que eles surgem a partir da interação social que existe entre locutor e interlocutor dentro de uma esfera e que ocorre através da linguagem. Nessa perspectiva, compreende-se que os gêneros surgem pelo fato de as pessoas apresentarem a necessidade de se comunicarem. Ao praticar a produção de textos escritos e também orais, o aluno poderá dominar essa prática e, assim, atingir o seu intento (interação), em qualquer esfera da atividade humana de que o gênero faça parte.

Bunzen (2006, p. 158) reforça que “nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização [...] devem ser legitimadas na escola (e não excluídas)”. O autor ressalta essa ideia, porque, para ele, a visão que o aluno tem a respeito da escrita está vinculada à ideia de redação escolar e não à ideia de produção de texto que, por sua vez, “remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções” (BUNZEN, 2006, p. 158).

Assim, Bunzen (2006) diz que, para que haja possibilidade de o aluno fazer uso da linguagem escrita de maneira dialógica e situada, os docentes precisam criar meios de fazer com que ele faça uso de gêneros diversificados, que se encontram em diferentes situações de comunicação. O autor explica que, embora se pareça com um trabalho voltado para a imitação de gêneros, não é disso que se trata. Para ele, trata-se de uma forma de auxiliar o aluno na reconstrução desses gêneros “em função de uma prática escolar situada” (BUNZEN, 2006, p. 157).

Ter um maior conhecimento dos gêneros é importante para se ter um melhor domínio das práticas de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010). De acordo com Dolz e Schneuwly (2010, p. 80), domina-se um gênero para “melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes”.

O domínio do gênero, segundo Koch e Elias (2009), favorece ao aluno o entendimento de quais escolhas ele deve fazer no momento de interação. Isso significa que o aluno não apenas diferenciara um gênero do outro, mas também saberá reconhecer as práticas sociais que são exigidas pelos gêneros. “Por isso, não cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica; nem fazemos preleções em mesa de bar” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 55). Além disso, de acordo com as autoras, esse domínio também propicia ao aluno o reconhecimento e a capacidade de fazer uso dos aspectos tipológicos, elencados por Dolz e Schneuwly (2010): narrar, relatar, descrever, expor e argumentar.

2.4 Escolarização do gênero do discurso: do *Savoir Savant* para as páginas do LDP

A fim de esclarecer como o processo de escolarização ocorre, inicialmente, algumas considerações a respeito da transposição didática se fazem necessárias. A teoria da Transposição Didática proposta por Chevallard (2013) foi desenvolvida a partir da Matemática, para mostrar como o *Savoir savant* (saber sábio ou saber a ensinar), derivado do conhecimento acadêmico, passa por transformações e torna-se um *savoir enseigné* (saber ensinado). Conforme explica o autor, “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento” (CHEVALLARD, 2013, p. 9). Em outras palavras, de acordo com Chevallard (2001), o processo de transposição didática propicia o entendimento sobre como os saberes (saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado) são formados, possibilitando a compreensão de como um conhecimento acadêmico passa por alterações, a fim de atender a algumas exigências sociais.

A respeito do **saber sábio**, Matos (2016, p. 52) explica que ele apresenta outras denominações, como “saber acadêmico, saber referência, saber erudito, saber científico” e consiste em um conjunto de saberes que podem ser produzidos e comprovados cientificamente, a partir de pesquisas e conhecimentos teóricos. A autora explica que o saber sábio é, de início, “fechado, restrito, extremamente especializado e apresenta uma linguagem altamente codificada, um labirinto de reflexões. Depois, passa por uma transformação para ser divulgado em eventos, revistas ou periódicos” (MATOS, 2016, p. 52). Tendo isso em vista, é que esse saber é considerado válido pela sociedade, de acordo com a autora. O saber sábio referente à produção do gênero, no meu entendimento, está associado à área de estudos da linguagem, que envolve a teoria formulada por Mikhail Bakhtin sobre os gêneros do discurso.

A transposição, segundo Agranionih (2001), acontece no ambiente externo e interno à escola. No externo, ocorre a seleção do conteúdo do **saber sábio** e a transição desse **saber sábio**

para o **saber a ser ensinado**. A isso, Yves Chevallard, segundo Agranionih (2001), denomina transposição externa. No ambiente interno à escola, ocorre a apropriação desse saber pela esfera escolar, que, por sua vez, o transfere para os alunos. A isso, Yves Chevallard denomina transposição interna.

No que se refere ao **saber a ser ensinado**, Matos (2016) diz que ele pode ser entendido como um saber resultante do saber sábio, que passa por um processo de organização do ensino, com o intuito de ser assimilado pelo aluno na esfera escolar. A autora ressalta, ainda, que o saber a ensinar diz respeito “ao conjunto de conhecimentos produzidos por um grupo/instância que pensa a respeito do sistema de ensino, decidindo ‘o que’ e ‘como’ os saberes devem ser adaptados no sentido de se tornarem aptos para que sejam transferidos para o contexto escolar” (MATOS, 2016, p. 53).

Agranionih (2001) coloca que tanto um saber quanto o outro (saber sábio e saber a ser ensinado) devem estar em níveis compatíveis, isto é, **o saber a ser ensinado** não pode se distanciar de maneira excessiva do **saber sábio**, para que a função da escola não seja questionada. A autora também explica que a transposição didática se encontra em meio a essa questão da compatibilidade de ambos os saberes e a *noosfera* surge para resolver isso. Para o saber chegar ao aluno, ele precisa passar pela transposição externa, a partir da *noosfera*, essencial para esse processo, sendo entendida como “instituições de transposição de saberes” (CHEVALLARD *apud* AGRANIONI, 2001, p. 14). A esse respeito, Matos (2016, p. 53) reforça que a *noosfera*

é uma “esfera pensante”, na qual se buscam soluções para equacionar a tensão entre a necessidade de adequação interna e a compatibilidade externa. Ela é formada por especialistas ligados a outras instituições, como as universidades, as redes de ensino, o Ministério e as Secretarias de Educação. O resultado do trabalho da *noosfera* aparece nos documentos oficiais que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares⁷.

Como foi possível perceber até o momento, a transposição didática ocorre quando o saber a ensinar sofre constantemente transformações, denominadas deformações por Yves Chevallard, para ser possível o ensino. Isso significa, segundo Agranionih (2001), que o conteúdo ao passar do saber acadêmico para ser adaptado para a escola, sofre perdas. Mas isso, de acordo com a autora, é inevitável para que o saber se torne apto a ser ensinado. Nesse sentido, é necessário que se analise qual transposição será mais apropriada para o ensino de determinado

⁷ Atualmente, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocupa o lugar de documento oficial antes ocupado pelos PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

conteúdo para que ele se aproxime de um ensino adequado. De acordo com Agranionih (2001), essa é a maior colaboração de Yves Chevallard e da teoria da Transposição didática apresentada por ele: alertar para que esse conteúdo seja analisado para não se distanciar totalmente do saber a ensinar.

A respeito do **saber ensinado** ou **saber escolar**, trata-se do saber apreendido pelo aluno (SILVA, 2017). O autor explica que, ao passar do **saber sábio** para o **saber a ensinar**, este saber ainda não foi compreendido pelo aluno. É nesse momento que a **escolarização** se manifesta. De acordo com o autor, a escolarização pode garantir as condições necessárias para que o **saber escolar** seja ensinado ao aluno de forma apropriada. Nessa perspectiva, segundo o autor, “enquanto a transposição didática empenha-se em identificar o que deve ser ensinado na escola e em transformar o saber-sábio em saber-a-ensinar, a escolarização empenha-se em transformar o saber-a-ensinar em saber-ensinado” (SILVA, 2017, p. 45).

Para um melhor entendimento acerca da escolarização, Soares (2004) explica que ela pode ser de duas naturezas: animada ou inanimada. A primeira refere-se à escolarização de pessoas; a segunda, à escolarização de ‘coisas’ como, por exemplo, a escolarização de um conteúdo.

A fim de esclarecer sobre esse processo, a autora traz o conceito de escolarização a partir do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001). Ela explica que a “‘Escolarização é o ato ou efeito de escolarizar’ e, de forma um pouco tautológica, escolarizar é ‘fazer passar por processo de escolarização, por aprendizado na escola; escolarizado é aquele que passou por processo de escolarização, de aprendizado escolar’” (SOARES, 2004, p. 93). Soares (2004) explica ainda que passando por esse processo de escolarização, tanto as pessoas quanto os conhecimentos e as práticas sociais se transformam. Esses últimos, nessa perspectiva, se tornam “objetos de aprendizagem na escola, sendo, também eles, nesse e por esse processo transformados” (SOARES, 2004, p. 93).

Ao levarmos em consideração que “cada esfera comunicativa [...] cristaliza historicamente um conjunto de gêneros [...] apropriados a determinados lugares, posições e papéis sociais” (BUNZEN, 2006, p. 156), quando se trata da esfera escolar, os gêneros que aqui circulam (exceto os que são produzidos especificamente para fins didáticos) são **escolarizados**, ou seja, são retirados da sua esfera de origem social e transferidos para outra esfera, “que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada” (JURADO e ROJO, 2006, p. 45).

A introdução dos gêneros do discurso no ensino escolar é, a meu ver, um exemplo interessante para explicar como se dá o processo de escolarização. A teoria voltada para os

gêneros do discurso, proposta por Mikhail Bakhtin, não foi originada para fins didáticos, mas, com o surgimento de referenciais como os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), os LDP passaram a abordar os gêneros para fins de aprendizagem na escola. Nessa perspectiva, quando o LDP apresenta ao aluno um artigo de opinião, por exemplo, esse gênero deixa de exercer apenas a função social, que é a de persuadir ou convencer o interlocutor, e passa a exercer a função didática (JURADO e ROJO, 2006). Assim, o artigo de opinião deixa de ser pertencente a um conjunto de gêneros da esfera jornalística, para integrar um novo conjunto de gêneros de outra esfera: a escolar. Na seção específica de produção de texto escrito, existente nas coleções de LDP em investigação, quando um texto (artigo de opinião, por exemplo) é apresentado ao aluno, não visa à função social percebida na sua esfera de origem. O gênero, no LDP, apresenta finalidades específicas, associadas ao ensino da escrita, permitindo que o aluno se apoie nele e produza o seu próprio texto.

A partir dessas reflexões sobre a escolarização dos gêneros, apresento, na sequência, algumas considerações sobre os 4 (quatro) gêneros em análise, os quais, para fins escolares, passaram pelo processo de escolarização.

2.5 O Poema – *Savoir Savant*

O poema é um gênero literário, “de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso” (LYRA, 1992, p. 6). Lajolo (*apud* ALTENFELDER e ARMELIN, 2016) define o gênero ao dizer que ele se trata de uma espécie de jogo que se faz por meio da linguagem, utilizando-se de diversas palavras soltas, empilhadas, em fila, desenhadas e em ritmos diferentes da fala cotidiana. Para a autora, “além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas” (LAJOLO, *apud* ALTENFELDER e ARMELIN, 2001, p. 21).

Jesus (2016) também explica que o poema pode ser caracterizado como uma expressão literária, cuja origem vem da antiguidade histórica, juntamente com a música, a dança e o teatro. O autor diz ainda que o poema “[...] é uma comunicação que pode ser apresentada de forma rimada ou sem rima, nos gêneros lírico, épico e dramático, dentre outros” (JESUS, 2016, p. 14).

De acordo com D’onofrio (2007), Aristóteles (384-322 a. C) foi quem dividiu as obras literárias nesses 3 (três) grandes gêneros: lírico, épico e dramático. O autor explica que o termo ‘lírica’ está associado a um instrumento musical de corda denominado *lyra*, utilizado para os versos poéticos. O gênero lírico surgiu se associando à música e ao canto. Com o passar do tempo, o gênero começou a ser apenas escrito e lido, não mais cantado. No entanto, preservou-

se a sonoridade do poema, a partir da interação entre os elementos fônicos. O autor explica que “sinais evidentes dessa interação podem ser encontrados nas denominações das formas poemáticas (soneto, canção, balada, etc.) [...]” (D’ONOFRIO, 2011, p.180).

Com o decorrer do tempo, as transformações foram ocorrendo e isso significou que a lírica moderna passou a ser caracterizada pela liberdade formal, não precisando seguir modelos composicionais e métricos (SAMUEL, 1998).

No que diz respeito ao gênero épico, ele se “[...] caracteriza por ser um estilo narrativo, através do qual o poeta narra, descreve e exalta fatos históricos e personagens heroicos” (SAMUEL, 1998, p. 76). De acordo com Samuel (1998), foi a partir da epopeia que o estilo épico mais se destacou. A epopeia, segundo D’Onofrio (2007, p. 97), foi “a primeira forma culta da civilização ocidental [...] e se trata de um tipo de verso, o hexâmetro, composto de seis pés, usado para poemas longos que exaltavam feitos heroicos das divindades ou de homens ilustres”.

No que diz respeito ao gênero dramático, se trata de uma ação dramática, que ocorre num palco e num tempo definido (SAMUEL, 1998). O dramático, ao contrário do épico, não exalta os feitos heroicos das realizações humanas, mas expõe os conflitos dos homens, à miséria humana. Constituem os gêneros dramáticos os textos que são escritos para serem encenados.

Sabe-se que aspectos históricos e sociais influenciam o estilo e a estrutura composicional do poema. Atualmente, a finalidade do poema é fazer com que o mundo seja percebido de maneira diferente, “[...] com a intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores” (ALTENFELDER e ARMELIN, 2016, p. 18). Para Antunes (2010, p. 112), o objetivo de um poema é, principalmente, “[...] despertar no leitor o prazer estético pelo jogo artístico das palavras e pelas imagens evocadas por esses jogos”. Digo principal, porque, ainda segundo a autora, o poema tem o propósito de defender ideais sociais ou políticos, ou, ainda, tem o propósito de denunciar determinadas práticas sociais.

No que diz respeito à circulação, o poema, segundo Marcuschi (2008), faz parte da esfera literária, podendo ser veiculado, geralmente, em livros. No que se refere, ao interlocutor, este, varia, conforme o propósito comunicativo do autor. No que diz respeito ao sujeito-locutor, denomina-se poeta aquele que produz o poema. Trata-se, segundo Cândido (2006, p. 69), “[...] do tipo de homem que faz versos [...] Dotado de um sentido especial em relação às palavras, e que sabe explorá-las por meio de uma técnica adequada, a extrair delas o máximo de eficácia”. Cândido (2006) traz como exemplo de poeta Olavo Bilac. Para Cândido (2006), Olavo Bilac foi um poeta, porque combinava as palavras, pronunciando-as de modos diversificados e examinava as suas respectivas sonoridades, sempre comparando-as. Para ser considerado um

poeta, Cândido (2006) explica que não se deve limitar a percepção sonora e rítmica. Deve-se retirar das palavras diversas significações que ainda não foram percebidas.

A respeito do estilo do gênero poema, para a sua produção, deve-se, segundo Cândido (2006), fazer uso de uma linguagem literária. Isso significa que o poeta utiliza, geralmente, uma linguagem culta. No entanto, para Goldstein (2000, p. 60), a linguagem coloquial é recorrente nos poemas modernos. Mas isso não é algo rígido, pois existem poemas modernos que apresentam uma linguagem formal, bem como também é possível haver poemas tradicionais com uma linguagem informal.

Para Cândido (2006), as palavras utilizadas pelo poeta apresentam sentido próprio e sentido figurado. As palavras de sentido próprio são usadas pelas suas significações de modo geral. Já no que se refere às palavras com sentido figurado, “[...] são usadas com um senso de pesquisa expressional, de criação, de beleza, exploradas sistematicamente, o que lhes confere uma dignidade e um alcance diversos dos que ocorrem na fala diária” (CÂNDIDO, 2006, p. 74). Cândido (2006) explica ainda que quando o poeta faz uso de palavras figuradas ele se vale de imagens. Dá-se o nome de imagens às palavras que apresentam sentido figurado, isto é, que significam algo diferente do seu nível semântico.

Assim, é possível perceber que, dependendo da finalidade do poeta, as palavras podem variar, seja para acompanhar o ritmo do poema, seja para adquirir significações diversas. De acordo com Goldstein (2000), denominam-se figuras de similaridade, figuras de contiguidade e figuras de oposição alguns recursos utilizados pelos poetas e que podem influenciar o efeito de sentido do texto. As figuras de similaridade, de acordo com a autora, consistem em: **comparação, metáfora, alegoria e sinestesia**.

De acordo com Goldstein (2000), existem também, as figuras de efeito sonoro. Tais figuras também interferem no sentido e no estilo do texto. Algumas figuras recorrentes nos poemas, segundo Goldstein (2000), são: **aliteração, assonância, repetição de palavras e onomatopeia**.

Um poema também pode apresentar rimas ou não. As rimas, segundo Goldstein (2000) consistem nos sons semelhantes que se repetem, “[...] ora no final de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas, criando parentesco fônico entre palavras presentes em dois ou mais versos” (GOLDSTEIN, 2000, p. 44).

A respeito da estrutura composicional, o poema apresenta versos e estrofes. Segundo Goldstein (2000), os versos podem ser **regulares, brancos, polimétricos e livres**. Os **regulares** são aqueles versos que apresentam parentesco fônico no final de alguns deles; os **brancos** são aqueles que seguem as regras estabelecidas pela métrica, mas não contém rimas; os **polímetros**

são aqueles versos regulares que apresentam tamanhos distintos; já os **livres** são aqueles que não seguem regras relacionadas ao tamanho, à posição das sílabas fortes, ou mesmo, à rima. Os versos livres surgiram, segundo Goldstein (2000), durante o Modernismo. A autora explica que “num poema em versos livres, cada verso pode ter tamanho diferente, a sílaba acentuada não é fixa, variando conforme a leitura que se fizer [...] o verso livre modernista tem ritmo irregular cujo efeito dá uma espécie de vertigem” (GOLDSTEIN, 2000, p. 37).

A estrofe, por sua vez, trata-se, ainda segundo Goldstein (2000), de um conjunto de versos. Dependendo do número de versos que integram o poema, a estrofe recebe um nome, isto é, se o número de versos for dois, então o nome dado para a estrofe é dístico; se for três, terceto; quatro, quadra ou quarteto; cinco, quinteto ou quintilha; seis, sexteto ou sextilha, e assim por diante. Ainda de acordo com a autora, anteriormente ao Modernismo, predominavam-se nos poemas as estrofes de três versos, de quatro, de cinco, de seis, de oito e de dez. No entanto, após o período Modernista, os poemas passaram a apresentar variados tipos de versos e estrofes.

Existem também os poemas que apresentam forma composicional fixa. O poema de forma fixa mais conhecido denomina-se soneto. O soneto, segundo Goldstein (2000), é constituído por dois quartetos e dois tercetos. As rimas encontradas nos quartetos são (AB) e nos tercetos (CD). Geralmente, o soneto apresenta versos de 10 (dez) ou 12 (doze) sílabas.

No que diz respeito ao tema, o poema pode apresentar temas variáveis. Segundo Altenfelder e Armelin (2016), o poema pode abordar qualquer tema, podendo tratar sobre pessoas, ideias, sentimentos, acontecimentos ou lugares, dentre outros.

2.6 A Memória Literária: *Savoir Savant*

A Memória Literária é um gênero do discurso que procura relembrar uma realidade que já fora vivida, para que ela seja registrada novamente (KOCH e BOFF, 2009). Para Koch e Boff (2009, p. 3), “a importância do gênero recai no caráter histórico que possui, pois, mesmo que não se pretenda contar os fatos de modo objetivo, calca-se a narrativa em algo que já passou”. Além disso, as autoras salientam que a memória literária é um gênero importante para que se possa compreender o presente, pois, ao olhar para o passado, é possível analisá-lo para entender o momento atual e, assim, ressignificá-lo. Segundo Marcuschi (2012, p. 57), “não há, nas *memórias literárias*, um compromisso com a fidelidade histórica, nem com os acontecimentos mais grandiosos ou proeminentes, mas com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos” (grifos da autora).

De acordo com Boeno (2013), a memória é compartilhada de forma **individual, outra e coletiva**. A individual diz respeito ao locutor, a outra ao interlocutor e a coletiva à dimensão social e ideológica. A autora explica que, durante a interação com o outro, o indivíduo relata as suas vivências, crenças, conhecimento de mundo, seus hábitos adquiridos em seu contexto social, os quais caracterizam o tempo passado que foi vivido.

Boeno (2013) explica ainda que o homem sempre quis preservar suas experiências de vida, suas conquistas. Exemplo disso, segundo a autora, é que monumentos eram construídos em impérios, como o Egito e a Roma, a mando dos reis, para eternizar e disseminar os seus feitos. Outros exemplos apontados pela autora, são

as pinturas, nas cavernas da primeira Era; os monumentos criados pelos reis, na era clássica; as confissões no sentido religioso, a exemplo das Confissões do Santo Agostinho, na Idade Média; no Renascimento, quando se compreendia o homem como o centro dos valores e o surgimento dos diários e memórias póstumas; no século XVIII, quando florescem a ideia da intimidade e o Romantismo na Literatura; no século XX, com o desdobramento das confissões; e o século atual, com o apogeu do **gênero confessional** (BOENO, 2013, p. 45) (grifos meus).

De acordo com Boeno (2013), esses gêneros confessionais são os gêneros que podem apresentar ficção e/ou realidade, como biografias, diários, memórias, dentre outros. Eles têm sido bastante comercializados atualmente (BUENO, 2013).

No que diz respeito à circulação do gênero, a memória literária faz parte da esfera literária, assim como o poema e a crônica. Segundo Boeno (2013), as memórias literárias podem estar presentes em livros, diários, autobiografias, dentre outros. A respeito do interlocutor, desde a preparação para a escrita do texto, tem-se um interlocutor. O memorialista pode fazer uma entrevista com uma pessoa sobre a sua própria vida, por exemplo, ou sobre a vida da pessoa entrevistada. Boeno (2013, p. 48) salienta que

[...] esse relato (diálogo) é de dimensão social, colabora-se para a efetividade de uma memória coletiva, a partir da memória individual. Esse tipo de diálogo como primordial também contribui com esse outro (que se pôs a escutar e interagir) na ampliação de suas experiências pessoais pelo diálogo que compartilhou (ou partilhou) à memória do falante. Nesse diálogo há sempre uma troca e cumplicidade, há respostas, há compreensão respondente de maior ou menor grau.

Boeno (2013) diz ainda que um exemplo dessa interação é o memorialista colombiano Gabriel Garcia Marques, que escreveu sobre sua vida em um livro intitulado “Viver para contar”, em 2003. Para a sua produção, Garcia Marques recorreu à sua mãe, que o auxiliou a lembrar de sua infância e de sua vida de um modo geral.

No que se refere ao sujeito-locutor, aquele que produz uma memória literária é um escritor memorialista. Geralmente, segundo Clara e Altenfelder (2008), as editoras convidam o memorialista para narrar as suas experiências, apresentando uma linguagem literária, a fim de comover ou emocionar os interlocutores, além de leva-los a compartilhar suas memórias de forma expressiva. Segundo Boeno (2009), o autor do texto pode ser heterodiegético, quando narra em terceira pessoa; intradiegético do tipo autodiegético, quando narra a própria história; e intradiegético do tipo homodiegético, quando narra a história de outrem.

Marcuschi (2012), a respeito do sujeito-locutor, também explica que o memorialista, geralmente, apresenta características de pessoas que têm maturidade, olhar de pessoa alerta, sendo capaz de “elaborar os acontecimentos de sua história de vida, capaz de reconstruir acontecimentos arquivados na memória, sem se importar e até lidar com o fato de que, a qualquer momento, a memória pode traí-lo, levando-o a inventar e lapidar cenas e cenários” (MARCUSCHI, 2012, p. 58).

No que diz respeito ao estilo do gênero, a linguagem empregada é a literária, de acordo com Koch e Boff (2009). As autoras explicam que o objetivo do locutor ao empregar essa linguagem é provocar emoções no interlocutor, a partir da recriação dos fatos narrados, atentando-se para a autenticidade dos fatos, mas sempre procurando recriá-los, para que o interlocutor se sinta impressionado ou comovido a partir da leitura que fez. As autoras explicam ainda que para a escrita desse gênero faz-se necessário o emprego de verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetam ao passado, como ‘lembro-me’, ‘recordo-me’, ‘naquele tempo’, dentre outros. Necessita-se fazer uso também de substantivos que eram utilizados na época em que os fatos narrados ocorreram, como ‘vitrola’, ‘flertar’, ‘estrada de ferro’, ‘telegrama’, dentre outros. Geralmente, ainda segundo Koch e Boff (2009, p. 4), faz-se uso da primeira pessoa do singular, empregando-se expressões como: ‘eu me lembro’, ‘vivi’, ‘recordo-me’, dentre outras. No entanto, pode-se empregar a terceira pessoa também, fazendo uso de expressões como ‘a família se mudou’, ‘os imigrantes chegaram’, dentre outros.

Um estilo predominante é a comparação entre o que foi vivido e o que se está vivendo, sempre colocando em evidência as transformações que aconteceram de um tempo passado até o presente. O gênero memória literária, segundo as autoras, é predominantemente narrativo, mas pode fazer uso da descrição, com o intuito de descrever os personagens, os lugares e a época.

Em se tratando da estrutura composicional do gênero, a memória literária apresenta uma estrutura mais livre, contendo geralmente: apresentação, corpo e avaliação. Na **apresentação**, de acordo com Koch e Boff (2009), tem-se apresentação dos personagens, do

tempo e do espaço. No **corpo**, tem-se a narração dos fatos e a descrição dos personagens, dos locais e dos objetos. Segundo as autoras, é importante que o interlocutor se atente para a descrição, para que se sinta como se estivesse vendo o objeto descrito pela primeira vez e para que se lembre das “sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos: ‘cheiros, sabores, formas, texturas, sons’” (KOCH e BOFF, 2009, p. 3). A descrição, ainda segundo as autoras, é capaz de unir ainda mais o interlocutor com as vivências abordadas no texto. Já na **avaliação**, apresenta-se um fechamento e uma observação de tudo o que foi narrado e descrito.

No que diz respeito ao tema, Marcuschi (2012) explica que os maiores colaboradores do memorialista são o tempo e a experiência de vida, uma vez que, para se escrever, primeiramente, necessita-se viver. Sendo assim, a Memória Literária pode apresentar temas variados, como “[...]fatos, história de pessoas, animais e coisas, história da vida observada, conservando informações diversas no mundo contemporâneo desde a pré-história da humanidade” (BOENO, 2013, p. 55).

2.7 A Crônica: *Savoir Savant*

O gênero do discurso crônica pode ser considerado, segundo Cândido (2003), um gênero brasileiro, por vários aspectos. Isto, porque, segundo o autor, no Brasil, ele apresenta uma história interessante, aparecendo naturalmente e indicando originalidade.

Folhetim era o nome dado para o que hoje é denominado crônica. O folhetim se originou na França, mas, ao transformar-se em crônica, assumiu-se como gênero (COELHO, 2009). O folhetim, segundo Cândido (2003), era um artigo de rodapé, sobre diversos temas, como arte, literatura, política, questões sociais, dentre outros. O tema iria depender do assunto em debate no dia. De acordo com o autor, José de Alencar era um dos que escrevia toda semana para o **Correio Mercantil**, de 1854 a 1855.

À medida que o tempo foi passando, o folhetim foi diminuindo de tamanho, e apresentando um tom de quem está escrevendo por escrever. Logo, o seu tamanho diminuiu ainda mais, e a pretensão de levar informação e comentar as notícias foi deixada de lado para que o foco passasse a ser o de divertir. Sendo assim, a linguagem se tornou mais solta, mais leve, mais poética, libertando-se daquela voltada para a crítica e para argumentação e se transformou no que conhecemos hoje. Para Cândido (2003), a transformação desse gênero representa “o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma (CÂNDIDO, 2003, p. 89).

Ainda segundo Cândido (2003), os autores José de Alencar, Francisco Otaviano e Machado de Assis, no século passado, ainda apresentavam em seus escritos uma tendência para

o artigo, com uma linguagem leve. Já Olavo Bilac, considerado, para o autor, o “mestre da crônica leve” (p. 89), transitava ainda pelos comentários que eram apresentados nos folhetins, mas mesclava com uma maior presença de toque poético. De acordo com Cândido (2003, p. 89):

a leitura de Bilac é instrutiva para mostrar como a crônica já estava brasileira, gratuita e meio lírico-humorística, a ponto de obrigá-lo a amainar a linguagem, a descascá-la dos adjetivos mais retumbantes e das construções mais raras, como as que ocorrem na sua poesia e na prosa das suas conferências e discursos. Mas que encolhem nas crônicas. É que nelas parece não caber a sintaxe rebuscada, com inversões frequentes.

Já João do Rio, de acordo com o autor, tendia sua escrita para o humor, para o sarcasmo e também para a presunção. Em 1930, a crônica se define e se consolida no país, aumentando o número de jornalistas e escritores, tais como Mario de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga. Este último se voltava quase que exclusivamente para a produção da crônica. E, tanto Drummond quanto Rubem Braga, segundo Cândido (2003), apresentam um estilo que mescla o tom clássico com a prosa modernista. Esse estilo acabou influenciando autores como Fernando Sabino e Paulo Mendes durante as décadas de 40 e 50.

A fim de que se compreenda melhor acerca desse gênero, Sá (2002) afirma que Pero Vaz de Caminha também foi considerado um cronista, uma vez que a carta escrita por Caminha a *el-rei* D. Manuel, relatando sobre a paisagem brasileira e sobre o seu contato com os indígenas, indicava, ao menos, o início de estruturação de uma crônica, tendo em vista que a carta apresentava narrativas e poemas com uma linguagem solta/livre e, ainda, com detalhes considerados sem importância. Sá (2002) diz que o ponto de partida da crônica é, justamente, essa observação da realidade, de fatos comuns do cotidiano. O que faz com que esses acontecimentos considerados corriqueiros não sejam esquecidos, é a maneira com que se narra, a forma com que eles são apresentados, dando-lhes uma maior concretude. Segundo o autor, essa concretude:

lembra aos leitores que a realidade-conforme a conhecemos, ou como é recriada pela arte- é feita de pequenos lances. Estabelecendo essa estratégia, Caminha estabeleceu também o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial. A história da nossa literatura se inicia, pois, com a circunstância de um descobrimento: oficialmente, a Literatura Brasileira nasceu da Crônica (SÁ, 2002, p. 7).

Sá (2002) reforça que, embora exista essa aparência de gênero considerado simples, não se trata de um gênero que desconhece os recursos artísticos. O cronista precisa escrever de forma rápida, tendo em vista que o jornal ‘morre’ todos os dias. Nesse sentido, a crônica é lida

por pessoas que têm pressa, que estão no intervalo de suas obrigações ou no transporte, e a sintaxe utilizada apresenta uma estruturação considerada mais solta, isto é, mais próxima da língua falada, o que não quer dizer que a sintaxe seja frouxa. Não se perde, de acordo com o autor, “a magicidade da elaboração, pois o cronista não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado” (SÁ, 2002, p. 11). Cândido (2003, p. 89) também reforça que é intrigante como a crônica, ao mesmo tempo que apresenta um tom de quem não se importa e não se preocupa, de quem diz coisas que não terão maiores implicações, também apresenta, na verdade, muita significação, podendo desenvolver uma grande crítica social por trás de toda essa linguagem considerada leve.

A crônica está ganhando, atualmente, certo prestígio também por conta de sua linguagem ser mais próxima da oralidade. Segundo Cândido (2003), isso é uma harmonização com aquilo que é natural, isso é um ato de humanizar. O autor expõe que, ao ver os professores atuais influenciando os alunos à leitura de crônicas, vem à sua mente o momento em que fazia o secundário, e passa a comparar a leitura de antes e de agora, percebendo “a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante” (CÂNDIDO, 2003, p. 89). Ribas, Tomás e Pessanha (2009) também ressaltam que o trabalho desenvolvido com a crônica é capaz de alcançar um dos propósitos do ensino, a saber: levar o aluno à produção de uma leitura crítica e consciente dentro de um contexto considerado prazeroso.

À respeito da oralidade presente na escrita da crônica, Coelho (2009) dialoga com Mikhail Bakhtin, afirmando que esse gênero apresenta características dos gêneros primários, pelo fato de expor uma linguagem mais coloquial, mas que, ao apresentar estratégias de aproximação com o leitor, de criticidade ou de persuasão, leva em consideração, também, as características dos gêneros denominados secundários.

No que diz respeito ao foco narrativo, segundo Sá (2002), o registro circunstancial, que é o princípio fundamental desse gênero, é desenvolvido por um narrador-repórter que objetiva relatar um momento específico, para um determinado público. De acordo com o autor, “quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem” (SÁ, 2002, p. 9).

No que se refere ao público, segundo Sá (2002), trata-se de um público que opta pela leitura de jornais, uma vez que a crônica é publicada, inicialmente, nesses veículos de circulação. Digo inicialmente, porque somente depois de ser publicada no jornal é que ela fará parte, caso o cronista queira, de uma coletânea. Para Cândido (2003, p. 89), “a crônica não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha”. Segundo

o autor, pelo fato de a crônica ser publicada no jornal, a intenção dos cronistas não é perdurar na memória dos leitores e nem distanciar o escritor do leitor. A pretensão dos cronistas, segundo Cândido (2003), é escrever numa perspectiva simples, que o autor denomina de “rés-do-chão”. O autor coloca também que a crônica, ao ser transferida do jornal para o livro, muitas vezes, acaba permanecendo na lembrança dos leitores, mesmo que essa não seja a intenção dos escritores. Isso ocorre, justamente, porque, como afirma o autor, “no preceito evangélico, o que quer salvar-se acaba por perder-se; e o que não teme perder-se acaba por se salvar. No caso da crônica, talvez porque ensina a conviver intimamente com a palavra” (CÂNDIDO, 2003, p. 89).

No que diz respeito ao estilo do autor, para Sá (2002), é de extrema importância que o cronista se defina num tempo e num espaço, que ensine e comova o leitor, que busque o pitoresco, para que se perceba o lado divertido das coisas, gerando humor. É fundamental, também, de acordo com Sá (2002), que o cronista apresente uma linguagem leve em seu texto, mas não perca a dignidade literária. Segundo Cândido (2003, p. 89), “a crônica operou milagres de simplificação e naturalidade, que atingiram o ponto máximo nos nossos dias”. Para o autor, essa leveza que é trazida para a crônica é muito significativa para um país como o Brasil, tendo em vista que as pessoas eram julgadas no que diz respeito à sua intelectualidade, a partir do seu requinte gramatical. Então, é nesse sentido que esse gênero fez milagres.

No que se refere à estrutura composicional da crônica, segundo Cândido (2003), trata-se de uma narrativa curta, pelo fato de o jornal dispor de pouco espaço, tendo em vista que, um jornal contém várias matérias, sendo necessário haver um limite de laudas. Por isso, a crônica deve seguir esse padrão, para que seja possível comportá-la nesse veículo. Para Sá (2002, p. 8), “é dessa economia que nasce a sua riqueza estrutural”. Segundo Cândido (2003, p. 89):

a crônica, em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque utiliza o humor. Isto porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa.

Segundo Ferreira (2005), as crônicas podem ser classificadas em **dissertativas, narrativas, injuntivas, descritivas e glossário**. Para a autora, as crônicas são consideradas dissertativas quando o cronista tem a pretensão de levar o leitor a refletir a partir de uma explicação e não apenas de levá-lo a ter o conhecimento de determinado conceito. No que diz respeito às crônicas narrativas, elas são classificadas em: de espécie história e não-história. A primeira, ainda segundo Ferreira (2005), apresenta um narrador inserido num tempo e num

espaço, apresentando início, meio e fim. Já as crônicas narrativas de espécie não-história, também narram os acontecimentos, no entanto, eles não apresentam desfechos.

Nas crônicas injuntivas, segundo Ferreira (2005), o escritor tem a finalidade de induzir o leitor a realizar uma determinada situação. Nesse sentido, o autor espera que o interlocutor reflita e execute a ação que foi solicitada.

No que se refere às crônicas descritivas, a autora aponta que o escritor assume uma visão sobre o espaço e o tempo e passa a descrever o que vê. Os fatos apresentam simultaneidade e o cronista se comporta de modo a recordar o que foi vivido.

As crônicas de tipo glossário são de fácil compreensão, pois, ainda segundo Ferreira (2005), elas objetivam esclarecer a respeito de determinados termos e se assemelham a um dicionário, estruturadas em itens.

2.8 O Artigo de opinião: *Savoir Savant*

O artigo de opinião é um gênero do discurso da esfera jornalística, podendo circular em jornais, revistas, *internet*, dentre outros (ORSATTO, SANTOS e SANTOS, 2014). De acordo com esses autores, os escritores de artigos de opinião são denominados articulistas e apresentam uma escrita típica dependendo do autor, sempre levando em conta o estilo e a estrutura que o artigo de opinião exige.

Segundo Brakling (2000), o artigo de opinião é um gênero do discurso que objetiva persuadir o interlocutor a respeito de um determinado ponto de vista. O papel desse gênero também é o de modificar os ideais do seu interlocutor, através de recursos argumentativos, a fim de que o posicionamento do autor seja levado em consideração por parte do outro. Ainda para Brakling (2000), esse processo argumentativo necessita de informações, dados e outras vozes presentes no texto que sejam capazes de dar sustentação para o produtor do artigo, a fim de que ele convença o seu leitor⁸. A autora dialoga com Bakhtin ao dizer isso, pois, segundo o filósofo da linguagem:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2000, p. 314).

⁸ Mais adiante nesta seção apresentarei a diferença entre convicção e persuasão.

Nesse sentido, Brakling (2000) diz que o artigo de opinião é um gênero que leva em conta a dialogicidade e a alteridade, pois, para que o escritor seja capaz de produzir o seu texto, deve se pôr no lugar do outro, prevendo quais os possíveis posicionamentos que podem ser desenvolvidos pelo seu interlocutor, para, assim, refutá-lo ou sustentar o seu argumento. Essa ideia de que o enunciado pressupõe o outro é muito interessante e vai ao encontro do que Bakhtin afirma ao considerar que o enunciado é “uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 294). O autor (p. 294) reforça ainda que:

Os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Nesse sentido, todo enunciado é uma resposta ao outro. Isso significa que sempre haverá réplicas, todas elas carregadas de significação, tendo em vista que, segundo Bakhtin/Volochínov (2014), não existe enunciado adâmico, e não existe enunciado gratuito. Sempre haverá um querer dizer por trás do que foi dito. Para Antunes (2010, p. 70), “nada do que se diz é totalmente despojado de alguma intenção, seja ela clara, declarada, seja ela velada. O povo sabe disso quando reconhece que alguém falou com alguma segunda intenção”. É possível pensar, então, que todo enunciado é carregado de ideologias e pontos de vista. Pires e Sobral (2013, p. 215) confirmam esta ideia dizendo que “todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo”. Nessa perspectiva, é possível dizer que todo enunciado é, por si só, argumentativo, mesmo que não seja da ordem do argumentar, já que não existe enunciado neutro (ANTUNES, 2010). A autora também coloca que “[...] pode-se relatar um fato com o propósito de convencer alguém de alguma coisa; pode-se trazer uma informação com o propósito de defender um ponto de vista” (ANTUNES, 2010, p. 72). Dolz e Schneuwly (2004) dizem que o artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar. Para Ohuschi e Barbosa (2011), trata-se de um gênero argumentativo também pelo fato dele se voltar para debates relacionados a temas diversos, geralmente, de caráter social. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), o discurso argumentativo deve se voltar completamente para o auditório a que se intenciona persuadir. Para tanto, é fundamental que se conheça o interlocutor, a fim de que o orador seja capaz de apresentar os argumentos mais eficientes para determinado público. As estratégias argumentativas decorrerão do conhecimento prévio que se tem acerca do outro.

No que diz respeito ao interlocutor, segundo Cunha (2012), trata-se de um público que procura no escritor uma análise consistente acerca de um determinado assunto relacionado a aspectos sociais. O leitor, nesse sentido, é um cidadão que não tem conhecimento aprofundado sobre o que está lendo e busca, no autor, uma maneira de ser esclarecido. No que se refere ao locutor, geralmente, trata-se de um profissional reconhecido socialmente, que apresenta credibilidade ao discursar e pode se denominar formador de opinião (CUNHA, 2012, p. 75). Cunha (2012) comenta, também, que, embora o interlocutor leia o artigo de opinião, buscando maiores informações a respeito de um assunto, isso não quer dizer que ele vá concordar com todos os dizeres do autor, tendo em vista que o tema desse gênero, normalmente, é de natureza polêmica. Sendo assim, se o intento do autor de persuadir o outro será alcançado ou não, dependerá da maneira como ele irá argumentar, isto é, se ele irá apresentar dados que proporcionam credibilidade e consistência em seu discurso argumentativo. Orsatto, Santos e Santos (2014, p. 243) colocam que “uma boa argumentação precisa ter clareza, seguir um raciocínio lógico, apresentar ideias consistentes, mas, também, trazer complementações, como dados estatísticos, históricos, citações, refutação, exemplos e comparações”.

Outra questão a ser esclarecida sobre o argumento utilizado no artigo de opinião refere-se ao fato de se poder persuadir ou convencer. O autor do texto precisa estar ciente do seu intento no momento da produção, uma vez que persuadir cumpre uma função diferente da de convencer. Conforme explica Silva (2008), persuadir é quando o autor tem a pretensão de levar o seu interlocutor a concordar com o seu posicionamento, ou levá-lo a realizar algo, sem que seja necessário ludibriar ou enganar o outro, causando-lhe prejuízos. Persuadir, ainda de acordo com Silva (2008), é quando o autor mobiliza o outro para que este aja em seu favor, mas sem a intenção de menosprezar o ponto de vista do interlocutor. O que se pretende, ao persuadir, é debater diferentes opiniões, sendo que um dos argumentos pode ser adotado ou não. Além disso, “na persuasão, a atuação do locutor é direta sobre o interlocutor” (SILVA, 2008, p. 56).

Convencer, por sua vez, é quando o autor leva o interlocutor a mudar o seu ponto de vista ou modificar a sua forma de agir, pensando em beneficiar a si próprio (SILVA, 2008). A estratégia utilizada pelo autor, ao tentar convencer, é a de fazer com que o outro se torne suscetível a ser manipulado. Mas, Silva (2008) reforça que a maneira como o autor percebe o seu interlocutor/auditório define a maneira pela qual ele irá argumentar, ou seja, se ele fará uso da persuasão ou do convencimento. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005, p. 33) reforçam essa ideia: “[...]o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado. Como imaginaremos os auditórios aos quais é atribuído o papel normativo que permite decidir da natureza convincente de uma argumentação?”

No que diz respeito ao tema no artigo de opinião, segundo Brakling (2000, p. 155), para se produzir este gênero é imprescindível “que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais”. O tema, de acordo com Cunha (2012), como já mencionado em outro momento, se relaciona a acontecimentos recentes, ocorridos no âmbito social e que podem, de alguma maneira, interferir na vida dos sujeitos. Geralmente, o artigo de opinião traz temas que colocam os cidadãos em posições antagônicas, por se tratar de temas atuais e questionáveis. O autor ressalta, também, que os temas se referem a notícias que instigaram a opinião pública. O artigo de opinião, nesse sentido, surge como uma forma de esclarecer os fatos apresentados nos noticiários, a partir de especialistas no tema.

É sabido que para um texto ser considerado como tal, as ideias que ele traz devem ser articuladas de modo que possam proporcionar uma sequência, ou seja, as suas partes devem apresentar conexão umas com as outras para que o sentido do texto seja garantido. Para tanto, necessita-se escolher as palavras e, para Cunha (2012), essa escolha não é aleatória.

No que diz respeito ao estilo do gênero artigo de opinião, algumas marcas linguísticas, de acordo com Brakling (2000), são recorrentes e também não são por acaso: algumas delas são referentes ao uso do discurso em terceira pessoa, no presente do indicativo ou do subjuntivo, no momento de expor um determinado argumento; no momento de exposição de dados, de citações, ou de outras vozes fazerem parte do texto, geralmente, faz-se uso do pretérito; os operadores argumentativos (porém, porque, portanto, mas, dentre outros), por sua vez, podem garantir ao texto coesão e coerência. Segundo Cunha (2012, p. 76), “esses recursos são importantes, porque sinalizam as diferentes manobras que o autor realiza ao articular as porções discursivas que compõem o artigo, manobras que exercem papel fundamental nas estratégias de defesa de um dado ponto de vista”. Além disso, Orsatto, Santos e Santos (2014) reforçam que os artigos de opinião levam em consideração a linguagem em sua forma considerada culta, padrão. No entanto, isso não anula, segundo os autores, a possibilidade de se fazer uso de um registro linguístico menos formal. Ainda de acordo com os autores, caso o estilo do articulista seja o de apresentar um tom mais irônico, não há problemas, o que se deve evitar nesses textos são os termos jocosos ou que possam ofender ao interlocutor.

Já no que se refere à estrutura composicional do artigo de opinião, de acordo com Perfeito (2007, p. 748), nem sempre o gênero apresenta a mesma estrutura, mas, de modo geral, apresenta:

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; 2. Explicitação do posicionamento assumido; 3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; 4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; 5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária; 6. Retomada da posição assumida; 7. Possibilidades de negociação; 8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Como é possível verificar, trata-se de um gênero secundário, na perspectiva bakhtiniana, e, por isso, nota-se que existe uma complexidade relacionada à estrutura, ao estilo e ao tema.

Após algumas considerações terem sido desenvolvidas sobre os gêneros Poema, Memória literária, Crônica e Artigo de opinião, na sequência, apresento duas figuras, uma com o resumo dos principais aspectos, abordados há pouco, referentes a esses gêneros, e outra vinculando os gêneros a aspectos que considero mais recorrentes em relação às suas condições de produção. Esclareço que tenho consciência de que o interlocutor pode ser variado. Mas especifico alguns interlocutores para determinados gêneros, tendo em vista a construção teórica apresentada neste capítulo.

Figura 2: Exposição de aspectos sobre a dimensão dos gêneros da OLPEF.

		Poema	Memória Literária	Crônica	Artigo de opinião
Dimensões do gênero	Estilo	Linguagem Literária; rimas; Figuras de efeito sonoro, de contiguidade e de similaridade	Linguagem Literária; emprego de verbos, advérbios, locuções adverbiais e substantivos que remetam ao passado	Linguagem solta/leve	Linguagem formal
	Estrutura Composicional	Versos e estrofes	Apresentação-Corpo-Avaliação	Narrativa curta	Introdução/desenvolvimento/Argumentação/Conclusão
	Tema	Variado	Variado	Relacionados ao cotidiano	Acontecimentos recentes, ocorridos no âmbito social

FONTE: Elaboração própria (2018).

Figura 3: Exposição de aspectos sobre as condições de produção dos gêneros da OLPEF

		Poema	Memória Literária	Crônica	Artigo de opinião
Condições de produção	Finalidade	Sensibilizar, convencer, fazer pensar, divertir	Comover, emocionar ou compartilhar memórias	Comover e levar humor	Persuadir o leitor
	Especificidade e do gênero	Poema	Memória Literária	Crônica	Artigo de Opinião
	Circulação	Livros	Livros; autobiografias	Jornais; livros	Jornais, revistas, <i>internet</i> , dentre outros
	Interlocutor	Variado	Variado	Leitores de jornais e/ou livros	Leitores de jornais, revistas e internautas
	Sujeito-locutor	Poeta	Memorialista	Cronista/narrador-repórter	Articulista

FONTE: Elaboração própria (2018).

Terminadas as considerações sobre a escrita, as condições de produção do texto, a escolarização dos gêneros e, em especial, os gêneros da OLPEF, passo, no próximo capítulo, a discorrer sobre a história do Livro Didático de Português no Brasil e a descrever sobre os aspectos gerais das coleções em investigação.

3. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS CORPORA EM INVESTIGAÇÃO

Esse material que constrói diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino é por fim um objeto multifacetado, que possui diferentes dimensões, relacionadas às condições com base nas quais é construído.

Batista (2003)

Neste capítulo, levando em consideração os objetivos elencados e o percurso metodológico indicado na introdução, apresento, inicialmente, um breve percurso histórico do Livro Didático no Brasil, para, na sequência, expor algumas considerações sobre o Livro Didático de Português, em específico. Também descrevo os aspectos gerais das coleções em análise, com foco na seção voltada para as propostas de produção escrita. Para tanto, faço uso das resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático PNLD (2014-2016) e do Manual do Professor (MP).

3.1 Livro Didático: voltando ao passado para entender as suas múltiplas faces

Diversas pesquisas já foram desenvolvidas a respeito do Livro Didático (LD) e, ainda assim, considero ser pertinente pesquisar a respeito dele, tendo em vista que consiste em um gênero do discurso complexo (BUNZEN, 2005), o qual faz parte do cenário educacional há algum tempo e, “[...] dentre os vários elementos mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, este material apresenta-se como um dos principais, interferindo diretamente no trabalho pedagógico” (CARVALHO NETO, 2015, p. 403).

É possível dizer que o LD se trata de um gênero do discurso complexo, sendo difícil defini-lo, porque carrega consigo todo um contexto de produção que determina a forma como o material é produzido. A respeito disso, Bittencourt (2004, p. 471) diz que

pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Para melhor esclarecimento de como o LD se tornou esse objeto multifacetado, a apresentação de um breve percurso histórico se faz relevante. O LD surgiu na Grécia antiga e

faz parte da história da educação há mais de 200 anos (DEZOTTI, 2008). Conforme explica Dezotti (2008), o LD teve origem na Grécia, mas percorreu por sociedades diversas, com finalidades específicas, como será possível perceber adiante. A história do LD, segundo o autor, apresenta 3 (três) etapas, sendo a primeira, correspondente aos anos de 1500-1930. Nessa etapa, segundo Dezotti (2008), o LD surge a partir da literatura religiosa. Choppin (2004) explica que durante o período colonial, no Brasil, os jesuítas foram considerados os primeiros e, praticamente, os únicos educadores que comandaram a atividade pedagógica. Nesse sentido, durante esse período, a literatura religiosa passou por algumas modificações e exerceu domínio sobre o âmbito educacional, “[...] configurando-se como a primeira versão didática empregada no Brasil” (DEZOTTI, 2008, p. 31). Padre José de Anchieta, de acordo com Dezotti (2008), foi o responsável pela organização de cartilhas que desempenharam o papel de material didático. Choppin (2004) explica que o livro escolar laico pode ser entendido como um modelo dessa versão didática em que o método utilizado era o de ‘pergunta e resposta’.

No ano de 1759, segundo Saviani (2013), Marquês de Pombal fez com que os jesuítas saíssem do Brasil. Com isso, a política educacional brasileira passou por transformações, tendo em vista que, até então, o cenário da educação era marcado por uma concepção tradicional. Assim, no próximo ano, em 1850, escritores brasileiros passaram a se incomodar com a incoerência dos LD importados (principalmente da França e de Portugal) diante da realidade do Brasil. Sendo assim, iniciou-se a produção de LD brasileiro (DEZOTTI, 2008).

De 1930-1984, ainda de acordo com Dezotti (2008), programas e comissões, como o Instituto Nacional do Livro (INL), Comissão do Livro Técnico e do Livro didático (COLTED), Comitê de consultores para a área Didática-Pedagógica foram criados pelo governo, a fim de controlar a produção e distribuição de LD. Constituiu-se, assim, a segunda etapa do LD.

Em 1947, o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi criado por uma comissão de representantes da educação, tidos como importantes no país. A partir dos participantes dessa comissão, verificou-se que a maioria representava o movimento renovador, em relação aos que priorizavam o movimento tradicional, conforme explica Saviani (2013). No ano de 1961, a LDB foi aprovada.

De 1960-1970, o LD, segundo Batista (2003, p. 46),

tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve se organizar em torno: da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino.

Jurado e Rojo (2006) dizem, também, que foi nesse período, em 1970, que o LD passou a ser “o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira [...] e, atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino”. No entanto, nesta época, a qualidade pedagógica do material ainda não era, segundo as autoras, uma preocupação.

Na terceira etapa, em 1985, através do Ministério da Educação (MEC), houve a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir dos recursos do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE). Batista (2003, p. 25) explica que os objetivos fundamentais do programa consistem na “[...] aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro”. Dezotti (2008) esclarece que, somente no ano seguinte, em 1986, iniciou-se uma preocupação referente à qualidade desses LD, distribuídos para as escolas públicas. No entanto, conforme explica Batista (2003, p. 28), desde 1960, estudos associados aos LD denunciavam a ausência de qualidade, como “seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas”. Mas, somente em 1990 o MEC começou a assegurar a qualidade dos LD.

Assim, em 1993, através do Plano Decenal de Educação Para Todos buscou-se, ainda segundo Batista (2003), tornar os professores capazes de escolher o LD a ser utilizado e avaliá-lo, a fim de garantir a qualidade do material. Nesse ano também, o MEC estabeleceu um grupo de profissionais especializados para realizar uma avaliação dos LD mais requeridos e para determinar critérios gerais de avaliação do LD (BATISTA, 2003).

As conclusões dessas avaliações foram publicadas, mas repercutiram apenas em 1996, quando os LD foram submetidos a um processo de análise e avaliação sistemática e constante. Para a avaliação, um grupo de professores voltados para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) foi instituído pelo MEC. Os critérios comuns de análise diziam respeito à “adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2003, p. 30). Como critério eliminatório, os LD “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (BATISTA, 2003, p. 30).

Batista (2003) explica ainda que a partir desses critérios de avaliação, foram analisados LD de áreas diferentes, para o PNLD/1997. A análise categorizou os LD em ‘excluídos’, ‘não-

recomendados’, ‘recomendados com ressalvas’ e ‘recomendados’⁹. Os excluídos consistiram naqueles que entravam nos critérios eliminatórios; não-recomendados consistiram naqueles em que a dimensão conceitual se apresentasse de forma ineficaz; recomendados com ressalvas consistiram naqueles em que apresentavam ao menos alguma qualidade que pudesse justificar o fato de ele ter sido recomendado; por fim, os recomendados consistiram naqueles que atenderam aos critérios comuns de análise e aos específicos de cada área. É nesse cenário que o Guia de Livros didáticos é criado. Ele surge para expor as resenhas dos LD aprovados, permitindo que o professor tenha o poder da escolha (MARSARO, 2010).

A partir do PNLD/1999, a categoria ‘não-recomendado’ foi extinta do processo de avaliação do LD. Em seu lugar, ficaram as categorias ‘incorreção’ e ‘incoerência metodológicas’. Tais categorias, segundo Batista (2003, p. 34), permitem que os LD selecionados favoreçam “[...] o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento)”.

De acordo com Silva (2015), foi a partir da LDB e dos PCN (1997 e 1998) que todo o processo do LD foi progredindo. Em 2000, por exemplo, de acordo com Tabosa (2008), materiais didáticos em *braille* também passaram a ser distribuídos nas escolas da esfera pública, privada e escolas de ensino especial. No ano de 2004, o Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi criado e, em 2007, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Considero pertinente apresentar o contexto de produção do livro didático, porque, segundo Choppin (2004, p. 552), as funções do LD variam de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. O autor denomina essas funções de **Função referencial, Instrumental, Ideológica e cultural e Documental**. Choppin (2004, p. 553) as explica detalhadamente:

1.**Função referencial**, também chamada de curricular ou programada, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2.**Função instrumental**: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de

⁹ Atualmente, essas menções não são publicadas no Guia do Livro Didático.

competências disciplinares ou transversais, apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3.Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as novas gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4.Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Nesse sentido, é possível dizer que o LD apresenta diversas funções, porque cada indivíduo que lida com esse material está inserido num determinado lugar social. Em outras palavras, cada lugar social estabelecerá uma função para o LD. Exemplo disso, é o professor que pode perceber o LD de uma maneira diferente da que é percebida pelo aluno e da que é percebida por um avaliador do PNL, e assim por diante.

A seguir, apresento algumas considerações acerca do Livro didático de português (LDP), objeto de estudo desta pesquisa.

3.2 Livro Didático de Língua Portuguesa: um objeto de investigação complexo

Nos últimos 30 (trinta) anos, pesquisas sobre os LD de diversas áreas foram sendo desenvolvidas (BUNZEN, 2008). O LDP, por exemplo, desde 1960, vem despertando interesse em diversos pesquisadores, tornando-se objeto de estudo na área das Ciências da Linguagem e da Educação (BUNZEN, 2008).

Bunzen (2008) diz que a maioria dos estudos se voltaram para a avaliação dos LDP. Isso, porque, de acordo com o autor, o ensino de língua materna se encontrava em desordem e os linguistas eram considerados os responsáveis por isso. Nesse sentido, os linguistas passaram a realizar pesquisas com o intuito de encontrar o verdadeiro responsável pelo caos desse ensino: o LDP. Bunzen (2008, p. 3) explica que o LDP foi visto mesmo como “[...] o grande vilão, uma vez que apresentava conteúdos e metodologias de ensino, compreendidos como tradicionais

pela ciência moderna, e quase não abriam espaço enunciativo para divulgar as ideias dos vários campos da Linguística”.

Nesse sentido, Bunzen (2014) esclarece que a preocupação centrava-se no processo de avaliação do LDP, esquecendo-se que essa é apenas uma das questões a serem analisadas, pois também se faz pertinente um estudo que se volte para as “categorias e metodologias de natureza sócio-histórica para compreensão desse objeto de estudo” (BUNZEN, 2008, p. 4). Atualmente, ainda segundo Bunzen (2007), já é possível notar por parte dos pesquisadores, um esforço para compreender o LDP levando em consideração a sua complexidade.

Bunzen e Rojo (2005) dizem que o LDP pode ser entendido como um suporte de textos de diversos gêneros ou pode ser “analisado e compreendido como um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN, 2007, p. 6). A abordagem que Bunzen e Rojo (2005) defendem é a segunda, uma vez que o LD apresenta um contexto histórico, como foi possível perceber há pouco, atende aos interesses de determinada esfera de produção e circulação e vai ao encontro da teoria proposta por Bakhtin, no que diz respeito aos gêneros do discurso. Nesse sentido, também considero que o LDP pode ser entendido como um gênero do discurso complexo e não como um suporte, visão estabelecida por Marcuschi (2008). Para ele, “o livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Particularmente, o LD de Língua Portuguesa é um suporte que contém muitos gêneros [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 170). De acordo com Matos (2016), é possível considerar o LDP como um gênero do discurso, e não como suporte, porque, ao ser reconhecido como suporte, é visto como uma espécie de “‘arquivo’ de textos e gêneros didatizados (reportagens, charges, contos de fadas) retirados de outros suportes (revista, jornal, livro de literatura) numa intercalação sem uma unidade de sentido e ausência de um projeto didático autoral” (MATOS, 2016, p. 59). Para Bunzen e Rojo (2005), pensar no LDP como suporte é não levar em conta a sua unidade discursiva, a autoria e o estilo, conforme explicam:

[...] como estabelecer uma unidade textual-discursiva? É possível? Como ficaria, então, a questão da autoria e do estilo? [...] Estamos defendendo que há sim unidade discursiva, autoria e estilo no LD, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos, e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um gênero do discurso do que um conjunto de textos num suporte, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 8).

Para melhor esclarecimento sobre o LDP ser entendido como um gênero, Cavéquia (2011) também diz que, para produzir o LDP, os autores e editores selecionam e organizam os objetos de ensino e, ao fazer isso, criam enunciados com uma função social, como a de “re (apresentar) para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 87). Para a seleção do objeto de ensino, de acordo com Cavéquia (2011, p. 53), deve-se considerar “a avaliação apreciativa dos autores e editores, levando-se em conta seus interlocutores e também o próprio ensino de Língua Materna (LM), para determinado nível de ensino”.

Tendo em vista as questões aqui explicitadas, também defendo o LDP como um gênero do discurso complexo, o qual apresenta uma importância inegável para o contexto educacional em que estamos inseridos. Segundo Cavalcanti (2015), com a criação do PNLD, os LDP tenderam a apresentar uma característica menos tradicional, passando a privilegiar um conteúdo em que os eixos de ensino, como leitura, escrita e análise linguística não fossem desvinculados e apresentassem uma metodologia de caráter reflexivo. De acordo com Bunzen (2009, p. 93), essa metodologia se faz mais eficiente para o desenvolvimento do letramento do aluno em comparação com a que se privilegia “[...] a nomenclatura e a categorização de palavras e estruturas sintáticas descontextualizadas, distantes dos usos da língua escrita e falada dos textos que circulam na sociedade”.

A fim de esclarecer como o LDP se faz relevante no cenário educacional brasileiro, aponto alguns dados trazidos por Rojo (2010). Segundo a autora, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstra que os livros religiosos e os escolares são os mais lidos no Brasil. Ela diz também que os dados de uma pesquisa desenvolvida pelo INAF, a respeito do interesse pela leitura, apontaram o professor(a) como sendo o maior responsável por influenciar essa prática. Isso significa que a escolarização e o desenvolvimento do letramento, por exemplo, têm forte associação.

No que diz respeito aos impressos que se fazem presentes nas casas das pessoas, foi possível constatar, segundo a autora, que apenas (15%) da população investigada têm de 50 (cinquenta) a 100 (cem) livros; (78%) têm de 10 (dez) a 50 (cinquenta) livros; (50%) compram os livros, (8%) vão a biblioteca e (4 %) recorrem à escola. Dentre esses livros que são encontrados nas casas das pessoas, (65%) dos entrevistados dizem ter dicionários; (59%) livros didáticos; (58%) livros infantis e (35%) enciclopédias. Nesse sentido, a autora ressalta a importância das políticas de distribuição do livro escolar, pois considera que dicionários, LD e livros infantis consistem em livros que são distribuídos pelo governo, para as escolas.

Para a autora, quando apenas (8%) dos pesquisados buscam a biblioteca para praticarem a leitura ou, quando a maior parte dos impressos que as pessoas dispõem em casa são livros escolares, isso aponta para a insuficiência das bibliotecas, para a importância de políticas públicas de distribuição de livro escolar e para a importância do papel do material didático na escola, pois, “para boa parte da população brasileira com acesso à escola, é a partir das coletâneas de textos dos LD que os eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação poderão ter lugar” (ROJO, 2010, p. 440).

Levando isso em consideração, o LDP, por exemplo, segundo Rojo (2010), apresenta coletâneas de textos que possuem variadas funções e que podem, por sua vez, indicar a intenção do ensino, bem como os letramentos diversos que poderão ser apropriados pelo aluno. É nesse sentido que destaco a relevância dos LD, em especial, o LDP para um melhor ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Ao apresentar algumas considerações sobre o LD e o LDP, descrevo, a seguir, o aspecto geral dos *corpora* em análise.

3.3 O perfil das coleções: aspectos gerais

Conforme já foi mencionado na introdução desta Dissertação de Mestrado, as coleções didáticas selecionadas para a pesquisa correspondem às mais adotadas pelas escolas da esfera pública, atendidas pela Subsecretaria Regional de Educação de Jataí-GO (município onde resido) e pela Secretaria Municipal de Educação, aprovadas pelo PNLD-2014, 2015 e 2016.¹⁰ Para a seleção das coleções didáticas que constituem os *corpora* da pesquisa, busquei no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os LDP que foram mais adotados pelos municípios atendidos pela Subsecretaria e pela Secretaria Municipal de Educação.

Na sequência, apresento uma tabela com as coleções, cidades e porcentagem de adoção.

¹⁰ Esclareço que a variação de ano do PNLD se justifica pelo fato de as avaliações dos Livros Didáticos ocorrerem em diferentes anos.

Tabela 1: Coleções, cidades e porcentagem de adoção

Coleções mais adotadas	Cidade	Porcentagem de adoção
<i>‘Projeto Ápis: Língua portuguesa’</i>	Serranópolis	0%
	Lagoa Santa	0%
	Jataí	56%
	Itarumã	67%
	Aparecida do Rio Doce	0%
	Aporé	0%
	Caçu	0%
	Chapadão do Céu	0%
	Itajá	33%
	Serranópolis	0%
	Lagoa Santa	0%
	Jataí	26%
	Itarumã	0%
	Aparecida do Rio Doce	0%
	Aporé	0%
	Caçu	0%
<i>‘Português :Para viver juntos’</i>	Chapadão do Céu	0%
	Itajá	0%
	Serranópolis	0%
	Lagoa Santa	100%
	Jataí	100%
	Itarumã	0%
	Aparecida do Rio Doce	100%
	Aporé	100%
<i>‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’</i>	Caçu	0%
	Chapadão do Céu	100%
	Itajá	33%

FONTE: Elaboração própria (2018)¹¹.

Como já dito, o LDP destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental é **‘Projeto Ápis: Língua Portuguesa’**, de Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Ana Maria Trinconi Borgatto, Ed. Ática; o LDP destinado do 6º ao 9º ano, é a coleção **‘Português: Para viver juntos’**, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares Ed. SM; já o LDP destinado ao Ensino Médio é **‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’**, de Lília Santos Abreu - Tardelli, Lucas Sanches Oda, Maria Tereza Arruda Campos e Salete Toledo, Ed. Saraiva.

¹¹ Os dados existentes nesta tabela podem ser encontrados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/confirmarCancelar> >

Na sequência, apresento as coleções.

Figura 4: LDP ‘Projeto Ápis: Língua Portuguesa’



Figura 5: ‘Português: Para viver juntos’

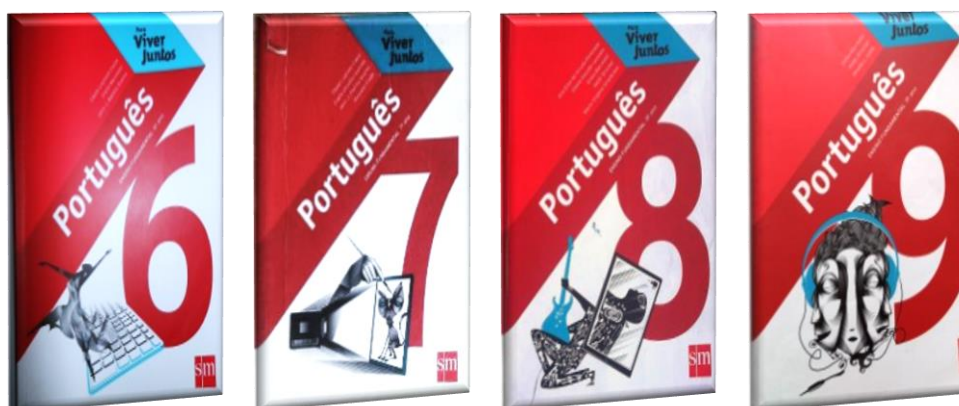


Figura 6: ‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’



3.4 ‘Projeto Ápis: Língua Portuguesa’ – Uma visão geral e descritiva da coleção

A coleção ‘**Projeto Ápis: Língua Portuguesa**’ é dividida em 5 (cinco) volumes, sendo que cada um apresenta 8 (oito) unidades. As unidades têm como diretriz o trabalho com os gêneros e representam, segundo o Guia (2016), sequências didáticas que propiciam a associação de eixos de ensinos diferentes. As unidades são constituídas de seções de **Leitura, Interpretação de texto, Produção de texto, Práticas de oralidade e Língua: usos e reflexões**.

Segundo o Guia de Livros Didáticos (2016), essa coleção tem por objetivo colaborar com a formação de leitores e escritores proficientes e fornecer ferramentas que poderão auxiliar as crianças no desenvolvimento de competências comunicativas, necessárias para se atender aos propósitos da linguagem oral e escrita. Ainda segundo o Guia (2016), são levados em consideração, no que diz respeito aos gêneros, suas dimensões, suas esferas sociais, os locais de circulação, contexto de produção.

Na coleção também são estimuladas estratégias e habilidades para que os alunos sejam capazes de localizar e inferir informações, compreender o texto de maneira geral, fazer uso de aspectos textuais, tais como coesão e coerência, saber reconhecer os aspectos linguísticos necessários para dar sentido ao texto. No que se refere à coletânea de textos, não são exploradas a diversidade da língua brasileira e a diversidade sociocultural.

Já no que diz respeito à produção escrita, o trabalho desenvolvido para com ela é considerado consistente, segundo o Guia (2016). Isso significa que as propostas são objetivas, de fácil compreensão, adaptadas para o nível de escolarização dos estudantes. Estes, por sua vez, são orientados no momento de produção escrita para planejar, elaborar, revisar e, por fim, expor o texto produzido. O Guia (2016) lamenta que, durante a etapa de produção do texto, as

questões de estruturação do enunciado, a coesão e a coerência não sejam lembradas aos alunos. Caso ele tenha esquecido, precisará retomar as atividades existentes nas seções de leitura.

Para produzir gêneros orais, segundo o Guia (2016), a orientação que é dada aos alunos também é objetiva e clara. Orientações com relação à adequação da linguagem, entonação da voz, postura e comportamento são fornecidas aos alunos no momento da produção oral.

A coleção também aborda conteúdos gramaticais, mas não numa perspectiva tradicional, e sim, reflexiva, levando-se em consideração o uso da gramática dentro do texto e não de forma isolada. No que diz respeito aos conteúdos de ortografia e pontuação, segundo o Guia (2016), a coleção deixa a desejar, pois quase não são abordados.

O Guia (2016) coloca que o Manual do Professor (MP) é bem estruturado e organizado, podendo auxiliar o professor a desenvolver as propostas existentes nos LDP. Levando em conta esse fator, apresento a partir do MP, algumas considerações a respeito desta coleção.

Segundo o MP, o letramento e a alfabetização são levados em consideração nos 2 (dois) primeiros volumes. No terceiro, é desenvolvida uma transição entre a fase inicial, para a sistematização de alguns fatores linguísticos. No quarto e quinto volumes, letramento e alfabetização continuam a ser levados em conta, mas uma reflexão maior a respeito dos conhecimentos linguísticos passa a ser priorizada. Além disso, os conteúdos passam a ser ampliados e a abordagem gramatical passa a ter um nível de dificuldade maior.

Segundo o MP, inicia-se o trabalho com a leitura na seção **Abertura da unidade**, que objetiva mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito ao conteúdo temático e ao gênero a ser explorado. De acordo com o MP (p. 364), outras seções são apresentadas, como **Interpretação de texto**, e suas respectivas subseções: **Compreensão de texto**, **Linguagem e construção do texto** e **Hora de organizar o que estudamos**.

A primeira subseção diz respeito a questões relacionadas à compreensão literal do texto, à localização de informações, identificação do tema ou assunto do texto, inferências consideradas simples e reorganização dos fatos. A segunda subseção diz respeito a questões relacionadas ao reconhecimento de elementos integrantes do gênero, a inferências com um grau de dificuldade maior, a relações entre os elementos do texto e os conhecimentos de mundo do leitor, ao reconhecimento de aspectos tipológicos como narrar, descrever e argumentar, apreciação de valor sobre um determinado texto e intertextualidade. A terceira subseção diz respeito às dimensões do gênero trabalhado, que são esquematizadas e apresentadas aos alunos.

Na seção **Práticas de oralidade**, conforme o MP (p. 364), também são apresentadas algumas subseções, como **Conversa em jogo** e **Gênero oral ou oralizador da escrita**. A primeira subseção diz respeito a um debate que é feito entre os alunos a respeito de um tema, cujo objetivo é desenvolver a habilidade de conviver entre grupos, favorecendo o uso da linguagem em público e, também, estimular a reflexão sobre determinado tema.

Na seção **Ampliação de Leitura: intertextualidade e interdisciplinaridade**, tem-se também algumas subseções: **Outras linguagens**, **Conexões**, **Outro texto do mesmo Gênero**, **Sugestões** e **Projeto de leitura**. Na primeira, busca-se estimular a leitura de textos de linguagem não verbal em variadas formas, para que os alunos tenham uma maior experiência no que se refere à leitura. Na segunda, busca-se propiciar a interdisciplinaridade e ampliar o repertório cultural dos alunos. Na terceira, objetiva-se favorecer as práticas de letramento a partir de textos de um mesmo gênero, visando a uma função social real, ampliando, assim, o repertório de textos de determinado gênero. Na quarta, a sugestão é para atividades que envolvam leituras, áudios e vídeos que dizem respeito ao gênero abordado. Na quinta, propõe-se um projeto que será desenvolvido em grupo, a partir de textos que constam no LDP dos alunos, a fim de propiciar uma reflexão a respeito do tema e também favorecer leituras lúdicas e compartilhadas. Ainda segundo o MP (p. 366), pretende-se fazer com que os alunos pensem na leitura, bem como no valor desse ato e, também, no valor envolvido nos temas abordados nos textos.

Na seção que mais me interessa, nesta pesquisa – **Produção de Textos** –, de acordo com o MP (p. 366), o foco é propiciar aos alunos o contato com diversos gêneros textuais¹² que servirão de modelo; colaborar para que os alunos desenvolvam habilidades e competências de escrita, favorecendo o registro de ideias com propriedade; desenvolver a autonomia no momento da escrita; estimular que a elaboração do texto leve em conta as condições de produção do texto, tais como tema e/ou assunto, destinatário, finalidade, suporte, escolhas lexicais; favorecer a autoconfiança dos alunos para que eles produzam textos verbais e/ou não verbais.

No que diz respeito à avaliação das produções de texto, segundo o MP (p. 358), as condições de avaliação levam em consideração alguns aspectos como “contexto e situação comunicativa em que o texto é produzido; intenção comunicativa predominante; escolhas de linguagem e recursos estilísticos adequados aos propósitos do texto produzido; adequação ao

¹² Estou usando o adjetivo “textuais” aqui por se tratar de um uso feito pelo LD. Como estou sendo fiel a ele, não caberia modificar o uso. Mas deixo claro que, em minha trajetória de pesquisadora, considero melhor a noção de discurso atribuída ao gênero, ao invés da noção de texto.

público-alvo a que se destina” (p. 358). Além desses critérios de avaliação, o MP coloca que a variante linguística também deve ser considerada um critério de avaliação. Nesse sentido, a variante deverá estar adequada ao contexto e ao texto. No que se refere aos elementos de coesão e coerência, estes também deverão ser considerados essenciais no momento de elaboração do texto.

De acordo com o MP (p. 347), para o desenvolvimento da produção de textos dos alunos e também da leitura, a estrutura da coleção é organizada tendo por base os gêneros, “pois pretende-se assegurar o máximo possível, a vivência dos alunos com textos de circulação social real”. O MP também fala sobre os gêneros, explicando que eles, ao chegarem à escola, são didatizados. Para melhor compreensão do assunto, Dolz e Schneuwly (2004) são citados: ‘o gênero não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender’ (p. 347). Ainda segundo o MP (p. 348), os gêneros trabalhados nesta coleção foram selecionados a partir da proposta de agrupamento de gêneros definida por Dolz e Schneuwly (2010) e colaboradores, e, ainda, em função da circulação social.

Na seção **Estudos sobre a Língua**, tem-se as subseções **Língua: usos e reflexão**, **Hora de organizar o que estudamos**, **Palavras em jogo**. Na primeira delas, segundo o MP (p. 366), são apresentadas sequências didáticas de conteúdos, que levam em consideração os textos trabalhados. Com isso, busca-se favorecer a reflexão sobre aspectos linguísticos existentes nos textos e sobre os usos da língua no cotidiano; busca-se, também, colaborar com os alunos para que eles escrevam textos fazendo uso de elementos coesivos e saibam empregá-los com adequação; propicia-se aos alunos o conhecimento das variações linguísticas, instrumentalizando-os para que as empregue de maneira adequada em diversas situações; preparam-se os alunos, no que se refere ao uso de classes gramaticais no texto, a fim de que eles consigam fazer as relações de concordância nos enunciados e também estruturá-los. Na segunda subseção, busca-se propor o conteúdo linguístico que fora trabalhado de forma esquematizada. Na terceira, prepara-se os alunos no que diz respeito aos aspectos ortográficos e convenções de escrita.

Na seção **Outras atividades**, tem-se as subseções **Unidade suplementar** e **Hora da diversão**. Na primeira, de acordo com o MP (p. 367), são apresentadas atividades que estimulam o manuseio do dicionário, a fim de orientar os alunos quanto ao uso desse material. Com isso, oferece-se a eles a possibilidade de dominar a ortografia, ampliar o seu vocabulário,

dentre outros benefícios. A segunda subseção, objetiva desenvolver nos alunos a atenção e perspicácia por meio de atividades lúdicas.

Na seção **Autoavaliação**, ainda segundo o MP (p. 367), tem-se a subseção **O que estudamos**, cujo objetivo é favorecer a reflexão dos alunos por meio de um quadro contendo o que foi estudado, bem como os avanços que foram percebidos.

3.5 ‘Português: Para viver juntos’ – Uma visão geral e descritiva da coleção

Esta coleção divide-se em 4 (quatro) volumes, sendo que cada um apresenta 9 (nove) unidades. Segundo o Guia de Livros Didáticos (2014), a coleção ‘Português: Para viver juntos’ tem por objetivo desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar a língua, elaborar textos escritos e saber fazer uso de atividades voltadas para o eixo da leitura. Para isso, a coleção leva em conta o trabalho com os gêneros de diferentes esferas sociais, para conseguir orientar o trabalho com os demais eixos de ensino.

Ainda segundo o Guia (2014), os mesmos gêneros abordados nas atividades de leitura são abordados nas propostas de produção escrita. Nesse momento de elaboração do texto, as condições de produção do texto (destinatário, suporte, esfera de circulação) e os recursos linguísticos são levados em conta. Esses últimos, são trabalhados numa perspectiva reflexiva, focando no efeito de sentido desses recursos dentro do texto.

No momento da produção escrita, o Guia (2014) mostra que são levados em conta os diferentes usos sociais dos gêneros e os alunos são orientados a planejar e revisar a sua escrita. Durante a elaboração do texto, o tema e as características estruturais do gênero também são explorados. As propostas de produção escrita, de modo geral, são objetivas, apresentam clareza e se articulam com os gêneros orais, a fim de estimular as competências e habilidades linguísticas dos alunos.

De acordo com o Guia do PNLB (2014), cada unidade apresenta seções e a primeira é denominada **Página de abertura**, constituída de duas subseções, tendo a finalidade de introduzir o capítulo com imagens e abordar um ou dois gêneros textuais¹³ a serem trabalhados. A primeira subseção é **O que você vai aprender** e a segunda **Converse com colegas**. Na primeira, busca-se sintetizar os conteúdos que serão estudados no decorrer da unidade; na segunda, propõe-se atividades que se relacionam com a imagem apresentada na abertura.

As seções **Leitura 1 e Leitura 2** objetivam explorar elementos textuais, bem como as dimensões dos gêneros trabalhados, ampliar o estudo voltado para o gênero ou apresentar um

¹³ Idem à nota 12.

novo gênero para ser estudado. Essa seção apresenta uma subseção, **O que você vai ler**, cuja finalidade é apresentar um texto com informações a respeito do autor e também do contexto de publicação, a fim de aguçar a curiosidade dos alunos.

A seção **Estudo do texto**, de acordo com o Guia (2014), apresenta atividades voltadas para a leitura e 3 (três) subseções: **Para entender o texto**, **O contexto de produção**, **A linguagem do texto**. Na primeira subseção, trabalha-se com informações explícitas e implícitas do texto, estrutura do gênero estudado, sua finalidade, dentre outros. Na segunda, busca-se trabalhar as condições de produção do texto, relacionando-as com as suas funções sociais. Na terceira, os aspectos linguísticos e gramaticais são abordados numa perspectiva reflexiva, de modo que sejam trabalhados para criar efeito de sentido e caracterizar um estilo.

Ainda segundo o Guia (2014), tem-se outra seção, denominada **Boxe de valores**, cujo objetivo é apresentar questões voltadas para a convivência, relacionando-as com temas de textos estudados.

Com relação à seção que mais me interessa nesta pesquisa – **Produção de texto** –, esta apresenta 4 (quatro) subdivisões: **Aquecimento**, **Proposta**, **Planejamento e elaboração do texto**. A primeira evidencia um elemento considerado relevante para o momento de produzir o gênero proposto. A segunda consiste na proposta em si, isto é, apresenta o gênero que os alunos irão produzir, a finalidade, especifica o público leitor, o local de circulação e o suporte em que o texto será publicado. A terceira auxilia os alunos no momento de planejar a escrita. A quarta indica como os alunos deverão proceder para verificar se seu texto atingiu os objetivos elencados e, caso não tenha atingido, uma orientação também será dada aos alunos para que eles aperfeiçoem o seu texto.

Na seção **Reflexão linguística**, ainda conforme o Guia (2014), são apresentadas reflexões sobre os conhecimentos linguísticos, com a subseção **Na prática**. Essa subseção propõe atividades referentes aos conhecimentos linguísticos relacionando-os com gêneros textuais. Já na seção **Língua Viva**, são apresentadas reflexões sobre os conceitos trabalhados na unidade. **Questões de escrita** traz atividades voltadas para a ortografia, acentuação e pontuação. Em **Entreletras** constam questões lúdicas relacionadas ao contexto da unidade. Na seção **Para saber mais**, livros, filmes e *sites* relacionados ao tema dos textos trabalhados são indicados. Em **Atividades globais**, conceitos gramaticais, outrora trabalhados, são retomados. Em **O que você aprendeu neste capítulo**, ainda segundo o Guia (2014), é apresentada uma síntese dos conteúdos abordados na unidade. Em **Autoavaliação**, os alunos verificam a sua aprendizagem. Na seção **Oralidade**, propõe-se atividades de produção de gêneros orais em diferentes esferas sociais. **Caixa de ferramentas** traz técnicas de estudo. Em **Projeto**, uma

proposta de trabalho coletivo para aplicação dos conteúdos é exposta aos alunos. Por último, na seção **Anote**, ainda conforme o Guia (2014), são apresentados conceitos fundamentais para auxiliar os alunos em sua aprendizagem. Esta seção é distribuída ao longo das unidades.

O quadro¹⁴ seguinte possibilita a visualização de um resumo dos aspectos gerais do LDP em investigação:

Figura 7: Quadro esquemático da Coleção ‘Português: Para Viver Juntos’

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	A coletânea e as atividades de leitura e produção de textos escritos; a adoção de uma perspectiva textual e discursiva na abordagem dos conhecimentos linguísticos.
Pontos fracos	O tratamento dos conhecimentos linguísticos nos objetos digitais de aprendizagem.
Destaque	A articulação entre os eixos da leitura, da produção de textos escritos e do tratamento dos conhecimentos linguísticos com base em uma perspectiva textual e discursiva.
Programação do ensino	Dois capítulos por bimestre, acrescidos de mais um capítulo de revisão ao final do ano letivo.
Manual do Professor	Fundamentação do trabalho pedagógico por meio de explicitação clara dos pressupostos teórico-metodológicos e de orientações para o uso da coleção, incluindo o uso dos objetos digitais de aprendizagem.

FONTE: BRASIL (2014, p. 75).

A partir desse quadro esquemático, foi possível perceber quais são os pontos fracos e fortes dos LDP. Considerei desfavorável o fato de o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos nos objetos digitais de aprendizagem, como os DVDs, ser, segundo o Guia (2014), voltado para o ensino tradicional da gramática e não para o ensino reflexivo da língua. Esse último, segundo Mendonça (2006), pode capacitar os alunos a pensarem no sentido do texto, pois não se trata de atividades meramente estruturais, que favorecem o trabalho com frases e períodos e não se preocupam com as condições de produção do texto, são atividades que levam em consideração o sentido do enunciado. Segundo o Guia (2014), “se perde, nesses casos, o

¹⁴ Esclareço que não são todas as edições do PNLD que trazem este quadro esquemático. Por isso, o apresento apenas para as coleções ‘Português: Para Viver juntos’ e ‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’

caráter reflexivo assumido pelo conjunto da coleção, pois se limitam a fornecer conceitos e regras referentes ao emprego dos elementos linguísticos trabalhados” (p. 78).

No que diz respeito ao ponto forte da coleção, considere favorável o fato de ele estar relacionado à produção de texto escrito, que é a seção de maior interesse para mim nesta pesquisa e, também, os eixos leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos estarem articulados e a isso ser dado destaque. Segundo Machado (2014, p. 9), “a articulação de atividades práticas de leitura, produção e análise linguística pode favorecer práticas sociais que levem a aquisição de habilidades e comportamentos de linguagem capazes de ampliar o universo dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”.

Além do Guia (2014), o Manual do professor (MP) também traz algumas considerações a respeito desta coleção. De acordo com ele, esta coleção objetiva desenvolver um trabalho que influencie na formação dos estudantes, enquanto cidadãos que se inserem no mundo social. Para isso, o MP (p. 5) coloca que, esta coleção, foi elaborada levando em consideração as competências existentes na matriz de referência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, também, as habilidades básica, operacional e global estabelecidas pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB).

De acordo com o MP (p. 5), os eixos da coleção consistem em **competência leitora**, **resolução de problemas** e **discussão de valores**. No que concerne à competência leitora, a coleção tem por finalidade trabalhar com diversas práticas de leitura, bem como com diferentes situações de comunicação, a fim de que os alunos possam, conseqüentemente, fazer uso de várias capacidades. Uma das competências mais relevantes da coleção segundo o MP (p. 5) é a **Resolução de problemas**. Tal competência, em se tratando de ensino de Língua Portuguesa, objetiva solucionar problemas relacionados à interpretação de fatos (do cotidiano ou não), à comparação de pontos de vista diferentes, à análise de argumentos, verificando a validade destes. Assim, esta competência, conforme o MP explica, é abordada tanto nas seções de leitura quanto nas seções de produção de texto e reflexão sobre a Língua. Já a competência **Discussão de valores** tem por finalidade trabalhar o tema Convivência, pois se trata de uma tema recorrente no cotidiano das pessoas e também, de acordo com o MP, o de maior complexidade. “Conviver, para o ser humano, significa estar consigo, com o outro, com o ambiente que o rodeia e tudo o que essa convivência implica” (MP, p. 6).

No que diz respeito à linguagem e à seção produção de texto (a que mais me interessa), segundo o MP (p. 6):

nesta coleção, a linguagem verbal é compreendida como processo de interação que se realiza nas práticas sociais. Estas são múltiplas e apresentam características variadas, definidas pelo interlocutor colocado em cada uma das situações comunicativas, pelas finalidades que se pretende atingir, pelas características do suporte no qual o discurso será tornado público, pelas características específicas do espaço em que esse discurso circulará e pelas especificidades do gênero no qual o discurso será organizado (MP, p. 6).

Como é possível perceber, esta coleção, ao levar em conta a interação visando a uma prática social e as especificidades do gênero, vai ao encontro do pensamento bakhtiniano defendido nesta pesquisa. O MP (p. 8), inclusive, cita Mikhail Bakhtin, para explicar a noção de gênero, que é trabalhada nesta coleção. Para o MP, o texto é a materialidade do enunciado escrito ou oral, e é organizado a partir de um determinado gênero. De acordo com o MP (p. 8), “segundo Mikhail Bakhtin, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura em diferentes momentos históricos e que se caracterizam por possuírem conteúdo temático, organização composicional característica e recursos estilísticos próprios”.

Assim, de acordo com o MP (p. 8), esta coleção leva em consideração os textos de diferentes gêneros, de diferentes esferas de comunicação, considera a circulação do texto, as capacidades linguísticas, os aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor) exigidos para o momento da elaboração do texto e também de sua leitura.

O MP (p. 8) explica, também, que o trabalho com os gêneros não será apenas envolvendo os aspectos tipológicos, e cita Schneuwly, para dizer que, ao levar em conta na produção de um texto apenas os aspectos tipológicos, não se leva em conta as práticas sociais que existem fora da escola, pois tais aspectos são de exclusividade desta. “Assim, para trabalhar com a capacidade de narrar, podem ser tomados textos organizados em gêneros, como crônica” (p. 8).

No que diz respeito à **Avaliação na produção de textos**, o MP (p. 316) coloca que alguns critérios para avaliar a competência dos alunos no momento de elaboração do texto são essenciais. Os critérios consistem no planejamento, na revisão e reescrita do texto por parte dos alunos, tomando por base o contexto de produção que tenha sido estabelecido. Consistem também, na adequação do texto com relação à sua finalidade, à linguagem, ao tema, à extensão do texto e aos recursos gráficos.

Os critérios de avaliação da competência dos alunos também se baseiam no estabelecimento da coesão e coerência, ou seja, os articuladores textuais devem ser utilizados de maneira apropriada, as informações consideradas relevantes devem se fazer presentes para que o texto seja compreendido, o tempo verbal deve ser definido de acordo com as dimensões do gênero, a paragrafação também deve estar adequada para determinado gênero.

Além disso, questões de pontuação e correção ortográfica devem estar apropriadas de modo que isso não prejudique a compreensão do texto e, ainda, a letra também deve estar adequada, isto é, legível, e o texto deve ser claro e apresentar uma formatação adequada.

Como foi possível perceber, a partir do que o MP expõe, nota-se que os critérios de avaliação do texto levam em conta a adequação das dimensões do gênero trabalhado. Considero isso favorável, uma vez que, um dos meus objetivos nesta pesquisa consiste em verificar se as propostas de produção de texto escrito levam em conta as dimensões do gênero.

3.6 ‘Português: Vozes do mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’ – Uma visão geral e descritiva da coleção

Esta coleção divide-se em três partes: **Literatura**, **Língua** e **Produção de texto**. A parte de **Literatura** apresenta 6 (seis) unidades, sendo que cada uma apresenta de 1 (um) a 4 (quatro) capítulos e um roteiro de estudo; a parte de **Língua** apresenta 4 (quatro) unidades, sendo que cada uma apresenta de 1 (um) a 6 (seis) capítulos; a parte de **Produção** apresenta 4 (quatro) unidades, sendo que cada uma apresenta de 1 (um) a 2 (dois) capítulos.

Segundo o Guia de Livros Didáticos (2015), a coleção ‘**Português: Vozes do Mundo**’ tem por objetivo “investigar como a língua em uso, transformada em discurso, produz sentido e como tais sentidos dialogam com a vida” (BRASIL, 2015, p. 65). A coleção é organizada a partir do trabalho com o eixo da leitura, levando-se em consideração um tempo cronológico, ou seja, da Idade Média à Contemporânea. A estética literária é explorada e, também, diversos gêneros e temas.

No que se refere à produção de texto escrito, as propostas levam em conta a interação, o social, o cognitivo. Levam em conta, também, o trabalho com os gêneros que, por sua vez, podem contemplar diversos letramentos, em esferas diferentes. Os seus aspectos tipológicos também são explorados.

Nesta coleção, ainda segundo o Guia (BRASIL, 2015), a escrita é trabalhada de maneira consistente, com orientação para o tema, visando a uma função social, levando-se em conta o planejamento da escrita e uma revisão, tendo o objetivo de estimular uma escrita proficiente. Para o Guia (2015), o que ainda precisa ser explorado melhor são os aspectos relativos à textualidade, durante a produção de um gênero.

Sobre a oralidade, o Guia (2015) diz que é apresentada de maneira consistente aos alunos, levando em conta gêneros orais, tais como entrevista, debate, comunicação oral, dentre outros.

No que se refere aos conhecimentos linguísticos, o uso da língua é abordado numa perspectiva reflexiva, atentando-se para o uso da norma padrão, mas adequando-a aos contextos específicos e levando em conta a intenção do autor.

Por fim, o Guia (2015) coloca que o Manual do Professor (MP) favorece o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e de participação entre os alunos.

O quadro seguinte possibilita a visualização de um resumo dos aspectos gerais do LDP em investigação.

Figura 8: Quadro esquemático da Coleção ‘Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de textos’

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes	O trabalho voltado para o funcionamento discursivo dos gêneros tomados como objeto de estudo.
Pontos fracos	O excesso de fragmentação que limita a fruição de poemas.
Destaque	O trabalho com a leitura em todas as partes.
Programação do ensino	A divisão em 3 partes exige combinação entre os capítulos de cada uma delas.
Manual do Professor	Apresenta sugestões, propostas e projetos e incentiva o trabalho em equipe e a inserção do sujeito no mundo profissional.

FONTE: BRASIL (2015, p. 66).

A partir desse quadro, foi possível perceber quais são os pontos fracos e fortes dos LDP. Considerei desfavorável a fragmentação de poemas existentes na coleção. Compreendo que o poema, ao passar de sua esfera original para as páginas do LD, pode sofrer alterações, tendo em vista que os LD apresentam funções diferentes, interlocutores diversos, a esfera social também é diferente, o querer-dizer de que nos fala Bakhtin (2011) também não é o mesmo ao ocorrer essa transposição didática. No entanto, ao fragmentar o poema de maneira excessiva, como é o caso da coleção, altera-se a obra literária, podendo comprometer a aprendizagem dos alunos. Além disso, pode ser que os alunos tenham acesso a esse poema apenas pelo material didático, o que torna essa fragmentação ainda mais desfavorável.

No que diz respeito aos pontos fortes, considerei favorável o fato de a coleção trabalhar levando em conta a noção de gêneros do discurso, numa perspectiva bakhtiniana. Considerei

favorável, também, o fato de a coleção ter se destacado no que diz respeito à leitura, pois esta foi contemplada em todas as partes do LDP. Segundo Silva (2015), a escola é o ambiente que colabora para que os alunos compreendam a importância da leitura nesse mundo social e letrado, propiciando “a sua realização enquanto Ser social em busca de desenvolvimento no sentido dialógico, desenvolvendo a si e ao outro” (SILVA, 2015, p. 25).

Além do Guia (2014), o Manual do professor (MP) também traz algumas considerações a respeito desta coleção. De acordo com ele, a coleção está dividida em três partes: **Literatura, Língua e Produção de texto**. Essa divisão ocorre para que o professor dê andamento ao seu planejamento de aulas de maneira mais adequada. O LDP também apresenta seções fixas que auxiliam tanto os professores quanto os alunos a planejar os momentos de estudo de modo sistemático e coerente.

O MP (p. 421) descreve as seções e boxes que constituem os 3 volumes juntamente com sugestões para o professor, no momento de desenvolver o seu trabalho.

O conteúdo de Literatura, segundo o MP (p. 421), objetiva delinear o palco discursivo em que o texto literário de cada época é produzido e apresentar a relação existente entre interdiscursividade e intertextualidade que a Literatura tem com outras artes.

Na abertura da parte referente à Literatura, é apresentada uma imagem (pintura ou fotografia) relacionada ao assunto da unidade, com o objetivo de estimular os estudos a serem realizados nela. Nessa abertura, existe, ainda, o box **As questões do...** em que são apresentadas 3 (três) questões que se direcionam para a reflexão, recepção e elementos composicionais de uma determinada estética. Tais questões aparecem novamente, ao final da unidade, na seção **roteiro de estudo**. A intenção é que os alunos ao final dos estudos, agora, consigam respondê-las. Dependendo das respostas dos alunos, o professor poderá inferir qual foi o nível de aprendizagem dos mesmos.

Em seguida, o MP (p. 422) expõe algumas seções relacionadas, ainda, ao grupo da Literatura. São elas: **Literatura e artes na história, Leitura, O lugar e o tempo do..., mundo em mudança, vida cultural, o jogo discursivo no as vozes do texto, Por que ler..., No link do texto, Boxe Na teia da história, Boxe Mais, Boxe Mais, Boxe Interação, Boxes No cinema, Na rede, Som na caixa, Na TV; Roteiro de estudo; Vozes em rede**.

O MP (p. 422) também traz uma apresentação sobre a parte referente à Língua. O trabalho de reflexão da língua também é distribuído nos 3 (três) volumes, sendo que, no primeiro, noções e conceitos que fundamentam a abordagem discursiva da coleção são apresentados. São expostos aos alunos conceitos que favorecem o entendimento e o funcionamento da língua em seu uso efetivo. Além disso, os alunos passam a ter contato com a

história de formação da Língua Portuguesa, bem como com a forma como ela evoluiu no decorrer do tempo. O segundo volume explora os domínios morfológicos da língua e, o terceiro, os da sintaxe. Cada volume, ainda para o MP, apresenta unidades com diferentes capítulos, sendo que cada unidade possui uma abertura e um encerramento.

Os capítulos são organizados, segundo MP, em seções específicas, que seguem uma ordem padrão. Para o MP, essa ordem é uma forma de organizar o conteúdo de maneira que ele seja trabalhado corretamente, favorecendo um melhor ensino-aprendizagem.

Para cada unidade, existe uma abertura em que um texto e algumas questões sobre o referido são expostas aos alunos. A intenção disso, segundo o MP, é desenvolver a habilidade de reflexão dos alunos sobre aspectos da língua, bem como aquecer e estimular os estudos a serem realizados na unidade. Na abertura, também se encontra **Boxe Nesta Unidade e Abertura de Capítulo**. Na sequência, são apresentadas as seções: **No link do texto; Leitura e Reflexão; Boxe sobre o autor; Boxes no cinema, Na rede, Som na Caixa; Boxe Mais; Boxe Anote; Boxe Interação; Boxe Pense junto; Boxe Lembrar; Ficha de trabalho; Na escrita, Texto e sentido e oralidade**.

Na sequência (p. 424), é apresentada a terceira parte do LDP: **Produção de texto**. No que diz respeito a parte que mais me interessa, o MP expõe que o trabalho com a produção de texto é dividido em unidades e capítulos. Cada unidade trabalha com algum aspecto tipológico. Já nos capítulos, são apresentados textos de diferentes gêneros, abordando os aspectos discursivos e linguísticos, para, depois, ser proposta uma produção escrita.

Logo, é apresentada a subseção **A construção do texto**. Nela, se trabalha a leitura do gênero dentro do contexto de produção, dos sentidos do texto e dos elementos de composição.

No **Contexto de produção**, são apresentadas questões que, ainda para MP, se relacionam com o contexto histórico, com a função social, com a esfera discursiva, suporte, autor, destinatário e finalidade. Para o MP, o contexto de produção objetiva ampliar as possibilidades de leitura e os sentidos do texto, para além deste.

Em **Os sentidos do texto**, segundo o MP, as questões levam os alunos a desenvolverem inúmeras habilidades, tais como: compreensão global, identificação de informações implícitas e explícitas, produção de inferências, relação entre informações do texto com o contexto, habilidades com os mecanismos de textualização, como coesão verbal, coesão nominal e conexão, mecanismos de enunciação, como modalização e vozes.

Em **Elementos de composição**, para o MP, questões sobre composição textual, isto é, organização interna do texto, estrutura textual e marcas linguísticas e suas finalidades no gênero em estudo são trabalhadas.

Têm-se, também, o trabalho com a leitura, segundo o MP, que se constrói com uma espécie de referência para que os alunos elaborem um texto. Além disso, esse trabalho com a leitura também é apresentado em duas outras seções: **No compasso do texto** e **Na trama do texto**. Na primeira, alguns assuntos relacionados ao gênero e a linguagem trabalhada na unidade são explorados. Na segunda, se trabalha com os aspectos textuais importantes na construção do gênero ou do texto. Nesta seção tem-se também um box, **Oficina de escrita**, em que se apresentam exercícios referentes aos aspectos estudados e que poderão subsidiar a escrita da produção textual como forma de fixar conteúdos vistos.

Na proposta de produção, têm-se algumas etapas para que o aluno possa fazer o seu próprio texto. São elas: **A proposta em si, o planejamento, a revisão e reescrita e a avaliação**. A proposta de produção escrita, segundo o MP, apresenta as condições de produção necessárias para o texto ser considerado de qualidade. São elas: finalidades de comunicação, os interlocutores, e o veículo de circulação do texto. Para o MP, o interessante seria que o professor criasse uma situação real para que os alunos se deparassem com diferentes práticas discursivas, tanto na esfera pessoal, quanto na profissional.

O planejamento orienta para a seleção do tema, da linguagem adequada para determinado possível leitor, da organização das informações e dos recursos linguísticos para que o texto cumpra a sua finalidade comunicativa.

Na sequência, (p. 425), o MP apresenta os boxes **Na imprensa** e **Palavra de especialista**, que também se fazem presentes nesta parte Produção de Texto do LDP. Os boxes trazem trechos de artigos publicados ou de especialistas que falam sobre aspectos voltados à língua que possam ser aplicados na produção dos alunos.

Já em **Avaliação e reescrita**, segundo o MP (p. 425), são apresentados aos alunos alguns critérios de correção e avaliação de sua produção textual para que, assim, ele possa reescrevê-la. Tais critérios se relacionam ao gênero, às questões de adequação, de contexto de produção, de organização textual e articulações do texto e linguagem.

Na seção **Fronteiras do gênero**, é apresentada (p. 425) uma proposta de leitura de um texto que dialoga com o gênero estudado. Tal proposta auxilia os alunos a perceberem como se constitui um diálogo entre os gêneros.

Terminadas as considerações sobre a história do Livro Didático de Português no Brasil e a descrição dos aspectos gerais das coleções analisadas, passo, no próximo capítulo, a apresentar os dados quanti-qualitativos referentes aos *corpora*.

4 ESCOLARIZAÇÃO DOS GÊNEROS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA: O QUE OS DADOS DIZEM

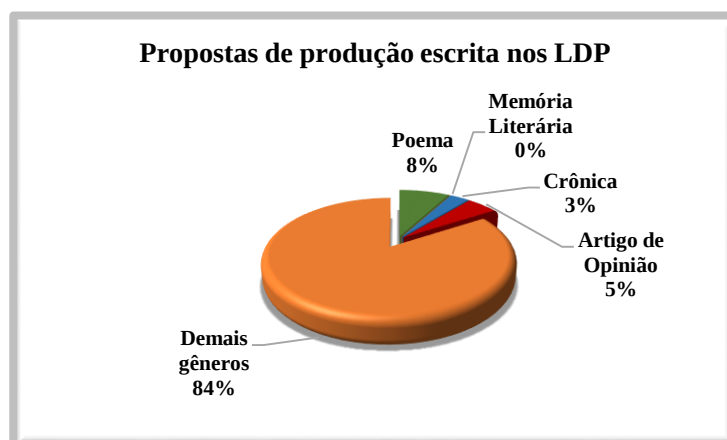
Após dar a primeira pincelada o pintor recua dois ou três passos e observa o efeito: olha para a tela com o mesmo olhar que o espectador lançará sobre ela quando a admirar pronta, nas condições de luz adequadas, pendurada na parede. Terminada a obra, instaura-se o diálogo entre o texto e seus leitores. Durante a elaboração da obra, há um diálogo duplo: O diálogo entre esse texto e todos os outros escritos anteriormente, e o diálogo entre o autor e seu leitor-modelo.
 Umberto Eco

Neste capítulo, para o alcance dos objetivos elencados, apresento os dados quanti-qualitativos referentes aos *corpora* analisados. Partindo dos objetivos específicos, apresento os gráficos que indicam os dados quantitativos relacionados às coleções analisadas e, posteriormente, faço uma análise qualitativa desses dados. Para atingir os dois últimos objetivos específicos, além dos dados quantitativos, apresento uma proposta ilustrativa que contempla as dimensões dos gêneros e outra proposta que contempla as condições de produção do texto. Após apresentá-las, analiso-as qualitativamente.

4.1 Uma abordagem quanti-qualitativa dos dados a partir do primeiro objetivo específico

O primeiro objetivo específico desta pesquisa é indicar a presença ou não de propostas de produção escrita de gêneros da OLPEF em algumas coleções de Livros didáticos de Português. Dou início a isto com a apresentação dos dados quantitativos, seguidos dos dados qualitativos a esse respeito.

Gráfico 1: Porcentagem das propostas de produção escrita nos LDP



FONTE: Elaboração própria (2018).

A partir dos dados quantitativos, foi possível perceber que de um total de 137 (cento e trinta e sete) propostas de produção escrita existentes nos LDP, (8%) se voltaram para a produção do gênero Poema, (5%) para a produção do Artigo de opinião, (3%) para a produção da Crônica, (0%) para o gênero Memória Literária e (84%) para os demais gêneros trabalhados nos LDP¹⁵.

Nota-se que os LDP indicaram uma baixa ocorrência dos gêneros da OLPEF. Considerei isso um fator negativo, tendo em vista a importância desses gêneros. O Poema e a Memória Literária, por exemplo, consistem, em geral, em gêneros secundários, que apresentam um maior grau de complexidade (BAKHTIN, 2000) e, mesmo assim, não foram explorados de maneira significativa nos LDP, como foi possível verificar a partir dos dados quantitativos apresentados.

Ambos da esfera literária, o Poema, geralmente, aborda questões relacionadas à sociedade e aos seus valores, possibilitando ao leitor ter uma visão mais crítica do mundo que o cerca (GONDIM, 2015). Para Gondim (2015), o trabalho com esse gênero é uma forma de “[...] discutir, refletir, criticar e explorar as infinitas possibilidades de se trabalhar com esses textos” (GONDIM, 2015, p. 30). De acordo com Antunes (2010), o poema também nos leva a voltar o olhar para as emoções que o gênero pode provocar, bem como para os efeitos de sentido ocasionados pelas figuras de linguagem, como as metáforas, por exemplo, ou pela sonorização, a partir da função poética que prevalece.

O trabalho com esse gênero pode, ainda, levar o aluno a aprimorar o letramento literário, pois a “sua essência permite perpassar vários gêneros e possibilita, também, trabalhar de forma sublime com a subjetividade, devido à riqueza de seus elementos caracterizadores como o sentido figurado, as metáforas, o ritmo, a rima, a sonoridade” (GRASSI, 2015, p. 31).

A Memória Literária, por sua vez, é um gênero que, para ser produzido, precisa de um autor que narre, em primeira pessoa do singular, aquilo que relembrou de suas vivências ou aquilo que foi lembrado por outra pessoa, no que diz respeito às experiências de vida. Isso significa que, no momento de sua elaboração, é possível entrever outras vozes presentes no texto. A isso Bakhtin (2011) denomina polifonia. Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 66) explicam que, para Mikhail Bakhtin, “a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam [...]”. Essa mescla de vozes

¹⁵ Alguns dos demais gêneros foram: conto, reportagem, carta do leitor, propaganda, artigo de divulgação científica.

presentes no texto propicia a criação de novos enunciados, bem como a produção de novos conhecimentos. Esse é um dos motivos da ausência total desse gênero nos LDP ser considerada, por mim, desfavorável ao aluno no processo de escolarização.

A Memória Literária é um gênero que sempre leva em conta um contexto sócio-histórico passado, mas também se aproxima muito do Poema, por, assim como ele, prezar pela estética literária e ser “um gênero escrito formal em que há um planejamento linguístico marcado pelo uso da linguagem poética, para delinear a subjetividade do autor e se aproximar do leitor” (GUIMARÃES, 2009, p. 30). É possível perceber com tais características que a Memória Literária também pode favorecer, assim como o Poema, o aprimoramento do letramento literário. Esse também é um dos motivos de a presença desses gêneros nos LDP em análise ser considerada, por mim, essencial.

Cosson (2014) explica que o letramento literário é um letramento diferente dos demais, tendo em vista que a literatura ocupa um espaço importante em se tratando de linguagem. Isso significa que a literatura é capaz de “[...] tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17). O autor explica, ainda, que o letramento literário favorece a inserção do indivíduo no universo da escrita, uma vez que esse letramento pode ser capaz de leva-lo a dominar a palavra através dela mesma.

Bomfim, Silva e Souza (2016) também ressaltam que, de modo geral, o letramento literário consiste em práticas sociais que levam em conta o diálogo existente entre o produtor do texto e o seu interlocutor. Nesse sentido, para os autores, tais práticas devem ser capazes de realizar atividades de socialização através da leitura de textos literários.

A respeito do letramento literário oportunizado pelo trabalho desenvolvido com os gêneros, Soares (2004, p. 37) também diz que

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Isso significa dizer que os gêneros do discurso Poema e Memória Literária, ao favorecerem o letramento literário, poderão levar o aluno a ter a possibilidade de atender a algumas das exigências da sociedade. Isso será possível porque “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON,

2014, p. 12). Como já dito em outro momento, ter o domínio da escrita é importante, porque favorece a interação, tendo em vista que o indivíduo passa a reconhecer as práticas sociais exigidas pelos gêneros e pelas suas esferas de atividade humana. É nesse sentido que acredito que pode ser prejudicial aos alunos os LDP quase não favorecerem o trabalho com um dos gêneros e não favorecerem de forma alguma o outro.

Outro gênero que foi pouco contemplado nas propostas de produção escrita existentes nos LDP foi o **Artigo de opinião**. Apenas (5%) de um total de 137 (cento e trinta e sete) propostas foram trabalhadas nas coleções em investigação. Considero isso um problema, porque a baixa abordagem desse gênero pode impedir que o aluno aja com eficácia em diversas esferas de circulação.

O Artigo de opinião é um gênero do discurso secundário, argumentativo, da esfera jornalística que, geralmente, aborda questões atuais, que ocorrem no âmbito social e que permitem colocar os indivíduos em posições contrárias (CUNHA, 2012). A respeito disso, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) explicam que por trás dos aspectos sociais existem aqueles polêmicos que favorecem o trabalho com a argumentação e esta, por sua vez, é de extrema importância para o exercício de cidadania.

De acordo com Silva (1995, p. 52), “todo e qualquer discurso tem um veio argumentativo, seja do tipo narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo. Não há discurso neutro, imparcial, há sempre uma orientação argumentativa”. Isso significa que a argumentação pode se fazer presente em outros textos que apresentem aspectos tipológicos diferentes. Na produção de uma dissertação, por exemplo, é comum o aluno descrever ou narrar um fato, mas com a intenção de argumentar e obter o resultado que deseja, que é o de buscar a aceitação do interlocutor, daquilo que está sendo dito (SILVA, 1995). A respeito disso, Koch e Fávero (1987, p. 9) explicam que

Num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: na descrição, selecionam-se os aspectos a serem apresentados de acordo com os objetivos que se têm em mente; a exposição de ideias envolve tomada de posição (nunca se tem a coisa em si, mas como ela é vista por alguém) e assim por diante (grifos dos autores).

Bakhtin (2011) argumenta que todo enunciado é uma resposta a outro enunciado pronunciado anteriormente. Isso significa que um enunciado sempre vem acompanhado de uma atitude responsiva-ativa, em que o locutor pode concordar ou não, julgar ou não o enunciado proferido pelo outro. Bakhtin (2011) explica, também, que, nessa perspectiva, não existe enunciado adâmico, isto é, o objeto do discurso do locutor “já foi falado, controvertido,

esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências” (BAKHTIN, 2011, p. 320). Nesse sentido, considero que, em se tratando de língua, não existe neutralidade, pois, se todo enunciado apresenta uma atitude responsiva-ativa, nenhum enunciado é gratuito, isto é, as pessoas dizem o que dizem para defender um ponto de vista, refutar ou sustentar ideias. Assim, é possível dizer que a argumentação é inerente a todo ato linguístico (KOCH, 2002).

Antunes (2010, p. 69) também reforça essa ideia ao dizer que

nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo. Não é à toa que costumeiramente perguntamos a quem nos fala: ‘o que você *quer dizer* com isso?’ o ‘querer dizer’ é constitutivo do dizer, é anterior a ele’. Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia [...] (grifos do autor).

Tendo em vista essas considerações é que julgo desfavorável ao aluno o fato de as propostas de produção escrita existentes nos LDP quase não terem abordado o gênero Artigo de opinião. Sendo esse gênero da ordem do argumentar, a sua ocorrência nos LDP poderia ser favorável ao aluno, pois, ao estimular as capacidades argumentativas, os gêneros que mobilizam outras capacidades, como Narrar, Relatar, Expor e Descrever ações (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010) podem ser melhor apreendidas, uma vez que a argumentação se faz presente em todos esses outros aspectos tipológicos.

Considero também ser importante os LDP abordarem esse gênero, de forma mais expressiva, porque os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) salientam que a argumentação é relevante, não somente para a escrita, mas também para a prática oral e, “o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro” (BRASIL, 1997, p. 37).

A partir dos dados quantitativos, também foi possível verificar que o gênero **Crônica** foi pouco contemplado nos LDP, apresentando apenas (3%) de propostas de produção escrita, de um total de 137 (cento e trinta e sete). Analiso esse dado como um fator negativo para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, uma vez que a Crônica também é um dos gêneros sugeridos pelos PCN de Língua portuguesa (BRASIL, 1998) para a prática de produção de textos escritos. Além disso, apresenta características tanto dos gêneros primários, quanto dos secundários (COELHO, 2009). Ao fazer uso de uma linguagem mais coloquial, por exemplo,

se aproxima dos gêneros primários; ao exigir do leitor um olhar mais crítico, se aproxima dos gêneros secundários.

Embora os LDP quase não tenham privilegiado a Crônica nas propostas de produção escrita, seria interessante levar em consideração esse gênero, pelo fato de ele ser do aspecto narrativo e os textos narrativos poderem ser encontrados em todos os lugares, de acordo com Cardoso (2009). A autora explica que o estudo da narrativa significa “[...] a retomada de um universo familiar, uma vez que todos os sujeitos narram oralmente, desde muito cedo. Histórias são contadas e ouvidas, relatos são verbalizados, denotando claramente que a nossa existência está repleta de situações narrativas”. A respeito da narrativa, Barthes (2013, p. 19) diz que

a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na história, na tragédia, no drama, na comédia [...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades.

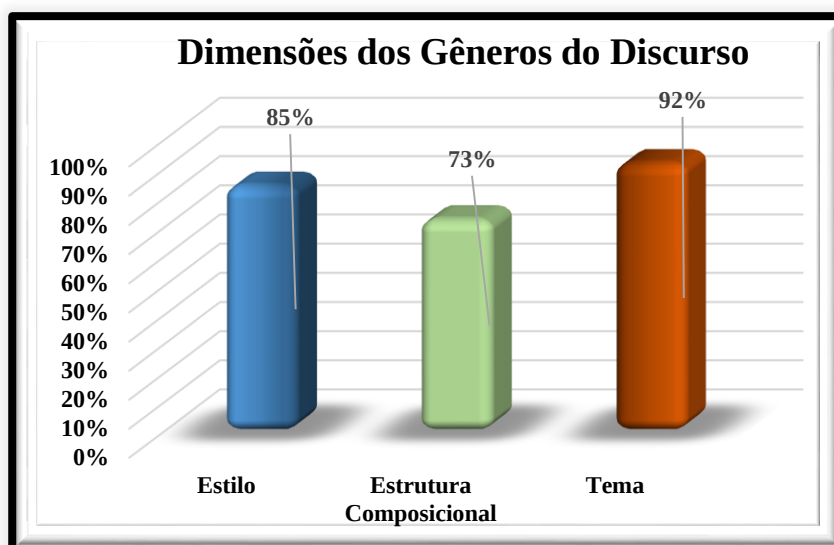
Cardoso (2009) explica, também, que o texto narrativo apresenta algumas características importantes. Dentre elas, as consideradas principais pela autora são tempo, espaço, narrador, personagem, enredo e conflito pelo fato de os materiais didáticos abordarem esses elementos com uma maior frequência. Nesse caso, é importante que se apreenda essas características, porque são partes integrantes na construção da narrativa e esta, por sua vez, não pode ser deixada de lado, pois tem a capacidade de auxiliar na educação do aluno, conforme explica a autora. Ela diz, ainda, que esse cenário social, violento, preconceituoso e desigual no qual vivemos requer a presença da narrativa no âmbito escolar, porque ela é capaz de dizer aquilo que é cruel e imoral, tanto na política quanto na sociedade. A autora salienta, também, que “se a escola deseja instrumentalizar seu educando para a criticidade, temos na narrativa literária um instrumento de formação crítica” (CARDOSO, 2009, p. 118).

Levando em conta essas considerações de que a narrativa se encontra em todo lugar e que ela pode levar o aluno à criticidade, é que julgo ser necessária a presença de propostas de produção escrita em LDP, as quais privilegiem gêneros narrativos, como a Crônica e a Memória Literária. Além disso, considero também que o trabalho com gêneros do narrar seja relevante, porque os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) orientam que o aluno narre histórias e fatos que já tenha ouvido ou lido, sempre mantendo uma sequência cronológica dos acontecimentos e adequando a linguagem à situação de interação na qual ele se insere.

4.2 Uma abordagem quanti-qualitativa dos dados a partir do segundo objetivo específico

O segundo objetivo específico desta pesquisa é investigar se o trabalho de escrita dos gêneros propostos pelos materiais em análise privilegia as dimensões dos gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana. Dou início a isto com a apresentação dos dados quantitativos, seguidos de uma breve análise qualitativa a esse respeito. Em seguida, apresento uma proposta ilustrativa em que é possível identificar as dimensões do gênero (Estilo, Estrutura composicional e Tema). Ao expor a proposta, analiso-a qualitativamente e retomo os dados quantitativos, analisando-os mais especificamente.

Gráfico 2: Porcentagem das dimensões dos Gêneros do discurso



FONTE: Elaboração própria (2018).

Pelos dados quantitativos, percebe-se que de um total de 26 (vinte e seis) propostas de produção de texto escrito existentes nos LDP, voltadas para a produção dos gêneros da OLPEF, (85%) apresentam Estilo, (73%) Estrutura composicional e (92%) Tema.

O trabalho com as dimensões dos gêneros do discurso na escola é importante pelo fato de que a comunicação humana sempre se dá a partir deles. As dimensões dos gêneros (estilo, estrutura composicional e tema) se fundem no todo do enunciado e são determinadas, justamente, pela esfera. A respeito disso, Costa, Costa e Pechula (2011, p. 238) dizem que “a situação dá forma ao enunciado, obrigando-o a dizer isso e não aquilo, a se inscrever de uma maneira e não de outra”. Segundo Bakhtin (2011), por mais que as esferas se apresentem de maneira diversificada, estão associadas com o uso que se faz da língua. Isso quer dizer que os membros de uma determinada esfera propagam enunciados concretos, orais ou escritos,

colocando em prática o uso da língua. Para o autor, “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Tendo em vista essas considerações, é possível dizer que, ao levar em conta as dimensões dos gêneros, as propostas de produção de texto escrito, existentes nos LDP, podem favorecer a comunicação e a interação, uma vez que, para Dolz e Schneuwly (2010), o gênero surge a partir de uma situação interacional. Carvalho Neto (2015) também reforça que, para que o indivíduo possa participar de forma ativa na sociedade, é necessário que ele reconheça as diversas funções sociais dos gêneros, bem como as suas dimensões, para que, assim, possa adequar o gênero a determinada situação comunicativa. Desse modo, considere positivo o fato de os dados quantitativos terem indicado que as dimensões foram bastante privilegiadas nas propostas de produção escrita existentes nas coleções em análise.

A fim de que se possa esclarecer a respeito de como o Estilo, a Estrutura Composicional e o Tema foram abordados nos LDP, trago um exemplo ilustrativo, o qual aparece no LDP do 7º ano do Ensino Fundamental II, Capítulo 8, denominado “Artigo de Opinião”. A proposta tem o objetivo de levar o aluno a escrever um artigo de opinião e, para isso, algumas instruções são dadas. Inicialmente (p. 250), tem-se a “Proposta”, em que é pedido ao aluno para escrever um texto sobre a proibição do uso dos celulares na escola. Para isso, ele é orientado a ler um texto retirado de um *site* de notícias sobre esse mesmo tema. A partir desse texto, em “Planejamento e elaboração do texto” (p. 251), é pedido que o aluno escreva um artigo de opinião a respeito desse tema, assumindo uma posição. É solicitado, também, que ele use situações do cotidiano para que seus argumentos possam ser justificados e apresente exemplos e dados numéricos para comprovação dos argumentos. Sugere-se, ainda, que estruture o seu texto de acordo com o esquema que lhe é apresentado. Pede-se, também, para que a primeira pessoa do singular ou primeira pessoa do plural seja utilizada. Em “Avaliação e reescrita do texto”, o aluno deve avaliar o seu texto e reescrevê-lo, fazendo as alterações necessárias. Para isso, é pedido que sejam compartilhados os textos produzidos, a fim de que um avalie o texto do outro e aponte o que deve ser melhorado no texto do colega. Após os apontamentos, cada aluno deve reescrever o seu texto, fazendo os ajustes necessários.

A proposta de escrita existente no LDP é apresentada como segue:

Figura 9: Exemplo ilustrativo – Dimensões dos gêneros

PRODUÇÃO DE TEXTO

Artigo de opinião

Em um artigo de opinião, o autor expressa o que pensa a respeito de determinado tema polêmico. Para fundamentar sua opinião, é importante que use argumentos capazes de convencer os leitores.

- Depois de ler o texto a seguir, escreva uma frase que resuma o que você pensa sobre o assunto. Em seguida, cite dois exemplos para fundamentar sua opinião. Resposta pessoal. (100)

Brasil já exportou mais de mil jogadores, só este ano

A indústria brasileira de exportação de jogadores de futebol é a mais movimentada do mundo. A habilidade e o talento invulgar dos brasileiros não são indiferentes aos muitos empresários e muitas das suas fintas [dribles] garantem o passe para outro continente. Os números da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) atestam essa realidade [...].

Disponível em: <<http://www.maisfutebol.iol.pt/brasil-ja-exportou-mais-de-mil-jogadores-so-este-ano>>. Acesso em: 7 mar. 2015.



Proposta

Você vai escrever um artigo de opinião sobre a proibição do uso de celulares nas escolas. Ao final do trabalho, seu artigo será exposto em um mural, que estará dividido em duas partes: uma com os textos que defendem a proibição do uso do celular nas escolas e a outra com os textos que são contra essa proibição. Leia as informações a seguir. Elas vão ser importantes para a produção de seu texto.

Diferentes estados brasileiros já aprovaram leis que proíbem o uso do celular nas salas de aula. Escolas na Itália e na Inglaterra já tomaram a mesma atitude. Leia o trecho de uma notícia que comenta o uso do celular nas escolas antes de iniciar a produção de seu texto.

No meio da explicação do professor, o telefone toca e quebra a concentração de toda a turma. A cena ficou recorrente nas escolas com a disseminação dos aparelhos celulares – cada vez mais baratos, modernos e inseparáveis das mochilas dos estudantes. [...]

Para o supervisor pedagógico do Setor Oeste, Carlos da Costa, a questão não é só proibir o celular, mas garantir a todos os alunos o direito a uma aula tranquila – ou seja, sem interrupções. “Temos o horário de recreio para fazer as ligações. Em casos urgentes, a família pode ligar para a escola e entrar em contato com o aluno”, ressaltou. Os pais têm papel importante no trabalho de conscientização. Vem deles boa parte das ligações que interrompem as aulas.

Usar celular em sala de aula é vetado no Distrito Federal desde maio do ano passado. A Lei Distrital nº 4.131 proíbe que os alunos liguem o aparelho em todos os colégios públicos e particulares. Também é contra a lei usar qualquer aparelho eletrônico capaz de armazenar e reproduzir arquivos de música, CDs e jogos, como MP3 players e video games. Os equipamentos estão liberados nos intervalos e no horário de recreio, desde que fora da sala. Quem desrespeitar a norma pode ser encaminhado à direção. A Secretaria de Educação do DF dá às escolas autonomia para resolver o problema com o estudante.



Estudantes na escola, usando telefone celular.

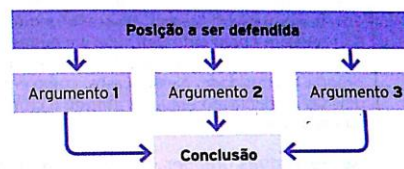
Elisa Tecler. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmo.php?id=33883>>. Acesso em: 7 mar. 2015.



Scanned with
CamScanner

Planejamento e elaboração do texto

1. Ao planejar seu texto, leve em conta os seguintes aspectos.
 - a) Defina com clareza a posição que o texto vai assumir. Qual ponto de vista vai defender: a favor ou contra a proibição dos celulares em sala de aula?
 - b) Lembre-se de que você pode usar uma situação do cotidiano (vivida ou observada por você) para justificar sua opinião.
 - c) Lembre-se também de que você pode usar exemplos e dados numéricos para comprovar seus argumentos.
 - d) Com base no esquema ao lado, planeje como você vai organizar os argumentos. Em que ordem eles vão aparecer?
 - e) Qual será a conclusão de seu texto?
2. Ao elaborar a primeira versão de seu texto, observe as orientações abaixo.
 - a) Seu artigo de opinião deve ter um título que apresente de forma indireta sua opinião sobre o tema e, ao mesmo tempo, seja atraente para os leitores do mural: alunos de diferentes turmas, professores e funcionários.
 - b) Você pode utilizar a primeira pessoa do singular ou a primeira pessoa do plural, conforme os efeitos de sentido que pretenda obter.
 - c) Ao escolher os exemplos, tenha em mente os leitores do artigo e selecione argumentos que os aproximem do texto.
 - d) Textos publicados em mural devem usar recursos para chamar a atenção do leitor. Fique atento ao tamanho da letra, aos títulos e subtítulos e à distribuição das imagens.



Avaliação e reescrita do texto

1. Troque seu texto com o de um colega e avalie a produção dele, respondendo, no caderno, às perguntas abaixo.

O artigo apresenta	Sim	Não
Um título adequado ao conteúdo do texto?		
Argumentos convincentes que justifiquem o ponto de vista defendido?		
Uma conclusão que retome a ideia central ou proponha uma solução?		
Recursos visuais que ajudam o leitor a ler o artigo?		
Linguagem adequada ao público leitor?		

2. Reescreva seu texto e faça as modificações que julgar necessárias. Passe-o a limpo em uma folha avulsa ou digite-o.

FONTE: Português: Para Viver Juntos' (2016).

A partir dessa proposta, é possível verificar que as dimensões do gênero foram privilegiadas. O Estilo pode ser identificado no momento em que é pedido ao aluno que se atente para uma linguagem adequada ao leitor e no momento em que é sugerido para que ele utilize a primeira pessoa do singular ou do plural, dependendo da intenção enquanto produtor do texto.

Considerarei favorável ao aluno o fato de esta proposta privilegiar o estilo, porque, para que se consiga reconhecer ou produzir um texto de determinado gênero, o entendimento acerca do estilo se faz indispensável. O estilo, segundo Cano (2006), é determinado pelo interlocutor, “[...] como no livro didático em que grande parte das escolhas lexicais, estruturas sintáticas, objetividade e valoração são determinadas pelos alunos que terão contato com o livro” (CANO, 2006, p. 65). Isso significa dizer que, embora os LDP, em geral, apresentem uma mesma estrutura composicional, o estilo sofrerá modificações decorrentes da maneira pela qual se enuncia em cada nível de escolaridade. Daí uma das relevâncias de se entender o que são as

dimensões do gênero e como elas podem influenciar no momento de interação com o outro. Por isso, ressalto a importância de a proposta ilustrativa levar em conta esta dimensão.

Ainda sobre o estilo, de acordo com Assis e Mareco (2013), é importante dizer que ele pode ser identificado no momento da escolha da linguagem, dos vocábulos, podendo ser adequado a uma determinada estrutura composicional, esfera, interlocutor e finalidade. Bakhtin (2011) reforça que

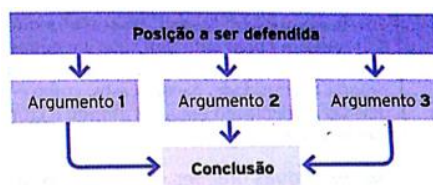
o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Considero relevante, também, a proposta ilustrativa em análise contemplar essa dimensão, porque, de acordo com Barros e Nascimento (2007), é através do estilo que o interlocutor consegue perceber a individualidade do enunciador, já que este, por sua vez, opta por um vocabulário específico. Não se pode perder de vista que mesmo o estilo sendo individual depende do gênero, ou seja, ele não funciona de maneira isolada. As dimensões do gênero não são autônomas, uma é dependente da outra. Assim, é possível dizer que o gênero decidirá a natureza do enunciado, pois, dependendo do gênero, segundo Bakhtin (2011), essa individualidade pode ser menos favorecida, como num documento oficial, por exemplo. Mas quando se trata dos gêneros artístico-literários, pelo contrário, a individualidade pode ser privilegiada, uma vez que, “neles, o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Julgo importante, também, levar em conta o estilo porque esta dimensão é considerada, por Costa Val (2007), a mais difícil de ser apreendida pelos alunos e, ao mesmo tempo, é a menos abordada na escola. Isso porque, mesmo que o aluno entenda a função do gênero, bem como as suas condições de produção, ainda poderá encontrar dificuldades no que diz respeito à linguagem a ser utilizada. A autora salienta que “para ter fluência na escrita de gêneros formais, que circulam em instâncias públicas, é preciso estar familiarizado com o estilo da linguagem usada nesses gêneros” (COSTA VAL, 2007, p. 31).

No que diz respeito à estrutura composicional, os dados quantitativos indicam, como já apresentado, que essa dimensão foi contemplada de forma significativa nos LDP, com (73%) de um total de 26 (vinte e seis) propostas. A atividade ilustrativa apresentada também valorizou o aspecto estrutural do texto, ao pedir que o aluno pensasse em um título e ao apresentar a estrutura do gênero em forma de esquema.

Figura 10: Exemplo ilustrativo – Estrutura composicional do gênero



FONTE: ‘Português: Para Viver Juntos’ (2016).

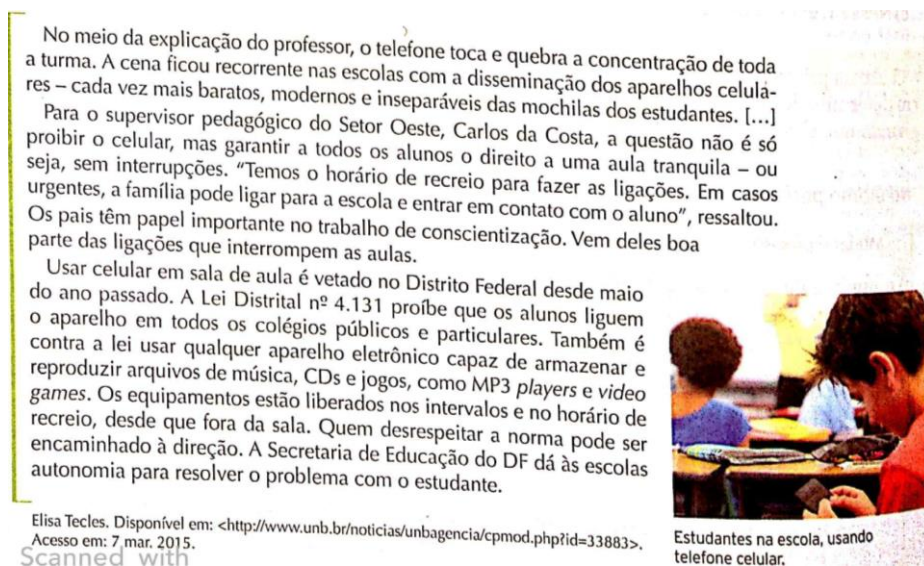
Considero isso positivo, porque, segundo Antunes (2010), essa dimensão é essencial para a realização dos propósitos comunicativos. Para a autora, temos ciência de que quando fazemos uso da linguagem, e também de gêneros, não somos totalmente originais. Isto porque, para escrevermos uma resenha ou uma carta, um edital de concurso, ou resenha de livro, por exemplo, seguimos um modelo já existente, comum a todos. Antunes (2010) denomina esses modelos de forma ou estrutura composicional do gênero. O modelo, no caso da proposta ilustrativa, é justamente o esquema que foi apresentado ao aluno.

Para a autora, a estrutura composicional do gênero é “a forma como o texto é composto, é desenvolvido. É essa forma que regula o número de blocos que um determinado texto deve ter. É essa forma que regula o que deve aparecer em cada um desses blocos, bem como a sequência em que eles devem ocorrer [...]” (ANTUNES, 2010, p. 72). Nessa perspectiva, a autora diz que a estrutura composicional delimita as partes do texto. Para melhor esclarecimento, ela explica que a resenha de um livro, por exemplo, geralmente, apresenta 3 (três) partes. No entanto, outras podem ser incluídas, mas a autora deixa claro que não pode ser qualquer parte e que dependerá do momento e da situação. Isso significa que “não teria sentido incluir numa resenha a defesa de detalhes da vida privada do autor ou do editor do livro”, por exemplo (ANTUNES, 2010, p. 73).

Costa Val (2007, p. 27) explica que trabalhar com a estrutura composicional dos gêneros na escola significa levar em consideração “a fôrma, o esquema usual; a composição em partes; a ordenação das partes; a função de cada parte; a articulação das partes entre si”. Já Ribeiro (2008, p. 41), ressalta que “a construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero”.

No que diz respeito ao tema, é possível identificá-lo na proposta ilustrativa no momento em que uma notícia sobre a proibição do uso de celulares na escola é apresentada ao aluno, como é possível verificar a seguir:

Figura 11: Exemplo ilustrativo – Tema do gênero a ser produzido



FONTE: ‘Português: Para Viver Juntos’ (2016).

Embora os dados quantitativos tenham indicado que essa dimensão foi a melhor contemplada nos LDP, com (92%) de um total de 26 (vinte e seis) propostas, é possível verificar, a partir da proposta ilustrativa, que não foram todas que abordaram o tema da maneira que julgo ser mais significativa.

Considero que as propostas poderiam ter sido trabalhadas de maneira diferente, uma vez que a maioria delas, (56%) de um total de 24 (vinte e quatro) com foco no tema, trabalharam essa dimensão apresentando, geralmente, apenas uma coletânea de textos que levava o aluno para tão somente uma determinada linha de pensamento, não o deixando ter a escolha para apresentar o seu próprio posicionamento.

Nesta proposta ilustrativa, é pedido que o aluno se posicione a favor ou contra a proibição do uso dos celulares na escola. No entanto, apenas um texto favorável à proibição é apresentado ao aluno. Acredito que, para que uma proposta trabalhe o tema da maneira que julgo ser mais consistente, ela necessita abordar o tema com pontos de vista diferentes, já que, na perspectiva bakhtiniana, tema é assunto mais o ponto de vista ideológico. O ideal seria que a proposta apresentasse um texto favorável ao uso de celulares na escola e outro contrário a isso. Assim, o aluno poderia ter perspectivas diferentes a respeito de um mesmo tema, se apoiar nos argumentos utilizados nos textos, para, a partir disso, ter o seu o posicionamento e poder produzir o seu próprio texto.

Tendo isso em vista, considero que o exemplo ilustrativo poderia ter sido melhor trabalhado, no que se refere a esse aspecto, pois, de acordo com Antunes (2010), todo texto é produzido, justamente, a partir do tema, importante, ainda, porque leva em consideração não somente aquilo que é verbal, concreto, físico. Para Sobral (2009, p. 75), “o tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais”. De acordo com o autor, um tema auxilia o aluno no entendimento sobre o que é a linguagem. Para ele, “o tema é a designação dos sentidos nascidos da interação dialógica, interação esta que é um evento irrepetível” (SOBRAL, 2009, p. 76). Outra consideração relevante que Sobral (2009) desenvolve a respeito do tema diz respeito ao fato de que o aluno deve perceber que o contexto é que favorecerá a criação do tema. Para Koch e Elias (2009, p. 85), o contexto “possibilita avaliar o que é adequado, ou não, do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente”. As autoras dizem ainda que, “quanto aos temas, uma questão que é preciso sempre ter em mente é que o produtor do texto não tem como escrever sobre coisas que absolutamente desconhece” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 91). Por isso, é relevante privilegiar o tema de forma eficiente nos LDP.

Outra questão importante sobre essa dimensão é que um único tema pode ser abordado por gêneros de diferentes esferas, mas ser tratado de maneiras diversas em cada uma delas (COSTA VAL, 2007). Sobre isso, Costa Val (2007) apresenta um exemplo com o tema ‘morte’. A autora explica que o tema pode aparecer no gênero piada, pertencente à esfera cotidiana; ou no gênero atestado de óbito, que faz parte da esfera médica; ou no gênero sermão, que faz parte da esfera religiosa. Nesse sentido, é possível perceber que o mesmo tema poderá ter diferentes finalidades, dependendo da esfera de circulação em que se encontrar, bem como do interlocutor. Por isso, também, considero importante os LDP levarem em conta o trabalho com o tema, a partir de diferentes gêneros e esferas.

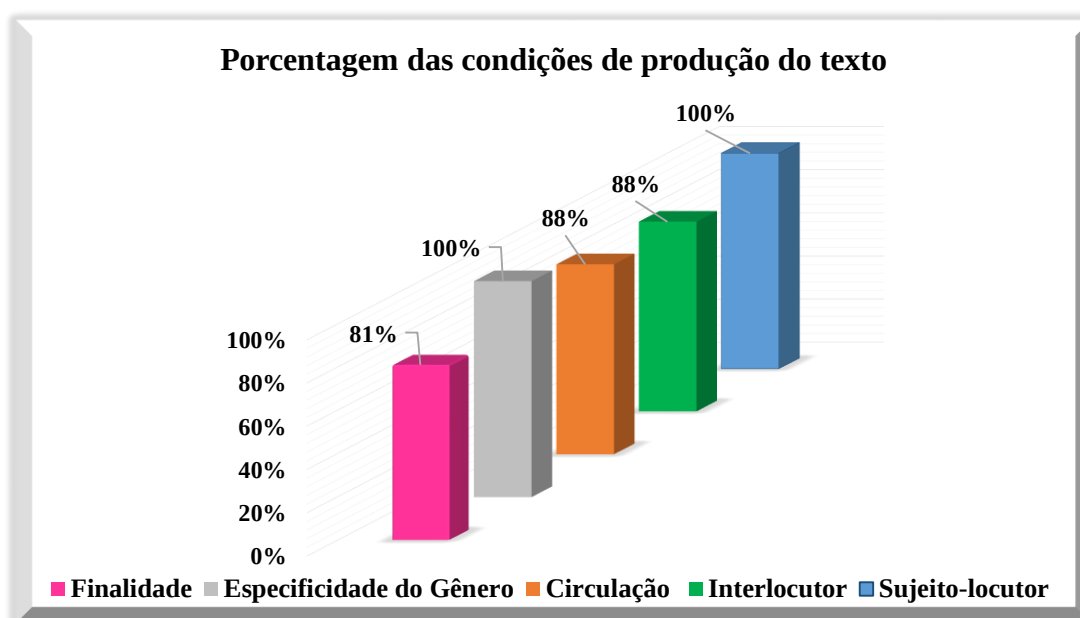
Face ao exposto, julgo improcedente o fato de os materiais em investigação trabalharem o tema nas propostas de produção de texto escrito da forma considerada por mim menos efetiva. Pode ser que da forma como o tema foi abordado pelos materiais acabe por levar o aluno a produzir menos textos escritos e mais redações escolares. Nesse sentido, considero esse fato negativo, pois as redações escolares, de acordo com Marcuschi e Cavalcante (2005), são consideradas escritas artificiais, restringidas ao espaço escolar. Na redação escolar, o aluno escreve o que o professor manda escrever, com o intuito de apenas obter uma nota, como já dito em outro momento. As autoras ressaltam, ainda, que são vários os LDP que apresentam propostas que se voltam para as redações escolares e que “operam nesse caso, com uma aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 259). Por isso, acredito que trabalhar com o tema nos LDP, de maneira mais efetiva,

possa ser favorável ao aluno, tendo em vista que isso pode leva-lo a dominar melhor as práticas sociais de uso da linguagem, propiciando a interação entre os indivíduos.

4.3 Uma abordagem quanti-qualitativa dos dados a partir do terceiro objetivo específico

O terceiro objetivo desta pesquisa é identificar se as propostas de produção escrita apresentadas pelas coleções de LDP levam em conta as condições de produção do texto. Dou início a isto com a apresentação dos dados quantitativos, seguidos de uma breve análise qualitativa a esse respeito. Em seguida, apresento uma proposta ilustrativa em que é possível identificar as condições de produção do texto (finalidade, especificidade do gênero, circulação, interlocutor e sujeito-locutor). Ao expor a proposta, analiso-a qualitativamente e retomo os dados quantitativos, analisando-os mais especificamente.

Gráfico 3: Porcentagem das Condições de produção do texto



FONTE: Elaboração própria (2018).

Pelos dados quantitativos, percebe-se que de um total de 26 (vinte e seis) propostas de produção de texto escrito existentes nos LDP, voltadas para a produção dos gêneros da OLPEF, (81%) apresentam finalidade, (100%) especificam o gênero, (88%) apresentam circulação, (88%) apresentam interlocutor e (100%) apresentam sujeito-locutor.

Considero relevante o fato de as propostas de produção escrita levarem em consideração as condições de produção do texto, porque, de acordo com os PCN de língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ter conhecimento a respeito delas

é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão é de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

A fim de que se possa esclarecer a respeito de como essas condições de produção foram abordadas nos LDP, trago um exemplo ilustrativo voltado para o gênero artigo de opinião, que se encontra no LDP do 8º ano do Ensino Fundamental II, Capítulo 7, denominado “Artigo de Opinião”. A proposta tem o objetivo de levar o aluno a escrever um artigo de opinião e, para isso, algumas instruções são dadas. Inicialmente (p. 212), tem-se a “Proposta”, em que um texto, retirado de um *site* de notícias, é apresentado ao aluno. Ele se intitula “Música digital cresce 40%, mas não compensa perdas com CDs”. A partir desse texto, é pedido em “Planejamento e elaboração do texto” (p. 213) que o aluno escreva um artigo de opinião a respeito disso, assumindo uma posição. Instruções são dadas e é sugerido que ele converse com outras pessoas, faça pesquisas relacionadas ao tema, apresente argumentos, estruture o texto de acordo com o esquema que lhe é apresentado e utilize uma linguagem adequada ao público-leitor. Em “Avaliação e reescrita do texto” é o momento em que o aluno deve avaliar o seu texto e reescrevê-lo, fazendo as alterações necessárias. Para isso, é solicitado que os alunos compartilhem os textos produzidos, a fim de que um avalie o texto do outro e aponte o que deve ser melhorado no texto do colega. Após os apontamentos, é pedido para que cada aluno reescreva o seu texto fazendo os ajustes necessários. Em seguida (p. 213), os alunos são orientados a ler os artigos de opinião e discutirem na classe.

A proposta de escrita existente no LDP é apresentada como segue:

Figura 12: Exemplo ilustrativo – Condições de Produção

PRODUÇÃO DE TEXTO ▶ Responda sempre no caderno.

Artigo de opinião

O quadro a seguir apresenta a tese e a conclusão de um artigo do jornalista Nelson Motta sobre os livros e a internet.

■ Em seu caderno, apresente argumentos a favor da tese que conduzam, de forma coerente, à conclusão apresentada.

Tese	"Na era digital, as transferências de arquivos têm sido o Inferno e o purgatório para a indústria da música e do cinema, mas podem ser um paraíso para os livros."
Argumentos	
Conclusão	"Mais do que vender livros, a maior alegria do escritor é ser lido."

Nelson Motta. Letras, números e dígitos. Folha de S. Paulo, 16 nov. 2007.

Responda pessoal.

✦ Proposta

✧ Coloque-se na posição de um escritor, um músico ou um diretor de cinema. Suponha que, sem sua autorização, seu livro, álbum ou filme tenha sido disponibilizado na internet e esse fato esteja prejudicando a comercialização da sua obra, afetando, portanto, seus rendimentos.

Tendo em mente essa identidade, você vai escrever um artigo de opinião que deixe clara sua posição a respeito da pirataria eletrônica. Esse artigo será lido e discutido em sala de aula. Para isso, defina em qual jornal, revista ou site seu texto circularia e qual seria seu público-alvo (jovens que baixam arquivos sem se preocupar com sua procedência; pais e educadores que falam sobre o assunto em casa e na escola; parlamentares que podem elaborar novas leis sobre direitos autorais, etc.).

O texto a seguir, extraído de um site de notícias, pode lhe sugerir alguns argumentos úteis, mas não deve ser sua única fonte de pesquisa.

Música digital cresce 40%, mas não compensa perdas com CDs

[...]

Atualmente há mais de 500 lojas de música *on-line* legais, que oferecem mais de 6 milhões de canções.

Apesar disso, as vendas de músicas "virtuais" ainda não conseguem compensar a forte queda nas vendas de CD. O instituto IFPI [International Federation of the Phonographic Industry] estima que, no total, a indústria fonográfica faturou cerca de 10% menos em 2007, em relação ao ano anterior.

Entre outros motivos, isso ocorre porque o mercado legal de música digital ainda é muito pequeno na comparação com o ilegal. Nas contas da IFPI, para cada música baixada de lojas *on-line* regularizadas, há 20 downloads ilegais.

[...]

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>.
Acesso em: 21 out. 2011.

212

✦ Planejamento e elaboração do texto

- Assuma uma posição a respeito da pirataria eletrônica. Converse com outras pessoas e aprofunde sua pesquisa em sites, jornais e revistas, a fim de entender as causas, as consequências, o alcance dessa prática e as saídas que vêm sendo propostas.
- Elabore sua tese, ou seja, o ponto de vista que você pretende defender. Lembre-se de que você deve assumir a posição de um escritor, um músico ou um diretor de cinema que teve sua obra publicada indevidamente.
- Registre em seu caderno, na forma de tópicos, no mínimo três argumentos. Lembre-se de que diferentes tipos de argumentos (baseados na autoridade, em fatos concretos, no raciocínio lógico, no consenso, etc.) promovem diferentes efeitos sobre o leitor.
- Em seu caderno, organize suas ideias conforme o esquema a seguir.

```

graph TD
    Tese --> Arg1[Argumento 1]
    Tese --> Arg2[Argumento 2]
    Tese --> Arg3[Argumento 3]
    Arg1 --> Conclusão
    Arg2 --> Conclusão
    Arg3 --> Conclusão
  
```

- Redija o texto usando linguagem adequada ao público que você escolheu como alvo e ao veículo no qual seu artigo poderia ser publicado.
- Lembre-se de finalizar o texto com uma conclusão coerente com os argumentos que foram desenvolvidos.

✦ Avaliação e reescrita do texto

- Troque seu texto com um colega. Lembre-se de dizer a ele qual é o público-alvo que você teve em mente quando o produziu.
- Copie a tabela a seguir em uma folha e preencha-a com a sua avaliação a respeito do texto do seu colega. Ele fará o mesmo com o seu texto.

Artigo de opinião	Sim	Não
O texto cumpriu o objetivo do gênero?		
O tema está claramente identificável?		
O autor posicionou-se firmemente perante o tema?		
A linguagem está adequada ao veículo escolhido?		
Os argumentos e a linguagem são adequados ao público-alvo?		
O artigo apresenta diferentes tipos de argumento?		

- Entregue ao colega a folha e o texto, para que ele reveja os itens marcados e reescreva o artigo fazendo os ajustes necessários. Faça o mesmo com seu texto. Vocês podem conversar sobre os itens que tenham sido assinalados com um "não".
- Os artigos de opinião serão lidos e discutidos em sala de aula.

213

Como é possível perceber, a partir do exemplo ilustrativo, todas as condições de produção do texto foram privilegiadas. Embora a Finalidade do gênero não esteja explícita, o LDP apresenta a finalidade durante a seção de produção escrita, num momento anterior à proposta em si: “o Artigo de opinião é um gênero no qual o autor pretende convencer ou persuadir o outro sobre determinada ideia [...]” (p. 210). No que diz respeito à Especificidade do gênero, nota-se que ela é contemplada, pois a proposta especifica que se trata da produção do gênero Artigo de opinião. A Circulação consiste em “jornal, revista ou *site*” (p. 212). No que se refere ao Interlocutor, ele também está explícito, podendo ser variado: “jovens que baixam arquivos sem se preocupar com a sua procedência; pais e educadores que falam sobre o assunto na escola” (p. 212). Por fim, o Sujeito-locutor sugerido na proposta foi: “escritor, músico ou um diretor de cinema” (p. 212).

Considere favorável ao aluno o fato de os LDP, de um modo geral, bem como esta proposta ilustrativa em específico, terem levado em conta as condições de produção do texto, uma vez que, no momento de interação com o outro, o discurso não ocorre sozinho, sendo necessárias as condições de produção para se reconhecer o gênero e a sua organização (MARCHESANI, 2008). Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) também explicam que, na interação, o diálogo é estabelecido através do entendimento que se supõe que o outro tenha a respeito de determinado assunto, através da afinidade que se tem com o interlocutor, e, ainda, através da posição social que os companheiros do diálogo ocupam. É nesse sentido que enfatizo que as condições de produção são integrantes essenciais para a produção de um texto e, por isso, julgo ser importante que todas as propostas de produção escrita existentes nos LDP privilegiem essas condições.

É benéfico ao aluno o fato de a finalidade e a especificidade do gênero terem sido contempladas nos LDP, da maneira que julgo ser consistente, isto é, visando a uma função social e não apresentando uma finalidade artificial. Sobre as condições de produção – interlocutor, circulação e sujeito-locutor –, foi possível identificá-las na proposta ilustrativa e nos LDP de modo geral, como se verificou nos dados quantitativos apresentados. É importante dizer que, embora quantitativamente as propostas tenham privilegiado essas condições de produção, considero que poderiam ter sido trabalhadas de maneira diferente, como mostro na sequência.

No que se refere aos interlocutores, por exemplo, de um total de 23 (vinte e três) propostas de produção escrita que privilegiaram um interlocutor, (43%), ou 10 (dez) propostas, indicaram interlocutor interno (colegas de classe ou professores), e (13%), ou 3 (três) propostas, indicaram interlocutor interno e externo à escola (pais, professores, alunos, dentre outros).

Considero relevante a proposta ilustrativa ter apresentado ao aluno interlocutores externos à sala de aula, como “jovens que baixam arquivos sem se preocupar com a sua procedência; pais e educadores que falam sobre o assunto na escola” (p. 212), porque, de acordo com Britto (2001), a maior dificuldade do aluno no momento de produção escrita não é ausência do interlocutor, mas, sim, da imagem que esse aluno faz do interlocutor que, por sua vez, normalmente, é o professor. O autor explica que “dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto é julgado, avaliado” (BRITTO, 2001, p. 154). Nessa perspectiva, o autor explica que o professor é o interlocutor principal do texto do aluno, e, na maior parte das vezes, o único. Tendo ciência disso, ele explica que o aluno escreve o texto a partir da visão que ele tem do professor. Ele escreve pensando no que o professor gosta de ler. Britto (2001, p. 155) denomina essa atitude de “serviço *à la carte*”. No entanto, o autor ressalta que esse interlocutor não pode ser considerado real, tendo em vista que “atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito” (BRITTO, 2001, p. 155).

Nesse sentido, ao tentar satisfazer o professor para receber uma nota considerável no texto produzido, o aluno, de acordo com Britto (2001), passa a apresentar um problema de coesão, tendo em vista que começa a fazer uso de um vocabulário que não é de seu domínio, mas que ele acredita que o professor julga adequado. Assim, ele opta por determinados vocabulários e não por outros, mesmo não sabendo usá-los efetivamente, como uma forma de satisfazer o professor.

Textos assim podem ser denominados redações endógenas, pois apresentam um caráter circular, isto é, “[...] se originam e se esgotam nelas mesmas” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 258). Marcuschi e Cavalcante (*apud* BAIN e SCHNEUWLY, 2005, p. 10) salientam que destinar os textos para interlocutores externos à sala de aula é importante não somente pelo fato de a interação social ser essencial para a produção de um texto, mas também por “[...] habituar os alunos **às regras de um certo jogo social**, de produção partilhada e de **aceitação da crítica exterior**, como um modo de **regulação** das atividades linguísticas. Dito de outra forma, o aluno deve estar exposto a um ‘leitor público’” (grifos das autoras).

Por isso, ressalto a necessidade de se privilegiar, em propostas de escrita, como esta em análise, interlocutores externos à sala de aula. Quando o aluno escreve para um interlocutor externo, existem grandes chances de ele pressupor que o interlocutor não estará preocupado em aprimorar o seu texto, como é o caso do professor, atribuindo a ele uma nota. A intenção do

aluno de se comunicar fica mais evidente. Se a função comunicativa for estabelecida, significa que o texto atendeu às imposições sociais que talvez podem garantir o uso real da escrita.

Sobre a circulação, embora os dados quantitativos tenham sido significativos e o exemplo ilustrativo tenha indicado a existência de circulação externa, foi possível verificar que das 23 (vinte e três) propostas que privilegiaram a circulação, (57%), ou 13 (treze), apresentaram circulação escolar, ignorando a circulação externa a ela. Analiso isso de forma negativa, pois uma proposta que não contempla, ou pelo menos simula, a circulação externa do texto pode, a meu ver, prejudicar o aluno no momento da produção do gênero, pelo fato de que todo texto tem o seu contexto de circulação. Assim, se a circulação sempre for a escolar, o aluno poderá ter dificuldades em lidar com o gênero nas diferentes esferas de atividade humana, como já foi dito outrora. De acordo com Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 11), “se o texto não estiver inserido em uma perspectiva de circulação ou mesmo de ‘publicação’, a tendência é que seja tomado como pontual, efêmero, circunscrito ao imediato, ao seu momento de elaboração, configurando-se, como um exercício a ser cumprido [...]”.

No que diz respeito ao sujeito-locutor, apenas (4%), ou 1 (uma) proposta, de um total de 26 (vinte e seis), orientou o aluno a apresentar um sujeito-locutor externo ao âmbito escolar. O exemplo ilustrativo é o único, dentre as 26 (vinte e seis) propostas de produção escrita, que apresentou orientação para o sujeito-locutor ser externo. Esses dados quantitativos significam que houve somente uma vez em que toda a simulação da produção exigida na escola se aproximou das funções discursivas e, conseqüentemente, aproximou o aluno, também, dessas funções (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005).

Pude verificar, então, que, na maioria das propostas de produção escrita existentes nas coleções em análise, o sujeito-locutor sempre era o próprio aluno. Nota-se que os LDP tendem a deixar o aluno livre para fazer as suas escolhas, não definindo o que ele seria no momento da escrita, ou seja, que tipo de autor poderia ser: um escritor, um músico, ou um diretor de cinema, por exemplo, como foi sugerido no exemplo ilustrativo em questão.

Essa autonomia do aluno, de certo modo, pode prejudicá-lo no momento da produção escrita. Segundo Menegassi e Fuza (2006), quando a proposta de produção de texto solicita que quem escreve o texto seja o próprio aluno, sem que se estabeleça um sujeito-locutor externo à esfera escolar, ele se preocupa em atender apenas aos propósitos da escola, bem como aos do professor. Isso significa que o querer-dizer do aluno fica em segundo plano, para que ele possa se submeter às exigências do professor.

Assim, é possível perceber que quando o sujeito-locutor interno (aluno) é privilegiado nas propostas de produção escrita, o querer-dizer do locutor, um dos aspectos determinantes do

enunciado, não é favorecido, pois o “querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na **escolha de um gênero do discurso**” (BAKHTIN, 2011, p. 301. Grifos do autor). E o gênero, por sua vez, é escolhido pelo locutor tendo em vista a especificidade de cada esfera de atividade humana, o tema, os parceiros da comunicação verbal, o estilo elevado e o familiar e a estrutura composicional (BAKHTIN, 2011). Segundo Bakhtin (2011, p. 304)

é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o **intuito discursivo** que livremente concebemos (grifos meus).

A preocupação do sujeito-locutor interno centra-se apenas no professor e não no domínio dos gêneros do discurso. Essa ausência de domínio pode prejudicar o aluno porque, além de não favorecer um intuito, um querer-dizer autêntico, ao sair da esfera escolar, o aluno poderá ter dificuldades de se comunicar em outras esferas da atividade humana. Isso ocorre, segundo Bakhtin (2011, p. 303),

não por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais.

A partir dessas considerações, é possível concluir que, embora o exemplo ilustrativo tenha privilegiado todas as condições de produção do texto e os LDP, de um modo geral, tenham contemplado esses aspectos, não foram todas as propostas que se apresentaram da maneira que considero ser mais eficaz, em relação ao interlocutor, à circulação e ao sujeito-locutor. Marcuschi e Cavalcante (2005) explicam que quando as propostas de produção escrita privilegiam as condições de produção, os LDP adquirem qualidade, porque, ao levar em consideração “[...] o tempo, o espaço, os interlocutores envolvidos, o tema do texto a ser elaborado, a atividade de escrita migra da redação endógena para a mimética, aproximando o texto escolar e, portanto, também o aluno, das funções discursivas da produção escrita” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 9). No entanto, as autoras dizem ainda que, mesmo quando as condições de produção são favorecidas nas propostas de produção escrita, algumas lacunas podem ser percebidas, como a ausência de interlocutor externo à sala de aula, do modo como ocorre na redação endógena.

Nessa perspectiva, é possível dizer que as propostas existentes nas coleções em análise não tendem a orientar o aluno de forma consistente para a produção de texto escrito, pois o mais

favorável, para mim, seria que houvesse mais ocorrências de interlocutor, circulação e sujeito-locutor externos à esfera escolar. Como não foi isso que ocorreu, é possível dizer que os LDP podem estar se distanciando das práticas sociais de referência e se aproximando muito das práticas escolares (SOARES, 2004). As práticas sociais, de acordo com Soares (2004), vão para além da sala de aula, visam a uma função social. Já as práticas escolares são “planejadas e instituídas, selecionadas por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação” (SOARES, 2004, p. 107).

Marcuschi e Cavalcante (2005) reforçam essa ideia ao dizer que, pelo fato de a educação ser um direito primordial e a escola exercer uma atitude fundamental na formação para a cidadania, é que se chega à conclusão de que o acesso às práticas sociais que exigem a leitura e a escrita deve ser o aspecto principal durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, situada no campo da Educação e Linguagem, voltado para as propostas de Produção de Texto escrito existentes em Livros Didáticos de Português (LDP) apresentados por três (03) coleções. Propus 3 (três) objetivos específicos, os quais consistiram em (a) Indicar a presença ou não de propostas de produção escrita dos gêneros da OLPEF em coleções de Livros didáticos de Português; (b) Verificar se o trabalho de escrita dos gêneros propostos pelas coleções de LDP em análise privilegia as dimensões dos gêneros do discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin; (c) Identificar se as propostas de produção escrita apresentadas pelas coleções de LDP consideram as condições de produção do texto.

Como aporte teórico, apresentei considerações acerca da produção escrita e da sua relação com os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana, busquei explicar a influência das condições de produção no momento de produção escrita, procurei esclarecer o conceito de escolarização dos gêneros e descrevi alguns aspectos dos gêneros da OLEPF (Poema, Crônica, Memória Literária e Artigo de opinião), partindo da sua origem (*savoir savant*) até as páginas dos Livros didáticos de Português (*savoir enseigner*). Discorri, ainda, acerca do Livro didático, focando o de Língua Portuguesa, e priorizando a seção específica de Produção de texto escrito.

Para gerar os dados, apresentei a organização geral das coleções em análise e descrevi os capítulos específicos de produção escrita. A partir da apresentação da organização dos LDP, pude mapear todas as propostas que se voltaram para os gêneros da OLPEF. Para alcançar os objetivos elencados, fiz uso da seguinte metodologia: parti dos dados quantitativos, caminhei para a análise qualitativa dos dados, apresentei exemplos ilustrativos e analisei-os, na sequência.

Após análises quanti-qualitativas acerca dos LDP apresentados para o estudo, foi possível verificar que os LDP indicaram uma baixa ocorrência dos gêneros da OLPEF. Levando em conta que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se concretizam (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010), considerei isso um fator negativo.

Três dos gêneros em investigação são da esfera literária e um deles (Memória Literária) não foi abordado nenhuma vez. Acredito que isso possa ser prejudicial ao aluno, uma vez que contemplar os gêneros literários nos LDP pode possibilitar o “contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, carregado de originalidade e beleza” (ANTUNES, 2009, p. 200). A presença desses gêneros é importante não somente para o ensino da escrita, mas também para desenvolver a habilidade de leitura e

interpretação de textos. Antunes (2009) explica que os alunos geralmente apresentam dificuldades para interpretar e comentar textos literários, pois, normalmente, se limitam ao sentido literal do texto, ignorando o que está implícito nele, como as analogias e as metáforas, tão comuns em textos literários. Daí a importância de se contemplar os gêneros literários nos materiais didáticos para que o aluno seja capaz de desenvolver as habilidades e as competências que esses gêneros podem oferecer.

Um dos resultados obtidos nesta pesquisa também demonstrou que todas as dimensões do gênero, na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin – Estilo, Estrutura composicional e Tema – foram contempladas. Isso foi analisado como um fator positivo nesse processo de escolarização. No entanto, foi possível verificar que o tema poderia ter sido trabalhado de outra forma nos LDP, apresentando diferentes pontos de vista, para que o aluno pudesse optar por algum deles e, assim, produzir o seu texto a partir do seu próprio posicionamento. Em conformidade com Rojo (2009, p. 90), acredito que para se escrever de maneira situada e com significação é preciso levar em consideração “[...] outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar”.

Além dos dados referentes às dimensões dos gêneros, verifiquei que as condições de produção também foram contempladas nas propostas de produção escrita. No entanto, apenas a finalidade e a especificidade do gênero foram abordadas nos LDP da maneira que julgo ser mais significativa. Somente ambas as condições levaram em conta a função social do gênero e não apresentaram uma finalidade artificial. Os demais elementos das condições de produção – interlocutor, circulação e sujeito-locutor – não foram trabalhadas da maneira que considero ser consistente, pois apresentaram como interlocutor, circulação e sujeito-locutor apenas os integrantes da sala de aula.

Nesse sentido, é possível dizer que as propostas existentes nos LDP não estão orientando o aluno da maneira que julgo ser essencial para a produção de um texto escrito, uma vez que o ideal, para mim, é que o interlocutor, a circulação e o sujeito-locutor fossem, na maior parte das vezes, externos à esfera escolar. Considero que o fato de as condições de produção, bem como as dimensões do gênero, terem sido privilegiadas quantitativamente não é o suficiente para que uma proposta seja considerada eficiente. Isso porque, a meu ver, as propostas, para serem escolarizadas com qualidade, devem privilegiar, como já dito, a circulação, o interlocutor e sujeito-locutor externos à sala de aula em grande parte das vezes.

A simulação numa proposta de escrita, em que o aluno poderá ser o articulista de um artigo de opinião a ser publicado no jornal local, por exemplo, poderá levá-lo a ter um melhor domínio do gênero ao sair da esfera escolar. Não pelo fato de ele precisar ser um articulista ao

sair da escola e, por isso, ser necessário aprender a se comportar como tal. Mas, a prática social, ao ser estimulada, pode levá-lo a reconhecer melhor o gênero, saber diferenciá-lo dos demais, além de poder favorecer a capacidade argumentativa em qualquer esfera de atividade humana em que ele se encontrar.

Nessa perspectiva, quando as condições de produção não se limitam à esfera escolar é possível que o aluno apresente um melhor domínio de produção de texto e privilegie as práticas sociais de referência. Assim, ele estará produzindo textos e não redações escolares, como já salientado em outro momento. As práticas sociais, de acordo com Dolz e Schneuwly (2010), se associam ao funcionamento da linguagem, que, por sua vez, “implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as capacidades linguístico-discursivas” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 74). Nessa perspectiva, é possível dizer que tais aspectos não foram favorecidos em algumas propostas de produção escrita existentes nos LDP, o que pode impossibilitar ao aluno desenvolver essas capacidades relevantes que, por sua vez, podem favorecer a sua participação, de forma ética, democrática e crítica em diferentes práticas sociais associadas à leitura e à escrita.

Apesar dos problemas revelados a partir dos resultados desta pesquisa, reafirmo a contribuição do LDP nesse processo de escolarização, uma vez que o acesso a gêneros como os abordados pela OLPE, geralmente, só é possível no ambiente escolar e a partir dos LDP. Jurado e Rojo (2006) atestam essa ideia ao dizer que o LD é o material mais utilizado por professores e alunos no ambiente escolar. Justamente por isso, considero importante que os LDP sejam de qualidade e o acesso a esse material seja sempre mantido.

Tendo em vista os resultados aqui apresentados, acredito que modificações na elaboração dos materiais didáticos, de um modo geral, se façam necessárias para que novos métodos sejam apresentados, principalmente, no que diz respeito à produção escrita de gêneros. Os problemas encontrados nos LD, em especial, nos LDP, não são recentes. A partir de pesquisas que se voltam para análise de LDP é possível perceber que esses materiais podem apresentar problemas e, por isso, merecem atenção.

Nesse sentido, acredito que os resultados desta pesquisa poderão ser importantes para que haja uma maior compreensão acerca do que traz os LD em geral, suas características, seus elementos constitutivos, para que não somente a escola verifique de que maneira se dá o seu ensino, mas todos os envolvidos no processo de elaboração, distribuição e consumo do LD. Assim, talvez se possa ter uma visão maior e mais crítica sobre a construção e a aplicação desses materiais. Além disso, o meu desejo é o de que esta pesquisa contribua para que as reflexões

acerca do tema sejam divulgadas e debatidas, auxiliando no desenvolvimento de novos estudos na área da Educação e, também, da Linguagem.

De modo a concluir, é importante destacar que compreendo que o LDP não traz resultados efetivamente positivos sozinho, sendo necessária a interferência do professor, num processo de didatização dos saberes. Lajolo (1996, p. 9) diz que “o melhor dos LD não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividades respondem mais fundo em sua classe”.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa levam-me a questionar: de que forma a produção escrita dos gêneros do discurso é abordada pelo professor a partir do LDP?; Quais as práticas de produção escrita são efetivadas em sala de aula (apenas as que são apresentadas pelo LDP, ou outras – quais)?; Os professores abordam com o aluno os gêneros apresentados pelo LDP, reforçando aspectos ligados à sua esfera original, ou consideram apenas o que traz o LDP a esse respeito?; Os professores compreendem a importância do trabalho com os gêneros do discurso para mobilizar no aluno habilidades e competências que o tornem um leitor e produtor de textos, e não um mero codificador e decodificador de escritos?

Talvez seja o momento de investigar um novo objeto de estudo, para além do LDP, uma vez que ele é o principal material utilizado por professores e alunos, mas não o único. Como já dito nesta pesquisa, a OLPEF vem despertando o meu interesse por se tratar de um programa atual e por estar adentrando cada vez mais às salas de aula de escolas públicas de todo o país. Nessa perspectiva, para um próximo trabalho investigativo, talvez fosse o momento de analisar o material da OLPEF, o qual atualmente nos traz mais um gênero além dos 4 (quatro) apresentados nesta pesquisa (Documentário), bem como a forma com que o professor didatiza todas as propostas dos cadernos da OLPEF.

Como todo estudo que se propõe a investigar algo, este também deixa questionamentos para os quais ainda não tenho resposta, mas revela que novos horizontes devem ser explorados. Tais questionamentos apontam para um estudo de campo em nível de doutorado. Talvez seja o momento de ter um novo olhar... Um novo gênero... um novo objeto.

REFERÊNCIAS

- AGRANIONIH, N. T. **A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos**. EDUCERE-Revista da Educação, Toledo-PR, Vol. 1, n. 1: jan./jun. 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: Fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSIS, A.W.A. de; MARECO, R. T. M. **A construção dialógica do gênero discursivo propaganda**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v. 3, n. 2, p. 168-182, ago/dez 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.] (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, E. M. D; Nascimento, E. L. Gêneros textuais e Livro Didático: da teoria à prática. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007.
- BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BATISTA, A. A. 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.
- BATISTA, A. A. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAUMGARTNER, C.T. e SZYMANSKI, M. L.S. **Endereçamento do texto: contribuições para a aprendizagem da escrita**. Estudos de linguagem e cultura. Vol. 13 nº 25 2º Sem. 2012. p. 239-253.
- BOMFIM, F.R.; SILVA, A. P da.; SOUZA, R.H.M. de. **Letramento literário: uma prática de incentivo à leitura e à escrita**. Anais da V Semana de Integração Inhumas: UEG, 2016, p. 530-539.
- BRACKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de**

aula: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.

BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2014: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 120 p.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Brasília, 2011. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. > Acesso em 10/11/2017.

BRASIL/MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

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.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 117-126.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2009.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: Bunzen, C. e Mendonça, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: **Congresso de Leitura no Brasil- COLE**, ano XIII, junho/2001.

BUNZEN, C. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **I SILID (Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua materna e estrangeira)**, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

CAMPOS, T. [ET al]- **Português-Vozes do mundo:** literatura, língua e produção de texto. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CÂNDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de ler:** crônicas. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003, p.89-99.

CÂNDIDO, A. **O estudo analítico do poema.** 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CANO, R. O. **O tratamento dado aos gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos de Língua Portuguesa**. São Paulo, 2006. 121 f. Orientadora: Anna Maria Marques Cintra. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARDOSO, M. **Percursos dos gêneros do narrar no ensino de língua materna: um diagnóstico com foco nos alunos** / Maringá: [s.n.], 2009. 141 f. Orientadora: Profa. Dra. Sonia A Lopes Benites. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

CARVALHO NETO, E. R. G. **O livro didático e as teorias pedagógicas**. *Holos*. Ano. 31, v. 6, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Publicado na revista Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 25/01/2019.

COELHO, I. S. **Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F.II**; orientadora Prof.^a. Dr.^a Norma Seltzer Goldstein. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. 262f.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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/UFMG, 2007.

COSTA, A. A.; COSTA, N. A.; PECHULA, M.R. **Caderno aluno/professor, gêneros textuais e mídia: apontamentos no ensino público paulista**. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 2º Semestre/2011.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para Viver Juntos**. 4 ed. São Paulo: SM, 2015.

CRUZ, M. C. da. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. Maringá [PR], 2005. 97 f.; Orientadora: Dra. Marilurdes Zanini. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.

CUNHA, G. X. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, p. 73-97, 2012.

DOLZ, J. A olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: AMARAL, H.; GAGLIARDI, E.; RANGEL, E. **Pontos de vista: caderno do professor – orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010. p. 9-15. (Coleção da Olimpíada).

DOLZ, J. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 21-39.

DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In:

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-91.

FARACO, C. E. e MOURA, F. M. de. **Português Projetos**. Volume único. São Paulo: Ática, 2008.

FARACO, C. A. **As Sete Pragas do Ensino de Língua Portuguesa**. Revista: CONSTRUTORA, ano III, nº 1, p. 5-12, 1975.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Contribuição a uma tipologia textual**. Letras e Letras, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3, 10 jun. de 1987.

FERREIRA, S. C. S. **A crônica**: problemáticas em torno de um gênero. Uberlândia, 2005. 260f. Orientador: Luiz Carlos Travaglia. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Linguística.

FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula** (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

GONDIM, A. L. **LETRAR POETIZANDO**: uma introdução ao letramento literário por meio do ensino de poemas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu - RN, 2015.

GRASSI, M. **Uma sequência didática do gênero poema**: desafios e possibilidades no aperfeiçoamento do letramento literário. 2015.110fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

GUIMARÃES, D. **O gênero memória na escola**: características das versões oral e escrita. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande. 93 p.

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. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN A. B; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever** - estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 30/06/2017.

LEITÃO, P. D. V. Apreensão do gênero textual projeto de pesquisa: (RE) construindo problemas e hipóteses. PEREIRA, R. C. M. (org). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 229-258.

MACHADO, B. S. C. **A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa:** uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. *Línguas & Letras*, Campinas, v. 15, p. 1, 2014.

MARCHESANI, S. **A argumentação em editoriais e artigos de opinião:** um estudo comparativo / Silvana Marchesani. – Belo Horizonte, 2008. 173f. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.

MARCHEZI, V. BERTIN, T.; BORGATTO, A.T. **Projeto Ápis: Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática, 2014.

MARCUSCHI, E. e CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G. e MARCUSCHI, B. (Org.). **O livro didático de língua portuguesa** – letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGASSI, R. J. e FUZA, A. F. **A finalidade da escrita no livro didático:** influências da imagem do interlocutor. *Acta Sci. Human Soc. Sci.* Maringá, v. 28, n. 2, p. 155-165, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. *DELTA*, Vol 10, nº2, p. 129-148, 1996.

MOTERANI, N. G. MENEGASSI, R. J. **A organização composicional da tira em quadrinho.** In: *Revista Signum: Est. Ling.*, Londrina, v. 12. n. 2, p. 225-246, dez. 2009.

OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. S. **O gênero artigo de opinião:** da teoria à prática em sala de aula. *Acta Scientiarum. Language and Culture.* Maringá, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011.

OLIVEIRA, C. de. **O contexto de produção:** uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos. João Pessoa, 2011. 121 f. Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira. Dissertação (Mestrado)-UFPB/CCHLA.

OLIVEIRA, M. A. A. de. **Formando o professor para usar o livro didático: desafios e possibilidades,** ANAIS DO SETA, Número 4, 2010, p. 713-724.

ORSATTO, F. L. de O.; SANTOS, B. L.; SANTOS, F. **A leitura de textos argumentativos: identificação da tese e dos argumentos.** Revista Travessias, Cascavel-PR, v. 8, n. 1, p. 241- 262, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERFEITO, A. M. **Artigo de opinião: análise linguística.** In: CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em interação. 2006, Maringá. Anais Maringá, 2007. p. 745-755.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. **Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov.** Bakhtiniana, São Paulo, 8 (1): 205-219, Jan./Jun. 2013.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos semióticos**, Vol. 6, nº 2. p. 66-76, 2010.

RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista: caderno do professor – orientação para produção de textos.** São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

RIBAS, M.C.C.; TOMÁS, M.S.M; PESSANHA, K. S. A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menor. **SOLETRAS**, ano IX, nº 18. São Gonçalo: UERJ, 2009.

RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial.** 2008. 288f. Il. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, R. Fazer Linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-26.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, J. de. **A crônica.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SANTOS, A. P. dos. **Atividades de Produção de textos em Livros didáticos do Ensino médio: uma prática discursiva.** Forum *linguistic.*, Florianópolis, v.1 4 , n.4, p. 2730 - 2744, out./dez. 2017.

SILVA, M. A. F. **Gênero crônica produzido por finalistas da olimpíada de língua portuguesa: escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade e ciclo de aprendizagem/** Garanhuns, Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, 2015. 135 f.: il

SILVA, S. R. da. **Ensino de Produção Escrita de Gêneros da Ordem do Argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor/Silvio Ribeiro da Silva.** Campinas, SP: [s.n.], Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

SILVA, J. Q. **As tipologias textuais e a produção de texto na escola**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1995. Dissertação de Mestrado.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de educação. n. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr. 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M.; NASCIMENTO, E. **Técnicas de Redação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.