

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PAULO CEZAR RODRIGUES

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: OS DOCUMENTOS
OFICIAIS DE ENSINO, O LIVRO DIDÁTICO E A PROVA DE
REDAÇÃO DO ENEM**

GOIÂNIA

2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS 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

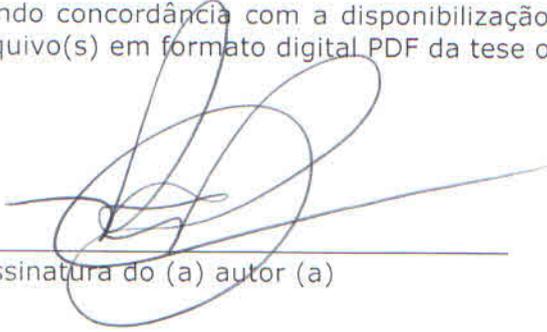
Nome completo do autor: **Paulo Cezar Rodrigues**

Título do trabalho: **"A produção textual no Ensino Médio: Os documentos Oficiais de Ensino, o Livro Didático e a Prova de Redação do ENEM"**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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)

Data: 17 / 02 / 2017

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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PAULO CEZAR RODRIGUES

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: OS DOCUMENTOS
OFICIAIS DE ENSINO, O LIVRO DIDÁTICO E A PROVA DE
REDAÇÃO DO ENEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Agostinho Potenciano de Souza

GOIÂNIA

2017

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

RODRIGUES, Paulo Cezar

A produção textual no Ensino Médio: os Documentos Oficiais de Ensino, o Livro Didático e a Prova de Redação do ENEM [manuscrito] / Paulo Cezar RODRIGUES. - 2017.

CCIV, 204 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza .

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Produção Textual. 2. Ensino Médio. 3. PCNEM, PCN+, OCEM. 4. Livro Didático de Língua Portuguesa. 5. Prova de Redação do ENEM. I. , Agostinho Potenciano de Souza, orient. II. Título.

CDU 81



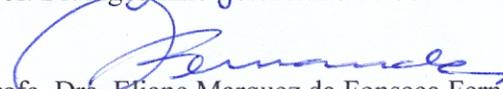
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA Nº 02/2017

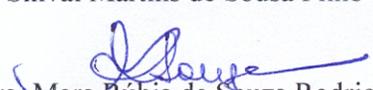
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DO ALUNO PAULO CEZAR RODRIGUES

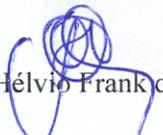
Aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “A produção textual no Ensino Médio: Os Documentos Oficiais de Ensino, o Livro Didático e a Prova de Redação do ENEM”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) e com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Faculdade de Letras/UFG), Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG), Professora Doutora Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás /Campus Jataí) e Professor Doutor Hélvio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato APROVADO pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete.


Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza - Presidente

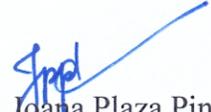

Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes


Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho


Profa. Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes


Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira

Visto:


Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

Dedico

*À Nívia, razão de todo esta caminhada.
Sem seu apoio e incentivo eu não teria
conseguido. Sem você, para compartilhar e
desfrutar, nada disso faria sentido. Amo
você, mulher sábia e virtuosa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar com sabedoria e graça, e por me conceder mais este valioso presente. A ti, Senhor, toda honra, glórias e louvor. Sem a Tua benção isso tudo não seria possível.

Aos meus filhos Mateus, Gabriela e Mayra, e ao meu genro Gabriel, por compreenderem as minhas muitas ausências e ‘crises’ durante o período de realização deste trabalho. Vocês me estimularam a não desistir do meu sonho. Amo vocês.

Aos meus familiares pelo apoio e incentivo que sempre me deram desde a graduação até este tão sonhado e desejado momento.

Ao Professor Renilson José Menegassi, meu orientador no mestrado. Obrigado por tudo o que me ensinou.

Aos amigos e colegas professores, Daniel Marra e Wesley L. Carvalhaes, muito obrigado pelas conversas e conselhos, quando o doutorado ainda era apenas um sonho.

Ao professor Sebastião E. Milani, pela forma acolhedora com que me recebeu na pós, e pelo tempo em que foi meu orientador.

Especialmente à professora Eliane Marquez da Fonseca Fernandez, por toda ajuda e atenção que sempre me deu durante esta jornada. Obrigado por suas valiosas e indispensáveis contribuições. Sou grato pelo privilégio que tive de ter cursado duas disciplinas sob sua responsabilidade.

Aos professores que compuseram a banca de Qualificação, pelas críticas e orientações que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao Colegiado do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins – CPN e, de modo especial, aos colegas da área de Linguística, por me apoiarem nos momentos mais decisivos e importantes deste processo.

Aos funcionários da pós-graduação, que sempre se mostraram solícitos e dispostos.

À professora Rosimeiri Darc Cardoso, por todo apoio e ajuda valiosa. Serei eternamente grato.

À minha sobrinha querida, e também colega, Karina Malvezzi Geron, pelo carinho e auxílio. Muito obrigado.

Ao professor Agostinho Potenciano de Souza, meu orientador, por quem tenho grande consideração e apreço, não somente por sua formação e trajetória profissional, mas principalmente pela compreensão e por todo apoio que me deu quando soube do problema de saúde do Mateus. Professor Agostinho, sua sensibilidade e humanidade, traduzidas na forma como me orientou durante este momento tão difícil, para mim e minha família, foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

(I Coríntios 1:13)

Resumo

Tendo em vista o baixo desempenho alcançado por uma parcela expressiva de participantes em provas de redação, como a do ENEM, é que esta tese tem como objetivo verificar como as orientações teórico-metodológicas, para o ensino de produção de texto, contidas nos principais documentos oficiais de ensino, repercutem nas propostas de produção textual dos livros didáticos de Língua portuguesa, no Ensino Médio. Para tanto, analisamos as propostas de produção de textos apresentadas pelos dois livros didáticos de Língua portuguesa mais utilizados em todo o país, no ano de 2015, por alunos da rede pública de ensino: *Português linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) e *Novas Palavras* (AMARAL, et al, 2013). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo-interpretativista, fundamentada na teoria sócio-interacionista, proposta por Bakhtin/Volochinov(1992, 2003), mais especificamente, em seus conceitos sobre interação e gêneros do discurso. Além disso, compõem o quadro teórico da pesquisa, estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (1984, 1991), Marcuschi (2008), dentre outros. As análises das propostas de produção de texto, destes manuais, revelaram diferenças significativas entre os dois livros didáticos: o livro *Português linguagens* considera quase que a totalidade das orientações teórico-metodológicas dos PCNEM etc. para o ensino da produção textual. Além disso, propõe o ensino de uma variedade de gêneros discursivos, o que possibilita não somente uma formação mais ampla ao aprendiz, mas também favorece a formação do escritor competente de textos. No livro *Novas Palavras*, essas orientações teórico-metodológicas ou as ‘condições de produção de texto’ são, praticamente, ignoradas nos comandos das propostas de produção textual, uma vez que predomina, neste manual, práticas de escrita de textos voltadas, quase que exclusivamente, para a realização de provas de exames vestibulares e a prova de Redação do ENEM. Por conta disso, acreditamos que o modo como este livro propõe o ensino deste conteúdo não favorece a formação do escritor competente de textos. As análises destes manuais apontam, também, para a necessidade de um maior comprometimento por parte dos autores de livros didáticos, no que se refere à maneira como estes livros têm sido alterados ou atualizados, ao longo dos anos, de uma edição para outra. Por fim, as investigações realizadas revelaram a existência de um número expressivo de professores que, não obstante as orientações teórico-metodológicas dos documentos oficiais de ensino, ainda optam por trabalhar com o ensino deste conteúdo, tendo como material de apoio livros didáticos que ignoram as condições de produção de texto.

Palavras-chave: Produção de texto, Ensino Médio, Documentos Oficiais de Ensino, Livro didático, Prova de Redação do ENEM.

Abstract

According to the low performance achieved by a significant number of participants in writing texts, such as ENEM, this thesis aims to verify the theoretical-methodological guidelines, for the teaching text production, held in the main official teaching documents, have repercussions on the textual production proposals of the textbooks of Portuguese Language in High School. In order to do so, we analyzed the proposals for the production of texts presented by two Portuguese textbooks which are most widely used in the country in 2015, by students of the public teaching system: *Português linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) and *Novas Palavras* (AMARAL, et al, 2013). It is a qualitative-quantitative-interpretative research, based on the socio-interactionist theory of teaching, proposed by Bakhtin / Volochinov (1992, 2003), more specifically, in his concepts about interaction and discourse genres. In addition, the theoretical framework of research is composed by scholars like Dolz and Schneuwly (2004), Geraldi (1984, 1991), Marcuschi (2008), among others. The analyzes of the text production proposals on these manuals revealed significant differences between the two textbooks: the *Português Linguagens* book considers almost all the theoretical and methodological orientations of the PCNEM, etc. for the teaching of the textual production. Furthermore, it proposes the teaching of a variety of discursive genres, which allows not only a broader formation to the learner, but also favors the formation of the competent writers of texts. In the *Novas Palavras* book, these theoretical-methodological orientations or the 'conditions of the text production' are, practically, ignored in the commands of the textual proposal productions, since it prevails, on this manual, practices of text writings, almost exclusively, for the accomplishment of tests of the vestibular exams and the writing test of ENEM. Because of this, we believe that the way this book proposes the teaching content does not favor the formation of the competent writer of texts. The analyzes of these manuals also point to the need for a greater commitment to the part of the authors of didactic books, regarding the way these books have been altered or updated, over the years, from one edition to another. Finally, the investigations revealed the existence of a significant number of teachers who, despite the theoretical and methodological guidelines of the official teaching documents, still choose to work with the teaching of this content, having as support the didactic books materials which ignore the conditions of text production.

KEYWORDS: Text production, High School, Official Teaching-Documents, Didactic-book the test of ENEM writing.

Résumé

Compte tenu de la faible performance réalisée par une partie importante des participants des preuves de l'écriture, comme ENEM, c'est que cette thèse vise à vérifier la façon dont les lignes directrices théoriques et méthodologiques, pour l'enseignement de la production de texte, contenues dans les documents officiels de l'enseignement, se répercutent dans les propositions de production textuelles dans les manuels de Langue portugaise, à l'école secondaire. Par conséquent, nous avons analysé les propositions de production de textes soumis par les deux manuels de Langue portugaise le plus couramment utilisé dans tout le pays, en l'an 2015, pour les élèves des écoles publiques: *Português linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) et *Novas Palavras* (AMARAL, et al, 2013). C'est une recherche de nature qualitative-quantitative-interprétative, basée sur la théorie socio-interactionniste, proposé par Bakhtin/Volochinov (1992, 2003), plus spécifiquement, dans leurs concepts d'interaction et genres de discours. En outre, constituent le cadre théorique de la recherche, studioses comme Dolz et Schneuwly (2004), Geraldi (1984, 1991), Marcuschi (2008), entre autres. Les analyses des propositions de production de textes, de ces manuels, ont révélé des différences significatives entre les deux livres: le livre *Português linguagens* considère presque toutes les orientations théoriques et méthodologiques de PCNEM etc. pour l'enseignement de la production de texte. En outre, il propose l'enseignement d'une variété de genres, ce que permet non seulement une formation plus large au apprenant, mais aussi, favorise la formation de l'écrivain compétente de textes. Dans le livre *Novas Palavras*, ces lignes directrices théoriques et méthodologiques ou les 'conditions de production de texte' sont, pratiquement, ignorées dans la commande des propositions de production textuelles, quand prédomine, dans ce manuel, pratiques d'écriture de texte axés, presque exclusivement, pour la réalisation des tests de vestibulaires et la preuve d'écriture d'ENEM. À cause de cela, nous croyons que la façon dont ce livre propose l'enseignement de ce contenu ne favorise pas la formation de l'écrivain compétente des textes. Les analyses de ces guides indiquent, également, la nécessité d'un plus grand engagement par les auteurs de manuels, en ce qui concerne la façon dont ces livres sont modifiés ou mis à jour, au fil des ans, d'une édition à l'autre. Enfin, les recherches réalisées ont révélé l'existence d'un nombre important d'enseignants qui, malgré les lignes directrices théoriques et méthodologiques des documents officiels d'enseignement, choisissent encore de travailler avec l'enseignement de ce contenu, avec le matériel de support des manuels qui ignorent les conditions de production de texte.

Mots-clé: Production de Texte, École Secondaire, Documents Officiels d'Enseignement, Manuel, Preuve d'Écriture d'ENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pontuação na prova de Redação ENEM – 2012	20
Figura 2	Proposta de produção textual: prova de Redação do ENEM/1998	31
Figura 3	LD A	47
Figura 4	LD B	50
Figura 5	Desempenho dos participantes na prova de Redação ENEM – 2011	126
Figura 6	Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’	137
Figura 7	Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’	138
Figura 8	Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’	138
Figura 9	Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’	138
Figura 10	Informações sobre o gênero discursivo ‘carta do leitor’	139
Figura 11	Informações sobre o gênero discursivo ‘carta do leitor’	139
Figura 12	Proposta de produção textual: gênero discursivo ‘carta do leitor’	140
Figura 13	Proposta de produção textual: gênero discursivo ‘carta do leitor’	140
Figura 14	Proposta de produção textual: gênero discursivo ‘carta do leitor’	140
Figura 15	Anexo VIII do Edital de convocação 01/2003 PNLD	142
Figura 16	Anexo IX do Edital de convocação 01/2003 PNLD	143
Figura 17	Orientações para revisão e reescrita de textos	144
Figura 18	Avaliação dos pareceristas do PNLD 2015	145
Figura 19	Avaliação dos pareceristas do PNLD 2012	145
Figura 20	O ensino de produção de texto no LD B	148
Figura 21	O ensino de produção de texto no LD B	148
Figura 22	Coletânea ou ‘texto de apoio’	149
Figura 23	Coletânea ou ‘texto de apoio’	149

Figura 24	Proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo	150
Figura 25	Proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo	151
Figura 26	Avaliação dos pareceristas do PNLD 2015	152
Figura 27	Apresentação do gênero discursivo crônica	157
Figura 28	Proposta de produção de texto do gênero discursivo ‘crônica’	159
Figura 29	Proposta para realização de projeto de ensino	160
Figura 30	Orientações para produção de texto	163
Figura 31	Texto pertencente ao gênero discursivo ‘carta do leitor’	165
Figura 32	Texto pertencente ao gênero discursivo ‘texto de divulgação científica’	165
Figura 33	Orientações para produção do gênero discursivo ‘carta do leitor’	166
Figura 34	Proposta para produção de ‘texto de divulgação científica’	167
Figura 35	Orientações para revisão e reescrita de texto	168
Figura 36	Orientações para produção de texto	168
Figura 37	Informações sobre o gênero discursivo ‘debate’	170
Figura 38	Proposta para produção do gênero discursivo ‘debate’	170
Figura 39	Orientações para produção do gênero discursivo ‘debate’	171
Figura 40	Orientações para revisão e reescrita de texto	172
Figura 41	Proposta para produção de ‘texto dissertativo-argumentativo’	174
Figura 42	Proposta para produção de ‘texto dissertativo-argumentativo’	179
Figura 43	Proposta para produção do gênero discursivo ‘debate’	182
Figura 44	Informações e orientações para produção de ‘debate’	182
Figura 45	Proposta para produção de ‘texto dissertativo-argumentativo’	184
Figura 46	Proposta para produção do gênero discursivo ‘carta’	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	PNLD 2015 – LD utilizados no EM: 3º ANO	43
Quadro 2	PNLD 2015 – LD utilizados no EM: 1º, 2 e 3º ANOS	44
Quadro 3	‘Categorias para análise’ – PCNEM, PCN+, OCEM	84
Quadro 4	Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades	101
Quadro 5	Propostas de produção textual volume 3: LD A (9ª edição)	117
Quadro 6	Propostas de produção textual volume 3: LD A (7ª edição)	118
Quadro 7	Propostas de produção textual volume 3: LD A (5ª edição)	118
Quadro 8	LD A: número de páginas dos volumes 3: 9ª e 8ª edições	123
Quadro 9	LD A: PNLD x ‘Escola privada’- volumes 3: 9ª e 8ª edições	123
Quadro 10	Propostas de produção textual: volume 3: LD B (2ª edição/2013)	127
Quadro 11	Propostas de produção textual: LD B (2ª edição/2003)	128
Quadro 12	Quadro comparativo entre os LD A e B (edições de 2013)	131

LISTA DE ABREVIATURAS

CD	Coleção Didática
CP	Condições de Produção
DO	Documentos Oficiais
ED	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LD	Livro Didático
LD A	Livro Didático Português Linguagens
LD B	Livro Didático Novas Palavras
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Produção textual
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRODUÇÃO TEXTUAL	25
1.1 A produção de texto nos livros didáticos	26
1.2 A Produção textual: o que os PCN orientam e o que é exigido pelo ENEM	31
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA E SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS	41
2.1 Procedimentos metodológicos	41
2.2 Critérios na seleção dos livros didáticos	42
2.2.1 Os Livros Didáticos – LD.....	45
2.2.2 LD ‘A’	46
2.2.3 LD ‘B’	50
CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO	54
3.1 Os PCNEM e o ensino da produção textual	55
3.1.1 Os PCNEM e as ‘categorias de análise’	61
3.2. Os PCN+ e o ensino de produção de texto	66
3.2.1 Os PCN+ e as ‘categorias de análise’	68
3.3. As OCEM e o ensino de produção de texto	74
3.3.1 As OCEM e as ‘categorias de análise.....	79
3.4 Os documentos oficiais e o ‘Quadro comum das categorias de análise’	84
CAPÍTULO 4 - INTERAÇÃO, GÊNEROS DISCURSIVOS, E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	86
4.1 Interação e o ensino de produção de texto.....	86
4.2 Os gêneros discursivos como objeto de ensino	92
4.3 Condições de produção de texto e o ensino da produção textual	105
CAPÍTULO 5 - ASPECTOS COMPARATIVOS DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	114

5.1 Os LD de LP	115
5.2 A produção textual oral e escrita nos LD	117
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS	135
6.1 Os LD a cada nova edição	136
6.1.1 LD ‘A’	137
6.1.2 LD ‘B’	147
6.2. Os LD e o ensino de produção de texto.....	153
6.2.1 O LD ‘A’	154
6.2.2 O LD ‘B’.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS	197

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino de língua materna (LM) ofertado em nossas escolas tem sido alvo de questionamentos já há um bom tempo. Como resultado, inúmeros estudos e documentos oficiais de ensino têm demonstrado o insucesso da escola na tarefa de formar um número expressivo de alunos proficientes nas atividades de leitura e produção textual. Nesse contexto, em função das novas exigências mercadológicas e sociais, que se apresentam contínua e diariamente aos usuários de Língua Portuguesa (LP), é que o ensino deste conteúdo, a exemplo do que ocorre com a própria língua, encontra-se também em contínuo processo de estudo e transformação. Isso, graças ao esforço e dedicação de inúmeros estudiosos e pesquisadores que atuam nessa área. Como consequência, não são poucas as evidências que atestam as alterações ocorridas na forma de se conceber e de se propor o ensino de LM, em contexto escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, (PCN), dentre outros documentos oficiais de ensino, com suas orientações teórico-metodológicas, para o ensino de leitura, literatura, produção textual e análise linguística podem ser vistos e entendidos como um importante reflexo dessas mudanças e transformações nos últimos anos.

No que diz respeito ao ensino da produção textual, oral e escrita, os PCN são claros ao explicitarem que suas orientações ou abordagens de ensino têm por objetivo formar, ainda no ensino fundamental (EF), produtores de textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1997, p. 47). Compromisso e objetivo que se estendem, também, ao ensino médio (EM), último ciclo de estudos, da educação básica (EB).

Nessa esteira, conscientes da importância de se compreenderem os problemas relacionados ao ensino e à realização das práticas de produção textual, na escola, bem como da necessidade de se entender como ocorre o processo de ensino e desenvolvimento dessa habilidade, pelos alunos, é que pesquisadores, como Geraldi (1984), Brito (1984), Matêncio (2001), Soares (2001), dentre outros, se debruçaram sobre estas questões já no início dos anos de 1980.

Entretanto, não obstante os documentos oficiais existentes, e o volume de pesquisas já produzidas sobre esse tema, ora com o foco sobre muitos dos aspectos que envolvem o livro didático (LD) de LP, ora sobre o papel ou a má formação do professor

ou, até mesmo, acerca do papel do aluno no processo de aprendizagem da produção textual, acreditamos que tal objetivo proposto pelos PCNEM etc. ainda não foi alcançado pela maioria dos alunos e egressos do EM, de escolas públicas brasileiras. É o que tem demonstrado os sucessivos ‘Relatórios Pedagógicos’, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, divulgados a partir do ano de 2001, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. De acordo com o Relatório de 2008, a média nacional da prova de Redação, dos participantes egressos de escolas públicas, foi 59,51 (BRASIL, 2008, p. 199).

Em 2009, com a reformulação metodológica do ENEM, a nota máxima da prova de Redação foi alterada de 100,00 para 1.000 pontos. Não obstante as mudanças promovidas em relação à forma de pontuação da prova, o problema do baixo desempenho alcançado por grande parte dos participantes, concluintes do EM público, não se resolveu, uma vez que a média nacional, no ENEM 2010, nesta prova, foi 596, conforme revela o Relatório Pedagógico do ENEM (2009-2010¹). Além disso, pensamos ser importante mencionar que, neste certame, 521.600 participantes tiveram suas redações anuladas porque não atingiram o ‘mínimo de 7 linhas’ ou porque suas provas foram entregues ‘em branco’. Embora o Relatório não revele os motivos pelos quais estes participantes não produziram os seus textos, é possível inferir que meio milhão de participantes, do ENEM (2010), revelou inaptidão total para a produção de um texto escrito.

Problema que tem se demonstrado renitente, uma vez que o baixo desempenho na prova de redação, ainda tem sido a realidade de um grande número de participantes do Exame. É o que podemos verificar no mais recente Relatório Pedagógico do ENEM - 2011-2012² (BRASIL, 2015). De acordo com o documento, a média geral nacional obtida na prova de Redação³, no ENEM 2012, por todos os participantes, foi 518,9, numa escala que vai de 0,00 a 1.000 pontos.

¹ Relatório Pedagógico bianual apresenta dados e informações sobre as edições de 2009 e 2010 do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: Ministério da Educação (MEC): Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acesso: 15 abril 2015.

² O Relatório Pedagógico bianual apresenta dados e informações sobre as edições de 2011 e 2012 do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: Ministério da Educação (MEC) Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1401>. Acesso em: 12 ago 2016.

³ Consideramos importante ressaltar que analisamos, nos LD, as propostas de produção de textos orais e escritos. Contudo, recorremos apenas aos dados referentes à Prova de Redação do ENEM, que se utiliza exclusivamente de uma produção textual escrita, por não existir uma avaliação ou exame, semelhante, que recorra a um gênero discursivo oral, como objeto de avaliação.

Ainda em relação ao desempenho obtido pelos participantes, na prova de Redação, do ENEM 2012, o Relatório, em questão, é bastante didático, visto que informa com clareza o a pontuação obtida pelos participantes e a respectiva ‘faixa de notas’ em que se enquadram, conforme tabela do ENEM, edição de 2012, abaixo:

Figura 1 – Pontuação na prova de Redação ENEM - 2012

TABELA 18 Quantidade (n) e distribuição percentual (%) de participantes do ENEM, de acordo com a pontuação obtida na Redação – Brasil – 2012

Faixas de notas (pontos)	n	%
Abaixo de 300	285.055	7,3
De 300 a 399	612.361	15,7
De 400 a 499	1.004.320	25,7
De 500 a 599	973.845	24,9
De 600 a 699	610.701	15,6
De 700 a 799	292.173	7,5
De 800 a 899	120.453	3,1
Acima de 900	13.538	0,3

Fonte: Inep/Daeb, 2012.

Fonte: BRASIL, 2015, p. 78

Conforme podemos observar, 2.875.581 ou 73,6% dos participantes, desta edição do ENEM, obtiveram menos de 600 pontos na prova de Redação, em uma avaliação que vai de 0,00 a 1000,00. Acreditamos que este seja um dado preocupante, considerando que, do montante de 3.912.446 participantes, apenas 1.036.865 ou 26,4% atingiram pontuação superior a 600 pontos. Destes, apenas um seleto grupo, 0,3% ou 13.538, obteve notas acima de 900 pontos. Em outras palavras, chamou-nos a atenção tanto a quantidade expressiva de participantes que não conseguiram alcançar 600 pontos quanto a reduzida parcela que obteve pontuação superior, nesta prova. Ainda nesse contexto, pensamos ser importante lembrar que, ao contrário do que verificamos no Relatório, anterior (BRASIL, 2013), este não informa o número de participantes que obtiveram pontuação zero, na prova de Redação, nas edições do exame, em 2011 e 2012.

Reiteramos nossa preocupação em relação a esses resultados, uma vez que evidenciam que parte significativa dos egressos do EM ainda não estão aptos para produzirem um texto escrito que possa obter uma pontuação igual ou superior a 700 pontos, nesta prova. Em 2012, apenas 10,9% ou 426.164 alunos. Pontuação que, acreditamos, comprova a proficiência ou o ‘domínio discursivo’, do participante do exame, no que se refere ao uso da linguagem escrita.

Além disso, de acordo com o mais recente Relatório do ENEM (BRASIL, 2015), o problema do baixo desempenho na prova de Redação não se restringe apenas aos participantes egressos de escolas públicas. O documento revela que, na edição de 2012, a média nacional dos participantes que estudaram somente em escolas particulares ficou abaixo de 600 pontos. Embora muitos possam considerar esta média como sendo satisfatória, reiteramos que este dado acaba por confirmar que não se trata de um problema exclusivo dos participantes do ENEM, egressos de escolas públicas.

Em 2014, de acordo com dados não disponibilizados no site do Ministério da Educação, mas obtidos junto à mídia⁴ nacional, o exame do ENEM contou com 6.193.565 de participantes (71% do total de 8.721.946 inscritos). Destes, apenas 250 candidatos obtiveram nota 1.000 e somente 35.000 deles alcançaram notas entre 901 e 999 pontos. Em termos percentuais, os 35.250 participantes que demonstraram desempenho acima da média representam apenas 0,57% do total dos que realizaram a prova. Diante destes dados, podemos deduzir que os participantes que compõem este seleto grupo de produtores competentes de textos escritos não chegam a 1,0% dos mais de seis milhões de participantes.

Neste contexto, considerando que boa parte dos participantes da prova de Redação do ENEM são alunos ou egressos do EM, e que durante este ciclo de estudos, geralmente, se utilizam apenas do LD de LP, como material de apoio, para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de produção de textos orais e escritos, é que consideramos importante e necessária a realização de uma pesquisa que se proponha a investigar como os LD de LP têm apresentado ou proposto o trabalho com ensino da produção textual escrita, em contexto de ensino.

Em relação aos estudos já realizados sobre o LD, Batista e Rojo (2005) apresentam um levantamento detalhado sobre a quantidade e o caráter das pesquisas produzidas no Brasil entre 1975 e 2003. Segundo os autores, do total de 1.927 estudos realizados nesse período, apenas 7% deles investigaram o papel do LD em sala de aula. O restante ou a maior parte das pesquisas produzidas detiveram-se em questões relacionadas às condições de produção, distribuição, aspectos históricos, processos de avaliação, conteúdos ideológicos, e sobre as políticas públicas relativas ao LD. Na seção 1.1, do Capítulo 1, apresentamos o panorama atual das pesquisas que tratam sobre o

⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

papel do LD em sala de aula, momento em que discorreremos mais detalhadamente sobre essa questão.

Assim, acreditamos que a realização de uma pesquisa que vise verificar como as coleções didáticas (CD) de LP têm apresentado e proposto o ensino da produção textual, no EM, seja pertinente porque permite compreender o que ocorre com o ensino deste conteúdo nas escolas públicas brasileiras. Além disso, seus resultados poderão contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades e dos problemas que envolvem o processo de ensino da produção textual oral e escrita, no tocante à formação de produtores competentes de textos, em todo o país, permitindo, a partir daí, traçar perspectivas de trabalho para sanar essa questão.

Considerando a situação apresentada até o momento, elegemos como questão norteadora da pesquisa seguinte pergunta: o modo como os LD de LP, do EM, apresentam o ensino de produção de texto favorece a aprendizagem dos alunos, conforme objetivam os documentos oficiais de ensino? Complementando essa pergunta, emergem outras: Quais orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos documentos oficiais – PCNEM, PCN+ e OCEM – são acolhidas pelos LD de LP, do EM, em suas propostas de produção textual? As propostas de produção de texto presentes nos LD orientam para o trabalho com quais tipos de texto? É possível identificar alterações em edições anteriores das coleções de LD utilizados pelos alunos do EM? Essas alterações foram feitas tendo como fundamento o que preconizam os documentos oficiais de ensino ou visando o desempenho dos alunos em provas de redação, como a do ENEM? As propostas de produção de textos dos LD são eficazes e eficientes para formar escritores competentes de textos?

Para responder a essas perguntas, formulamos o seguinte objetivo geral: verificar como as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos documentos oficiais – PCNEM, PCN+ e OCEM – repercutem nas propostas de produção de texto dos LD, do EM, levando em conta nesta análise os resultados das provas de Redação do ENEM. Além do objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) Identificar quais orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos oficiais são contempladas nas propostas de produção textual do LD;
- b) Verificar qual tipo de texto os LD priorizam no ensino de produção textual, buscando identificar se estão voltados para a formação de produtores de textos competentes ou se procuram preparar os alunos para o ENEM;

- c) Refletir sobre as alterações identificadas em edições anteriores dos LD analisados na pesquisa, tomando como referência os documentos oficiais;
- d) Averiguar se o modo como os LD propõem o trabalho com a produção textual favorece a formação de escritores competentes de texto.

Consideramos o estabelecimento desses objetivos como sendo de fundamental importância não somente para a realização desta pesquisa, mas também para que possamos compreender de que modo as orientações teórico-metodológicas dos PCN têm sido incorporadas pelos LD, para o ensino deste conteúdo, no EM. Não obstante a inserção de novas tecnologias e o surgimento frequente de novos recursos didáticos, acreditamos que grande parte do trabalho realizado com o ensino e prática da produção textual ainda ocorra exclusivamente por meio do LD.

Quanto à tese suscitada para esta proposta de pesquisa, defendemos que “os LD de LP podem ser considerados uma forma eficiente de ensino da produção textual no EM?”. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa desempenha um importante papel, uma vez que pode contribuir oferecendo subsídios aos futuros autores de LD, às escolas e aos professores de LP, no futuro, para a escolha do LD. Em consequência, a possibilidade de melhores condições de produção textual para os alunos do EM. Além disso, contribui com os estudos da linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da UFG.

Destacamos que se trata de uma pesquisa fundamentada na teoria sócio-interacionista de ensino, orientada pelos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992; 2003), sobre interação e gêneros do discurso, e em estudiosos que tratam acerca do ensino da produção textual oral e escrita, em contexto escolar, tais como, Geraldi (1984; 1991), Rodrigues (2000; 2003a, 2003b, 2004), Rojo (2000; 2005; 2008a, 2008b), Marcuschi (2005a; 2005b; 2008), dentre outros.

Em relação à organização da pesquisa, consideramos importante mencionar que esta tese se estrutura em seis capítulos, a saber:

No Capítulo 1 apresentamos as seções: *A produção de textos nos livros didáticos e Produção textual: o que orientam os PCN e o que exigido pelo ENEM*. Na primeira, discorreremos sobre a importância e o papel que o LD desempenha no ensino e aprendizagem de produção de texto, bem como sobre a hegemonia desse recurso didático em sala de aula. Na segunda seção refletimos sobre a relação existente entre as orientações teórico-metodológicas dos PCN de LP, para o trabalho com o ensino da

produção de texto, e o tipo de texto exigido como objeto de avaliação, pela Prova de Redação do ENEM.

No Capítulo 2, explicitamos os critérios que orientaram a seleção das duas coleções didáticas que serviram de *corpus* para essa pesquisa. Além disso, também apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a produção da tese.

No Capítulo 3, realizamos a análise dos principais documentos pedagógicos destinados ao EM, com o intuito de identificar as orientações teórico-metodológicas, voltadas exclusivamente para o ensino de produção de texto. Também apresentamos um ‘quadro teórico’, que denominamos de ‘categorias de análise’, as quais servem para realização das análises sobre as propostas de produção textual dos LD, que compõem o *corpus* da pesquisa.

No Capítulo 4, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Consideramos importante esclarecer, e também ressaltar, que as discussões realizadas neste capítulo têm como ‘ponto de partida’ e também ‘de chegada’, o ensino de produção de texto, em contexto escolar. Sendo assim, sob esta perspectiva, é que tratamos sobre os seguintes temas: *Interação, Gêneros discursivos e Condições de Produção de Texto*.

Nos Capítulos 5 e 6, realizamos as análises⁵ das propostas de produção textual identificadas nos volumes 3, de cada uma das duas coleções didáticas investigadas. Além disso, apresentamos as *Considerações Finais* e, por fim, as *Referências* da pesquisa.

⁵ Nesta pesquisa analisamos apenas o volume três, de cada coleção. Acreditamos que o terceiro ano do EM pode ser considerado como o mais importante para o aluno, tanto porque encerra um importante ciclo de estudos quanto porque lhe abre oportunidade de ingresso no mercado de trabalho e no ensino superior.

CAPÍTULO 1

OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesse sentido, mesmo admitindo-se ações de resistência ao LD, provenientes de parte da academia ou de outros setores da sociedade, bem como sua utilização parcial ou reinterpretada por parte dos professores, não pode ser menosprezada a força desse material na definição do currículo efetivamente ensinado no atual contexto brasileiro. (MARCUSCHI; CAVALCANTI, 2005, p. 238)

Neste capítulo, apresentamos duas seções. Na primeira, “A produção textual nos livros didáticos” realizamos uma reflexão acerca da relação existente entre o LD de LP e o ensino da produção textual, em contexto escolar. Assim, com o intuito de identificar o quadro atual em que o LD e o ensino da produção textual se inserem, é que apresentamos um levantamento acerca do estado de arte do tema em questão. Com isso, esperamos contribuir para uma melhor visualização e compreensão acerca das dificuldades e dos problemas existentes no processo de ensino deste conteúdo, além de justificar a realização deste estudo, e a sua posterior inserção no quadro de pesquisas realizadas sobre este tema. Na segunda, e última, parte intitulada “Produção textual: o que orientam os PCN e o que é exigido pelo ENEM”, analisamos a relação existente entre o LD de LP, as orientações contidas nos documentos oficiais (DO) do EM⁶, para o trabalho com o ensino e aprendizagem da produção textual oral e escrita e a produção textual exigida na prova de Redação do ENEM, como objeto de avaliação.

⁶ Referimo-nos aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000; PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2007; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Departamento de políticas de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

1.1 A produção de texto nos livros didáticos

Em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2007), realizamos uma investigação a fim de verificar se o LD de LP poderia constituir-se como um mediador, entre professor e aluno, no processo de ensino da produção escrita, em contexto escolar. Para tanto, investigamos as duas coleções didáticas mais utilizadas na oitava série do Ensino Fundamental, por alunos de escolas públicas, do município de Maringá – PR, a saber, as coleções “Português: Linguagens” (2002), de Willian R. Cereja e Thereza C. Magalhães, da editora Atual, e “Português: leitura, produção, gramática”, 2002, de Leila Luar Sarmiento, da editora Moderna, ambas aprovadas pelo MEC, segundo o “Guia de livros didáticos – 2005”, do Programa Nacional do Livro didático – PNLD.

Consideramos importante ressaltar que as análises realizadas no “Manual do Professor” e nas propostas de produção textual das duas coleções apontaram para direções distintas. Esse fato chamou a nossa atenção para a importância de os professores de LP terem uma sólida formação acadêmica, que lhes forneça os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que possam realizar suas atividades de ensino, independente da qualidade do LD que estiverem utilizando.

Nesse sentido, os resultados revelaram que a coleção “Português: leitura, produção, gramática” não contempla, em suas propostas de produção escrita, as condições de produção de texto, sistematizadas por Geraldi (GERALDI, 1997), razão pela qual essa coleção apresenta características diversas das encontradas na outra coleção. Quanto à coleção “Português: Linguagens”, os resultados demonstraram que as condições de produção de texto identificadas em suas propostas de produção orientam uma prática mediadora no processo de ensino e aprendizagem da produção textual, em contexto de ensino. Além disso, constatamos que é imprescindível, para que um LD possa se constituir como um mediador nesse processo, que considere em suas propostas de produção escrita, as orientações teórico-metodológicas contidas nas condições de produção do texto.

Embora se trate de uma pesquisa realizada com LD destinados ao EF, Costa-Hubes (2007) realiza uma investigação em dois livros didáticos de Língua portuguesa, da 4ª série, aprovados pelo PNLD 2007. Sua pesquisa estabeleceu como objetivos, analisar o modo como o gênero estaria sendo apresentado e explorado em sua função social, e qual seria o tratamento atribuído à gramática na relação com ensino desses textos. Contudo, após apresentar os aspectos negativos e positivos identificados em cada

coleção didática, a pesquisadora constata que não obstante as contribuições da concepção interacionista de ensino, nos anos de 1980, e posteriormente as do ensino pautado no estudo dos gêneros, nos anos de 1990, muitas coleções didáticas ainda estão presas a práticas mecânicas de ler, interpretar e escrever textos para o professor corrigir, uma vez que não conseguem implementar em suas atividades de produção textual, propostas mais inovadoras e eficazes de ensino. Em vista disso, a pesquisadora apresenta uma proposta para o trabalho com os gêneros a partir de sequências didáticas. Para Costa-Hubes uma abordagem dos gêneros, no livro didático, que os explore de forma mais ampla, e que leve em conta as condições de produção do gênero, bem como seu contexto sócio-histórico-ideológico pode contribuir para um maior envolvimento e interesse dos alunos pela língua, assim como para uma maior perspectiva de aprendizagem.

Farias (2013) realiza uma análise em duas coleções didáticas, destinadas ao EM, com o intuito de verificar qual o enfoque dado aos gêneros textuais nestas coleções. O que motivou a pesquisadora à realização do estudo foi a importância dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. De acordo com a pesquisadora, as análises revelaram que, devido a grande variedade de gêneros e de temáticas abordadas nos LD, ambas as coleções podem contribuir de forma significativa, tanto para a formação do aluno quanto para a do cidadão. Contudo, as investigações identificaram aspectos negativos nas duas coleções, como a ausência de gêneros, que ela não especifica quais seriam, mas os classificam como tão pertinentes quanto os que foram analisados, e o fato de boa parte dos gêneros textuais aparecerem nas coleções como simples pretextos para o trabalho com a gramática e a literatura, sem que nenhuma observação sobre as características desses gêneros fosse feita. Por fim, no que se refere ao enfoque dado aos gêneros, pelos LD, objetivo principal da pesquisa, Farias elenca aspectos positivos identificados nas coleções, como a presença de atividades que buscam explorar a funcionalidade, temas relevantes para os estudantes, a exploração do contexto de produção dos gêneros e a existência de propostas de produção textual com foco em projetos.

Quanto aos gêneros discursivos, Fabiani (2013) os investiga sob a perspectiva de conteúdos avaliativos na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), nas edições de 2009 a 2012, do ENEM. Para tanto, a pesquisadora analisou o conceito de gênero presente nas diretrizes pedagógicas oficiais para o EM, de 1999, 2002 e 2006,

além da Matriz de Referência do ENEM 2009. Com isso, segundo ela, foi possível caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nesta Prova. Como *corpus*, foram selecionadas 146 questões da Prova de LCT que se utilizam dos gêneros textuais como objeto avaliativo. Segundo Fabiani, foi possível apresentar um panorama dos principais domínios discursivos apresentados pelo exame ao longo do período de 2009 a 2012, além de identificar a abordagem dos gêneros textuais como conteúdo a partir do desenvolvimento de, pelo menos, uma de suas dimensões constitutivas: temática, composicional e estilística. A pesquisadora conclui que o perfil avaliativo do ENEM tende a abordar os gêneros sob seu viés temático, principalmente por meio da interpretação textual, trabalhando de modo secundário os aspectos composicionais e estilísticos dos gêneros discursivos.

Conforme podemos observar, estas pesquisas apenas reforçam a importância que o LD desempenha, como recurso didático, no cenário educacional público, brasileiro. Isso porque, não obstante as inúmeras críticas que o LD tem recebido, ele continua sendo extremamente utilizado em nossas escolas, muitas vezes, como único material didático à disposição de professores e alunos para o ensino de LP, o que faz com que exerça um importante, se não, fundamental papel na formação e capacitação dos alunos para a atividade de produção textual. Esse protagonismo do LD não tem passado despercebido, conforme podemos observar:

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28)

Acreditamos que, para muitas escolas brasileiras, o LD não seja apenas mais um recurso didático à disposição de professores e alunos, mas sim o único material disponível para as aulas de produção textual, diferentemente do que ocorre com outras disciplinas que, geralmente, contam com outros recursos didáticos, tais como laboratórios, aulas de campo etc. Por isso, destacamos a necessidade de se realizarem pesquisas que não se dediquem somente a apontar as lacunas e falhas do LD, mas que se ocupem, também, de compreendê-lo como um objeto complexo e multifacetado que é, a serviço do ensino e aprendizagem de LP, em sala de aula.

Em relação à importância e necessidade de o LD continuar na pauta de pesquisadores e estudiosos, coadunamos com o pensamento de Marcuschi (2005, p. 238): “Por isso mesmo, se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”. Nesse sentido, acreditamos que esse esforço coletivo seja necessário não somente em função do *status* que o LD ocupa atualmente no contexto de ensino de LP e da produção textual, sendo utilizado quase que de forma hegemônica na grande maioria das escolas, o que faz com que o papel do LD seja ainda mais importante e decisivo.

Quanto ao tipo de relação que pode se estabelecer entre o LD de LP e um professor, Bunzen e Rojo alertam:

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro [LD] assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. (ROJO, 2005, p. 80 – grifo nosso)

Acreditamos que a dependência exagerada ao LD ou a sua utilização como uma “tábua de salvação”, principalmente, devido à falta de condições adequadas de trabalho em muitas escolas e dos baixos salários. Muitos professores acabam se sobrecarregando com aulas e atividades, o que pode comprometer tanto a autonomia quanto o desempenho desses profissionais, em sala de aula. Sobre isso, Albuquerque (2006) assevera “O LD é um material educacional importante que deveria funcionar como um prolongamento da ação pedagógica do professor, um recurso metodológico a mais, entretanto, o que se observa é que o LD tem demonstrado a anulação do professor”. Em outras palavras, muitos professores, em função dos mais diferentes motivos, acabam por permitir que o LD de LP determine o que será ensinado, quando será ensinado, e como será ensinado, fazendo do professor apenas um mero espectador neste processo.

Diante disso, acreditamos que a solução para os já conhecidos problemas do ensino da produção textual não dependa apenas de um LD de LP que não apresente falhas ou lacunas e que, por isso, possa ser considerado como perfeito. Também não temos a expectativa de que a resolução do problema seja uma missão ou tarefa exclusiva dos professores de LP. Acreditamos, sim, que a melhoria da qualidade do ensino da

produção textual dependa de um conjunto de fatores, dentre os quais, a elevação da qualidade dos LD e também a melhoria na formação acadêmica dos futuros professores e de suas condições de trabalho.

Nesse sentido, como o nosso objeto de estudo nesta tese são as propostas de produção textual dos LD, ressaltamos a importância e a necessidade destes materiais didáticos terem cada vez mais qualidade, não somente em relação ao seu feitiço ou à tecnologia virtual de apoio ao uso do LD ou quanto aos aspectos gráficos, mas principalmente no que se refere aos aspectos relacionados à fundamentação teórica desses materiais, uma vez que são as teorias linguísticas que orientam e direcionam as práticas para o ensino da produção textual no interior do LD. Novamente, se considerarmos os aspectos relacionados às condições inadequadas de trabalho de boa parte dos professores, a preocupação em relação à qualidade dos LD se torna ainda mais relevante. Isso porque, defendemos que até mesmo um professor que não disponha de condições adequadas de trabalho será capaz de realizar um bom trabalho se tiver à sua disposição, um LD de boa qualidade, que o oriente e auxilie na ministração de uma aula que ensine os alunos a produzirem textos coerentes, coesos e eficazes, conforme preconizam os PCN (BRASIL, 1997).

Assim, tendo em vista o papel que o LD de LP desempenha no ensino da produção textual, em sala de aula, bem como o panorama das pesquisas realizadas sobre o LD, por meio das temáticas abordadas por Rodrigues (2007), Costa-Hubes (2007), Farias (2013) e Fabiani (2013), é que defendemos, nesse trabalho, a necessidade de avançarmos um pouco mais no estudo deste importante recurso didático, investigando de que modo as orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção textual, apresentadas pelos principais documentos oficiais do EM, repercutem nas propostas de produção textual dos LD, de LP, destinados a este nível de ensino.

Nesse contexto, consideramos importante ressaltar que não se trata de um estudo cujo objetivo seja o de apenas criticar ou apontar falhas do LD. Embora estudos dessa natureza tenham sua importância, neste pretendemos, a partir da análise das propostas de produção textual, compreender o modo como este ensino tem sido apresentado pelo LD, a fim de que não somente a qualidade do ensino possa melhorar, mas também o desempenho, na prova de redação, dos participantes de concursos, vestibulares, e exames como o ENEM.

1.2 A Produção textual: o que os PCN orientam e o que é exigido pelo ENEM

Criado em 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, dentre outros importantes documentos pedagógicos (BRASIL, 2015, p. 61). De acordo com informações disponibilizadas pelo próprio site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – o ENEM tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica, além de contribuir para a melhoria do ensino nesse nível de escolaridade⁷.

Em relação à prova de Redação, do ENEM, cujo objeto de avaliação está relacionado ao tema desta pesquisa, acreditamos que parece não haver muita luz sobre os critérios ou motivos que fazem com que esta prova solicite, desde a sua criação, em 1998, a produção escrita de um único tipo de texto, a saber, o texto dissertativo-argumentativo, conforme demonstra o excerto, abaixo, da prova de Redação, do ENEM.

Figura 2 – Proposta de produção textual: prova de Redação do ENEM/1998

Redija um texto dissertativo, sobre o tema “**Viver e Aprender**”, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É”.

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf

Além deste excerto, o Relatório Pedagógico do ENEM 2011-2012 (BRASIL, 2015) comprova a hegemonia do texto dissertativo-argumentativo sobre os demais textos, que circulam na sociedade e também são ensinados nas escolas, conforme é possível notar “Na Redação, o participante deve produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema determinado, contendo, além da construção argumentativa própria a esse tipo textual, a elaboração de uma proposta de intervenção na sociedade” (BRASIL, 2015, p. 62).

Neste contexto, pensamos ser interessante observar que não se verifica na ‘Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’, do ENEM, qualquer crítica ou restrição quanto ao uso ou à utilização de outros tipos de textos ou de gêneros

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 02 jan. 2016.

discursivos, como objeto de avaliação da prova de Redação. No que se refere à prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento prevê que os participantes do ENEM, na resolução dos itens, sejam capazes de ‘reconhecer’, ‘analisar’ e ‘ler’ diferentes gêneros discursivos:

A Competência 1 concentra-se no **reconhecimento**, caracterização e relações estabelecidas sobre os usos **dos gêneros discursivos**. Os itens dessa competência primam pela diversidade de gêneros discursivos para **análise**, levando em conta seus suportes, funcionalidades e recursos expressivos. (BRASIL, 2015, p. 66 – grifos nossos)

A Competência 8 propõe o trabalho da **leitura de textos de gêneros diversos**, tanto orais quanto escritos, com ênfase na análise linguística das variedades que os compõem, pela identificação de suas marcas. Há a observação e análise de aspectos de norma linguística, considerando a adequação a usos sociais específicos. (BRASIL, 2015, p. 67 – grifos nossos)

Embora o texto dissertativo-argumentativo, produzido na prova de Redação, possibilite ao participante do ENEM comprovar sua competência discursiva por meio de um texto coerente, coeso, adequado à temática da prova, e gramaticalmente de acordo com a norma culta da língua, o que pode indicar que está apto para ingressar no ensino superior (PILAR, 2002, p. 162), ainda assim essa opção textual, por parte dos elaboradores da prova de redação do ENEM, poderia ser entendida como redutora. Isso porque, existe uma gama de gêneros discursivos, de ampla circulação social, que também possibilitariam ao participante do Exame comprovar sua competência discursiva e proficiência na escrita de textos, tais como os gêneros: editorial, resumo, carta do leitor, artigo de opinião, requerimento, dentre outros.

Ainda em relação ao texto que tem sido cobrado na prova de Redação do ENEM, consideramos importante ressaltar que não somos contra a sua exigência nesta prova. Nesse sentido, somos favoráveis a que os participantes tenham a oportunidade de demonstrar suas habilidades em relação ao uso da escrita, também por intermédio da produção de textos/gêneros discursivos que contemplem não somente a tipologia dissertativa-argumentativa de texto, sob o risco de o ensino desse conteúdo, nas escolas, se centrar apenas em repetidas práticas de escrita, voltadas para o ensino de uma única tipologia textual.

Não obstante as críticas existentes sobre o modo como os PCN tratam acerca da diversidade da produção textual (MARCUSCHI, 2008), os documentos pedagógicos

oficiais, de modo geral, recomendam que os alunos, durante o tempo de estudos no EM, aprendam e produzam uma variedade considerável de textos de circulação social, os quais possam auxiliá-los não somente na obtenção de uma boa nota em uma prova de redação, mas também em sua inserção no mercado de trabalho. É o que podemos observar nos PCN+:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, **deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante**, para assumir a responsabilidade de **completar** a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa **preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente**, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 5, 23 – grifos nossos).

É nesse contexto que o trabalho com o ensino da produção textual, por meio do ensino de gêneros discursivos diversificados e de circulação social torna-se relevante, uma vez que o desenvolvimento da ‘competência discursiva’ do aluno, tanto oral quanto escrita, constitui-se como uma das principais exigências, não somente do meio acadêmico, mas também do mercado de trabalho. Preocupação verificada nos PCN+:

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

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

(BRASIL, 2002, p. 77 grifos nossos).

Quanto à orientação para que o trabalho com este ensino seja realizado por intermédio de uma variedade de gêneros, defendemos a sua realização e acreditamos em sua eficácia desde que este seja conduzido por meio de práticas ou abordagens que propiciem aprendizagens significativas e relevantes para os alunos. Em outras palavras, a formação de um produtor de textos competentes não depende, necessariamente, da ‘produção em massa’, de textos. Nesse sentido, pensamos que o problema da inaptidão, de muitos alunos, para a prática da produção textual, tanto na escola quanto em exames, como o ENEM, poderá não se resolver apenas com o ensino ‘rápido’ e superficial de

uma grande variedade de textos. É o que Marcuschi (2008, p. 207) denuncia: “[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para ‘enfeite’ e até para distração dos alunos”. Independentemente da quantidade de gêneros orais e escritos que possam ser apresentados e ensinados, é fundamental que os alunos sejam conscientizados de que é preciso dominá-los bem, para que possam servir-se deles de modo eficiente ou de acordo com suas necessidades (BAKHTIN, 2003, p. 284).

No que se refere ao trabalho com o ensino da produção textual, no Brasil, podemos afirmar que este toma novos contornos, em termos teórico-metodológicos, somente a partir da elaboração dos PCN de LP. Em 1997, com a publicação do documento referente ao EF, em 1999-2000, com os PCNEM destinados ao EM. Antes disso, o trabalho com este conteúdo, até então denominado de “redação”, era desenvolvido, salvo raras exceções, exclusivamente a partir do ensino das tipologias textuais: narrativa, descritiva e dissertativa, conforme declaram os PCN+:

Essa abordagem[**por intermédio do ensino de gêneros**] explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (**narração, descrição, dissertação**) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os **gêneros, ficcionais ou não-ficcionais**, que circulam socialmente: [...]. (BRASIL, 2002, p. 77 – grifos nossos)

Como podemos observar, a variedade de gêneros discursivos que pode ser ensinada aos alunos, de forma aprofundada e significativa, durante o período de tempo que compreende os ciclos de estudos da educação básica, é bastante ampla. Por essa razão, entendemos que a opção por apenas uma tipologia textual, como objeto de avaliação da prova de redação do ENEM, em detrimento do uso de outros textos/gêneros discursivos que circulam socialmente, não se justifica. Seja porque o texto dissertativo-argumentativo não se constitui como sendo o único instrumento de avaliação capaz de verificar as competências desejadas para os participantes dessa prova, seja porque a opção por um único tipo de texto, de alguma forma, influencia no modo como as editoras de LD propõem os conteúdos relacionados ao ensino da produção textual, em suas coleções.

No que se refere ao abandono de práticas de ensino da produção textual centradas exclusivamente no ensino das tipologias textuais (Narrativa, Descritiva e Dissertativa), pensamos que as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos PCN, para o

trabalho com esse conteúdo de LP, constituem-se como um divisor de águas. Ancoradas, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2003), sobre os gêneros do discurso⁸, tais orientações atribuíram às práticas e abordagens de ensino da produção textual, oral e escrita, em sala de aula, outra dimensão. O texto, então, passa a ser concebido não mais como um coadjuvante do processo de ensino de LP ou como um pretexto para o ensino de ‘gramática’, por exemplo. Ao contrário disso, assume a condição de protagonista nesse processo, passando a ser entendido, também, como objeto de ensino.

Nesse contexto, uma das evidências de que alguma mudança havia ocorrido no modo de se conceber o ensino da produção textual, se deu a partir da substituição, em boa parte dos materiais didáticos e literatura produzida sobre o tema, do nome “redação” por “produção de texto” (GERALDI, 1997), num primeiro momento e, mais recentemente, por produção de “gêneros discursivos”⁹, “gêneros de discurso”, “gêneros textuais”, e “gêneros de texto”.

Vale destacar que essas influências não se limitaram apenas à substituição do termo ‘redação’, por ‘produção textual’ nos LD ou nos documentos oficiais. O uso do termo ‘produção textual’, em pesquisas e estudos sobre o tema, sinalizava ou apontava para uma mudança substancial no modo de se conceber o trabalho com o ensino da produção textual. Contudo, reconhecemos que é necessário muito mais que uma simples substituição de termos ou expressões, para que práticas ou ações pedagógicas possam, de fato, ser mudadas ou alteradas no cotidiano de uma sala de aula.

De igual modo, os estudos produzidos sobre gêneros, por pesquisadores da Escola de Genebra, mais precisamente por Dolz, Schneuwly, Bronckart, entre outros, também se refletiram nesses documentos e em boa parte dos LD, reforçando a identificação de tais mudanças, uma vez que também influenciaram esse ensino em sala de aula. Em relação à dimensão das mudanças provocadas no modo de conceber o ensino e aprendizagem da produção textual, Rojo (2008a, p. 78) esclarece “[...] não se trata de um modismo, se se trata de desestabilizar práticas didáticas cristalizadas, é porque talvez estas já não mais sirvam às demandas sociais colocadas para a escola na

⁸ A concepção de gênero que orienta esta pesquisa é a proposta por Bakhtin (2003, p. 261-262), segundo o qual os gêneros do discurso [gêneros discursivos] são constituídos por três elementos “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [...] indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, [...]”.

⁹ Nessa pesquisa optamos pelo uso do termo “gênero discursivo”, em detrimento dos demais. Os termos “gênero de texto”, “gênero textual”, “tipo”, “tipo de texto” e “tipologia textual” serão empregados apenas a título de exemplificação.

atualidade”. Em suma, trata-se de a escola proporcionar um ensino que seja capaz de atender às demandas, tanto de quem ainda se submeterá a uma prova, como a de redação do ENEM/vestibulares quanto as de quem pretende pleitear uma vaga no tão concorrido mercado de trabalho, e como parte do processo seletivo, precisa demonstrar competência discursiva na elaboração do gênero discursivo carta, por exemplo.

A constatação de que o modo como se ensinava LP apresentava-se como insuficiente no sentido de conduzir um número significativo de alunos do EM ao uso proficiente da língua, principalmente no que se refere à competência discursiva por meio do texto escrito, pode ser observada nos PCNEM, quando menciona a necessidade e a importância de o ensino de LP ser conduzido, em sala de aula, a partir de uma perspectiva interativa, de linguagem:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. **Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem**, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. (BRASIL, 1999, p. 18 – grifos nossos)

O documento não evidencia apenas a necessidade de abandono das práticas tradicionais de ensino, mas propõe a substituição destas por outras, subsidiadas por uma concepção de linguagem mais inovadora, abrangente e eficaz. Podemos observar, também, a preocupação por parte do documento em apresentar a concepção e o perfil de aluno do EM desejado pela sociedade, para o estudante deste nível de ensino:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 1999, p. 18 – grifos nossos)

Além das orientações de cunho teórico-metodológico, voltadas para o ensino de LP, e das relacionadas ao perfil do aluno, que precisa ter participação ativa em seu processo de ensino, e não apenas figurar como mero expectador, o documento também explicita o compromisso e o papel da escola no processo de formação do aluno, como usuário proficiente de LP:

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas **deve** garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de **instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir** em situação de **igualdade** com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (BRASIL, 1999, p. 22 – grifos nossos)

Compromisso que é reiterado nas OCEM, (2006, p. 18), “[...] pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Embora o compromisso da escola não se restrinja apenas ao desenvolvimento de uma habilidade, no caso, a da escrita de textos, podemos observar que o “refinamento” ou a formação de produtores de textos competentes constitui-se como um dos objetivos a serem alcançados por meio do trabalho com o ensino de LP, em sala de aula.

Para tanto, os PCN propõem que o trabalho com o texto escrito, considerado ao longo de todo o EM, como uma unidade de ensino (BRASIL, 2002, p. 77), seja conduzido sob a perspectiva dos gêneros discursivos, o que possibilita que este seja explorado de uma forma muito mais eficiente e ampla. Segundo o documento, se trabalhado sob essa perspectiva, podem ser explorados no texto, não somente o caráter dialógico e interativo da língua, mas também os aspectos discursivos, sua natureza, função social, dentre tantos outros que dizem respeito às condições de produção de um texto e à materialização dos discursos:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela **profissão, camada social, idade, região**. (BRASIL, 1999, p. 21 – grifos nossos)

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. (BRASIL, 2002, p. 58- grifos nossos)

Tanto as OCEM (2006) quanto os PCN+ (2002) são claros e enfáticos no sentido de proporem a viabilidade teórico-metodológica, bem como a necessidade e a

importância de que o trabalho com o ensino da produção textual, oral ou escrita, seja realizado em sala de aula por intermédio dos gêneros discursivos:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de **gêneros discursivos**, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 36 – grifo nosso)

Sob essa perspectiva de trabalho, não cabe mais o trabalho com o ensino da produção textual, em sala de aula, de qualquer tipo de texto ou gênero discursivo, sem que sejam consideradas e levadas em conta, na proposta de produção textual, as condições de produção de texto, sistematizadas por Geraldi (1991), a partir das considerações realizadas por Bakhtin/Volochinov (1992), acerca da interação verbal no processo de interlocução entre os indivíduos, a saber:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 160).

Consideramos importante mencionar que as condições de produção de textos são recuperadas, apresentadas, detalhadas, expandidas, inicialmente, nos PCN para o Ensino Fundamental (1998), conforme podemos verificar:

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a **situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte)** e selecionar, a partir disso, **os gêneros adequados para a produção do texto**, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49 – grifos nossos)

Finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; estabelecimento do tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final [...]. (BRASIL, 1998, p. 58)

Embora os PCNEM (1999) não tratem deste tema com a mesma clareza e profundidade que os documentos antecedentes, pensamos ser necessário lembrar que as condições de produção de textos não são esquecidas e nem tampouco são omitidas pelos PCN+:

Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deverá ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público. (BRASIL, 2002, p. 80)

Sob essa perspectiva, a artificialidade da situação de ensino, tão comum nas aulas de redação, é minimizada, uma vez que alguns aspectos necessários para que ocorra a produção textual são contemplados, tais como: finalidade, especificidade do gênero, o interlocutor eleito, dentre outros. Se conduzido assim, o trabalho com a produção de textos, em situação de ensino, ganha autenticidade e sentido, uma vez que a função social tanto da oralidade quanto do texto escrito, geralmente, acaba evidenciada para o aluno. Em outras palavras, não se produz mais um texto, apenas para preencher o tempo da aula, receber um visto do professor ou atender a um comando do LD, uma vez que tais atividades, se conduzidas sob esta perspectiva, geralmente, produzem algum significado para o aluno.

Assim, diante de orientações e exigências distintas, temos a impressão de que estamos diante de um impasse: de um lado, estão os documentos oficiais, do EM, que orientam e sugerem o ensino de uma variedade considerável de gêneros discursivos, que circulam socialmente. E, de outro, a prova de Redação do ENEM, que insiste, desde sua primeira edição, em exigir dos participantes do exame a produção de um único tipo de texto, no caso, o dissertativo-argumentativo, como objeto de avaliação. Esse contexto, com grande probabilidade, afeta as estratégias que o LD deverá propor para solução do aluno, que é a de ser aprovado no ENEM. Especialmente, porque, como também Rojo (2003, p. 28) constatou, o LD “[...] se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo [...]”. Em resumo, podemos depreender que o papel

que o LD de LP desempenha no ensino da produção textual não é o de mero coadjuvante, mas sim o de ator principal, uma vez que propõe e direciona, em muitas salas de aula, todas as ações e práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com este conteúdo. Por esta razão, pensamos ser pertinente investigarmos, nesta pesquisa, como os LD do EM têm lidado com essa questão, uma vez que acreditamos ser necessário investigar não somente de que forma estes manuais têm proposto o trabalho com o ensino deste conteúdo, mas também o que tem sido ensinado.

No próximo capítulo, apresentamos os critérios para seleção do *corpus*, bem como os procedimentos metodológicos adotados para realização da pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, sobre a metodologia de pesquisa utilizada para a realização deste trabalho. E, num segundo momento, apresentamos os critérios adotados para a escolha dos LD que compõem o *corpus* da pesquisa.

2.1 Procedimentos metodológicos

Nesta tese fazemos uso das orientações do método qualitativo-quantitativo-interpretativista (LUDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que as pesquisas realizadas na área da educação e, mais especificamente, sobre o LD, seguem esta orientação metodológica (VASCONCELOS, 2002, p. 282).

A análise documental pressupõe como procedimentos o levantamento e a organização dos dados por meio de inúmeras leituras e releituras do *corpus*, que possibilitarão a análise dos dados obtidos. Sendo assim, esclarecemos que nesta tese não temos por objetivo apontar apenas os aspectos negativos do LD de LP, mas sim investigar o modo como este material didático apresenta e propõe o ensino da produção textual, no EM.

Assim, além dos LD de LP, do EM, que compõem o *corpus* da pesquisa, também são analisados alguns dos principais documentos oficiais que orientam o ensino de produção textual, no EM, a saber: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – PCNEM* (1999); *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2002); e *OCEM: Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006).

Esclarecemos que nosso objetivo com a investigação destes documentos foi o de elaborar um ‘quadro teórico-metodológico’, que pudesse nos auxiliar nas análises das propostas de produção textual dos LD, selecionados. Conforme antecipado na

Introdução da pesquisa, após identificarmos, em cada documento, as orientações e sugestões, para o ensino deste conteúdo, montamos um quadro com o que denominamos de ‘categorias de análise’, as quais – ancoradas nas teorias que orientam esta tese – recorreremos para realização das análises, no *corpus*, no capítulo 5.

Quanto à análise do *corpus*, propriamente dita, ressaltamos que nosso objetivo principal é o de identificar nas propostas de produção textual, de LD, do 3º ano do EM, como as orientações dos PCNEM etc., repercutem nas atividades de produção de textos orais e escritos, destes manuais. Sendo assim, tanto os critérios para a seleção das propostas de produção textual selecionadas para análise quanto os procedimentos adotados para este fim são apresentados e discutidos no início do capítulo 5, que trata exclusivamente deste tema.

Neste contexto, reiteramos que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo-interpretativista, fundamentada na teoria sócio-interacionista, proposta por Bakhtin/Volochinov(1992, 2003), mais especificamente, em seus conceitos sobre interação e gêneros do discurso. Além disso, compõem o quadro teórico da pesquisa, estudiosos e pesquisadores como, Antunes (2009), Batista (2003, 2005), Bezerra (2001, 2002), Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (1984, 1991), Marcuschi (2008); Rodrigues (2000, 2003a, 2003b, 2004), Rojo (2000, 2005, 2008), Santos (2009, 2013), Sercundes (1997), Val (2003), dentre outros pesquisadores que têm se dedicado, entre outros temas, ao estudo do LD e ao ensino da produção textual, em contexto escolar.

2.2 Critérios na seleção dos livros didáticos

Os sucessivos Relatórios pedagógicos do ENEM, de modo geral, têm revelado que o problema da baixa pontuação alcançada por uma parcela expressiva dos participantes deste Exame, na prova de Redação, não é um privilégio exclusivo dos egressos de escolas públicas, embora, em 2012¹⁰, estes representassem 77,5% dos participantes. O referido Relatório também reitera que tampouco se trata de um ‘problema localizado’, identificado com maior ênfase em uma ou outra região do país, apenas, apesar de algumas regiões apresentarem desempenho superior em relação à outras, como é o caso das regiões sul e sudeste, cujas médias obtidas foram 526,9 e

¹⁰ Dados constantes do Relatório Pedagógico do ENEM 2011-2012. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1401>. Acesso em: 10 out. 2016.

539,4, respectivamente, enquanto que o norte e o nordeste obtiveram 498,0 e 503,0 pontos, respectivamente. Se levarmos em conta a pontuação alcançada por Estado, a maior média na prova de Redação, em 2012, ficou com o Rio de Janeiro, com 528,7, e a menor, com o Tocantins, com 440,4. Embora os participantes do Rio de Janeiro tenham alcançado uma pontuação média bastante superior em relação aos do Tocantins, acreditamos que estes números confirmam que o problema do desempenho insuficiente, nesta prova, é de ordem nacional, e não apenas de uma região ou Estado.

Sendo assim, para a seleção dos LD que compõem o corpus da pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios: a) analisar livros didáticos representativos no universo dos LD fornecidos às escolas públicas de todo o país, por intermédio do PNLD 2015/2016/2017 – Programa Nacional do Livro Didático; b) analisar livros didáticos que pudessem ser obtidos junto às escolas públicas próximas ao *locus* de realização da pesquisa, visto que as editoras não dispõem dos livros/coleções que fazem parte do PNLD; e, c) realizar a análise de LD cujas edições anteriores também pudessem ser obtidas para investigação. Em relação ao último critério, pensamos ser importante esclarecer que, embora o PNLD refira-se ao triênio 2015, 2016 e 2017, as coleções didáticas que foram analisadas para a seleção do *corpus*, desta tese, informam como data de publicação/edição o ano de 2013.

Para tanto, a fim de identificarmos quais LD constantes do *Guia* de livros didáticos – PNLD – Ensino Médio 2015, poderiam atender aos critérios estabelecidos, anteriormente, recorreremos aos dados fornecidos anualmente pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, para o ano de 2015. Sendo assim, para que possamos ter uma ideia acerca da representatividade de cada uma destas dez coleções, no cenário das escolas públicas brasileiras, que ofertam o EM, apresentamos, abaixo, os Quadros 1 e 2:

Quadro 1¹¹: PNLD 2015 – LD utilizados no EM: 3º ANO

EDITORA	TÍTULO	3º ANO	TIRAGEM	
Ática	Língua Portuguesa: linguagem e interação	3º ANO	184.228	4ª
Ática	Viva Português	3º ANO	61.910	8ª
Base	Português: língua e cultura	3º ANO	53.340	9ª
FTD	Novas Palavras	3º ANO	407.640	2ª

¹¹ Os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, referentes ao PNLD 2015, estão disponíveis em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 25 out. 2016.

Moderna	Português: contexto, interlocução e sentido	3º ANO	217.480	3ª
Positivo	Língua Portuguesa	3º ANO	78.906	7ª
Saraiva	Português Linguagens	3º ANO	614.355	1ª
Saraiva	Vozes do Mundo: literatura, língua e produção de texto	3º ANO	39.393	10ª
SM	Ser Protagonista: Língua Portuguesa	3º ANO	166.926	6ª
Texto	Português: linguagens em conexão	3º ANO	180.785	5ª

Quadro 2: PNLD 2015 – LD utilizados no EM: 1º, 2 e 3º ANOS

EDITORA	TÍTULO	TIRAGEM TOTAL
Ática	Língua Portuguesa: linguagem e interação	683.484
Ática	Viva Português	229.194
Base	Português: língua e cultura	200.412
FTD	Novas Palavras	1.526.890
Moderna	Português: contexto, interlocução e sentido :	810.859
Positivo	Língua Portuguesa	293.030
Saraiva	Português Linguagens	2.281.421
Saraiva	Vozes do Mundo: literatura, língua e produção de texto	145.500
SM	Ser Protagonista: Língua Portuguesa	623.196
Texto	Português: linguagens em conexão	668.714

Justificamos o ‘recorte’ do quadro ‘original’ uma vez que pretendemos evidenciar apenas os dados que consideramos relevantes para a pesquisa. Por essa razão, as informações relativas a custos ou valores, de cada LD, pagos pelo MEC, foram desprezadas nesta reflexão.

Apesar da considerável representatividade de alguns dos LD produzidos por estas editoras, junto às escolas públicas brasileiras, para que pudéssemos atender ao segundo critério estabelecido para seleção do *corpus*, buscamos identificar quais LD, constantes do PNLD 2015/2016/2017, estariam sendo utilizados pelos alunos do EM, nos estabelecimentos públicos de ensino, de Porto Nacional – TO, *locus* da pesquisa. Como resultado, identificamos nas escolas do município e região a presença de LD pertencentes a quatro editoras: FTD, Leya, Saraiva e SM. No entanto, destas, apenas três editoras e suas respectivas coleções/LD poderiam atender ao terceiro e último critério de seleção: possuir edições anteriores à edição de 2013: FTD, Saraiva e SM. Contudo, tendo em vista as limitações impostas a uma pesquisa desta natureza, tanto no que diz respeito à sua abrangência quanto em relação à sua extensão, e também considerando o fato de que a editora SM tem apenas duas edições publicadas de seu LD,

para o EM (edições de 2010 e 2013), portanto, edições muito próximas uma da outra, é que optamos pelos LD produzidos pelas editoras Saraiva e FTD, para composição do *corpus* da pesquisa, uma vez que ambas, assim como os seus respectivos LD atendem a todos os critérios elencados nesta tese/seção.

2.2.1 Os Livros Didáticos – LD

Assim, os dois LD de LP, do EM, que constituem o *corpus* da pesquisa são: LD A: Português: linguagens/editora Saraiva, e LD B: Novas Palavras, editora FTD. Nesse contexto, pensamos ser importante lembrar que, de uma tiragem de 87.622.022, de LD adquiridos pelo MEC/PNLD, em 2015, estes dois LD totalizam 24.600.347 exemplares, o que representa 28% dos LD adotados por escolas públicas de todo o país.

No tocante à seleção do *corpus*, lembramos que a ‘proposta inicial’, para a pesquisa, previa a escolha e análise apenas dos LD mais recentes, no caso os produzidos e editados no ano de 2013, e que estivessem em conformidade com o Edital de Convocação 001/2013, referente ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015/2016/2017. Contudo, durante o processo de obtenção do *corpus*, junto às escolas, tomamos contato com edições anteriores destes LD, o que nos incitou a querer investigá-las, também, sob o ponto de vista das atualizações que podem ocorrer de uma edição para outra. Fato que acabou, também, por atribuir à pesquisa um ‘caráter longitudinal’, uma vez que as análises realizadas nos LD não se restringiriam apenas às coleções mais recentes ou atuais.

Nesse contexto, nos deparamos com um grave problema que foi a constatação de que as escolas, geralmente, não guardam e nem armazenam os LD por muito tempo. Mesmo tendo sido comprados e pagos com o dinheiro do contribuinte brasileiro, depois de utilizados pelos alunos, por um período de três anos¹², no máximo, os LD são descartados pelas escolas, que os enviam para serem reciclados. O descarte desse material por parte das escolas dificultou bastante o nosso trabalho, principalmente na obtenção do volume único, da edição do ano de 2003, do LD pertencente à coleção ‘Novas Palavras’, da editora FTD, última a ser encontrada. Também consideramos

¹² De acordo com a Resolução nº 5, do Conselho Deliberativo, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de 21 de fevereiro de 2002, o tempo de vida útil dos livros didáticos é de 3 (três) anos, conforme determinado no art. 7º da Resolução CD/FNDE nº 22, de 05 de setembro de 2000. Disponível em: <https://www.ftp.fnde.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2016.

importante destacar que devido a limitações de ordem orçamentária, restringimos nossas buscas por esses materiais apenas às escolas situadas no município e região de Porto Nacional, local onde residimos e atuamos como docente do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Acreditamos que essa busca junto às escolas mostrou-se bastante reveladora, uma vez que despertou o nosso interesse não somente em pesquisar as edições anteriores dos LD selecionados, mas também revelou-nos a existência de algo que até então desconhecíamos: a existência de uma coleção didática produzida de duas formas. Em outras palavras, a editora Saraiva edita um LD com o mesmo título, mesmos autores, mas produzido para ser utilizado por públicos distintos. Trata-se da 8ª edição, de 2012, da coleção ‘Português: linguagens’.

Como consequência, temos uma edição, desta coleção, voltada exclusivamente para alunos de escolas públicas, produzida em conformidade com as exigências do Edital de Convocação 001/2013, PNLD 2015, e outra destinada a alunos de escolas particulares, no caso, a edição de 2012. É a única coleção dentre as que compõem o *corpus* da pesquisa a apresentar-se dessa forma. Lembramos que retomaremos essa questão no capítulo em que realizamos as análises dos LD, no caso, nos Capítulos 5 e 6.

Assim, além desta importante constatação, consideramos que o levantamento realizado contribuiu significativamente para o refinamento do *corpus* da pesquisa, uma vez que, além de realizarmos as análises apenas sobre as edições mais recentes destes LD, estendemos nossa investigação também sobre as ‘edições descartadas’, que não são mais utilizadas pelos alunos. Fato que nos permitiu verificar e refletir sobre o nível de mudanças e também de melhorias que ocorreram em cada uma dessas coleções, ao longo dos últimos anos, tema da seção 5.3.1 *OS LD e o que muda a cada nova edição?*

2.2.2 LD ‘A’

A coleção didática da editora Saraiva ‘Português: linguagens’(2013) ou LD A consta do Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – EM. De acordo com o documento, trata-se de uma coleção capaz de propiciar ao professor um trabalho pedagógico de qualidade (BRASIL, 2014, p. 59). Como as coleções que fazem parte deste Guia não recebem mais o ‘selo’, dos pareceristas do PNLD, de ‘Aprovada’ ou ‘Recomendada’,

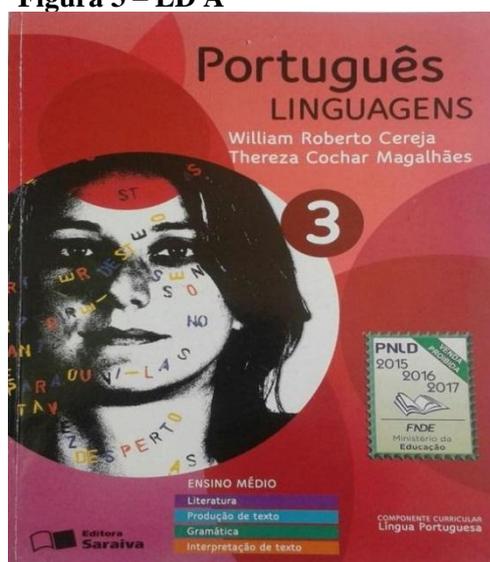
como ocorreu em algumas edições, no passado¹³, atualmente, o simples fato de uma coleção figurar entre as apresentadas pelo Guia/PNLD, configura-se como uma evidência de que se trata de uma coleção ‘aprovada’. Isso porque, de acordo com o documento (BRASIL, 2014, p. 15), das 17 coleções que foram submetidas ao processo avaliatório desta edição do programa, apenas 10 (58,82%) puderam constar do Guia/2015.

Esta coleção é composta por 3 volumes: um para cada ano do EM. O livro do aluno está estruturado em 4 unidades, e possui 400 páginas. Como não tivemos acesso ao LD ‘do professor’, mas somente ao exemplar utilizado pelo aluno, não tratamos acerca das orientações ou comentários dos autores desta coleção, aos professores.

No caso do volume 3, objeto de análise da pesquisa, os conteúdos de LP são apresentados no interior dos capítulos, que compõem cada uma das unidades do LD, de modo ‘separado’, ou seja: literatura, produção de texto, língua: uso e reflexão, interpretação de texto e, duas seções ‘especiais’, denominadas ‘Em dia com o ENEM e o Vestibular’ e ‘Vivências’, esta última destinada especificamente para a realização de um projeto didático ao final de cada uma das quatro unidades.

Assim, como o objetivo de facilitar tanto a identificação quanto o reconhecimento deste LD, por parte do leitor deste trabalho, o apresentamos, a seguir:

Figura 3 – LD A



¹³ De acordo com Basso (2003, p. 4-6) “Até o ano de 2004, os critérios de avaliação eram divididos em eliminatórios e classificatórios, a partir de 2005, os critérios classificatórios foram extintos, havendo apenas a denominação aprovados e excluídos. [...]. Com a extinção das categorias de classificação, em 2005, os livros avaliados recebem apenas a denominação aprovados ou recomendados”.

Para o trabalho com o ensino da ‘produção de texto’, conteúdo sobre o qual centramos nossa investigação nesta pesquisa, o LD A apresenta, ao todo, treze propostas de produção textual, sendo cinco, na unidade 1; quatro, na unidade 2; duas, na unidade 3; e, duas, na unidade 4. Contudo, pensamos ser importante esclarecer que deste total de treze propostas identificadas, oito são apresentadas em capítulos que tratam exclusivamente acerca deste conteúdo, e cinco estão distribuídas nos quatro capítulos voltados especificamente para o ENEM/ vestibulares. Assim, das oito propostas de produção, já mencionadas, apenas quatro estão vinculadas a projetos didáticos, propostos por este LD.

No tocante aos demais conteúdos de LP, apresentados neste LD, consideramos importante destacar que – apesar de não se constituírem como nosso objeto de investigação nesta tese – as atividades destinadas ao ensino de Literatura e Gramática não estão vinculadas às de produção textual. Apesar de coadunarmos com o preceito de que a leitura fornece matéria-prima para a escrita (BRASIL, 1997, p. 40), no caso deste LD, os textos literários apresentados são explorados, basicamente, por meio de atividades de ‘interpretação do texto’. Não há relação, nem mesmo temática, entre eles e as propostas de produção textual. Do mesmo modo, os conteúdos ‘gramaticais’ ou denominados pelos autores do LD, como ‘Língua: uso e reflexão’ também são ensinados de modo isolado, dos demais, o que rendeu a seguinte menção dos pareceristas do PNLD (2015, p. 55), que elencaram o ensino deste conteúdo, como sendo o ‘ponto fraco’ deste LD “Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão”. Sendo assim, o ensino de LP, neste LD, não propõe o diálogo entre os conteúdos de Literatura, Gramática e Produção de Textos, uma vez são apresentados de forma estanque. Como resultado, as atividades de Literatura e Gramática não preparam o aluno para a produção textual.

Embora nos limitemos, nesta seção, à apresentação dos LD que constituem o *corpus* da pesquisa, pensamos ser importante ‘antecipar’, a exemplo do que realizamos anteriormente sobre o ensino de gramática, a avaliação dos pareceristas do PNLD-2015, sobre o modo como esta coleção propõe o ensino da produção textual:

A proposta da coleção é trabalhar gêneros textuais com temáticas específicas nas unidades e com um nível de complexidade gradativo. Há subsídios para a seleção temática e para a construção do texto, o que contribui para o desenvolvimento da proficiência escrita, na medida em que são trabalhados os diferentes letramentos que circulam no cotidiano, como o literário, o midiático, o de divulgação científica,

o jornalístico, o multimodal. Abre-se um espaço, nos três volumes, para o tratamento do texto dissertativo-argumentativo, como forma de preparação dos estudantes para o ENEM e exames vestibulares. (BRASIL, 2014 p. 54)

De acordo com o parecer, a coleção didática, como um todo, e não apenas em seu 3º volume, apresenta-se como disposta a considerar tanto as orientações teórico-metodológicas dos PCN, que sugerem que este trabalho seja realizado a partir do ensino de diversos gêneros, por intermédio de projetos didáticos, quanto a atender à demanda da prova de redação do ENEM, uma vez que possibilita aos alunos a prática do texto dissertativo-argumentativo.

Além disso, outra questão salientada pelos pareceristas, nesta coleção, diz respeito à identificação, nas propostas de produção textual do LD, de aspectos relacionados às condições de produção de textos, considerados como fundamentais para que estas atividades possam possibilitar aprendizagens mais significativas para os alunos:

Os objetivos das tarefas são claros e contemplam as diferentes etapas de construção do texto. As atividades de produção informam para quem é destinada a produção, qual o assunto, em que esfera social irá circular o texto e em que suporte deverá ser divulgado, levando o estudante a planejar, escrever, revisar e refazer a sua produção, quando necessário, além de compartilhá-la, se solicitado. (BRASIL, 2014, p. 58)

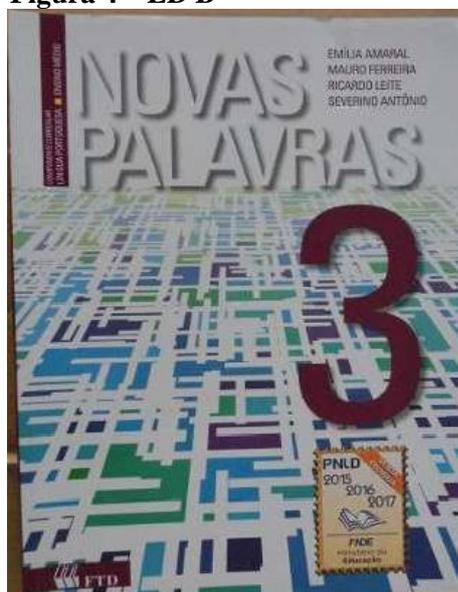
Afirmações como estas são importantes porque evidenciam o tipo de avaliação que este LD obteve dos pareceristas do PNLD (2015). Conforme já mencionamos, este tema é retomado e devidamente aprofundado nos Capítulos 5 e 6, destinados exclusivamente à análise dos LD que compõem o *corpus* da pesquisa.

Desse modo, não obstante o parecer ‘favorável’ recebido por este LD, acreditamos ser importante e necessário investigá-lo, nesta pesquisa, não apenas para que possamos comprovar as informações apresentadas pelo Guia PNLD 2015, mas, principalmente, para que possamos compreender como as orientações teórico-metodológicas dos PCN, para o ensino da produção textual, são, de fato, consideradas neste LD, objeto de nossa pesquisa.

2.2.3 LD 'B'

A coleção didática da editora FTD 'Novas Palavras' (2013) ou LD B também consta dentre as dez coleções que compõem o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – EM (BRASIL, 2014, p. 44). Embora também apresente o mesmo número de páginas, 400, diferentemente da coleção anterior, esta não distribui os conteúdos de LP em unidades, mas sim em três partes, a saber: 'Literatura', 'Gramática' e 'Redação e Leitura', as quais estão organizadas em capítulos. Com o objetivo de possibilitar a identificação e o reconhecimento do LD, em questão, é que apresentamos a imagem, abaixo:

Figura 4 – LD B



Justificamos a baixa qualidade das imagens dos LD A e B, utilizadas como ilustração nesta seção, em virtude de terem sido captadas de LD que foram utilizados por alunos, durante algum período de tempo, razão pela qual apresentam acentuado desgaste.

No tocante à apresentação e proposição das atividades voltadas para o ensino da produção textual, foco de nossa investigação, neste LD elas estão concentradas na terceira e última parte do livro, e distribuídas em sete capítulos: sendo quatro propostas de produção textual no capítulo 1; duas no capítulo 2; três no capítulo 3; duas no capítulo 4; uma no capítulo 5; uma no capítulo 6; e cinco no capítulo 7. Assim, o volume 3 propõe, ao todo, a realização de dezoito propostas de produção textual, as

quais são recuperadas e discutidas no Capítulo 4, da pesquisa. Nesta coleção/LD não há menção à utilização de projetos ou outro recurso didático para o trabalho como o ensino da produção textual.

Neste LD, o ensino de produção de texto não apresenta nenhuma relação ou vínculo com os conteúdos de Literatura e Gramática. Assim como constatamos no LD A, os conteúdos de LP não dialogam entre si, uma vez que são apresentados e ensinados, de modo isolado, em capítulos específicos para cada conteúdo de LP. Como consequência, deste ensino ‘em separado’ ou ‘compartimentado’, o trabalho com textos literários, assim como os exercícios de cunho gramatical acabam não preparando o aluno para as atividades de produção textual, apresentadas pelo LD. A nosso ver, essa prática, identificada nos dois LD analisados, não atende as orientações dos PCNEM (1999), que trazem as seguintes orientações:

Os **poemas** escritos em diferentes épocas apresentam especificidades próprias. **Comparar** os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los. **O estudo dos gêneros discursivos** e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o **texto literário**. (BRASIL, 1999, p. 129 – grifos nossos)

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a **literatura**, a **gramática**, a **produção do texto escrito**, as **normas**. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior [**interativa e dialógica de linguagem**], que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores [**e os conteúdos de LP**] se comunicam [**e se relacionam entre si**]. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 1999, p. 144 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, as orientações são bastante claras, tanto no sentido de que os conteúdos de LP precisam ser apresentados a partir de uma nova concepção de linguagem (interativa e dialógica) quanto no que se refere à necessidade de que os LD rompam com a forma tradicional de apresentação (estaque) destes conteúdos, de modo que estes possam relacionar-se entre si, no interior destes manuais.

Tendo em vista que esta seção tem como objetivo principal a apresentação dos LD que são investigados na pesquisa, recorreremos, conforme procedemos anteriormente durante a apresentação do LD A, ao modo como o PNLD 2015 descreve o LD B:

Na parte de “**Redação e Leitura**”, vêm, no início do volume 1, capítulos dedicados à vivência da escrita e, em seguida, começa o trabalho com os tipos textuais (narração, descrição e dissertação) e com reflexões e atividades sobre leitura, interpretação e análise de texto. [...]. **O volume 3** dedica-se à dissertação e à argumentação e **apresenta** uma “**Revisão geral**”. Os capítulos, em geral, têm início com a apresentação do objeto de estudo e um texto que será explorado (quase sempre, um modelo do tipo textual a ser trabalhado). Em seguida vem a seção de “Atividade”, da qual constam exercícios e propostas de produção [...] escrita centradas no tipo ou, menos frequentemente, no gênero em estudo, ou de perguntas que exploram o tipo ou o tema de um texto. [...]. Por vezes, são propostos “Exercícios de reescrita”, em que a reescrita não se refere ao texto produzido pelo aluno, mas a um texto alheio, apresentado pelo livro. (BRASIL, 2014, p. 47)

Conforme podemos observar, trata-se de uma abordagem para o conteúdo de ‘produção textual’ bastante distinta da identificada no LD A, uma vez que neste, a ênfase no ensino da produção textual não recai e nem ocorre a partir do ensino dos gêneros discursivos, mas sim a partir dos ‘tipos textuais’, o que destoa significativamente das orientações contidas nos principais documentos oficiais de ensino. Como consequência, identificamos no Guia do PNLD 2015, a seguinte avaliação sobre o LD B:

No que diz respeito à produção de textos, [...], o eixo é o estudo dos tipos textuais, que a coleção chama de “modalidades”. Poucos gêneros são efetivamente tomados como objeto de estudo, no volume 2. Assim, **a tendência preponderante do trabalho com a “redação” é ignorar as condições de produção** e não orientar o aluno quanto às etapas do processo de produção da escrita (planejamento, elaboração, autoavaliação, revisão e reescrita). As “situações de comunicação ou contexto de leitura e produção” são superficialmente explicadas em teorizações rápidas e esparsas, mas raramente são explicitados nas propostas de escrita. **Mesmo organizando-se em função da tipologia textual** escolar, **sem cuidar satisfatoriamente das condições de produção da** escrita nem orientar o aluno nas etapas de construção do texto, a coleção contempla aspectos semânticos e discursivos tais como a consistência argumentativa nas atividades ligadas à redação escolar. **Apesar das limitações mencionadas, é possível que a insistente atenção desta obra à forma do texto – nos planos global e local – capacite os estudantes a escrever redações escolares e obter aprovação em processos seletivos** para postos em empregos públicos e ingresso em cursos universitários. (BRASIL, 2014, p. 48-49 – grifos nossos)

Chama-nos a atenção o fato de que, à medida que avançamos na leitura do parecer a expectativa em relação à sua conclusão é a de que estamos diante de um LD que

receberia como avaliação: LD ‘pouco recomendado’. No entanto, os pareceristas parecem considerar que as limitações apontadas, no que se refere ao ensino da produção textual, não seriam capazes de inviabilizar a realização de um trabalho eficiente com o ensino deste conteúdo. Posição que, acreditamos, parece contradizer estudos e pesquisas que têm reiterado a importância de se considerarem às ‘condições de produção’ neste ensino, não somente como forma de se minimizar a ‘artificialidade’ comum em aulas de redação, mas também, de torná-lo mais significativo e produtivo para os alunos (GERALDI, 1984-1991; MARCUSCHI, 2008; SANTOS, 2013). Neste contexto, outra questão que merece ser mencionada, embora os pareceristas não estejam se referindo exclusivamente ao LD B, mas sim às dez coleções aprovadas/analizadas, é a ‘avaliação inicial’, das coleções, emitida pelos pareceristas:

Todas as coleções do *Guia* apresentam uma proposta específica para o ensino-aprendizagem da produção de textos. **Portanto, em nenhuma delas, as atividades se limitam a indicar um tema e a solicitar a escrita.** Tanto as orientações do Manual do Professor quanto as atividades propostas aos alunos consideram a escrita como uma prática de linguagem socialmente situada. Em consequência, as funções da escrita, assim como os objetivos específicos da produção, o leitor pretendido e a circulação prevista para o texto produzido ou vêm explicitamente indicados, ou há, no encaminhamento das propostas, passos que **conduzem o aluno a considerar esses elementos das condições de produção.** (BRASIL, 2014, p. 22 – grifo nosso)

Desse modo, a aparente ‘contradição’ identificada nas afirmações dos pareceristas – que, inicialmente, asseveram que todas as coleções do Guia apresentam propostas de produção textual que conduzem o aluno a considerar as condições de produção e, num segundo momento, afirmam que o LD B ‘ignora’ completamente tais condições no ensino deste conteúdo – convence-nos não apenas a selecioná-lo como *corpus* da pesquisa, mas também nos incita a analisá-lo, nesta tese. Além disso, trata-se de uma coleção cuja tiragem, em 2016, conforme já mencionamos, é de 3.516.291 exemplares. Torna-se significativo, então, verificarmos o modo de condução do processo de escrita nesta coleção B.

Antes, porém, no próximo capítulo, apresentamos a investigação realizada sobre três importantes documentos pedagógicos oficiais, que tratam sobre o ensino de produção de textos, no EM. Pode-se dizer, que, nas últimas décadas, o Brasil produziu orientações, parâmetros de como se deve proceder para o bom ensino de Língua portuguesa, como veremos.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Neste capítulo investigamos e discutimos o modo como três documentos oficiais, destinados ao EM, apresentam e orientam teórico-metodologicamente o trabalho do professor com o ensino da produção textual, em sala de aula. Para tanto, optamos pela discussão de cada documento, em separado. Apesar disto, não tratamos sobre o tema de modo estanque, uma vez que buscamos na análise e nas discussões realizadas, o levantamento e a apresentação de aspectos em comum, identificados em cada um destes documentos, relacionados estritamente ao ensino e à prática da produção de textos.

Como consequência, outros temas presentes nestes documentos, como o papel do EM no contexto da educação básica brasileira ou outros, tais como os relacionados à elaboração e às atualizações destes documentos – não são aprofundados na pesquisa/investigação. Também não são discutidas as possíveis influências de organismos internacionais sobre as políticas públicas brasileiras, voltadas para a educação. Em vez disso, optamos pela apresentação de um breve panorama sobre cada documento, por meio do qual é possível observar alguns aspectos, tais como: objetivos e principais correntes teóricas que subsidiam as discussões e propostas de ensino presentes nestes documentos.

Justificamos nossa opção em virtude, não somente da necessidade de aprofundamento das questões ligadas exclusivamente ao ensino da produção textual, mas também, em função da necessidade de identificação, em cada um dos documentos analisados, de ‘categorias’, que possibilitem, na investigação do *corpus*, tanto a análise quanto a reflexão sobre o modo como as orientações teórico-metodológicas, contidas nesses documentos, repercutem nas propostas de produção textual, apresentadas pelo LD, no EM.

Assim, analisamos três, dos principais [e mais recentes] documentos oficiais destinados exclusivamente para este nível de ensino, a saber:

- a) PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (1999-2000);
- b) PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (2002);
- c) OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens. Códigos e suas Tecnologias, (2006).

O critério adotado para realização das análises destes documentos, bem como para apresentação das seções que formam este capítulo, levou em conta não somente a importância dos PCNEM, no contexto dos documentos que tratam sobre este nível de ensino, mas também o seu ‘caráter precursor’, uma vez que é o mais antigo dentre os analisados na pesquisa. Sendo assim, a primeira seção do capítulo é destinada aos PCNEM, a segunda, aos PCN+, e a terceira e última seção, às OCEM.

3.1 Os PCNEM e o ensino da produção textual

Os PCNEM podem ser vistos como o resultado de um conjunto de esforços e de propostas de mudanças, por parte do Ministério da Educação (ME) e de educadores de todo o país, para a construção de um ‘novo Ensino Médio’ (BRASIL, 1999, p. 15). Dito de outra forma, podemos dizer que os PCNEM exerceram papel fundamental na implantação das mudanças, tanto de ordem curricular quanto estrutural, pretendidas para aquele nível de ensino.

Embora os PCNEM, apresentem como data de sua publicação os anos de 1999 (versão impressa)¹⁴ e 2000 (versão online), a elaboração deste documento já estava prevista na Lei¹⁵ 9.394, de 20 de dezembro, de 1996, que estabeleceu as diretrizes

¹⁴ A versão impressa dos PCNEM, editada em 1999, em volume único, é constituída das seguintes partes: 1 – Ensino Médio – Bases Legais; 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, e 5 – Título. Esta versão apresenta um total de 364 páginas. Quanto às versões online, disponibilizadas no formato PDF, estas estão divididas/constituídas da seguinte forma: Parte I – Bases Legais, com 109 páginas; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com 71 páginas; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, com 58 páginas; e, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, com 75 páginas.

¹⁵ A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituiu a LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com esta Lei, em seu Artigo 9º, inciso IV, é papel do Estado estabelecer diretrizes para a educação básica, conforme se observa: “A União incumbir-se-á de: **estabelecer**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes para a educação** infantil, o ensino fundamental e o **ensino médio**, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...]. Além de incumbir e delegar ao Estado tanto a prerrogativa quanto a elaboração de tais diretrizes, a Lei ainda especifica quais aspectos deverão ser contemplados por

curriculares e bases para a educação nacional (LDB). Em outras palavras, tanto a proposta para elaboração dos PCNEM quanto as suas principais diretrizes estavam estabelecidas e definidas nesta Lei. Talvez por isso, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, tenha afirmado, na ‘Carta ao professor’, da edição impressa (BRASIL, 1999, p. 11), que “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país”. Desta afirmação podemos depreender que a produção de um documento, da relevância dos PCNEM, ocorreu de forma relativamente rápida.

De acordo com o exposto, a elaboração, propriamente dita, dos PCNEM durou cerca de cinco meses. No entanto, até a sua aprovação final e publicação impressa, no ano de 1999, foram necessários, praticamente, mais dezessete meses para que pudesse ser apresentado e disponibilizado aos professores e demais educadores, nas escolas.

Não obstante o seu protagonismo no cenário das políticas públicas brasileiras, voltadas exclusivamente para a educação, não podemos deixar de notar a preocupação, por parte de seus autores em ressaltar que os PCNEM não devem ser lidos ou considerados isoladamente do contexto, dos documentos oficiais, em que se inserem:

A produção coletiva deste texto [PCN] foi no sentido de colaborar com a **explicitação do contexto** em que se insere. Para tanto, a reflexão sobre os **documentos antecedentes** a ele deverá ser **prioritária**, bem como a **leitura de outros**, relativos às áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. (BRASIL, 1999, p. 13 – grifos nossos)

estas diretrizes, conforme se observa, inicialmente, em seu Artigo 27º, quando trata de forma ampla/genérica sobre os conteúdos curriculares para os três níveis de ensino: “[...]. Os conteúdos curriculares da **educação básica** observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” e, posteriormente, em seu Artigo 36º, quando o documento se refere exclusivamente aos aspectos e conteúdos relacionados exclusivamente ao EM: “[...]. **O currículo do ensino médio** observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; **a língua portuguesa como instrumento de comunicação**, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em; 12 mai. 2016.

Nesse sentido, pensamos ser importante mencionar que outros dois documentos, também destinados à Educação Básica (EB), no caso, ao Ensino Fundamental (EF), foram elaborados com maior antecedência, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries (1997), e Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª Séries (1998). Contudo, apesar destes documentos terem sido produzidos em momentos distintos, os três se originaram da mesma base legal (BRASIL, 1999, p.19): “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional”. Em outras palavras, os documentos que apresentam as diretrizes ou orientações curriculares para os três níveis de ensino, da EB, só puderam ser elaborados porque foram subsidiados e respaldados pela referida Lei.

Sob esta perspectiva ou sob a ótica deste novo modelo de EM, o aluno passa a ser considerado não mais como alguém que deva exercer um papel passivo no [seu] processo de ensino, mas, ao contrário, passa a ser concebido como:

sujeito ativo, [ou como] a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. [...]. **Alteram-se**, portanto, os **objetivos de formação** no nível do Ensino Médio. **Prioriza-se** a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual** e do **pensamento crítico**. [...] **O que se deseja** é que **os estudantes** desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de **continuar aprendendo** (BRASIL, 1999, p. 25 – grifos nossos).

Como se observa, as mudanças pretendidas pelos PCNEM não se limitam à apresentação de um novo perfil para o currículo do EM. Tampouco se restringem à apresentação de novos objetivos para este nível de ensino. De acordo com o documento, tais mudanças são muito mais abrangentes, uma vez que reforçam a necessidade de que o ensino dos componentes curriculares não vise apenas ao acúmulo de informações ou de conhecimentos, por parte dos alunos, mas que tenha como meta propiciar aos estudantes a apropriação e a consolidação dos saberes adquiridos, de modo consciente e significativo. Com isso, de acordo com o documento, espera-se que os alunos do ‘novo EM’ recebam uma formação que os habilite não somente para atender as demandas do mercado de trabalho, como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, mas também, que os

capacitem a dar prosseguimento aos seus estudos, além de poderem participar ativa e criticamente da sociedade.

Quanto à pertinência e a inserção dos PCNEM no contexto do ensino público brasileiro, muitos são os momentos em que o documento justifica a sua elaboração, bem como as razões pelas quais deva ser lido e aceito como um referencial para este nível de ensino (BRASIL, 1999, p. 13- 123): “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”. Além disso, “O objetivo principal do texto [PCNEM] é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho”. Dito de outra forma, trata-se de um documento [norteador], feito exclusivamente para a escola. No que se refere ao ensino de conteúdos curriculares, os PCNEM têm como objetivo principal propor ‘parâmetros’, aos professores, para que o ensino se dê de maneira inovadora e eficiente.

Embora os autores assegurem que o documento é de natureza ‘indicativa’ e ‘interpretativa’, e insistem em afirmar que “Este documento procura apontar uma direção, sem ser prescritivo [...]” (BRASIL, 1999, p. 123 - 192), em muitos momentos fica evidente o caráter prescritivo de suas orientações. Isto porque, os PCNEM propõem mudanças significativas neste nível de ensino, as quais pedem imediata implementação e execução. Mudanças que, de acordo com o documento, podem ser entendidas como não sendo ‘negociáveis’. Neste contexto, o caráter impositivo do documento pode ser observado, por exemplo, ainda que de forma sutil, na seguinte explicação (BRASIL, 1999, p. 32): “A discussão sobre cada uma das áreas do conhecimento será apresentada em documento específico, contendo, inclusive, as competências que os alunos deverão alcançar ao concluir o Ensino Médio”. Em outras palavras, em dados momentos, o texto do documento assume um caráter prescritivo, uma vez que estabelece as ações que deverão ser executadas, assim como os objetivos a serem alcançados, tanto por gestores quanto por professores, do EM, no processo de ensino/formação dos alunos. Para tanto, o documento propõe a adoção de um conjunto de regras e ações, por parte dos educadores, conforme se observa:

As competências que são aqui objetivadas[ou estabelecidas] correspondem à área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir[estabelecer] os limites sem os quais o aluno desse nível de

ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social. (BRASIL, 1999, p. 126 – grifos nossos)

Em relação ao exposto, vale lembrar que a adoção de uma prática pedagógica ‘sistemizada’ e ‘organizada’ é de responsabilidade dos educadores que atuam no EM. Em outras palavras, podemos depreender que não somente a participação docente, mas também o seu comprometimento com a implementação de tais mudanças devem ser compreendidos como fundamentais para o alcance dos objetivos de ensino e de formação dos alunos, pretendidos pelos PCNEM.

Assim, se por um lado o ‘tom prescritivo’, às vezes, se sobressai no documento em relação ao ‘orientativo’, por outro, fica evidente a preocupação em relação à formação dos alunos do EM. Preocupação que pode ser observada no seguinte alerta (BRASIL, 2000, p. 13), “Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais [cristalizados], para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio”. Para tanto, o documento aponta para a necessidade de se desprender da visão pedagógica tradicional, destacando o caráter interativo e dialógico da linguagem como sendo os fundamentos para um novo modelo de ensino.

No que se refere à apresentação dos componentes curriculares, tanto para o EM quanto para os demais níveis de ensino, o documento os divide em três áreas, as quais são apresentadas da seguinte forma: Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vale ressaltar que, no bojo das mudanças decorrentes desta reforma no EM, a divisão das disciplinas que compõem os currículos das três etapas da Educação Básica, em três áreas, talvez, possa ser considerada como um divisor de águas entre o ‘antigo’ e o ‘novo’[reformado] EM. Em relação às tais mudanças, lembramos que não temos a pretensão de discutir, nesta pesquisa, de que modo ou com qual intensidade elas repercutiram neste nível de ensino.

Em relação ao ensino de LP, os PCNEM orientam para que este seja conduzido por meio de práticas interativas de linguagem (BRASIL, 1999, p. 125). Esta afirmação leva em conta a íntima relação existente entre ‘linguagem’ e ‘interação’, uma vez que é por meio da linguagem [verbal e não-verbal] que os indivíduos dialogam, se comunicam e interagem entre si. Pensamento que encontra respaldo nas asserções de Bakhtin/Volochinov:

O **diálogo**, no sentido estrito do termo, não **constitui**, é claro, senão **uma das formas**, é verdade que das **mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’** num sentido amplo, isto é, não apenas **como** a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas **toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja**. (1992, p. 123 – grifos nossos)

Além do caráter interativo da linguagem, os PCNEM também destacam outro aspecto muito importante, o dialógico. De acordo com o documento (BRASIL, 1999, p. 126), “O caráter dialógico das linguagens impõem uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato”. Dito de outra forma, podemos inferir que os PCNEM defendem que as linguagens, em suas diferentes formas e manifestações, sejam consideradas e estudadas de forma ampla, de modo que se considerem não somente os aspectos superficiais ou ‘visíveis’ do ato comunicativo ou do texto [verbal/não-verbal], mas também outros aspectos, tais como: sociais, culturais, ideológicos e históricos, os quais, além de constituírem as linguagens, podem ser considerados como fundamentais na e para obtenção/produção do sentido(significação), principal objetivo de qualquer ato de linguagem (BRASIL, 1999, p. 125).

Quanto às teorias que orientam e fundamentam as propostas e orientações teórico-metodológicas dos PCNEM, o documento esclarece:

O exposto representa uma **síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna** e o papel que ele ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. (BRASIL, 1999, p. 137 – grifos nossos)

O caráter **sócio-interacionista** da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, [...]. **Essa concepção** destaca a natureza social e interativa da linguagem, em **contraposição às concepções tradicionais**, deslocadas do uso social. (BRASIL, 1999, p. 139 – grifos nossos)

Podemos identificar como principais representantes desta ‘síntese teórica’, a Linguística Textual, e a teoria Enunciativo-discursiva Bakhtiniana, visto que, a partir da leitura do Grupo de Genebra, é quem subsidia as discussões e propostas para o ensino de gêneros, no documento (RODRIGUES, 2003b, p. 1.261).

Quanto às orientações teórico-metodológicas, dos PCNEM, para o ensino da produção textual, entendemos que os fundamentos teóricos são gerais na apresentação

destas orientações, por isso deixam em aberto o modo de compreender e agir quanto ao processo de escrita. Isto porque, tais orientações aparecem ‘diluídas’ no documento, o que faz com que, praticamente, precisem ser inferidas pelo leitor. Nesse sentido, não identificamos nos PCNEM a apresentação de propostas de ensino ou de abordagens claras e definidas para o ensino deste conteúdo.

Embora não se constitua como objeto desta pesquisa, pensamos ser importante mencionar que os PCN do terceiro e quarto ciclos do EF, não apenas se valem de ‘quadros’ para organizar/sistematizar as orientações que apresentam aos professores, como também sugerem quais gêneros poderiam ser ensinados, em sala de aula. Além disso, apresentam as ‘condições’, para que o trabalho com este ensino possa ser realizado de modo eficiente e significativo para os alunos, no EF (BRASIL, 1998, 57-58). Justificamos a comparação, uma vez que, até a edição dos PCN+ (2002) não havia à disposição dos professores, do EM, nenhum outro documento subsequente que pudesse orientá-los quanto ao ensino deste conteúdo, além dos destinados às séries inferiores. Talvez por isso, o alerta ao professor para que busque orientação em outros documentos oficiais, tanto antecedentes quanto subsequentes (BRASIL, 1999, 123).

Apesar disso, os PCNEM são claros quando orientam para que não se considerem apenas os aspectos formais ou estruturais dos gêneros. Segundo o documento, o ensino e as análises dos gêneros orais ou escritos precisam contemplar, também, os aspectos discursivos, semânticos, históricos, ideológicos e contextuais, uma vez que o trabalho realizado de modo mais amplo, desvinculado da preocupação exclusiva com o domínio de nomenclaturas gramaticais ou com a aprendizagem de tipos textuais, por exemplo, possibilitaria ao aluno uma melhor compreensão, tanto do caráter social e subjetivo da linguagem, como também o auxiliaria em sua apropriação e uso dos gêneros de circulação social (BRASIL, 1999, p. 139).

3.1.1 Os PCNEM e as ‘categorias de análise’

Considerando que o objetivo desta análise é o de identificar, e sistematizar, nas orientações teórico-metodológicas dos PCNEM ‘categorias’ que possibilitem, na investigação do *corpus*, tanto a análise quanto a reflexão sobre o modo como estas orientações repercutem nas propostas de produção textual dos LD, no EM, é que buscamos verificar quais aspectos elencados nas ‘condições de produção de texto’

(BRASIL, 1998, p. 58¹⁶) são discutidos ou tratados neste documento. Justificamos nossa opção, uma vez que as ‘condições de produção de texto’ podem ser consideradas como fundamentais neste processo, uma vez que, se consideradas em sua totalidade, podem orientar um ensino deste conteúdo que possa ser considerado como eficaz e significativo para os alunos, o que dificilmente se obtém quando se recorre às práticas cristalizadas e tradicionais de ensino.

Embora não pretendamos reproduzir o mesmo ‘modelo’ de apresentação verificado nos PCN do EF, optamos, nesta seção, por apresentar e discutir cada uma das ‘categorias de análise’, identificadas e levantadas por nós nos PCNEM, conforme se apresentam nas etapas que constituem o processo de produção textual, a saber, realização de atividades que antecedem a produção, atividades realizadas durante, e as realizadas após a produção textual. Acreditamos que este critério de apresentação atribui fluência ao texto, uma vez que facilita a leitura destas informações.

Sendo assim, no tocante à realização de ‘atividades prévias’, as quais têm como finalidade dar subsídios aos alunos [a fim de que eles tenham o que dizer/escrever] acerca do tema proposto para os seus textos – tais como: planejamento, levantamento de dados, estabelecimento do objetivo, finalidade da produção, escolha dos argumentos etc. – os PCNEM alertam:

Como posso dizer, se não sei o que nem como dizer? A situação formal da fala/escrita na sala deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa [e produção textual]. (BRASIL, 1999, p. 143 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, o documento traz orientações aos professores no sentido de realizarem, durante a primeira etapa do processo de ensino da produção

¹⁶ As condições para a prática de produção de textos orais e escritos, apresentadas nos PCN destinados ao 3º e 4º ciclos do EF, são aqui recuperadas com o objetivo de auxiliar tanto na identificação quanto na sistematização das orientações teórico-metodológicas identificadas nos PCN do EM, a saber: Produção de textos orais: **planejamento prévio** da fala em função da **intencionalidade do locutor**, das **características do receptor** [interlocutor] das **exigências da situação** [condições de produção do gênero discursivo] e dos objetivos estabelecidos; seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. Produção de textos escritos: redação de textos considerando suas condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: estabelecimento de tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final; [...]. (BRASIL, 1998, p. 58)

textual, uma série de atividades prévias, sob o risco de o trabalho com o ensino deste conteúdo não atingir os objetivos propostos pelos envolvidos na situação de produção.

Quanto aos gêneros ou ‘tipos textuais’ que poderiam ou deveriam ser ensinados no EM, o documento não faz sugestões específicas neste sentido. Em vez disso, os PCNEM propõem que os gêneros sejam ensinados de modo que os alunos não somente possam reconhecê-los, em meio a outros gêneros de circulação social, mas também sejam capazes de produzi-los:

O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de **gêneros e tipos de discurso**. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de ‘contratos’ textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as **formas textuais**. (BRASIL, 1999, p. 144 – grifos nossos)

O documento sintetiza a discussão teórica entre tipos e gêneros na expressão ‘formas textuais’, indicando que elas estão nas práticas de fala e escrita em modos próprios de cada gênero. Por isso, pensamos que o estudo acerca das características dos gêneros e das tipologias textuais possa ser útil tanto para que o aluno consiga produzi-lo com maior facilidade quanto para que possa servir-se dele de modo mais eficiente na produção de seu texto.

Embora os PCNEM tratem sobre a ‘figura do interlocutor’, no processo de ensino da produção textual, não se observa no documento a preocupação em aprofundar as discussões em torno deste tema:

Os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do ‘outro’ e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta dos estudos da língua. Dessa forma, podemos falar em adequação da linguagem a situações de uso. (BRASIL, 1999, p. 140 – grifos nossos)

Acreditamos que o modo como o documento apresenta e discute o papel do interlocutor, possivelmente, se deva ao fato deste aspecto ter sido abordado e discutido com maior ênfase e profundidade na versão dos PCN destinada às séries do EF.

No que se refere ao papel do aluno, tanto em relação à aprendizagem de Língua portuguesa quanto durante a aprendizagem específica da produção de textos orais e escritos, o documento propõe:

Neste caso, o **aluno deixaria de ser um mero espectador ou reprodutor** de saberes discutíveis [ou alheio]. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. [...] saber colocar-se como **protagonista no processo de produção**[de textos]recepção. [...] (BRASIL, 1999, p. 130 – grifos nossos)

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem com ser humano. (BRASIL, 1999, p. 139 – grifos nossos)

Em outras palavras, o ensino deste conteúdo, em sala de aula, deve possibilitar ao aluno assumir-se como autor de seu texto, como sujeito de seu próprio discurso, e não mais como ‘reprodutor’ de textos/discursos alheios. O aluno que se pretende formar – com a ‘reforma do EM’ – é o aluno que, além de ter consciência do seu papel social, também seja capaz de produzir textos coesos, coerentes e eficazes.

Nos PCNEM, conforme citado anteriormente, é possível observar a proposição de uma abordagem para o ensino da produção textual que leve em conta os aspectos discursivos dos textos, relacionados à significação ou à obtenção de sentido(s):

Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção [textual oral ou escrita] e na interpretação [leitura]. [...]. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as **condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas)**. [...] Uma entonação de voz pode transformar o sentido de um texto. A simples inversão de um adjetivo modifica o significado de uma frase. [...]. A atenção sobre aquilo que não se mostra [o que não foi dito] e como se mostra traz informações sobre quem produz e para que produz. (BRASIL, 1999, p. 142 – grifos nossos)

Aspectos, geralmente, ‘não visíveis’ na superfície do texto, porque extrapolam a materialidade linguística ou ‘gramatical’ do gênero, mas que podem ser observados nos textos [de outros autores como nos produzidos pelos alunos] uma vez que estes estão relacionados ao contexto, à situação imediata, às condições de produção de textos (LOPES-ROSSI, 2002, p. 28).

Não menos importante que as etapas anteriores, do processo de produção de textos, a revisão textual, com intervenção do professor, e a versão final do texto produzido pelo aluno, também são objetos de discussão, nos PCNEM (BRASIL, 1999,

p: 143) “Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos”.

Quanto ao papel do professor, os PCNEM orientam no sentido de que ele não apenas incentive os alunos para que se envolvam e participem das atividades, mas principalmente, que proponha situações de produção textual significativas, que possam conscientizar os alunos acerca da importância e da função social da linguagem, seja ela oral ou escrita.

Em relação à utilização de ‘procedimentos diferenciados’ para o trabalho com o ensino da produção textual, constatamos que não há, nos PCNEM, nenhuma menção, orientação ou sugestão, aos professores, para a o ensino deste conteúdo por intermédio de projetos ou de módulos didáticos. No entanto, verificamos a preocupação em romper com abordagens ‘cristalizadas’ ou ‘tradicionais’, no ensino da produção textual, conforme aponta o documento (BRASIL, 1999, p. 139).

Assim, não obstante o modo particular como este PCNEM apresentam suas orientações teórico-metodológicas para o trabalho com o ensino da produção textual, em contexto escolar, foi possível, inicialmente, identificar e levantar as seguintes ‘categorias’ para análise das propostas de produção de textos dos LD que compõem o *corpus* da pesquisa:

- a) Propostas de produção textual orientadas por ‘procedimentos diferenciados’: sequências didáticas ou projetos, que contemplem atividades prévias, objetivo e meio de circulação para a produção dos alunos;
- b) Propostas de produção textual que apresentam interlocutor;
- c) Propostas de produção textual que consideram o aluno como sujeito/autor do próprio texto;
- d) Propostas de produção textual que explorem os aspectos discursivos e os linguístico-textuais, dos textos;
- e) Propostas de produção textual que levem em conta o papel do professor;
- f) Propostas de produção textual que orientam a realização de revisão/reescrita textual, e elaboração de versão final do texto.

Uma vez identificadas e apresentadas as ‘categorias de análise’ presentes nos PCNEM, a próxima seção, com o mesmo fim, destina-se exclusivamente à investigação sobre os PCN+.

3.2. Os PCN+ e o ensino de produção de texto

Publicado pelo Ministério da Educação (ME), em 2002, portanto, dois anos após a publicação dos PCNEM (1999/2000), os PCN+ (2002) têm como objetivo principal, não mais a divulgação da reforma do EM, missão imposta ao documento que o antecedeu, mas sim a tarefa de: “[...] ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio” (2002, p. 13), além de promover a interdisciplinaridade, favorecendo a formação integral dos alunos:

Esta publicação **traz orientações educacionais** que, **sem qualquer pretensão normativa**, buscam contribuir para a **implementação das reformas educacionais** definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) [...]. (BRASIL, 2002, p. 7 – grifos nossos)

Uma vez justificada a sua elaboração, os PCN+ informam qual será nível em que ocorrem as discussões apresentadas no documento. Quanto a isso, consideramos importante mencionar que tanto as orientações quanto as práticas de ensino identificadas nos PCN+ não apresentam um ‘tom prescritivo’ ou soam como uma ‘exigência’, que deva ser obedecida ou executada pelos professores. É o que inferimos do excerto abaixo:

Algumas situações que ativam o protagonismo:

- na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, **é desejável que o aluno elabore** propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista (competência V do Enem); [...]. (BRASIL, 2002, p. 61 – grifos nossos)

Além do ‘caráter sugestivo’ das orientações e propostas de ensino, os PCN+ evidenciam, também, preocupação em relação ao modo como estas possam ser vistas ou entendidas pelos professores do EM. Talvez, por conta disso, é possível observar já na ‘Introdução’ do documento, o seguinte esclarecimento:

Os princípios de seleção e organização que orientam este trabalho[PCN+] **não pretendem**, portanto, **ser únicos; constituem** tão-somente **possibilidades**, num extenso universo de princípios de seleção e organização. Em outras palavras, **não se pretende que este documento seja lido como uma listagem ou “receita”, [...]** (BRASIL, 2002, p. 24 – grifos nossos)

Espera-se que os leitores (provavelmente, os professores de LP) entendam que estes ‘princípios’ são possibilidades e não receitas de tarefas a cumprir. Está aí implícita uma condição autoral do professor. Em comparação com os PCNEM, verificamos que os PCN+ apresentam suas orientações e propostas para o ensino da produção textual, de forma clara, objetiva e detalhada. Para tanto, o documento se utiliza de oito seções, as quais se destinam ao ensino de gramática, leitura, produção textual, além de outros temas, tais como, o papel do aluno, do professor, além de sugestões de abordagens para o desenvolvimento de determinadas competências, nos alunos.

No que se refere às teorias que fundamentam as discussões e as orientações teórico-metodológicas apresentadas, o documento é bastante claro e explícito em relação à concepção de texto, que subsidia o ensino da produção textual, nos PCN+ (2002, p. 77) “Quando se pensa no desenvolvimento da competência textual, é recomendável que se tenha clareza sobre sua conceituação. Adotamos a perspectiva de Koch & Travaglia, [...]”.

Além disso, embora não façam citações diretas ao nome de Bakhtin (mesmo constando das referências), é possível observar que boa parte das discussões e propostas apresentadas pelos PCN+ têm como base seus estudos e pesquisas sobre interação, dialogismo e gêneros do discurso. É o que depreendemos do excerto, abaixo, que trata sobre o trabalho com a produção de textos a partir dos gêneros¹⁷:

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

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

¹⁷ O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu **conteúdo (temático)** e pelo **estilo da linguagem**, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**. Todos esses três elementos – o **conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262 – Grifos nossos)

Os PCN+ também não fazem menção explícita à Semântica ou a nenhuma outra corrente teórica que trate sobre o significado das palavras ou efeitos de sentido gerados por elas nas situações de uso da língua. Contudo, é constante no documento a preocupação em relação à consideração desses aspectos no trabalho com os ensinos de leitura, gramática, e produção de textos:

Ao se adotar **textos de circulação social**, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar com os alunos alguns procedimentos que permitam identificar as características do suporte ou do enunciador **na construção de valores e sentidos**:

- comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato;
- **reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos** dos agentes de produção;
- comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio);
- **relacionar os valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico opinativo com as condições de produção** desse texto e as **intenções do autor**, levando em conta elementos como as **fontes de divulgação**, o **lugar social de quem o produziu**, os **contextos** da época. (2002, p. 79 – grifos nossos)

Em relação aos gêneros, verificamos que os PCN+ são bastante claros, e avançam consideravelmente em relação aos PCNEM, uma vez que promovem um ensino que possibilite aos alunos refletirem sobre a temática, composição e estilo dos gêneros de circulação social. Para tanto, os PCN+ propõem que neste ensino não se privilegie apenas esta ou aquela faceta dos gêneros, mas sim, que sejam apresentados integralmente, de modo que os alunos possam conhecê-los e estudá-los em sua totalidade.

3.2.1 Os PCN+ e as ‘categorias de análise’

Novamente, considerando que o objetivo desta investigação é o de identificar e também levantar/sistematizar, nas orientações teórico-metodológicas dos PCN+, ‘categorias’ que possibilitem tanto a análise quanto a reflexão sobre o modo como estas orientações repercutem nas propostas de produção textual dos LD, que constituem o *corpus* da pesquisa, é que buscamos verificar quais aspectos contidos nas ‘condições de

produção de texto’, já citadas (BRASIL, 1998, p. 58), são contemplados neste documento.

Em relação às condições de produção de textos, consideramos importante ressaltar que, nos PCN+, são frequentes as afirmações que ressaltam e ou defendem a importância delas serem levadas em conta no processo de ensino- prática de textos orais e escritos, uma vez que contemplam diversos aspectos considerados importantes no processo de produção textual:

Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a **situação de produção** dos discursos [...]. As diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados, de acordo com certas intenções, dentro de **determinadas condições**, o que origina efeitos de sentido. (BRASIL, 2002, p. 60-61 – grifos nossos)

Apesar destas asserções se utilizarem das expressões ‘situação de produção’ e ‘determinadas condições’, podemos depreender que ambas fazem menção à situação imediata de produção dos enunciados ou ao contexto de produção. Além destas menções, os PCN+ também tratam sobre as condições de produção de texto, de maneira mais explícita:

Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção, pelos alunos, das **condições** em que essas **unidades de sentido [textos] são produzidas**. Diante de uma dada proposta de produção, **o aluno deve ter clareza sobre:**

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público. (BRASIL, 2002, p. 80 – grifos nossos)

Embora os PCN+ não tratem especificamente acerca de alguns aspectos das condições de produção, tais como ‘atividades prévias’ e ‘objetivos para as produções dos alunos’ e ‘revisão/reescrita de textos’, é possível observar que essas etapas do processo de produção textual, além de outros, como a figura do interlocutor, são contemplados ou estão previstos quando a atividade, seja ela oral ou escrita, é realizada ou conduzida a partir da execução de um projeto didático. No tocante ao interlocutor, o documento (BRASIL, 2002, p. 75) esclarece “Para que se encarem adequadamente as diversas situações comunicativas que se apresentam na escola, professores e alunos

devem ter consciência do lugar [social] de onde falam e dos interlocutores a quem se dirigem”. Além disso, reafirma:

Outros procedimentos, relacionados à construção da imagem de **locutor e de interlocutor**, aplicáveis tanto à **leitura e produção do texto escrito** quanto às situações de interlocução **oral**, são:

- identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitem a construção da imagem de locutor e de interlocutor;

[...]. (BRASIL, 2002, p. 83 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, fica evidente nos PCN+ a preocupação em relação à importância do interlocutor na produção textual do aluno. No que se refere ao papel do ‘outro’ no processo de interlocução, Bakhtin (2003, p. 301) esclarece “[...] o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade [...], um público mais ou menos diferenciado, um povo [...], o chefe, [...] um estranho, etc.”. Em outras palavras, nossos discursos/enunciados, de qualquer natureza ou forma, sempre são endereçados a alguém.

Quanto ao trabalho com os gêneros, os PCN+ orientam para que este se dê a partir do ensino de uma variedade de gêneros. Sendo assim, o documento sugere que os alunos produzam desde gêneros literários, tais como, poema, conto, romance, e texto dramático, até outros, de circulação social, como: nota, notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, carta do leitor; texto expositivo, verbete, ensaio, propaganda institucional, e anúncio. (BRASIL, 2002, p. 77). Orientação que é reiterada pelos próprios PCN+ (2002, p. 79 – Grifos nossos) “**O trabalho com a diversidade de gêneros** permite que se estabeleçam diferentes relações entre textos e que se proponham alguns procedimentos: [...]”. Nesse contexto, pensamos ser importante ressaltar que o documento também faz sugestão acerca do trabalho com os gêneros orais (BRASIL, 2002, p. 57) “[...] pode-se pensar em promover debates e mesas-redondas, enviar cartas, fazer contatos com emissoras de rádio e televisão”. Orientação que é expandida e reiterada:

Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que **a produção de textos falados** ganhe uma sistematização maior, por meio de **gêneros orais** como a **mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico**, para citar apenas alguns exemplos. (BRASIL, 2002, p. 71 – grifos nossos)

São abundantes, nos PCN+, as orientações no sentido de que o ensino deste conteúdo deva ser conduzido a partir da prática de produção de uma variedade de gêneros, tanto orais quanto escritos. Conforme já apontamos, trata-se de orientações ausentes nos PCNEM. Nesse sentido, verificamos ainda que os PCN+ não somente sugerem quais gêneros poderiam ser ensinados e produzidos em sala de aula, como também justificam o porquê ou o motivo pelo qual os professores deveriam seguir tais orientações:

Essa abordagem [**ensino da produção textual por intermédio dos gêneros**] explicita as vantagens de se **abandonar o tradicional** esquema das **estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar** a perspectiva de que a escola deve incorporar **em sua prática os gêneros**, ficcionais ou não-ficcionais, **que circulam socialmente**:

- na literatura, o **poema**, o **conto**, o **romance**, o **texto dramático**, entre outros;
- no jornalismo, a **nota**, a **notícia**, a **reportagem**, o **artigo de opinião**, o **editorial**, a **carta do leitor**;
- nas ciências, o **texto expositivo**, o **verbete**, o **ensaio**;
- na publicidade, a **propaganda institucional**, o **anúncio**;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros.

Se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas. (BRASIL, 2002, p. 77 – grifos nossos)

Assim, fica evidente no documento, de 2002, a orientação para que o ensino da produção textual seja ensinado e realizado de outra forma. Segundo os PCN+, somente um trabalho conduzido por intermédio do ensino e da produção de gêneros que circulem socialmente poderia proporcionar práticas de oralidade e de escrita, eficientes e significativas para os alunos.

No que se refere ao ensino das ‘tipologias textuais’ os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 62) esclarecem “Ser falante e usuário de uma língua pressupõe: [...]. percepção das seqüências e dos tipos no interior dos gêneros; [...]”. Em outras palavras, o documento chama a atenção dos professores, do EM, para o fato de que as tipologias textuais ou tipos textuais, como ‘dissertação’, ‘narração’, ‘descrição’ etc. fazem parte da estrutura composicional dos gêneros. É o que depreendemos da orientação:

Uma aula da disciplina Língua Portuguesa, que integra a área de Linguagens e Códigos, ao tratar dos gêneros narrativos ou descritivos,

pode fazer uso de relatos de fatos históricos, processos sociais ou descrições de experimentos científicos. Na realidade, textos dessa natureza são hoje encontráveis em jornais diários e em publicações semanais, lado a lado com a crônica política ou policial. (BRASIL, 2002, p. 18)

Contudo, não obstante as orientações para que os professores do EM adotem novas abordagens por intermédio de práticas inovadoras e eficazes de ensino, como a realização do trabalho com a produção textual por intermédio do ensino e produção de gêneros, os PCN+, na seção sobre ‘Produção textual’, apresentam a seguinte orientação:

Na produção, entretanto, é preciso que o aluno mobilize uma série de recursos, também relacionados às suas competências interativa e gramatical:

- utilizar relações várias, de acordo com seu **projeto textual** – tese e argumentos; causa e consequência; **fato ou opinião**; [...];
 - quanto ao **texto dissertativo** (expositivo ou **argumentativo**), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese;
 - quanto ao **texto argumentativo**, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução; [...].
- (BRASIL, 2002, p. 80 – grifos nossos)

Em relação ao excerto, acima, pensamos ser importante destacar que não se trata de orientações para a prática de ‘compreensão de textos’, ou seja, orientações para leitura e análise de textos, apenas, mas sim para a ‘produção de textos’ dissertativos e argumentativos. Assim, embora os PCN+ orientem os professores a fim de que abandonem o modelo tradicional de ensino, ou seja, o ensino puro e simples de estruturas textuais (narração, descrição, dissertação), e também os alerte no sentido de que as sequências textuais (dissertação, narração, descrição, injunção etc.) estão presentes na composição de muitos gêneros, tais como artigo de opinião, editorial etc., também é possível identificar, no documento, orientações específicas para o ensino e produção destes textos. Talvez por esse motivo, ao se debruçar sobre este tema nos PCN, Marcuschi (2008, p.207) o classifique como sendo um “aspecto complexo”¹⁸.

Ainda em relação ao ensino da produção textual, os PCN+ orientam os professores para que recorram a ‘procedimentos diferenciados’, como forma de tornar o ensino deste conteúdo mais significativo, para os alunos. Para tanto, o documento sugere que as abordagens de ensino contemplem não somente a produção de gêneros de

¹⁸ Esta discussão será retomada na próxima seção, destinada à análise das OCEM.

ampla circulação social, no caso, os textos que geralmente fazem parte do ‘universo social/cotidiano’ dos alunos, mas que estes sejam produzidos a partir da realização de projetos ou de sequências didáticas. É o que os PCN+ (2002, p. 59) defendem “[...] a produção de textos orais e escritos no interior de um projeto de trabalho requer também o exercício da competência interativa, uma vez estabelecidos grupos de trabalho que devem apresentar produtos finais de seu processo de aprendizagem”. Orientação que reiterada e ampliada, no documento:

Para o desenvolvimento progressivo da competência interativa, é **importante que o professor** de Língua Portuguesa **crie condições** capazes de inserir **o aluno** em **situações reais [ou significativas]** de aprendizagem. Nesse sentido, alguns procedimentos são bem-vindos:

- **Alunos e professores precisam ter clareza sobre** as várias situações comunicativas de que participam: **que discursos produzem, de onde, para quem, como, com que intenções**. Quando se tem esses elementos claros, o ato enunciativo [**texto**] ganha chances de produzir nos interlocutores os efeitos desejados. (2002, p. 76 – grifos nossos)

Acreditamos que perguntas, comuns, dos alunos, no processo de produção textual, tais como ‘o que dizer?’, ‘para quem?’, ‘por que dizer?’, dentre outras, costumam ser respondidas com clareza quando o professor propõe um projeto didático que contemple os aspectos envolvidos nas condições de produção de textos, amplamente discutidas nos PCN do terceiro e quarto ciclos, do EF, e também por este documento.

Quanto ao papel do aluno, é possível afirmar que os PCN+ avançam mais que o documento anterior, visto que apresentam o trabalho com o ensino da leitura como indispensável para o desenvolvimento da habilidade de produção de textos. Esta orientação pode ser compreendida a partir da seguinte orientação: “[...] os procedimentos indicados especialmente quanto à recepção dos textos devem contribuir também para os processos de produção textual” (BRASIL, 2002, p. 80). Além disso, o documento deixa claro que determinadas competências só podem ser desenvolvidas por intermédio do trabalho com o ensino de gêneros que circulam socialmente:

[...]. **Colocar-se como protagonista na produção** e recepção de textos
Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Entre tantas, a correspondência com os colegas e com membros da comunidade – por fax e correio eletrônico (e-mail, chat), por exemplo – é uma atividade que desenvolve essa competência. (2002, p. 62 – grifos do autor).

Em relação ao professor, são muitas as orientações nos PCN+, tanto no sentido de reafirmar a sua importância quanto no de conscientizá-lo acerca de seu papel na formação do aluno do EM. De acordo com o documento (2002, p. 89), “[...], o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos”. Ainda nesta esteira, compete:

[...] ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

O que **se propõe** é que **as aulas de redação** operem com esses conceitos, para que **a atividade adquira significado para o aluno**. (2002, p. 61 – grifos nossos)

Desse modo, após o estudo dos PCN+, formulamos mais uma categoria para análise das propostas de produção dos LD que constituem o *corpus* da pesquisa, não identificada no documento anterior.

- a) Propostas de produção textual que orientam o ensino de sequências/tipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal);

Conforme podemos observar, os PCN+ apresentam orientações teórico-metodológicas, para o ensino e prática da produção textual, em sala de aula, mais abrangentes e detalhadas, em relação às identificadas nos PCNEM.

3.3. As OCEM e o ensino de produção de texto

Considerando que o objetivo da seção é o de identificar e levantar ‘categorias de análise’, para análise do *corpus*, pensamos ser importante lembrar que a investigação, nas OCEM, recai, basicamente, sobre os aspectos relacionados ao ensino da produção textual.

Embora as OCEM informem como data de sua publicação o ano de 2006, as discussões com vistas à sua elaboração tiveram início já no ano de 2004 (BRASIL,

2006, p. 8). Discussões que, de acordo com o documento, contaram com a participação de vários setores da sociedade, como técnicos das secretarias de educação estaduais, professores e alunos da rede pública, bem como de representantes da comunidade acadêmica, conforme informa:

Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado. (BRASIL, 2006, p. 9)

Conforme verificamos nos PCNEM e PCN+, as OCEM também surgem como resultado de um trabalho coletivo, realizado por pessoas ligadas à área da educação: professores, gestores de escolas, pesquisadores, pais, alunos etc. Como não se trata de uma reforma curricular que necessite ser divulgada, as OCEM se apresentam com o objetivo (BRASIL, 2006, p. 5) de “[...] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”. Em outras palavras, o documento tem como papel principal propor, por intermédio de suas orientações teórico-metodológicas, abordagens para o ensino de LP que possam contribuir para a práxis docente, em sala de aula:

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* **com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.** (BRASIL, 2006, p. 8 – grifo nosso)

Fica evidente, nas OCEM, tanto a preocupação em justificar a sua elaboração quanto a necessidade em ressaltar sua importância, no quadro dos documentos produzidos para a educação, voltados especificamente para este nível de ensino:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. **A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, não só no sentido de aprofundar a compreensão **sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas** para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender as necessidades e as expectativas das escolas e dos professores

na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8 – grifos nossos)

Nesse sentido, podemos entender que as OCEM surgem da necessidade de continuidade e de aprofundamento constante das discussões em torno das orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos PCNEM, e PCN+. Além disso, as OCEM, também evidenciam preocupação em alertar sobre qual não seria o seu objetivo. Dito de outra forma, o documento alerta os professores para que não façam uso de suas orientações de forma equivocada, conforme podemos verificar (BRASIL, 2006, p. 6): “Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz”. Preocupação que é reiterada:

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 17)

Quanto às teorias identificadas nas OCEM, o documento menciona, de modo genérico, praticamente, algumas já identificadas nos documentos anteriores, a saber: Linguística Textual, Teorias da Enunciação e Análise do Discurso. Contudo, ao tratar sobre a base teórica que fundamenta as discussões e abordagens teóricas no documento, acaba agrupando estas teorias em duas correntes teóricas:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da **Linguística** e da **Linguística Aplicada**, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. (BRASIL, 2006, p. 18 – grifos nossos)

Assim, se por um lado o(s) documento(s) revela(m) uma base teórica consistente e variada, por outro, revela(m) também a necessidade de o professor não ser apenas um ‘conhecedor’ de teorias, mas sim de ter consciência das implicações de se trabalhar orientado a partir de cada uma delas. Em outras palavras, o conhecimento teórico, apenas, não basta. Embora importante, é preciso que os professores tenham clareza, teórico-metodológica, sobre as implicações e ou direção que cada teoria ou concepção

teórica pode dar ao seu trabalho com o ensino de LP/produção textual. Necessidade que é reiterada ao final da seção que trata sobre o ensino de LP:

Em relação à disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – **pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica**, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 44 – grifos nossos)

Em suma, as OCEM esperam que o professor do EM seja capaz de articular, de modo eficiente, ambos os conhecimentos, ou seja, ‘teoria’ e ‘prática’, a fim de que o trabalho com o ensino de LP possa alcançar tantos os objetivos quanto os propósitos estabelecidos pelo documento.

Em relação ao ensino da produção de textos, as OCEM propõem que o trabalho com este conteúdo se efetive por intermédio de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais, tanto públicas quanto privadas (BRASIL, 2006, p. 36). Neste sentido, as OCEM defendem de modo incisivo o trabalho com os gêneros discursivos, no ambiente escolar.

Assim como verificado nos PCN+, as OCEM também especificam e sugerem alguns gêneros discursivos que poderiam ser ensinados ou produzidos pelos alunos, em sala de aula. Para tanto, o documento apresenta direcionamentos bastante claros em relação ao modo ou sobre a forma como os professores poderiam desenvolver suas atividades com estes textos:

Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte:
Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de **resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas**. (BRASIL, 2006, p. 37 – grifos nossos)

Neste processo, ao tratar sobre ‘estratégias textualizadoras’, tais como: grau de formalidade do texto, tempo verbal, coesão, coerência, progressão temática, dentre outros aspectos do processo de produção de texto, as OCEM fazem menção, também, a

“modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal)” (BRASIL, 2006, p 38).

Embora o documento trate acerca da importância da consideração e estudo destas tipologias textuais no processo de ensino da produção de textos, uma vez que estas são parte integrante ou constituem os gêneros discursivos, não identificamos nas OCEM sugestão ou orientação específica para o ensino ou prática de produção do texto dissertativo-argumentativo.

Pensamos que a falta de orientações específicas para o ensino do texto dissertativo-argumentativo pode ser compreendida como um sinal de que as OCEM não fazem distinção entre este tipo de texto e gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de uma ‘discussão ausente’ no documento. Para Marchuschi (2008, p. 209) os documentos oficiais abordam os ‘tipos textuais’ ou ‘sequências discursiva’, geralmente, de forma “vaga”. Segundo ele, isto ocorre porque estes documentos, de modo geral, não fazem “uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto construtos teóricos) e *gêneros* (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas)”. Acreditamos que nosso pensamento se justifica, uma vez que as orientações identificadas, nas OCEM, podem ser aplicadas tanto ao ensino do texto dissertativo-argumentativo quanto ao de gêneros discursivos, diversos. De acordo com o documento, é importante que:

[...] na delimitação dos conteúdos, **as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais**, fundamentando-se no princípio de que o **objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos**, como materialidade de **gêneros discursivos**, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 36 – grifos nossos)

Dados os objetivos de formação anteriormente expostos, essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país. **Isso implica que a escola deva comprometer-se a dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos dessa cultura e dessa memória.** (BRASIL, 2006, p. 33 – grifos nossos)

Ainda que não se trate de um ‘gênero discursivo’, acreditamos que o texto dissertativo-argumentativo se configure como representativo tanto da cultura quanto da

‘memória escolar’ brasileira, uma vez que até os LD serem inundados pelos gêneros discursivos, era o seu ensino que predominava na maioria das escolas. É o que Lousada e Campos asseveram:

A questão dos gêneros textuais/discursivos chega ao Brasil na década de 90 e, em pouco tempo, começa a exercer influência no ensino de língua materna, ao ter seus princípios incorporados em documentos oficiais, tais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em nível nacional, e em outros documentos da esfera estadual. Assim, a problemática dos gêneros acaba entrando na escola, seja pelas iniciativas de formação de professores para o ensino por meio de gêneros, seja pelo livro didático que, ao adequar-se ao PNLN (Programa Nacional do Livro Didático), passa a considerar os gêneros como unidades de ensino. (LOUSADA; CAMPOS, 2015, p. 1)

Além disso, o ensino e a prática deste tipo de texto, no EM, atende também a uma importante demanda por parte dos alunos, que é a necessidade de preparação para a prova de redação do ENEM, cujo objeto de avaliação é única e exclusivamente o texto dissertativo-argumentativo.

Em relação ao ensino dos gêneros discursivos, consideramos importante mencionar que as OCEM apresentam os gêneros como estruturas que não são idênticas em sua composição, uma vez que são tipologicamente heterogêneos (MARCUSCHI, 2008, p. 160). Em outras palavras, o documento esclarece que os gêneros podem variar, internamente, devido à presença de determinadas tipologias em sua composição (dissertativa, descritiva etc.). No que se refere ao ensino de gêneros discursivos orais, as OCEM também apresentam sugestões para a prática e produção de alguns deles, tais como palestras, debates, seminários etc. (BRASIL, 2006, p 37).

3.3.1 As OCEM e as ‘categorias de análise

Tendo em vista que o objetivo da investigação sobre as OCEM é o de identificar, em suas orientações teórico-metodológicas, ‘categorias’ que possibilitem a análise e a reflexão sobre o modo como estas orientações repercutem nas propostas de produção textual dos LD que constituem o *corpus* da pesquisa, é que apresentamos alguns dos aspectos elencados nas ‘condições de produção de textos’ (BRASIL, 1998, p. 58) presentes neste documento.

Assim como observado nos PCN+, as OCEM também não orientam os professores, de modo objetivo, para que realizem ‘atividades prévias’, e nem tampouco sugerem que sejam estabelecidos objetivos para as produções dos alunos. Também não identificamos nas OCEM orientações quanto à proposição de um suporte para a divulgação/circulação destes textos. Novamente, pensamos que a ausência destas discussões, no documento, se deva ao fato de que, esses aspectos, geralmente estão contemplados no processo de execução de um projeto didático, por exemplo.

Por outro lado, é possível identificar orientações específicas sobre o papel e a importância do interlocutor no processo de ensino da produção textual. Sobre isso, as OCEM alertam para que as atividades voltadas para o ensino deste conteúdo considerem ou levem em conta os:

Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espacotemporal em que se produz o texto. [...]. Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu **interlocutor** ou a si mesmo). (BRASIL, 2006, p. 38 – grifos nossos)

Coadunamos com as OCEM acerca do papel que o interlocutor exerce no ensino deste conteúdo, visto que, além de orientar o aluno na escolha do gênero discursivo que irá produzir, também possibilitará a oportunidade para que o estudante possa posicionar-se como sujeito/autor de seu próprio texto. É o que observamos nas OCEM

[...] se é pelas **atividades de linguagem** que o **homem se constitui como sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo**. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e **produção de textos**, o **sujeito desenvolve 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. (BRASIL, 2006, p. 24 – grifos nossos)

Decorre daí a importância de as atividades de ensino voltadas para a prática da produção textual, considerarem no planejamento e elaboração do texto do aluno, também, a ‘figura’ do interlocutor. Conforme as OCEM, toda situação de interação – oral ou escrita, face a face ou virtual – é construída entre sujeitos, e marcada pelo

contexto social e histórico (2006, p. 24). Aserção que encontra respaldo em Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112) “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo ao qual pertence o locutor”. No entanto, as OCEM advertem para a necessidade de os professores criarem ‘situações de aprendizagem significativas’ (BRASIL, 2006, p. 36), pois são elas que irão possibilitar aos alunos:

[...] **efetivamente, assumir uma postura reflexiva** que lhes permita **tomar consciência** de sua **condição [papel social]** e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade **para poder atuar nelas de forma ativa**, como protagonista na ação coletiva. (BRASIL, 2006, p. 29 –grifos nossos)

Assim, a definição de um interlocutor para o texto do aluno é de fundamental importância, uma vez que isso lhe permitirá assumir-se como ‘sujeito enunciador’, a partir da compreensão de sua própria enunciação, e da possibilidade da compreensão do ‘outro’ (GARCEZ, 1998, p. 62).

Quanto ao aluno, verificamos que as expectativas das OCEM em relação ao seu desempenho durante o ciclo de estudos que compreende o EM são, basicamente, as mesmas identificadas nos documentos anteriores:

[...] **para o alunado do ensino médio**, na disciplina Língua Portuguesa, **prevê que o aluno**, ao longo de sua formação, **deva**:

- **conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos**, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, **de modo que conheça – use e compreenda** – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), **conviver com situações de produção escrita, oral** e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados. em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. **Dito de outra forma, o aluno deverá** passar a lidar com **situações de interação** que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao **uso de estratégias** (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do

texto em relação ao contexto de situação imediato. (BRASIL, 2006, p. 32 – grifos nossos)

Ao evidenciar tais expectativas, as OCEM também deixam claro o papel que o professor deverá desempenhar neste nível de ensino, uma vez que compete somente a ele a adoção de práticas de ensino que possibilitem ao aluno assumir um papel ativo no próprio processo de aprendizagem. Para tanto, o documento reforça a necessidade de rompimento definitivo com práticas de ensino cristalizadas e pouco eficientes, as quais, geralmente, não possibilitam a mudança de postura pretendida para o aluno, no ‘novo EM’.

Nessa esteira, o documento destaca a importância de que o ensino da produção de texto seja realizado por intermédio de atividades que não se limitem apenas à identificação do gênero discursivo/tipo textual, e nem tampouco se restrinjam a classificações de cunho gramatical ou de outra natureza. O que observamos nas OCEM, são orientações no sentido de que as práticas realizadas em sala de aula se constituam como [...] situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. (BRASIL, 2006, p. 36).

Em relação ao papel do professor, as OCEM o orientam acerca da importância de se utilizar uma abordagem de ensino que considere a significação ou a obtenção dos sentidos, no trabalho com a produção de textos. Para tanto, o documento sugere que o ensino dos gêneros não se limite apenas ao estudo dos aspectos linguístico-textuais, mas que leve em conta, também, os discursivos, os quais podem ser identificados e explorados, nos textos, por meio dos “Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação”, dos “Mecanismos enunciativos”, da “Intertextualidade” (BRASIL, 2006, p. 38-39). Características (discursivas) que, geralmente, não são visíveis porque não estão na superfície dos textos, mas que se referem às condições de produção e circulação do gênero na sociedade (LOPES-ROSSI, 2002, p. 28). Orientação explicitada na asserção:

Procura-se, dessa maneira, **demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas** de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a **produção**, a **recepção** e a **circulação de sentidos**. (BRASIL, 2006, p. 18-19 – grifos nossos)

Assim, ao tratar sobre a utilização de estratégias de ensino, por intermédio da adoção de ‘procedimentos diferenciados’, o documento cita como exemplo de abordagem para o trabalho com o ensino da produção textual, a proposição/realização de ‘sequências didáticas’ ou ‘projetos de intervenção didática’. É o que se observamos na orientação:

[...] Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de **sequências didáticas** que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; **tipos ou sequências textuais** que os configuram; **gêneros discursivos** que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses **gêneros**; práticas de linguagem em que encontram e comunidades que os produzem. (BRASIL, 2006, p. 36 – grifos nossos)

No que tange às sequências didáticas, embora Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) as definam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, nas OCEM essa ‘exclusividade’ em relação à abordagem e ensino exclusivo de gêneros não se materializa. Possivelmente, porque, para o documento, tanto o ensino do texto dissertativo-argumentativo quanto o de gêneros [variados] são vistos como ‘objetos de ensino’ ou práticas de linguagem igualmente complexas, portanto, difíceis de serem dominadas pelos alunos (2004, p. 98), as quais podem ser trabalhadas e ensinadas por intermédio das mesmas estratégias ou metodologias de ensino. É o que depreendemos da afirmação, abaixo:

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, **os projetos de intervenção didática** que tomarão como **objeto de ensino** e de aprendizagem **tanto as questões relativas aos usos da língua** e suas formas de atualização nos eventos de interação (**os gêneros do discurso**) **como** as questões relativas ao trabalho de **análise lingüística** (os elementos formais da língua) e à **análise do funcionamento sociopragmático dos textos** (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins). (BRASIL, 2006, p. 36-37 – grifos nossos)

Outra preocupação evidenciada nas OCEM diz respeito às duas etapas finais do processo de produção textual: revisão e versão final. Nesse sentido, são claras as

orientações, no documento, acerca da importância e da necessidade de que estas atividades sejam contempladas no trabalho com o ensino deste conteúdo:

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

Assim, considerando o objetivo proposto para o estudo deste documento, foram identificadas as mesmas categorias para análise das propostas de produção textual do LD, verificadas nos documentos anteriores.

Concluída a verificação sobre as OCEM, na próxima seção apresentamos um ‘resumo’ das orientações teórico-metodológicas, para o ensino da produção textual, identificadas nos três documentos principais documentos que tratam sobre o EM.

3.4 Os documentos oficiais e o ‘Quadro comum das categorias de análise’

Consideramos a investigação realizada nos PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCEM (2006) como extremamente positiva, porque, além de explicitar o modo, distinto, como cada um desses documentos discute e apresenta suas orientações, teórico-metodológicas, para o ensino da produção textual, evidencia, também, a ausência de contradição, entre estes documentos, quanto à forma como propõem e orientam o ensino deste conteúdo. Além disso, a análise dos documentos possibilitou, ainda, a identificação, o levantamento e a sistematização das ‘categorias de análise’, fundamentais para a realização das análises realizadas no *corpus* da pesquisa.

Assim, elaboramos e apresentamos, a seguir, um ‘quadro comum’ composto pelas ‘categorias de análise’ utilizadas nas análises das propostas de produção textual dos LD A e B, a fim de identificar o modo como as orientações teórico-metodológicas desses documentos, repercutem nas propostas de produção textual dos LD no EM.

Quadro 3 – ‘Categorias para análise’ – PCNEM, PCN+, OCEM

- | |
|---|
| a) Propostas de produção textual que propiciam a interação e o diálogo entre os aprendizes. |
|---|

b) Propostas de produção textual orientadas por ‘procedimentos diferenciados’ (sequências didáticas ou projetos)
c) Proposta de produção textual cuja produção textual solicitada apresenta ‘coerência temática e ou composicional’ com os ‘textos de apoio’ ou coletânea apresentada.
d) Propostas de produção textual que contemplem atividades prévias
e) Propostas de produção textual que especificam/ensinam o gênero/texto solicitado
f) Propostas de produção textual que apresentem finalidade ou objetivo para a produção.
g) Propostas de produção textual que apresentam interlocutor para os textos dos alunos.
h) Propostas de produção textual que apresentam meio de circulação para as produções dos alunos.
i) Propostas de produção textual que possibilitam ao aluno assumir-se como sujeito/autor do próprio texto
j) Propostas de produção textual que exploram os aspectos linguístico-textuais ou apresentam as características dos gêneros discursivos.
k) Propostas de produção textual que exploram os aspectos discursivos dos gêneros, relacionados à obtenção do significado/sentido.
l) Propostas de produção textual que orientam a realização de revisão/reescrita textual, e elaboração de versão final do texto.

No próximo Capítulo, apresentamos as discussões teóricas que fundamentam tanto as reflexões quanto as análises apresentadas na pesquisa.

CAPÍTULO 4

INTERAÇÃO, GÊNEROS DISCURSIVOS, E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, as discussões recaem, basicamente, sobre três temas considerados como fundamentais, uma vez que sustentam e orientam as discussões e análises realizadas nesta tese. Sendo assim, na primeira seção, tratamos sobre ‘interação e ensino de produção de texto’. Em seguida, discorremos sobre os ‘gêneros discursivos como objeto de ensino’ e, por último, refletimos sobre as ‘condições de produção de texto e o ensino da produção textual’. Embora tratemos destes temas em seções distintas, ressaltamos que as discussões realizadas não ocorrem de modo estanque, uma vez que, no contexto de ensino de produção de textos, estes temas acabam se relacionando entre si.

4.1 Interação e o ensino de produção de texto

Uma das características mais marcantes dos relacionamentos humanos é a interação. A necessidade de interagir, por meio das mais diferentes formas de linguagem, e, ao mesmo tempo, de obter uma resposta do ‘outro’, no caso, do(s) nosso(s) interlocutor(es), é algo que faz parte da natureza humana. Assim, consciente ou inconscientemente, de uma forma ou de outra, procuramos satisfazer essa necessidade por intermédio da interação. A constatação de que a interação é algo necessário e importante para o indivíduo é ilustrada, ainda que alegoricamente, em Gênesis 2: 18, por meio da seguinte narrativa: “Não é bom que o homem esteja só; farei para ele alguém que o auxilie e lhe corresponda”. Nesta esteira, outro exemplo emblemático é o drama vivido por Chuck Noland, personagem do ator Tom Hanks, no filme ‘Náufrago’. Embora desprovidos de rigor científico, os exemplos citados ilustram situações que evidenciam a importância da interação com o ‘outro’. Assim, não obstante as variadas formas de interação humana, dentre elas as proporcionadas pelas redes sociais, a

impossibilidade de compartilhar (sentimentos, pensamentos, ideias etc.) com outros indivíduos se constitui como um dos maiores temores de muitas pessoas em nossos dias.

Assim, trata-se de uma necessidade real dos indivíduos, uma vez que não é possível compartilhar algo com alguém se não for por meio da interação. Geralmente, esse processo ocorre de forma tão natural que nem nos damos conta de que as nossas palavras/enunciados sempre são endereçadas a alguém (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112). Como consequência, os enunciados que produzimos (‘mentais’, orais ou escritos) têm um destinatário definido ou um interlocutor pretendido, seja ele real, virtual ou apenas imaginário. É o que Bakhtin/Volochinov (1992, p. 113) assevera: “Ela [a palavra] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para alguém*”. Em outras palavras, podemos afirmar que a ‘natureza’ da interação pressupõe a existência de um ‘outro’, a quem nos dirigimos e de quem esperamos algum tipo de ‘correspondência’ ou ‘resposta’.

Neste contexto, a escola surge como um espaço privilegiado para que a interação entre as pessoas ocorra, uma vez que os envolvidos na situação de ensino estão frente a frente e interagem o tempo todo por meio do diálogo. Sendo assim, os diálogos que ocorrem em sala de aula, entre alunos e professor, sob a forma de perguntas e respostas, nada mais são que uma das muitas formas de interação verbal, conforme podemos verificar:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123)

Bakhtin amplia o conceito de diálogo. Não só perguntas e respostas ou qualquer comunicação face a face, mas ‘toda comunicação verbal’ é diálogo com as palavras alheias. Importante observar o caráter dialógico e irrestrito da interação. Em outras palavras, a resposta ou o *feedback* do ‘outro’, para os nossos enunciados, é algo já esperado (e desejado) em uma situação discursiva, interativa. Sobre isto, Bakhtin (2003, p. 271) ensina: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta [...]: o ouvinte [o outro] se torna falante”. Além disso, este diálogo ou esta resposta não precisa, necessariamente, ocorrer face a face, e nem ser em voz alta, uma vez que há inúmeras

possibilidades de comunicação/interação. Para o teórico (1992, p. 123), “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado”. Conforme podemos observar, a interação entre as pessoas não está restrita a apenas uma forma de comunicação humana, tipo de linguagem ou espaço.

Assim, uma dessas formas de interação pode ser identificada na relação entre alunos e os LD, que são utilizados em sala de aula para o ensino dos conteúdos escolares. Nestas situações, os alunos acabam tendo diversas oportunidades de interagir e ‘dialogar com o LD’. De modo geral, todos os enunciados (comandos das atividades gramaticais, propostas de produção textual, textos literários etc.) apresentados nos LD, dos alunos, visam estabelecer algum tipo de diálogo ou comunicação com eles:

Pode-se dizer que a intenção do LD de LP do professor em estabelecer o diálogo com o seu interlocutor é clara. Pela análise desse material didático é possível perceber a presença de, pelo menos, **cinco vozes** que têm como função comunicar-se com o professor. A primeira delas é a voz que apresenta o manual teórico-metodológico do LD. Essa voz fala sobre as concepções teóricas que embasam a coleção em questão, bem como dos objetivos do livro e das atividades que ele contém; **a segunda é a voz existente nos comandos e enunciados dos exercícios;** a terceira é a voz dos diversos textos que compõe o LD; a quarta é a voz presente nas respostas dos exercícios para o professor; e, a quinta, é a voz que está nos comentários e nas sugestões/orientações ao professor para a realização das atividades do LD. (RODRIGUES, 2011 , p. 183)

Posicionamento que respaldamos na seguinte asserção, de Bakhtin (2003, p. 279) “A obra [LD], como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro, para a sua ativa compreensão responsiva [aluno], que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, [...]”. No caso dos LD, essa disposição para o ‘diálogo’ ou resposta do aluno é ainda mais explícita, uma vez que, além de serem produzidos exclusivamente para o público escolar (alunos), em cada atividade apresentada está assegurado o diálogo com o aluno, por meio das respostas fornecidas, por eles, a estas atividades. Respostas que nada mais são que o resultado ou o reflexo da compreensão (nem sempre) plena, por parte dos alunos, dos enunciados e comandos apresentados pelos LD (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Desse modo, tanto a sala de aula quanto o LD de LP se constituem como espaço e objeto de interação-diálogo entre os participantes da situação de ensino. Essa

constatação evidencia a necessidade de que professores e autores de LD tenham plena consciência do caráter interativo e dialógico da linguagem, condição para que tenhamos um ensino de produção textual (PT) conduzido a partir de propostas de produção interativas, que evidenciem a natureza social e interativa da linguagem/língua (BRASIL, 1999, p. 139).

Para tanto, se faz necessário que as práticas de produção textual, realizadas por intermédio do LD, possibilitem ao aluno assumir e fazer uso da palavra, visto que, para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), “o discurso escrito [textos do aluno] é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. Assim, ao fazer uso da palavra, assumindo-se como sujeito de seu processo de ensino, e como autor de seu próprio texto, o aluno, de fato, participa desta ‘discussão ideológica’, geralmente, proposta pelos LD, mas, muitas vezes, despercebida pelos estudantes quando inseridos em um contexto, onde somente práticas tradicionais de ensino são efetivadas. Ainda em relação à ‘autoria’ dos textos produzidos em sala de aula, Sercundes (1997, p. 94), esclarece: “Sendo autor e leitor de textos, ele [aluno] se torna um leitor crítico e verificará que o domínio da variedade padrão [e também dos gêneros discursivos] possui implicações sociais”. Esta condição é obtida, geralmente, quando o aluno se depara com atividades (leituras de texto, produção de textos, debates etc.) que lhe permitem refletir sobre si mesmo, tendo em vista sua condição, seu lugar social, suas experiências, crenças, convicções políticas, ideológicas etc.

Segundo Bakhtin (2003, p. 282), nossos enunciados são permeados tanto pelo que ele chama de ‘vontade discursiva’, manifesta, geralmente, na escolha do gênero discursivo, quanto pela ‘intenção discursiva’, evidenciada na subjetividade ou individualidade inerente aos nossos discursos. Sendo assim, embora em situação de ensino, os LD acabem ‘escolhendo’ ou definindo, no lugar no aluno, o gênero discursivo pelo qual ele deverá se expressar, é importante destacar que não é papel do LD ou do professor ‘estabelecer’ ou determinar o que o aluno deverá ‘dizer’, sob pena de se produzir textos ‘para escola’ e não ‘textos na escola’ (GERALDI, 1991).

De modo geral, o ensino de produção de texto não reforça a importância de os alunos assumirem, de modo consciente, a autoria de seus textos. Para tanto, se faz necessário que este ensino explicita, por exemplo, as diferenças existentes entre linguagem oral e a linguagem escrita. Além disso, o caráter ideológico da linguagem raramente é abordado no ensino de produção de texto. Sobre isso, Matêncio (2001, p.

34) alerta: “Alguns trabalhos demonstram que a linguagem na escola não é a do aluno [...]; e que o livro didático é priorizado com enorme frequência em nossas aulas”. Talvez, este seja um dos grandes desafios para os professores de LP e autores de LD: levar os alunos a se apropriarem da ‘linguagem da escola’ para que possam produzir textos ‘na escola’, e não ‘para a escola’.

Nesse contexto, as palavras ganham papel de destaque, uma vez que são elas que dão forma aos nossos enunciados/discursos. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 133) “Ela [a palavra] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”; e “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Desse modo, a palavra pode ser entendida como peça fundamental, embora não exclusiva, no processo de interação entre os participantes de uma situação discursiva, uma vez que atua como uma espécie de ‘elo’ entre as partes.

Em situação de ensino escolar, o papel da palavra (falada e escrita), como protagonista, nas ações e atividades de ensino realizadas em sala de aula fica ainda mais evidente. Nesse sentido, pensamos ser importante que estas atividades ou práticas escolares possibilitem aos alunos perceber que as palavras que compõem o nosso vocabulário, e as que lemos e ouvimos constantemente, não pertencem a ninguém ou são desprovidas de ‘autoria’. É o que Bakhtin (2003, p. 289) declara: “A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva”. Assim, além das palavras ‘não serem nossas’, elas só ganham sentido ou significado à medida que são enunciadas em nossos discursos. Daí a sensação (ilusória) de ‘originalidade’ ou de ‘autoria’ dos nossos enunciados/textos. Conforme mencionamos, há pouco, essa ‘ilusão’, possivelmente, é decorrente do fato de que tanto a escolha dos ‘meios linguísticos’ quanto a seleção dos ‘gêneros discursivos’ são atribuições do locutor.

Esclarecemos que não se trata de promover o ‘ensino de Bakhtin’ nas escolas. Contudo, pensamos ser importante que os autores de LD e os professores de LP tenham clareza acerca das nuances da linguagem. Talvez assim – mesmo conscientes de que os nossos enunciados não passam de reelaborações de frases ditas anteriormente por outros (BAKHTIN, 2003, p. 294) – o ensino de produção de textos, de modo geral, desse maior atenção a esta questão, propondo um ensino de produção de texto, no qual os alunos se apropriem, de fato, da palavra (alheia), ressignificando-as de acordo com suas intenções/necessidades comunicativas. Vale lembrar que esta questão não passou

despercebida por Geraldi, quando sistematizou as ‘condições de produção’ (1991, p. 137-160), conforme podemos observar: “d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz [...]”. Por mais paradoxal que isso possa parecer – visto que as ‘nossas’ palavras não são nossas, e nem tampouco os ‘nossos’ enunciados são inéditos, porque estão inseridos numa espécie de ‘cardápio social/linguístico’ – cujas palavras/enunciados podem ser acessados, recriados e ressignificados, conforme a situação discursiva que se apresente, mesmo assim é possível que o locutor tenha consciência acerca do que diz e, assim, se assuma como sujeito de seu discurso. Sobre esta questão, defendemos em outro texto:

[...] não se trata apenas de o sujeito ter consciência a respeito do que diz, colocando-se como autor de seu discurso (GERALDI, 1997). Até porque, tal crença contradiz o pensamento de Bakhtin (2003), para o qual a palavra usada pelo falante deve ser considerada sob três aspectos: é neutra, porque não pertence a ninguém; é alheia, dos outros, porque contém os ecos de enunciados de outros falantes; e, somente em última instância, ela é do falante locutor, uma vez que também contém a sua expressividade [...]. E, tampouco, de assumir-se como sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, como produto do meio, da herança cultural e das ideologias, o que também não é o caso, considerando que, dessa forma, o discurso desse sujeito estaria desprovido de intencionalidade, cabendo-lhe apenas ocupar um lugar previamente estabelecido na sociedade pela estrutura ideológica dominante [...]. Trata-se, portanto, de alguém que não é somente produto da herança cultural, mas produtor e herdeiro dessa herança, que tem consciência acerca das suas ações e influências sobre ela (Idem, 1997). Em outras palavras, um sujeito capaz de agir e de interagir de maneira autônoma com seu interlocutor, ou seja, que tenha consciência do caráter **[interativo]** de responsividade inerente à linguagem. (RODRIGUES, 2007, p. 27 – grifo nosso)

Não obstante a amplitude e complexidade destas questões, o que defendemos é que – no trabalho com a produção de texto, em situação de ensino – os aprendizes sejam conscientizados acerca do seu papel social, e tenham clareza sobre o uso e a função social da linguagem e suas implicações, uma vez que é por intermédio dela que o homem se constitui como sujeito, a partir da reflexão sobre si mesmo (BRASIL, 2006, p. 24).

Além de reafirmar que a interação, em contexto de ensino, pode ocorrer das mais diferentes formas e pelos mais variados meios, estas considerações reiteram a necessidade de as atividades voltadas para o ensino de produção de texto serem interativas, sob o risco de não produzirem aprendizagens significativas para os alunos.

Assim, embora Bakhtin não tenha tratado sobre ensino e nem tampouco se referido, especificamente, à produção textual por intermédio do LD de LP, suas ideias sobre interação e o modo como ela permeia os relacionamentos humanos nos ajudam a compreender uma série de questões, identificadas e presentes, também, no contexto de ensino escolar.

4.2 Os gêneros discursivos como objeto de ensino

A discussão sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino, tanto de leitura quanto de produção de texto e gramática, passa, inevitavelmente, pela consideração do ‘texto como unidade de ensino’ de LP. Isso se deve ao fato de os gêneros discursivos não terem outra forma de materialização, que não por meio de ‘textos’ orais ou escritos (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Essa percepção de que a comunicação humana não ocorre apenas por meio de ‘palavras isoladas’ (ou de frases descontextualizadas), mas também, e principalmente, por intermédio de textos pode ser verificada nos PCN, de 5^a a 8^a séries, terceiro e quarto ciclos do EF:

O discurso, quando produzido, **manifesta-se** lingüisticamente **por meio de textos**. **O produto da atividade discursiva** oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, **é o texto**, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, **um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global**. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21 – grifos nossos)

E, também, nos PCNEM (1999) e PCN+ (2002), destinados ao EM:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico. [...]. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 1999, p. 139 – grifos nossos)

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. **O ensino e a aprendizagem de uma**

língua não podem abrir mão dos textos pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. [...] **Os textos orais e escritos** mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores. (BRASIL, 2002, p. 58 – grifos nossos)

É possível verificar que os excertos, acima, não somente apresentam as razões que justificam o fato de o ‘texto’ ter sido elevado à condição de unidade de ensino, em substituição ao ‘fonema’, como também evidenciam a importância do texto no contexto das relações sociais, que ocorrem cotidianamente entre as pessoas. Além disso, os trechos, em questão, nada mais são que o reflexo das mudanças ocorridas na forma de se conceber a linguagem, a partir da década de 1970, em decorrência do estabelecimento de uma nova perspectiva de linguagem. É nesse contexto que tanto a Linguística Textual quanto os estudos realizados a partir desta vertente teórica ganham maior destaque no cenário educacional brasileiro, uma vez que, visto sob esta perspectiva, o texto passa a ser entendido como unidade de investigação. Como consequência, o foco de boa parte das pesquisas realizadas neste período volta-se para a identificação e caracterização dos diferentes aspectos do fenômeno da textualidade, tais como: coesão, coerência, dentre outros:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação **não mais a palavra ou a frase isolada**, mas **o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem**, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. **[nesta perspectiva]** O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: [...]. (KOCH, 2009, p. 11 - grifos e acréscimos nossos)

É importante destacar que as mudanças ocorridas neste cenário não se limitam à entrada do ‘texto’ na sala de aula, como ‘unidade de ensino’. As concepções de linguagem, vigentes, também passam a ser confrontadas e discutidas. Como consequência, a concepção de linguagem como ‘expressão do pensamento’ – que orienta durante um bom tempo os estudos tradicionais e também o ensino de LP, em sala de aula – passa a não ser mais aceita. Outra concepção que também é questionada é a que concebe a linguagem como ‘instrumento de comunicação’, visão segundo a qual a língua pode ser entendida como um conjunto de signos combinados segundo regras. Surge, então, uma terceira concepção, que concebe a linguagem como ‘forma de

interação’ ou ‘produto da interação’ (GERALDI, 1984, p. 43). Esta concepção é a que aparece de forma predominante nos documentos oficiais de ensino, orientando o ensino de produção de textos orais e escritos em contexto escolar:

Dito de outro modo, é na **interação** em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, a igreja, a **escola**, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da **língua** e os modos de manifestação da linguagem; a fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos ao usos da **língua** e da **linguagem**; [...]. (BRASIL, 2006, p. 24 – grifos nossos)

Nesse sentido, acreditamos que os estudos realizados sobre interação, pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), podem ser vistos como um divisor de águas, no que se refere às mudanças verificadas na forma de se conceber a linguagem, uma vez que estes pressupostos contribuíram significativamente no processo de rompimento com os preceitos impostos pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo, segundo os quais os estudos da língua não ultrapassavam os limites da frase, unidade máxima observável, segundo as teorias vigentes até aquele momento.

Embora estas mudanças não tenham sido intencionalmente ‘combinadas’, é possível verificar, entre elas, a existência de uma espécie de fio condutor, que pode ser observado a partir do momento em que se dá o ‘abandono’ do fonema, e a conseqüente ‘adoção’ do texto, como unidade de ensino, passando pela compreensão do caráter interativo e dialógico da linguagem, até a ‘eleição’ dos gêneros discursivos como objeto de ensino, para o ensino de LP. Vale ressaltar, também, que até mesmo as condições de produção de texto, sistematizadas por Geraldi (1997), a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (1992), também são entrelaçadas por este ‘fio’, uma vez que aparecem diluídas, sob a forma de orientações teórico-metodológicas para o ensino de produção de texto, nos principais documentos oficiais de ensino (PCN, 1997-1998; PCNEM, 1999; PCN+ 2002; OCEM, 2006).

Vale ressaltar que não se verifica nos estudos de Bakhtin preocupação com o ensino propriamente dito. Contudo, suas pesquisas sobre ‘interação’ e ‘gêneros do discurso’, por exemplo, influenciaram sobremaneira as pesquisas realizadas, em torno destes temas. No caso dos gêneros discursivos, a repercussão de suas pesquisas começa a ser sentida, no Brasil, por volta dos anos de 1990. Isso pode ser verificado nos documentos oficiais de ensino, por meio das orientações teórico-metodológicas para o

trabalho com a produção de texto, apresentadas por estes documentos. Mudança que pode ser observada já nos PCN de primeira a quarta série (BRASIL, 1997) e, posteriormente, nos PCN+ (2002, p. 77), evidenciada na seguinte orientação: “Essa abordagem [ensino dos gêneros] explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, [...], que circulam socialmente”. Essa mudança na forma de se conceber e de se propor o ensino de produção de texto, em contexto escolar, pode ser entendida como resultado das pesquisas e de estudos produzidos por uma variedade considerável de teóricos/estudiosos que começaram a se dedicar sobre este tema, abordando-o sob os mais diferentes aspectos (Geraldi, 1991; Soares, 1998; Rojo, 2000; Bezerra, 2002; Bronckart, 2003), Dolz; Schneuwly, 2004; Rodrigues, 2004, Marcuschi, 2005b, 2008; dentre outros). Nesse sentido, acreditamos que, assim como são inúmeros os gêneros do discurso que circulam socialmente, também são muitas e ilimitadas as possibilidades de investigação e estudo sobre eles.

Considerando os objetivos desta pesquisa, e também a importância dos gêneros discursivos no ensino de produção de texto, esclarecemos que circunscrevemos a nossa reflexão, nesta seção, à discussão de aspectos dos gêneros discursivos, que não somente reiteram o seu papel e a sua importância como objeto de ensino, mas também evidenciam a estreita relação existente entre algumas de suas características principais e as condições de produção de textos (GERALDI, 1991). Como consequência, questões relacionadas à ‘domínios discursivos’ (MARCUSCHI, 2008), e às ‘sequências textuais/tipológicas’ (ADAM, 1987; BRONCKART, 2003), embora extremamente ligadas ao ensino de gêneros discursivos, não são aprofundadas nesta reflexão, apesar de mencionadas ou utilizadas para contextualização etc. das discussões realizadas.

Desse modo, tendo em vista a importância dos LD de LP, neste contexto, Rojo (2000, p. 34) reforça “[...] os *gêneros discursivos* ou *textuais* são tomados como *objetos de ensino* nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção de *textos* a serem trabalhados como *unidades de ensino*”. Em outras palavras, os gêneros discursivos podem ser identificados nos LD de LP não somente como objeto de ensino de produção de texto, mas também, de gramática, leitura etc.

Como ponto de partida para as nossas discussões sobre gêneros discursivos, recorreremos à clássica definição de Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o **conteúdo temático**, o **estilo**, a **construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**. (2003, p. 261-262 – grifo nosso)

Importante destacar que além de evidenciar o modo como os nossos enunciados (orais ou escritos) são constituídos (tema, estilo, forma), Bakhtin também desvela a ‘relação simbiótica’ existente entre enunciado e gênero discursivo, em seus ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’. Embora a grande maioria das pessoas não se dê conta disso, segundo o teórico, não há como nos comunicarmos com o ‘outro’ sem a mediação ou utilização de algum gênero discursivo. Conforme justificamos, anteriormente, reiteramos que, nesta tese, optamos pelo uso do termo ‘gênero discursivo’, em detrimento dos demais. Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2003, p. 263) esclarece que há dois níveis de gêneros discursivos: “[...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) [diálogos, carta], e secundários (complexos) [romances, dramas, pesquisas]”. Dito de outra forma, os gêneros discursivos podem ser comparados a uma variedade de ‘trajes’ dispostos em um ‘grande guarda-roupas’, os quais podem ser requisitados e utilizados por nós de acordo com o nível de formalidade do evento ou em conformidade com a ocasião.

Desse modo, considerando que os gêneros discursivos são tomados, nos documentos oficiais, como objeto de ensino, e também o fato de que algumas de suas características apresentam estreita relação com determinados aspectos elencados nas condições de produção de texto (Geraldí, 1991), é que refletimos sobre as seguintes características dos gêneros discursivos: a) gêneros discursivos e língua são indissociáveis; b) os gêneros discursivos são heterogêneos (e se dividem em ‘primário’ e ‘secundário’); c) os gêneros discursivos têm autor e podem sofrer alguma influência do locutor; d) os gêneros discursivos têm interlocutor; e) os gêneros discursivos são relativamente estáveis.

A ideia de indissociabilidade dos gêneros discursivos em relação à língua apenas reitera a necessidade de que estes sejam, de fato, tomados como objeto de ensino, na escola, visto que nos comunicamos/falamos apenas através de determinados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 282). Embora muitos alunos ingressem no ensino escolar já com certo domínio de determinados gêneros orais e até escritos, é na escola que este aprendizado toma contornos mais formais, uma vez que, geralmente, é onde ocorrem práticas mais efetivas e sistematizadas de ensino deste conteúdo. Assim, ainda que muitos gêneros discursivos possam ser ensinados ‘no contexto do lar’, a escola acaba ocupando papel principal na tarefa de levar os alunos à apropriação e ao domínio dos gêneros (tanto primários quanto secundários), que circulam na sociedade. Entretanto, a escola, de modo geral, tem fracassado na missão de formar um número expressivo de produtores de textos competentes, conforme discutimos na introdução deste trabalho. Não porque tenha adotado os gêneros discursivos como objeto de ensino, mas, possivelmente, porque esteja desconsiderando, no trabalho com este ensino, uma de suas características principais: a sua função social, uma vez que estes, geralmente, são apresentados e ensinados ‘desvinculados’ ou com ‘pouca relação’ com situações reais de uso da linguagem. Isto fica claro em:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. [...] é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma forma linguística, cujo domínio é o objetivo*. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. (DOLZ, 2004, p. 65)

Desse modo, acreditamos que tão importante quanto propor este ensino a partir de abordagens, como por meio de um agrupamento de gêneros – a fim de que sejam ensinados de modo progressivo, conforme propõem Dolz e Schneuwly (1996) – é conscientizar os alunos acerca do caráter interativo (ideológico), bem como sobre a

função social dos gêneros discursivos que atuam na sociedade. Para tanto, se faz necessário que o ensino dos gêneros discursivos não se restrinja apenas ao estudo da estrutura ou composição destes textos, mas que também leve em conta as suas características discursivas. Essa compreensão tanto por parte de professores de LP quanto por parte de autores de LD é fundamental para que práticas tradicionais de ensino, já cristalizadas, cedam lugar, definitivamente, a abordagens de ensino de produção de texto interativas, inovadoras e eficazes.

Segundo Bakhtin (2003, p. 301), “[...] o enunciado tem autor [...] e destinatário”. Em outras palavras, os gêneros discursivos (primários ou secundários), que utilizamos no dia a dia não estão imunes a algum tipo de influência por parte do locutor. Por isso eles têm autoria. Esta, muitas vezes, pode ser percebida de diferentes maneiras nos gêneros que circulam socialmente, não exclusivamente por meio da ‘assinatura’ ou do ‘nome do autor’ no texto, conforme Bakhtin ensina:

Todo enunciado – oral ou escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 265)

Embora o locutor/autor possa exercer influência sobre o seu próprio enunciado (produção textual), ressaltamos que ele não é o único, em uma situação discursiva, mediada por algum gênero discursivo, a ter essa prerrogativa. Vale lembrar que os enunciados (gêneros/textos) não sofrem influência apenas por parte do locutor, mas também, por parte do interlocutor/destinatário. Neste contexto, o interlocutor também desempenha papel privilegiado, uma vez que é em função dele, que o locutor faz uma série de escolhas em relação ao seu texto. Esta constatação reitera a importância de as práticas de ensino de produção de textos considerarem, no ensino deste conteúdo, a presença destes ‘atores discursivos’ na produção de textos.

Assim, para que o locutor se constitua, de fato, como ‘autor’ de seu próprio texto, é imprescindível que ele adote como ponto de partida, para a sua produção textual, ‘o vivido’ (GERALDI, 1991, p. 163), ou seja, considere suas experiências pessoais, sua cultura, crenças e convicções de toda ordem. É a partir destas considerações, e da imagem que faz de seu interlocutor, que ele poderá se constituir como autor de seu próprio texto/sujeito de seu enunciado. É o que observamos na seguinte asserção:

Ao falar [**e escrever**], sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário; [...], levo em conta as suas concepções e convicções os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. E essa consideração irá determinar também a **escolha do gênero do enunciado** e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Conforme podemos observar, trata-se de dois aspectos (locutor e interlocutor) de extrema relevância no processo de ensino de produção de textos, por meio dos gêneros discursivos. Nesse sentido, vale lembrar que estas ‘posições discursivas’ não são fixas, uma vez que, em função do caráter dialógico da linguagem, está prevista a alternância de sujeitos (falante/ouvinte). Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 275) esclarece: “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva”. Embora o teórico se utilize da expressão ‘falante’, esse tipo de atitude (responsiva) não se restringe apenas às situações em que locutor e interlocutor estejam face a face ou em outras – cuja ‘resposta’ também pode ser imediata – mas pode ocorrer também em situações discursivas mediadas pela linguagem escrita, como ocorre com as cartas/e-mails trocados entre amigos, namorados etc. Nesse sentido, vale lembrar que ambos os aspectos estão contemplados nas condições de produção de texto, uma vez que são essenciais no processo de ensino de produção e formação de produtores competentes de textos. Para Geraldi (1991, p. 122), “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”. Essa ‘impossibilidade’, geralmente, é decorrente da desconsideração do papel do locutor neste conteúdo, uma vez que as propostas de produção textual, em sua maioria, se limitam a solicitar que os alunos ‘deem a sua opinião’. Raramente os alunos são orientados a se posicionarem criticamente, sobre determinado tema, a partir do ‘lugar social’ que ocupam em sua comunidade/na sociedade.

Quanto ao papel e importância do interlocutor, Brito (1984, p. 115) alerta: “[...], o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva”. A ‘destruição’ de que fala o estudioso ocorre, muitas vezes, devido à ausência de um tratamento adequado, por parte dos LD e professores de LP, a esta questão, conforme ele próprio (Idem, 1994, p. 112), menciona: “A escola não apenas surge como

interlocutor privilegiado do estudante [...], como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno”. Em outras palavras, as atividades de ensino de produção de textos, por intermédio dos gêneros discursivos, precisam, sempre que possível, propor outros interlocutores para as produções dos alunos, além dos colegas e o professor da turma, sob pena de impossibilitar que o aluno/locutor se constitua como sujeito/autor de seu próprio texto, o que ‘destruiria’ ou comprometeria essa possibilidade/condição. Para tanto, se faz necessário que as propostas de produção textual, de modo geral, considerem o (importante) fato de que “Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato” (BRASIL, 1997, p. 28).

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são ‘relativamente estáveis’. Dito de outra forma, os gêneros discursivos sofrem pouca ou nenhuma alteração ao longo do tempo. Essa característica dos gêneros permite que os reconheçamos sempre que nos deparamos com alguns deles. É o caso do gênero discursivo ‘carta comercial’, por exemplo, composto, estruturalmente, por: local e data, nome do destinatário, referente/assunto, corpo/texto, saudações finais e fecho/assinatura. Assim, muitos são os gêneros discursivos que parecem manter-se intactos quanto a sofrerem mudança ou alteração em sua ‘aparência’ ou estrutura. Nesse contexto, consideramos importante lembrar que boa parte dos gêneros discursivos que conhecemos, e utilizamos atualmente, já existiam ou já estavam em circulação quando eles nos foram apresentados e ensinados. Trata-se, portanto, de ‘estruturas prontas’ que precisam ser entendidas em toda a sua amplitude e complexidade (linguística e discursiva), a fim de que possam de fato ser apreendidas e utilizadas de forma eficiente pelos falantes/usuários da língua, conforme suas necessidades/intenções comunicativas. É o que Bakhtin (2003, p. 283) assevera: “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Nesse sentido, acreditamos que a formação do produtor de textos competentes está intrinsicamente ligada à apreensão e domínio, por parte dos alunos, dos gêneros discursivos que lhes forem ensinados.

Para que possamos ter a dimensão acerca da variedade e também sobre a quantidade de gêneros discursivos que circulam socialmente e que estão à nossa disposição, recorremos a Marcuschi (2008) que, na tentativa de ‘distribuir’ os gêneros

discursivos orais e escritos, em quadros, de acordo com o respectivo domínio discursivo ('esfera de uso') e a modalidade da língua, obteve a seguinte classificação:

Quadro 4 – Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

Domínio Discursivo	MODALIDADE DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
Instrucional	artigos científicos; verbete de enciclopédia; relatórios científicos; notas de aula; notas de rodapé; diários de campo, teses; dissertações; monografias; glossário; artigo de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsas; [...]; diploma; [...]	Conferências; debates; discussões, exposições; comunicações; [...]; aulas expositivas; [...]
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas, classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente, boletim do tempo; [...]	Entrevistas jornalísticas; entrevistas televisas; entrevistas radiofônicas; [...]
Religioso	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias [...]
Saúde	Receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; [...]	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de carro de venda de rua
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; [...]	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; [...]
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em	publicidade na tv; publicidade no rádio

	banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	
Lazer	piadas; jogos, adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas [...]
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes, diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; [...]	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual [...]
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

(MARCUSCHI, 2008, p. 194, 195, 196)

Em relação ao quadro, acima, consideramos importante lembrar que não obstante a exaustiva classificação realizada pelo estudioso, que acaba por explicitar a ‘riqueza’ e a ‘diversidade’ (heterogeneidade) de gêneros discursivos existentes, estes podem ser considerados como infinitos e inesgotáveis (BAKHTIN, 2003, p. 262). Nesse contexto, diante de uma variedade tão expressiva de ‘objetos’ de ensino, uma questão que se apresenta seria: quais deles seriam mais apropriados para o trabalho em sala de aula, uma vez que é, praticamente, impossível que os alunos consigam conhecê-los todos apenas durante o período escolar? Sobre isso Marcuschi (2008, p. 206) lembra: “[...] não há uma resposta consensual. Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto [...]”. Entretanto, Lopes-Rossi (2003, p. 30) adverte: “Nem todos os gêneros se prestam à produção escrita na escola porque as situações de produção e de circulação social de alguns dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura”. Sendo assim, a seleção ou escolha dos ‘gêneros mais’ apropriados para o trabalho em contexto escolar se constitui como alvo de atenção permanente tanto por parte de professores quanto dos autores de LD. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 26), “[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”. Acreditamos que este tipo de orientação contribua para sejam

selecionados e ensinados na escola aqueles gêneros que mais possam contribuir com a formação dos alunos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud MARCUSCHI, 2008, p. 221) apresentam uma proposta de ‘distribuição’ ou ‘seleção’ dos gêneros discursivos, conforme a série (ano letivo), para o ensino de francês. De acordo com esta proposta, os gêneros são apresentados e ensinados aos alunos, gradativamente, tendo em vista o seu grau de dificuldade e de complexidade. Assim, enquanto no primeiro e segundo ciclos os alunos tomam contato com gêneros (orais e escritos), tais como: livro para completar; relato de experiência vivida, listas, quadrinhas etc.; no sétimo e oitavo ciclos eles são ensinados sobre a narrativa de ficção científica, reportagem radiofônica, petição, debate público, exposição oral etc. Basicamente, é o que também propõe os PCN (BRASIL, 1997; 1998) uma vez que as propostas contidas nestes documentos, tanto para o ensino de produção de textos quanto para o trabalho com o ensino dos gêneros discursivos, estão ancoradas nos estudos do Círculo de Bakhtin e nas pesquisas do Grupo de Genebra sobre este tema.

Outro ‘impacto’ da adoção dos gêneros discursivos, como objeto de ensino, é que o trabalho conduzido sob esta perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino de produção de textos, cuja ênfase recai, quase que exclusivamente, sobre o ensino das tipologias textuais (dissertativa, narrativa, descritiva etc.), comum em sala de aula (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Vale salientar que os estudos de Bronckart (2003), sobre ‘sequências tipológicas/textuais’, realizados a partir das proposições de Adam (1987), acerca das sequências textuais (1987), evidenciam o abandono, por parte do teórico genebrino, da noção de ‘tipo de texto’ e a consequente adoção das noções de ‘gêneros de texto’ e ‘tipos de discurso’, em seus estudos. Além de discutir estas noções, Bronckart (2003) trata também sobre seis tipos básicos de sequências textuais: sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência explicativa, sequência dialogal, e, sequência injuntiva. Contudo, para que isso possa repercutir no ensino (tanto de gêneros quanto de produção de textos), se faz necessário que as abordagens e práticas voltadas para o ensino destes conteúdos evidenciem aos alunos o modo como os gêneros são compostos/constituídos. No caso da ‘carta pessoal’, por exemplo, várias são as sequências tipológicas/textuais que podem ser identificadas ou compor este gênero discursivo, tais como: sequência descritiva, sequência injuntiva, sequência expositiva, sequência narrativa, e, sequência argumentativa.

Sendo assim, acreditamos que o conhecimento e o domínio sobre a ‘estrutura composicional’ dos gêneros, bem como de seus aspectos linguístico-discursivos, se constitui como essencial para que os alunos possam vir a se apropriar efetivamente destes. Nesse contexto, com o intuito de dissipar qualquer tipo de ‘confusão conceitual’ entre ‘gêneros discursivos’ e ‘sequência textual’, recorreremos ao seguinte pensamento:

A diferença fundamental da sequência em relação ao gênero, [...], é a sua menor variabilidade. Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos. Já **as sequências**, como **componentes que atravessam todos os gêneros**, são relativamente estáveis, logo, mais facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos (uma tipologia). (BONINI, 2005, p. 218 – grifos nossos)

Essa asserção esclarece não somente a diferença entre ‘gêneros discursivos’ e ‘sequências textuais’, mas também traz à tona a importância de os professores de LP e autores de LD terem consciência e clareza acerca destas questões, sob pena de se perpetuar nas escolas um ensino de produção de texto descontextualizado, desinteressante e ineficaz.

Neste contexto, vale destacar que, ao se evidenciar o papel que as ‘sequências textuais’ ocupam nos gêneros discursivos (‘como componentes que os atravessam’), também se explicita o quanto eles são variados e heterogêneos (distintos). Essas características dos gêneros discursivos é que permitem ao usuário da língua, em meio a uma variedade ilimitada de gêneros, relativamente estáveis, recorrer a este ou àquele gênero (primário e/ou secundário) de acordo com a sua necessidade/intenção comunicativa. Assim, reforça-se o papel da escola, e também do LD de LP, como espaço privilegiado para o ensino de produção por intermédio dos gêneros do discurso, uma vez que, boa parte dos alunos do EM, de escolas públicas brasileiras, têm no espaço escolar, sua única oportunidade para aprendizagem e apropriação dos gêneros discursivos que são cobrados tanto no mercado de trabalho quanto em provas de redação de concursos e exames vestibulares/ENEM.

Quanto ao texto dissertativo-argumentativo, geralmente, também tomado como objeto de ensino, nos LD de LP, para o trabalho com o ensino de produção de texto, reiteramos que não temos por objetivo, nesta tese, questionar a sua validade e nem tampouco discutir a sua pertinência como objeto de avaliação da prova de Redação do ENEM. Nesse sentido, ressaltamos que nossa crítica se restringe tão somente à presença

exclusiva deste tipo de texto, como único objeto de avaliação da referida prova, uma vez que, conforme já discutido anteriormente, vários gêneros discursivos também poderiam ser exigidos/solicitados. Nossa crítica se justifica na medida em que essa ‘exclusividade’ possa, de alguma forma, vir a repercutir ou influenciar o modo como os LD de LP apresentam e propõem os conteúdos voltados para o ensino de produção de texto, vindo a priorizar um determinado tipo de texto em detrimento de outros, muitas vezes, também adequados e necessários à boa formação dos alunos.

Assim, embora Geraldi (1991) não mencione a expressão ‘gêneros discursivos’ ou outras, correlatas, em seus estudos, preferindo fazer uso dos termos ‘texto’ e ‘produção de texto’, é evidente o modo como as ‘condições de produção de texto’, sistematizadas por ele, a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (1992), se prestam como importante ‘recurso teórico-metodológico’ à disposição de professores e autores de LD, para o trabalho com o ensino de produção de texto, por meio do ensino de gêneros discursivos, uma vez que o ensino destes conteúdos, conduzido a partir destas orientações pode favorecer a formação de produtores de textos competentes.

4.3 Condições de produção de texto e o ensino da produção textual

De acordo com os PCNEM (1999, p. 139) “O aluno [no EM] deve ser considerado como produtor de textos, [ou] aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. Para tanto, o documento preconiza, ainda, que “O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas [de] língua/linguagem”. Em outras palavras, trabalhar com o ensino da produção textual, nesta perspectiva, significa romper com práticas cristalizadas de ensino, comumente, conduzidas a partir de ‘contextos artificiais’ de ensino de produção de texto, os quais são marcados pela prática da ‘reprodução textual’. Esse artificialismo, tão recorrente nas aulas de redação, geralmente, é obtido por meio da utilização de abordagens que não possibilitam, aos alunos, perceberem a função social da linguagem (oral e escrita), e nem tampouco assumirem-se como sujeito de seus discursos. Sob estas circunstâncias, os alunos, geralmente, produzem textos sob os mais diferentes pretextos: porque o LD solicitou; porque o professor mandou etc., mas, raramente, porque lhes é dada/devolvida a palavra.

Sobre isso Geraldi (1991, p. 136) esclarece “É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de texto* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola”. Sobre esta questão, Albuquerque (2006, p. 2) esclarece “O aluno não deve produzir textos unicamente para a escola e nem para o professor, mas para que ele se situe no seu universo social, sendo não só leitor como também, produtor desses gêneros”. Vale ressaltar que não se trata apenas da adoção de uma nova ‘nomenclatura’, mas sim de ‘postura’ (didático-metodológica) para o trabalho com o ensino deste conteúdo. Assim, não é a opção, por parte do LD de LP ou do professor, por esta ou por aquela ‘nomenclatura’ (redação ou produção de texto) que determinará o modo como o ensino deste conteúdo será conduzido em sala de aula. Muito pelo contrário. A abordagem e as práticas realizadas pelos alunos é que determinarão se se trata de uma aula de ‘redação’ ou de ‘produção textual’. Para tanto, é fundamental que os professores de LP tenham uma formação que lhes possibilite avaliar o que os LD de LP, no EM, estão propondo: redação ou produção de textos?

Neste contexto, a partir da constatação de que toda manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita, demanda o atendimento de determinadas particularidades, para que a comunicação possa ocorrer de modo eficiente, é que, Geraldi (1991), subsidiado pelos estudos de Bakhtin/Volochinov (1992), estabeleceu as condições necessárias à produção de um texto:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
 - e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).
- (GERALDI, 1991, p. 160)

Se conduzido sob esta perspectiva, o trabalho com o ensino da produção de textos não se limita apenas a solicitar a produção de uma redação, como geralmente ocorre quando este ensino é realizado de forma tradicional. Conforme podemos observar, as ‘condições de produção’, propostas por Geraldi, procuram aproximar, ao máximo, as situações de produção de discursos, que ocorrem em contexto escolar, das situações que ocorrem entre as pessoas, no dia a dia. De modo geral, quando dois ou mais indivíduos conversam entre si, é porque existe algo (algum conteúdo) que precisava (ou não) ser

dito, por alguma razão (finalidade), para alguém (interlocutor), por algum meio (o suporte), e de alguma forma (uso de estratégias). Assim, para que o ensino de produção de texto possa adquirir algum significado para os alunos se faz necessário que as propostas de produção textual, oral ou escrita, possibilitem, além da elaboração do texto, o estudo e a reflexão sobre os aspectos textuais e discursivos, típicos dos gêneros, durante as etapas que constituem o processo de produção. Assim, com a consideração destes aspectos, é bastante provável que em vez de aulas de ‘redação’, os alunos tenham aulas de ‘produção de texto’.

Consideramos importante destacar que, posteriormente, estas considerações acabaram sendo ampliadas e incorporadas pelos principais documentos oficiais, subsidiando as suas orientações teórico-metodológicas, para o ensino de produção de texto. É o que podemos observar nos PCN, destinados ao terceiro e quarto ciclos, do EF:

Finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; estabelecimento do tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final [...]. (BRASIL, 1998, p. 58)

Embora os PCNEM (1999) não apresentem estas orientações de forma sistematizadas, estas podem ser identificadas na leitura do documento, conforme demonstramos no Capítulo 3, desta tese, com o levantamento das ‘categorias de análise’, elencadas a partir do levantamento das orientações teórico-metodológicas, para o ensino de produção de texto, apresentadas nesses documentos. Dada a importância destas orientações, os PCN+ (20002) as recuperam e as reapresentam:

Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção, pelos alunos, das **condições em que essas unidades de sentido são produzidas**. Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público.

Ter clareza sobre esses elementos certamente auxilia o aluno a compor seu texto com mais segurança, ponto de partida para o

desenvolvimento de suas habilidades como produtor de textos.
(BRASIL, 2002, p. 80 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, os documentos são enfáticos tanto em reiterar os aspectos que constituem as condições de produção de texto, quanto em ressaltar as vantagens de se trabalhar com este conteúdo a partir de abordagens de ensino que considerem tais aspectos em suas propostas de produção textual. Nesse sentido, vale esclarecer que não são poucos os estudiosos que reiteram tanto pertinência quanto a validade metodológica destas orientações. Lopes-Rossi (2003, p. 20) considera “As condições de produção de redação na escola inadequadas”. Segundo a pesquisadora, com raras exceções, as aulas de redação são marcadas pela artificialidade das situações de redação, pela descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem, pela artificialidade dos temas propostos, pela falta de objetivos de escrita, pela falta de um real leitor para as produções dos alunos, e pela falta de acompanhamento do professor. Em outras palavras, as ‘ausências’ apontadas pela estudiosa correspondem exatamente aos aspectos elencados pelas condições de produção de textos. Val (2003, p. 132) ao investigar o ensino da produção textual escrita em LD de LP, do EF, faz a seguinte crítica sobre o modo como os LD propõe o ensino da produção de texto: “Mesmo essas 11 coleções [recomendadas pelo PNL D 2002] mostraram a tendência de não explicitar os parâmetros da situação de produção, deixando de indicar para quê, para quem, para que suporte, para que contexto de circulação e em que variedade o aluno deverá escrever”. Crítica que ela mesma (2003, p. 133), complementa: “Quanto à explicitação das condições de produção, já não é tão positivo o resultado da análise. Como se viu, as coleções excluídas [do PNL D] não tratam dessa questão e, mesmo entre as recomendadas a tendência majoritária é não a recomendar”. Em outras palavras, a desconsideração das condições de produção, nas propostas de produção textual destes LD, é vista como um aspecto negativo ou como algo que compromete a qualidade destes materiais didáticos. Ao tratar sobre a relevância das condições de produção, como estratégia de ensino de produção de texto em contexto escolar, Antunes (2006), defende:

[...] condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceber uma parcela maior de tempo à elaboração verbal de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa recomposição apareçam. [...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e

lápiz. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior de revisão e da reescrita. (2006, p. 51-54)

Trata-se, portanto, de uma recomendação de cunho teórico-metodológico capaz de orientar abordagens e práticas de produção de texto bastante próximas das situações reais ou concretas de interlocução (MARCUSCHI, 2008, p. 213). Para tanto, é importante que os autores de LD, e também os professores de LP, tenham consciência de que a produção de textos é uma atividade ‘processual’ e, como tal, é composta por etapas que vão desde o planejamento e realização de atividades prévias, até a revisão e reescrita do texto.

Assim, as condições de produção de texto podem ser consideradas como um divisor de águas no tocante ao ensino da produção textual, em contexto escolar, uma vez que a partir de seus parâmetros tanto os professores quanto os autores das LD puderam elaborar propostas de produção mais inovadoras e interessantes, para os alunos. Ainda sobre a pertinência destas orientações, Reinaldo (2005, p. 104) assevera: “Como se vê, em ambas as recomendações dos [PCN] está embutida a noção de condições de produção dos textos e sua relação com a textualidade, tema amplamente tratado na literatura, mas ainda desconhecido da grande maioria dos leitores desse documento – os professores”. Embora o estudioso reitere a importância das condições de produção no contexto de ensino de produção de texto, também acaba fazendo um alerta bastante importante e preocupante: o de que muitos professores simplesmente desconhecem os parâmetros ou pressupostos contidos nas condições de produção de texto. Fato extremamente preocupante, porque este tipo de ‘desconhecimento’ ou ‘ignorância’ contribui para que práticas cristalizadas de ensino, geralmente, conhecidas por sua ineficácia na formação de um número significativo de escritores proficientes de textos, acabam se perpetuando nas salas de aula.

Desse modo, com o intuito de expandir o conceito proposto por Geraldi (1991), retomamos para a discussão, nesta tese, alguns dos pressupostos elencados nas condições de produção de texto. De acordo com o pesquisador, a prática de produção de texto precisa ser antecedida por atividades (prévias) que possam fornecer subsídios, aos alunos, para que possam escrever seus textos. De modo geral, os LD de LP têm circunscrito estas ao espaço escolar, restringindo estas atividades à leitura dos excertos de textos que antecedem as propostas de produção textual ou, quando muito, a visitas à

biblioteca da escola. Acreditamos que outras atividades podem ser propostas pelo LD, para que os alunos possam ampliar e sedimentar seus conhecimentos sobre o tema e, assim, poderem se posicionar criticamente. Nesse sentido, passeios ou visitas a lugares públicos, tais como: museu, lixão da cidade, asilo, além de assistir a um filme, peça de teatro etc. podem se constituir como atividades bastante interessantes e empolgantes para os alunos. Sobre a importância destas atividades, Sercundes (1997, p. 83-84), lembra “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo processo de produção textual”. Este tipo de orientação rompe, definitivamente, com a ‘orientação tradicional’, segundo a qual, basta fornecer um tema aos alunos para que eles (aprendam?) produzam um texto.

Outro aspecto fundamental no processo de produção de texto, elencado nas condições de produção, é apresentar ao aluno um objetivo ou uma razão que possa convencê-lo a produzir um texto. Geralmente, os alunos produzem textos porque o LD solicita, porque o professor manda ou para ‘gastar’ o tempo ocioso da aula. Razões que, a nosso ver, além de reforçarem o caráter artificial da atividade, acaba, também, por sedimentar nos alunos a ideia de que a produção textual, seja ela oral ou escrita, é uma atividade desinteressante e totalmente desvinculada de uma função (importância) social. Assim, o desafio que se apresenta, tanto para autores de LD quanto para os professores, é propor-lhes um motivo ou uma finalidade para os seus textos, que desperte neles o interesse em participar da atividade. Sobre isso, Lopes-Rossi (2002, p. 23) orienta: “O fracasso total de um ensino baseado nessa tradição pode ser evitado [...] se o professor souber criar situações de redação, em sala de aula que envolvam o aluno com algum objetivo ou leitor hipotético e, ainda, se planejar atividades que organizem o processo de produção do texto”. Neste sentido, uma das sugestões, tanto por parte dos PCN quanto de pesquisadores, é que este conteúdo seja ensinado a partir da realização de projetos pedagógicos (BRASIL, 1997, p. 50; LOPES-ROSSI, 2002, p. 30).

Um dos responsáveis pela artificialidade no ensino de produção de textos é a ausência de interlocutores para os textos dos alunos. Quando as propostas de produção textual explicitam quem será o interlocutor ou ‘para quem’ os alunos escreverão seus textos, quase sempre, são apresentados, como ‘interlocutores privilegiados’, o professor e os colegas de turma. E, quando outros são sugeridos, a proposta de produção não apresenta ou sugere um suporte ou meio de veiculação para que o texto possa, de fato, chegar ao interlocutor. Esta ausência ou indefinição nas propostas de produção textual é

preocupante, porque sempre que nos dirigimos a alguém, seja por meio do texto verbal ou por meio da fala, temos um interlocutor em mente, seja ele real ou virtual. No que se refere ao ‘interlocutor real’, este pode ser constituído tanto pelo professor da turma, colegas de sala quanto por algum outro, específico, como uma autoridade pública etc. Em relação ao ‘interlocutor virtual’, este é evocado, geralmente, em situações de avaliação, tais como provas de exames ou concursos vestibulares, nas quais o aluno não sabe exatamente ‘para quem’ está escrevendo, mas tem em mente um leitor para o seu texto, geralmente, um membro da banca de correção/avaliação. Assim, a determinação ou a indicação de um interlocutor, para o aluno, no processo de produção textual, é fundamental, porque é em função do interlocutor que o aluno/locutor faz (pode fazer) uma série de escolhas de caráter linguístico-textuais, em seu texto (MENEGASSI, 1997).

Além disso, para que o aluno possa se constituir, de fato, como sujeito-autor de seu próprio texto é fundamental que ele tenha clareza acerca de seu ‘auditório’, no caso, sobre o ‘outro’ para quem seu texto se dirige. Para Garcez (1998, p. 62) “O ‘outro’ tem, portanto, vários papéis: [...]; permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda a sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro”. Em outras palavras, a definição do interlocutor, real ou virtual, além de determinar o tipo de diálogo que se estabeleceria (formal, informal etc.) entre os indivíduos, também possibilitaria ao locutor assumir-se como sujeito enunciador, a partir da compreensão de sua própria enunciação e da possibilidade de compreensão do ‘outro’ e, por último, compreendendo que seu discurso é a soma de outros discursos, de outras vozes (RODRIGUES, 2007, p. 47). Conforme podemos observar, estes aspectos estão metodologicamente interligados entre si, o que reforça a necessidade de que sejam considerados em sua totalidade nas propostas de produção textual dos LD.

Quanto à escolha das estratégias para que se possa ‘dizer o que se tem a dizer’, estas são definidas tendo em vista tanto a finalidade/objetivo das produções textuais quanto a figura do interlocutor eleito. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 306) esclarece “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”. Nesse sentido, acreditamos que a finalidade da produção textual e o interlocutor são fundamentais, não somente no que diz respeito às opções de cunho linguístico, que o aluno tem que fazer, mas também na escolha das estratégias, pelo LD, que serão adotadas para realização da atividade de produção de texto. Desse modo, é fundamental que escolhas como: ‘finalidade’ e

‘interlocutor’, apresentadas pelas propostas de produção textual dos LD, na medida do possível, sejam criativas e interessantes, sob pena de não convencer os alunos sobre a necessidade e a importância de participarem de tal atividade.

Considerando que os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 77) elegem os gêneros discursivos como objeto privilegiado para o ensino e prática de produção textos, em contexto escolar, e que estes são constituídos por: conteúdo (temático), estilo e estrutura composicional, elementos indissolivelmente ligados na composição dos enunciados/gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, p. 261-262), é que advogamos, nesta tese, a consideração destes aspectos tanto na abordagem, ensino e prática dos gêneros discursivos quanto no ensino de produção de textos. Por esta razão, é importante que as propostas de produção textual procurem apresentar coerência, não somente no que se refere a propor leituras (prévias) de textos (de apoio ou coletânea) pertencentes ao mesmo gênero discursivo, cuja produção textual fora solicitada, como também, cuidar para que estes textos tratem sobre o mesmo tema apresentado pela proposta de produção textual. Além disso, o ensino de produção de textos, por intermédio da produção de gêneros discursivos, precisa possibilitar aos alunos o conhecimento e o domínio da natureza/estrutura composicional do enunciado/gênero (BAKHTIN, 2003, p. 265). Além de ensinar os alunos sobre os aspectos linguístico-textuais dos gêneros discursivos, é importante que, as características discursivas, típicas dos gêneros, também sejam consideradas e abordadas no ensino deste conteúdo. Isto possibilitaria que os gêneros fossem abordados e ensinados em sua totalidade, uma vez que questões ligadas à obtenção da significação ou sentido, geralmente de cunho ideológico, histórico, cultural etc., também seriam exploradas e ensinadas.

Conforme podemos observar, não se trata de uma mudança de nomenclatura, apenas, a partir da simples mudança ou substituição do nome ‘redação’ por ‘produção textual’. Trata-se de algo bem mais amplo e profundo que exige uma mudança de postura por parte de todos os envolvidos no processo de ensino de produção de texto. A começar pela conscientização de que não basta apenas propor um tema ao aluno para que ele produza um texto. Nesta perspectiva, fica evidente a importância do LD, de LP, geralmente, único recurso didático à disposição dos alunos para a aprendizagem e a prática da produção textual, e também, o papel do professor, que precisa empenhar-se a fim de proporcionar aprendizagens significativas para os alunos (BRASIL, 2002, p. 89). É o que os PCNEM, orientam:

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a **situação de produção social e material do texto** (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões **pragmática, semântica e gramatical** (BRASIL, 1998, p. 49 – grifos nossos)

Evidenciam-se, portanto, os papéis: da escola, do professor, e do LD, neste processo, no que se refere a proporcionar um ensino de produção de texto, por intermédio dos gêneros discursivos, que seja capaz de evidenciar todas as dimensões (textuais, discursivas etc.) destes textos. Desse modo, se faz necessário que este ensino seja conduzido a partir das orientações contidas nas condições de produção de texto, as quais se constituem como um caminho, minimamente, seguro para que os professores de LP possam obter resultados mais significativos/expressivos, dos que os alcançados até agora, no trabalho com o ensino de produção de texto.

Por esse motivo, é que defendemos, nesta tese, a consideração, nas propostas de produção de textos, dos LD de LP, das condições de produção de textos, a fim de que, por meio da interação com o outro, o aluno possa perceber o seu texto não como um fim, em si mesmo, mas como um elo na cadeia de comunicação discursiva, resultado da reflexão e ação previstas em cada etapa do processo de produção textual (BAKHTIN, 2003, p. 300; RODRIGUES, 2007).

Esse conjunto de conceitos sobre interação, gêneros e condição de produção será de grande valia para o empreendimento que resulta nos próximos capítulos. Neles buscaremos investigar de modo cuidadoso como o LD propõe o ensino da escrita no EM, apoiados nos fundamentos teóricos que apresentamos.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS COMPARATIVOS DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo apresentamos as análises realizadas nas coleções didáticas (CD): *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013; 2012¹⁹; 2010; 2005) ou LD A; e, *Novas palavras* (AMARAL, 2013; 2003) ou LD B, as quais constituem o *corpus* desta pesquisa. Relembramos que estas duas coleções aparecem como as mais utilizadas, em 2015, por alunos do EM, de escolas públicas brasileiras.

Para a escolha do primeiro LD a ser analisado, na tese, adotamos o critério da ‘importância’, ou seja, por iniciar a investigação sobre o LD mais utilizado em todo o país. Assim, seguindo esse critério, analisamos inicialmente o LD A e, em seguida, o LD B, o segundo mais utilizado.

Não obstante esta pesquisa se apresente como sendo predominantemente de cunho qualitativo-interpretativo, tanto no levantamento quanto na análise dos dados são considerados os aspectos de caráter quantitativo, com vistas a subsidiar as discussões apresentadas capítulo 6, desta tese. Entendemos que tanto o levantamento quanto a apresentação dessas informações são fundamentais para que possamos visualizar de modo mais claro e objetivo, não apenas o modo como o ensino da produção textual tem sido conduzido em sala de aula, mas também, identificar de que modo as orientações teórico-metodológicas dos PCNEM (1999), PCN+ (2002), OCEM (2006) e a prova de Redação do ENEM têm influenciado estes materiais quanto à apresentação e proposição deste conteúdo no interior de suas unidades/capítulos.

Assim, são discutidos neste capítulo, aspectos como: quantidade de oportunidades para a prática da produção textual, oral e escrita, identificadas no volume 3, de cada LD; a presença de propostas de produção de textos pertencentes à tipologia dissertativa-argumentativa, e a variedade de gêneros discursivos ensinados por estes LD. Em relação ao texto dissertativo-argumentativo, acreditamos que a compreensão da relação

¹⁹ Consideramos importante mencionar que, excepcionalmente, e para fins de comparação e reflexão, será analisada uma CD, destes autores, destinada exclusivamente a alunos de escolas particulares, no caso, a 8ª edição, de 2012.

existente entre este tipo de texto, ensinado nos LD, e a prova de redação do ENEM, somente será possível a partir da identificação da ênfase ou da importância que os LD têm dado ao ensino dessa tipologia textual.

Quanto aos LD analisados, consideramos importante reiterar que essas receberam, no Capítulo 2, seção 2.2, as denominações de ‘LD A’, para *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013; 2012; 2010; 2005), e ‘LD B’, para *Novas palavras* (AMARAL, 2013; 2003), respectivamente. Desse modo, com o intuito de facilitar a leitura deste trabalho, a partir deste momento, estas designações serão utilizadas todas as vezes que se fizer necessário citar ou se referir a estes LD ou aos seus respectivos autores.

5.1 Os LD de LP

Ao contrário do que ocorre em boa parte das escolas privadas, nas escolas públicas brasileiras os alunos recebem apenas um exemplar de LD²⁰, para cada disciplina, e de acordo com o ano do EM que estiverem cursando. No caso dos LD que constituem o *corpus* desta pesquisa, as coleções às quais eles pertencem atendem o disposto no Edital 01/2013, do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015, apresentando-se compostas por três volumes, cada. Em relação aos dois LD selecionados nesta tese, as semelhanças são bastante significativas, no que se refere aos aspectos gráficos, à diagramação, distribuição e impressão de textos, imagens, fotos, ilustrações, legendas etc. no interior dos LD.

Quanto ao modo como os LD são produzidos no Brasil, Bezerra (2001, p. 33) esclarece “O feitio que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulários, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 1960, vindo a se consolidar na década de 1970, início da expansão editorial desse tipo de livro, [...]”. Como é possível notar, pouca coisa mudou em relação ao feitio dos LD, nas últimas décadas, uma vez que apresentam, praticamente, o mesmo aspecto e as mesmas características. Sobre a acentuada e renitente semelhança existente entre os LD que são

²⁰ É o que prescreve o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI, para o PNLD 2015, quando trata sobre “Da Característica das Obras, no item 4; subitens 4.1.4.1. “A coleção terá seis volumes sendo três livros do aluno e três manuais do professor”, ou seja, o aluno receberá um volume para cada um dos três anos do EM. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>. Acesso em: 01 ago. 2015.

produzidos atualmente, no que se refere ao formato e distribuição dos conteúdos de LP, no interior de suas unidades, Freitag comenta:

Como segunda característica de produto da indústria cultural é importante salientar a *padronização*. Os críticos do livro didático são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas. (FREITAG, 1989, p. 60)

Nesse sentido, entendemos que essa padronização dos materiais didáticos, a que se refere a autora, poderia ser resultante da imposição ou das exigências feitas pelo próprio MEC/PNLD, por meio dos editais de convocação que, com o intuito de equalizar ou nivelar a ‘disputa’ entre as editoras, acaba por estabelecer e perpetuar esta padronização. É o que Batista (2012) denuncia:

O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos. (BATISTA, 2012, p. 15)

A cristalização, de certa forma, homogeneiza o material e dificulta a criatividade do professor. Além disso, livros que poderiam dinamizar a produção de texto, elaboradas por professores criativos e experientes nesta especificidade, não se apresentam como alternativa de mercado. Este fica fora do PNLD e do governo, que compra só os ‘aprovados’. Sendo assim, considerando-se a necessidade de conhecermos um pouco mais sobre essa faceta desse material didático, é que buscamos, na próxima seção, apresentar o modo como cada LD distribui os conteúdos de LP para o ensino e aprendizagem da produção textual, bem como a relação existente entre os conteúdos do LD, destinados ao ensino da produção textual, as orientações teórico-metodológicas dos PCN e a prova de Redação do ENEM.

5.2 A produção textual oral e escrita nos LD

Nesta seção, apresentamos o levantamento realizado em cada um dos dois LD que formam o *corpus* desta pesquisa. Com isso, pretendemos apresentar um panorama sobre o tratamento que o ensino da produção textual, oral e escrita, tem recebido nos LD: A, e LD B, constantes do PNLD 2015.

Além disso, acreditamos que a comparação entre os LD de mesmos autores/editoras, e entre LD de autores/editoras distintas lança um pouco mais de luz sobre essa questão, além de fornecer subsídios para as discussões previstas na próxima seção. Assim, apresentamos inicialmente os dados verificados na LD A. Em seguida, os obtidos no LD B.

No que se refere ao LD A, relembramos que o volume 3, da 9ª edição, de 2013, apresenta-se dividido em quatro unidades, as quais são subdivididas em capítulos. O mesmo critério de distribuição de conteúdos foi identificado em edições anteriores (7ª e 5ª), deste LD.

Para facilitar a leitura e a compreensão dos dados levantados tanto na edição atual (9ª/2013) do LD A quanto em anteriores, recorreremos ao uso de tabelas para a apresentação das informações relativas ao ensino da produção de texto, nestes manuais. Assim, apresentamos, abaixo, as informações relativas ao volume 3, na ordem como são apresentadas no interior deste livro:

Quadro 5 – Propostas de produção textual volume 3: LD A (9ª edição/2013)

Gênero discursivo/Tipo textual	Quantidade
Crônica	1
Texto de divulgação científica	2
Narração em 1ª pessoa: até 10 linhas	1
Carta do leitor	1
Carta de reclamação	1
Carta de solicitação	3
Debate regrado	2
Texto dissertativo-argumentativo	3
Total de propostas de produção textual	14

Em relação ao total de propostas apresentadas na Tabela 1, vale esclarecer que oito delas constam dos capítulos ‘normais’, do LD A, e seis são apresentadas nos capítulos destinados exclusivamente ao estudo das questões relativas ao exame do ENEM/vestibulares. Lembramos, ainda, que do total de quatorze propostas identificadas

no LD A, apenas duas têm suas produções textuais vinculadas a projetos didáticos, no caso, as que solicitam a produção do gênero discursivo ‘texto de divulgação científica’ e a que pede a elaboração do ‘debate regrado’. Nesse contexto, esclarecemos que o primeiro projeto propõe a elaboração de uma revista científica, ao final do primeiro bimestre, com os textos produzidos pelos alunos, e o segundo projeto, ao final do terceiro bimestre, orienta a realização de um ‘debate regrado público’, com a participação de alunos, professores e membros da comunidade.

Considerando que um dos objetivos desta tese é o de verificar e refletir sobre as possíveis alterações e ou modificações que os LD de LP possam ter sofrido ao longo do tempo, no que se refere ao modo como propõem e apresentam o ensino da produção textual, é que apresentamos, a seguir, os levantamentos realizados nos volumes 3, do LD A, das seguintes edições: 7ª (2010) e 5ª (2005) , respectivamente:

Quadro 6 – Propostas de produção textual volume 3: LD A (7ª edição/2010)

Gênero discursivo/Tipo textual	Quantidade
Crônica	1
Texto dissertativo-argumentativo	8
Carta do leitor	2
Carta de reclamação	1
Carta de solicitação	1
Texto de divulgação científica	1
Carta argumentativa	3
Debate regrado	2
Total de propostas de produção textual	19

Quadro 7 – Propostas de produção textual volume 3: LD A (5ª edição/2005)

Gênero discursivo/Tipo textual	Quantidade
Crônica	1
Texto dissertativo-argumentativo	10
Carta do leitor	3
Carta de reclamação	1
Carta de solicitação	1
Debate regrado	2
Artigo de opinião	1
Texto narrativo	1
Total de propostas de produção textual	20

Conforme podemos observar, os dados das tabelas, acima, revelam uma acentuada diminuição no total de propostas de produção textual apresentadas pela 9ª (2013), em relação às edições anteriores, do mesmo LD. No entanto, no que se refere à 7ª (2010) e à

5ª (2005) edições, essa redução parece inexpressiva. Chamou nossa atenção, a significativa diminuição de propostas voltadas para a prática do texto dissertativo-argumentativo, ao longo destas três últimas edições do LD A.

No que se refere às ‘reduções’ apontadas, ressaltamos que não observamos em nenhum dos exemplares de LD analisados, explicação ou nota, por parte de seus autores, que justificasse esta decisão ou ‘opção editorial’. Também não identificamos, no Edital de Convocação do PNLD 2015 (BRASIL, 2015), menção alguma neste sentido, exceto a orientação para que os exemplares dos alunos não excedam ao total de 400 páginas (BRASIL, 2013, p. 2-3). Aliás, as instruções presentes no referido edital apontam justamente noutra direção, conforme podemos verificar (BRASIL, 2013, p. 45 – grifos nossos) “[...] as atividades de leitura, **produção de texto e exercício da oralidade**, em situações reais de uso, **devem ser**, também neste grau [EM], **prioritárias** no ensino-aprendizagem da área”. Embora as expressões ‘prioridade’ e ‘predominância’ não sejam sinônimas, tomamos o termo ‘prioridade’ no sentido de ‘privilegiar’ ou de ‘dar destaque’ a algo etc. Para tanto, recorremos à seguinte orientação presente nas OCEM (2006):

[...] **pretende-se** que o **estudante** veja a **fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas**, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência on-line desses dois tipos de modalidade. Não se pode perder de vista, no entanto, em razão dos compromissos gerais de formação da etapa de término da educação básica anteriormente expressos, que **as práticas** sociais de uso **da língua [oral e] escrita** devem receber **destaque** na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade. (BRASIL, 2006, p. 34 – grifos nossos).

Assim, considerando que um dos objetivos principais, para o ensino desse conteúdo é o de formar um número cada vez maior de produtores proficientes de textos, era de se esperar que o LD A, ao menos, mantivesse a mesma quantidade de oportunidades para o ensino e a prática de produção de textos, ofertadas em suas edições anteriores, e não as reduzisse, visto que, conforme preconizam as OCEM “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). Embora as quatorze propostas de produção de textos, identificadas no volume 3, da 9ª edição (2013) do LD A, possam parecer uma quantidade razoável de oportunidades, lembramos que, se divididas entre os quatro

bimestres do ano, os alunos produziram, em média, 3,5 textos por bimestre. Talvez por conta da ‘frequência média’ com que muitos alunos produzem textos, nas escolas, Tardelli (2002, p. 39) tenha alertado “a produção de textos é escassa, mesmo na disciplina responsável pelo ensino da língua materna”. Nesse sentido, vale esclarecer que, embora reconheçamos que:

[...]. **o ato de escrever** é um complexo processo de descoberta, organização, comparação, desenvolvimento, adequação e avaliação de idéias, e **não fruto de inspiração momentânea de mentes superdotadas**. Em outras palavras, escrever bem tem muito a ver com estudo, dedicação, paciência e, principalmente, suor. (RISTOFF, 1990, p. 11 – grifos nossos)

Não acreditamos que o baixo desempenho na prova de Redação, ocorra, porque um número significativo de participantes do ENEM produzem poucos textos durante o tempo em que estão na escola. A nosso ver, trata-se de uma questão bastante ampla e complexa que exige, para a sua resolução, muito mais que apenas solicitar aos alunos que ‘escrevam mais’. Sob esta ótica bastaria que os manuais didáticos propusessem um volume excessivo de propostas de produção textual, e o EM ofertado nas escolas públicas brasileiras formaria somente escritores competentes (BRASIL, 1997, p. 40). Vale reiterar que, embora não desprezemos a importância da prática frequente da escrita de textos, como requisito para o aprimoramento desta habilidade, acreditamos que a eficácia deste trabalho depende, também, do quanto o ensino deste conteúdo se revela eficiente e significativo para o aluno. É o que Evangelista (1998) defende:

Para que o aluno aprenda a escrever [textos] é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais pode ampliar as suas habilidades de produtor de texto escrito (EVANGELISTA, 1998, p. 119)

Nesta perspectiva, até mesmo as atividades orientadas e conduzidas em conformidade com as orientações dos PCN precisam ser frequentes na vida acadêmica dos alunos. É o que orientam os PCN (BRASIL, 1997, p. 48): “é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola”. Conforme podemos observar, são frequentes, nos documentos oficiais de ensino as orientações para que as práticas voltadas para o

ensino da produção textual recebam destaque dentre as atividades destinadas ao ensino de língua materna. É o que, também, demonstram as orientações identificadas no documento orientador do ‘Programa Ensino Médio Inovador’ de 2013:

É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e **produção de textos** em diversos gêneros, assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, **ampliando as situações de uso da leitura e da escrita**, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais. (BRASIL, 2013, p. 17 – grifos nossos)

Assim, além de constantes, para que estas atividades possam produzir aprendizagens significativas para os alunos é fundamental que sejam interativas e, dentro do possível, ‘esvaziadas’, ao máximo, da artificialidade tão comum em atividades desta natureza.

Nessa esteira, a título de comparação, esclarecemos que o levantamento realizado nos três volumes da 9ª edição (2013), do LD A, revelou que o volume 1 apresenta vinte e quatro propostas de produção textual; o volume 2, vinte e um; e o volume 3, quatorze. Destas, apenas duas propostas solicitam a produção de um gênero discursivo oral (debate regrado), não obstante a recomendação, nos PCN+:

Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, **é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior**, por meio de gêneros orais como a mesaredonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. (BRASIL, 2002, p. 71 – grifos nossos)

Vale ressaltar que os dados obtidos junto aos volumes 1, 2 e 3 do LD A revelam que à medida que o aluno avança de série, no EM, e, conseqüentemente (ou teoricamente) adquire um maior domínio da norma culta da língua, ele é levado, ‘progressivamente’, a produzir cada vez menos textos. Isso, a nosso ver, contraria a principal demanda dos alunos do 3º ano do EM, uma vez que o resultado obtido na prova de Redação do ENEM, por exemplo, pode ser decisivo e determinante em sua trajetória acadêmica ou profissional.

5.2.1.1 LD A: ‘um’ livro, dois públicos: tratamentos distintos

De posse da 8ª edição, de 2012, do LD A, que traz em sua capa a informação ‘Material de Divulgação’, e diante das diferenças identificadas, entre esta e a ‘edição PNLD’ ou 9ª edição, de 2013, entramos em contato com o representante regional da editora, que nos informou que a 8ª edição destina-se exclusivamente a alunos de escolas particulares, enquanto que a 9ª, produzida em conformidade com o Edital de Convocação 01/2013/PNLD 2015, tem como público ou ‘clientela’ os alunos de escolas públicas de todo o país. Neste contexto, chamou-nos ainda mais a atenção uma segunda informação: a de que o LD enviado pela editora às escolas públicas, para que os professores conheçam o LD e realizem a análise e a escolha do material didático com que pretendem trabalhar, geralmente, é o exemplar do livro que é destinado às escolas particulares, no caso, um material significativamente mais completo e melhor elaborado do ponto de vista gráfico (qualidade do papel, imagens etc.), que o produzido para atender ao edital do PNLD.

Embora a 8ª edição, de 2012, e a 9ª, de 2013, apresentem-se idênticas quanto à divisão por unidades, com um total de quatro, por volume, observamos que os três volumes da 8ª edição trazem um número bastante superior de páginas em relação aos mesmos volumes da edição posterior, produzida para atender às exigências do MEC/PNLD 2015, que estabelece, dentre outros critérios, conforme mencionamos anteriormente, o limite de quatrocentas páginas para que uma coleção possa ser inscrita e aprovada no referido programa. Trata-se, portanto, de uma imposição questionável, uma vez que não é justificada e nem tampouco explicada pelo referido edital. A nosso ver, existem questões mais relevantes que poderiam ser contempladas por este documento como, por exemplo, o ‘papel coadjuvante’ que, geralmente, os conteúdos destinados ao ensino da produção textual exercem em boa parte dos LD, em relação aos demais conteúdos de LP.

Neste contexto, acreditamos ser importante mencionar que as edições anteriores do LD A (7ª, de 2010, e 5ª, de 2005) apresentam a seguinte quantidade de páginas 416 e 368, respectivamente. Também lembramos que, se recuperarmos as Tabelas 1, 2 e 3, apresentadas na Seção 4.2, desta tese, no que se refere aos dados levantados junto à 5ª edição, é possível constatar que a edição de menor número de páginas, dentre as três destinadas às escolas públicas, é a que mais oportuniza a prática da produção de textos aos alunos.

Em relação aos editais anteriores ao PNLD 2015, ressaltamos que eles não fazem menção a este critério e nem estabelecem a quantidade de páginas que as coleções devem conter. Assim, com o objetivo de apresentar com maior clareza a diferença quanto ao número de páginas, entre os volumes 3, de cada uma das duas edições, apresentamos o quadro, a seguir:

Quadro 8 – LD A: número de páginas dos volumes 3: 9ª e 8ª edições

Português Linguagens	9ª Edição/2013	8ª Edição/2012
Total de páginas: volume 3	400	528

Conforme podemos observar, no que se refere ao número de páginas, a diferença entre as duas edições é bastante expressiva (128 páginas). Consequentemente, essa diferença também repercute no volume de propostas de produção textual apresentadas nos volumes 3 destas duas edições. É o que nos mostra a tabela abaixo:

Quadro 9 – LD A: PNLD x ‘Escola privada’ - volumes 3: 9ª e 8ª edições

Português Linguagens	9ª (2013)	8ª (2012)
Proposta de produção textual escrita	12	16
Propostas de produção textual oral	2	2
Propostas de produção textual (escrita-oral)	14	18

Além da diferença apontada acima, a 8ª edição apresenta outra, que é o aprofundamento e a ampliação das informações e atividades relacionadas ao ENEM e aos exames vestibulares, reduzidas significativamente na ‘edição PNLD’ ou 9ª edição. Talvez isso explique o fato de que a 9ª edição proponha a produção de três textos de cunho dissertativo-argumentativo, enquanto que a 8ª, solicite seis produções do mesmo tipo textual. Conforme é possível observar, a edição destinada a alunos de escolas particulares apresenta um número superior de oportunidades para a o ensino da produção de textos, em comparação com a edição ‘do PNLD’.

Embora a diferença entre as duas edições, apontada na Tabela 5, possa parecer pequena e, portanto, ‘aceitável’, lembramos que, se consideradas as propostas de produção de texto apresentadas pelos três volumes, de cada edição, o panorama obtido revela um problema de proporções bem maiores. De acordo com nosso levantamento, a 8ª edição, de 2012, apresenta um total de oitenta e quatro propostas de produção de texto, para os três anos do EM, enquanto que a ‘edição PNLD’ ou 9ª edição, de 2013, propicia a realização de cinquenta e nove atividades desta natureza. Apenas em relação

a este conteúdo, a edição destinada às escolas particulares apresenta-se muito mais completa, uma vez que solicita a produção de vinte e cinco textos a mais que a ‘edição PNLD’. Em outras palavras, os alunos de escolas particulares, que se utilizarem da 8ª edição terão vinte e cinco oportunidades a mais que seus colegas de escolas públicas para a prática da produção de textos orais e escritos durante o tempo em que cursarem ensino médio.

Caso problema semelhante fosse identificado na área da saúde, por exemplo, o Ministério da Saúde estaria fornecendo – aos usuários do Sistema Único de Saúde – SUS, que dependem de medicação contínua e gratuita – um medicamento ‘inferior’ ou ‘mais fraco’ que aquele produzido (com o mesmo nome e pelo mesmo laboratório) para ser comercializado/vendido nas farmácias ou hospitais particulares, disponível apenas para os que pudessem pagar por ele. Embora o exemplo possa parecer exagerado, pensamos que ilustra bem a injustiça social que o MEC/PNLD tem patrocinado ao optar pela aquisição e fornecimento aos alunos de escolas públicas de um material didático inferior àquele produzido para os alunos de escolas particulares.

Reiteramos que os apontamentos de cunho quantitativo, realizados nesta tese, têm como único objetivo ressaltar e denunciar o contraste existente entre as duas edições (público X privado) e não o de defender a ideia de que a formação do escritor competente (BRASIL, 1997, p. 47) dependa exclusivamente de um fator, apenas, no caso, da quantidade de textos que os alunos do EM têm produzido. Trata-se, conforme esclarecemos anteriormente, de uma questão bem mais ampla e complexa, discutida nesta pesquisa.

Ainda em relação à edição do LD A utilizada pelos alunos da rede pública brasileira de ensino nossa preocupação se justifica quando levamos em conta a tiragem adquirida pelo MEC²¹ desta coleção que em 2015 foi de 2.281.421 exemplares, o que a coloca como a coleção mais utilizada por alunos do EM em todo o país. Este montante, de acordo com o Relatório do PNLD 2015²², que trata sobre os ‘valores de aquisição por título, no ensino médio’ custou aos cofres públicos o valor de R\$ 23.854.688,75, o que pode ser considerado como uma ‘cifra’ bastante expressiva. Embora não tenhamos

²¹ Ministério da Educação e Cultura – MEC - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015/Edital de Convocação 001/2013. Ensino Médio. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 06 ago. 2016.

²² Relatório FNDE: PNLD 2015: valores de aquisição por título - EM. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 04 nov. 2016

a pretensão de explicar e nem tampouco de justificar a ‘superioridade numérica’ ou ‘de tamanho’, identificada na 8ª edição, deste LD, em relação à 9ª edição ou ‘edição PNLD’, acreditamos ser pertinente apresentar outros dados, com o intuito de lançar um pouco mais de luz sobre esta questão. Nesse sentido, o mesmo documento informa que o ‘custo médio’, de cada exemplar que compõe a coleção ‘Português linguagens’, pago pelo MEC-PNLD 2015, é de R\$ 11,08, o que, somados os três volumes, totalizam o valor de R\$ 33,24. Quanto à 8ª edição, os exemplares que formam esta coleção são encontrados, no site da própria editora/livraria, ao ‘custo médio’, unitário, de R\$ 201,00. Caso se pretenda adquirir a coleção completa, o valor total é de R\$ 603,00. Vale esclarecer que as informações disponíveis sobre este LD, e que podem ser acessadas publicamente, se restringem a apenas estas, descritas anteriormente. Portanto, muitas questões acabam ficando sem respostas. Por exemplo, não há como saber o quanto as vendas deste LD, para o MEC/PNLD, representam no faturamento anual desta editora. Assim como não está disponível a informação sobre a tiragem total da 8ª edição, de 2012, colocada à venda nas livrarias de todo o país. Desse modo, mesmo não se constituindo como objetivo desta pesquisa, não há como verificar, por exemplo, neste caso específico, se os ‘recursos públicos’ é que estão patrocinando a confecção de um material didático ‘diferenciado’ para um determinado (e exclusivo) segmento da sociedade. Neste contexto, esperamos que as questões suscitadas nesta seção possam despertar o interesse de pesquisadores e demais interessados no tema.

Em relação à 9ª edição, de 2013, ou ‘edição PNLD’, embora os dados apresentados nos possibilitem visualizar o espaço ou a representatividade que esta coleção ocupa no cenário dos LD que são adquiridos pelo MEC, acreditamos ser impossível dimensionar o impacto – das vinte e cinco oportunidades ‘a menos’ para a prática da produção textual, oral e escrita – na formação e no desenvolvimento da ‘competência discursiva’ dos usuários desta coleção.

Entretanto, acreditamos ser pertinente, nesse contexto, recorrer novamente aos dados divulgados pelo mais recente Relatório Pedagógico²³ do ENEM 2011-2012 (BRASIL, 2015), que trata sobre o desempenho geral dos participantes, na prova de Redação deste Exame. De acordo com o documento, a maioria dos participantes da edição de 2011 – de um total de 3.912.446 que fizeram a prova de Redação – é

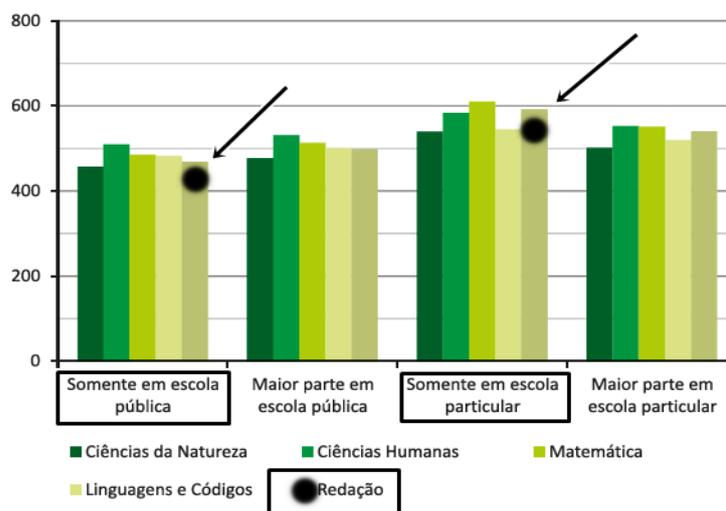
²³ Relatório bianual 2011-2012. Disponível no sítio do Ministério da Educação (MEC): http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2011_2011.pdf. Acesso em 06 ago. 2016.

proveniente da escola pública, e somente 16% ou 625.991 estudaram exclusivamente em escolas particulares (BRASIL, 2015, p. 58). Considerando que o referido relatório não disponibilizou o gráfico do ENEM, edição de 2012, que apresenta o desempenho médio dos participantes, segundo o ‘tipo de instituição escolar’ frequentada, recorremos, abaixo, aos do certame de 2011:

Figura 5 – Desempenho dos participantes na prova de Redação ENEM - 2011

GRÁFICO 24 Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio – Brasil – 2011

Fonte: Microdados ENEM 2011 (Inep, 2012).



Fonte: Relatório Pedagógico ENEM 2011/2012

Conforme podemos observar no gráfico, acima, os participantes egressos de escolas particulares apresentam um desempenho médio bastante superior ao obtido pelos de escolas públicas. Esclarecemos que não temos a pretensão de identificar o(s) motivo(s) para desempenhos tão distintos, nesta avaliação/Prova. Ao recuperar estes dados e explicitá-los, neste estudo, buscamos refletir com maior clareza e lucidez sobre este tema, uma vez que, conforme demonstramos anteriormente, alunos da rede privada de ensino acabam tendo acesso a materiais didáticos mais completos, o que lhes possibilita um volume maior de situações de aprendizagem.

Ristoff (1990, p. 12), em seu artigo intitulado ‘Quando tamanho é documento: por que Johnny escreve mais do que João?’, ao investigar como a produção textual é desenvolvida no ambiente universitário brasileiro e norte americano, conclui que os estudantes americanos têm mais facilidade com a produção textual escrita que os brasileiros. Segundo o autor, embora exista o mito de que o estudante americano estude

mais, o sucesso deles nesta avaliação se deu por conta da habilidade com que produziram seus textos, geralmente acompanhados de inferências, juízos de valor, explicações e exemplificações (Idem, 1990, p. 15). Vale lembrar que este tipo de competência discursiva não se adquire de uma hora para outra, e também não está vinculada a uma espécie de ‘dom’, que uns têm e outros não. Leva tempo, exige esforço e dedicação. Além disso, acreditamos que o desenvolvimento da habilidade da escrita de textos depende, dentre outros fatores, da qualidade dos recursos didáticos (LD, apostilas, obras literárias, etc.) que os estudantes têm à sua disposição em casa e, principalmente, no ambiente escolar (BRASIL, 1997, p. 47).

No experimento, em questão, assim como ocorre na prova de Redação do ENEM, e em muitas propostas de produção de textos, de LD de LP, os estudantes tiveram acesso aos ‘textos de apoio’, cujo objetivo principal é o de fornecer subsídio para que pudessem se inteirar acerca do tema, posicionar-se criticamente, e assim produzirem seus textos. No caso dos alunos de escolas públicas brasileiras que, muitas vezes, têm o LD de LP como único ‘material de estudos’, à disposição, ao longo de todo o seu percurso na educação básica (ALBUQUERQUE, 2000), acreditamos ser de fundamental importância, para que se possa preservar a igualdade de condições, entre os participantes, em exames como o ENEM, que o MEC/PNLD lhes forneça um LD com as mesmas características que o utilizado pelos ‘seus concorrentes’.

Em relação ao LD B, coleção ‘Novas Palavras’, da editora FTD, identificamos um total de dezoito propostas de produção textual no volume 3, da 2ª edição (2013). Dessas, doze referem-se à produção de textos de caráter dissertativo-argumentativo e três à produção de gêneros discursivos orais, restando apenas três para o ensino e a prática de outras tipologias textuais ou de algum gênero discursivo, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 10 – Propostas de produção textual: volume 3: LD B (2ª edição/2013)

Gênero discursivo/Tipo textual	Quantidade
Texto dissertativo-argumentativo	7
Redação	2
Dissertação	2
Resposta argumentativa	1
Carta argumentativa	2
Parágrafos: dissertativo e expositivo	2
Debate	3
Carta	1

Total de propostas de produção textual	20
---	-----------

Considerando que a discussão sobre a relação entre o ensino da produção textual no LD e a prova de redação do ENEM é objeto de discussão e reflexão nesta tese, acreditamos ser importante ressaltar a ênfase dada por esta coleção às propostas de produção de textos de cunho dissertativo-argumentativo, geralmente, destinadas à preparação dos alunos para a prova de Redação deste exame.

Conforme procedemos com o LD A, comparando-o com suas edições anteriores, seguimos o mesmo critério de comparação com os três volumes que compõem a CD B, em sua 2ª edição, de 2013, com o exemplar/volume único, da edição de 2003. Contudo, embora a análise do *corpus* leve em conta apenas as propostas de produção textual identificadas nos volumes 3, dos LD ‘A’ e ‘B’ – mesmo com a desproporcionalidade da comparação, visto que o ‘volume único’ traz os conteúdos relativos aos três anos do EM, e o volume 3, apenas os do terceiro ano – insistimos em manter o critério anteriormente estabelecido.

Quanto à 2ª edição, de 2003, justificamos nossa opção por sua análise, em detrimento da 1ª, de 2012, por considerarmos inexpressivo o espaço de tempo decorrido entre as duas últimas edições, e por se tratar de edições, praticamente, idênticas, o que pouco contribui na análise comparativa que pretendemos, entre as edições. Embora a comparação se dê entre uma CD composta por três volumes e por outra, formada por um único volume (volume único), acreditamos que o espaço de tempo existente entre as duas edições nos permite conhecer melhor este LD, tanto no que diz respeito ao modo como apresenta os conteúdos para o ensino da produção textual quanto no que diz respeito às atualizações etc. que realiza neste conteúdo. Assim, com o objetivo de evidenciar as possíveis alterações ocorridas nesta CD, entre as edições de 2013 e 2003, apresentamos a tabela, abaixo:

Quadro 11 – Propostas de produção textual: LD B (2ª edição/2003)

Gênero discursivo/Tipo textual	Quantidade
Texto livre a partir de uma frase	1
Resumo	3
Autorretrato escrito	1
Texto descritivo	4
Texto por enumeração	3
Texto narrativo	6
Texto dissertativo-argumentativo	13
Poema	1

Carta-resposta	1
Comentário pessoal	1
Total de propostas de produção textual	34

Em relação aos dados apontados acima, ressaltamos que eles evidenciam o total (trinta e quatro) de propostas de produção textual identificadas no interior das 624 páginas, que constituem a 2ª edição, de 2003, do LD B. Sendo assim, a fim de facilitarmos a comparação entre as duas edições (2013 e 2003), esclarecemos que os três volumes, da 2ª edição, de 2013, apresentam, ao todo, setenta e oito propostas de produção textual, distribuídas entre os mais variados gêneros discursivos e tipologias textuais. Para que tenhamos uma ideia acerca desta variedade, dentre as produções solicitadas aos alunos figuram: bilhete, receita, e-mail, charge, diário pessoal, resumo, relato, artigo de opinião, autorretrato, legendas, resenha, descrição de objeto, descrição subjetiva, debate, apresentação oral de resumo, narrativa em 1ª pessoa, dentre outros. No entanto, chamou nossa atenção, nas duas edições, a quantidade considerável de propostas que solicitam a produção de textos de cunho dissertativo-argumentativo: quinze, na edição de 2013, e treze, na de 2003. Percebemos, assim, que o trabalho com o ensino da produção textual, no LD B, apresenta-se centrado, basicamente, no ensino e na prática de uma única tipologia textual, o que contraria as orientações de documentos oficiais, como os PCN+ (2002) e OCEM (2006), por exemplo. Isto pode ser entendido como um reflexo da influência da escolha do ENEM por este tipo de texto.

Em relação à orientação, presente nos documentos oficiais de ensino, para que se ensine nas escolas uma variada gama de textos orais e escritos, Barbosa (2000, p. 151), alerta “[...] é necessário trabalhar com uma diversidade textual, na medida que não existe um tipo de texto prototípico que possa ‘ensinar’ a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes”. Nessa perspectiva, ao discorrer sobre as características de um bom material didático de LP, Marcuschi (2005, p. 239) declara “[...] o bom LDLP será aquele que: 1) permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2) operar com gêneros textuais que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores”. Em outras palavras, é importante que os alunos sejam apresentados, ensinados e levados à prática de um maior número de gêneros discursivos, possíveis, de forma que o domínio ou a proficiência nesta habilidade lhes garanta (BRASIL, 2006, p. 18) “[...] a preparação básica para o prosseguimento dos

estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”. Por ‘preparação básica’ entendemos a competência discursiva que torne o aluno não somente capaz de identificar os principais gêneros de circulação social, uma vez que é, praticamente, impossível que conheçam e produzam todos, em sala de aula. Mas, a partir de um ensino eficiente e eficaz, é fundamental que sejam capazes de, conforme suas demandas, selecionar o gênero discursivo ou tipo textual no qual seu discurso se realizará (BRASIL, 1997, p. 47).

Tendo em vista a discussão já realizada sobre o modo como a ‘quantidade’ é entendida nesta tese, no que se refere ao ensino da produção de textos, pensamos ser importante, também, refletir sobre como o ensino de uma ‘variedade’ de gêneros – reiteradamente recomendado pelos principais documentos oficiais de ensino, como os PCN+ (2002, p. 77), OCEM (2006, p. 20-23-37) dentre outros – pode ser positivo na formação acadêmica dos alunos.

De acordo com o relatório do ENEM (BRASIL, 2015, p. 42), na edição de 2012, 3.805.196 ou 65% dos participantes declararam, no ato de inscrição, possuírem renda familiar de até dois salários mínimos ou R\$ 1.244,00 (Mil, duzentos e quarenta e quatro Reais), valores da época. A nosso ver, uma faixa de renda como esta pode limitar significativamente as possibilidades e as opções dos estudantes, pertencentes a estas famílias, no que se refere a disporem de condições financeiras para, após o término do EM, matricularem-se em cursinhos preparatórios para concursos, contratarem aulas particulares para aprendizagem de gêneros discursivos exigidos no mercado de trabalho ou no meio acadêmico etc. Desse modo, considerando que esta, talvez, seja a realidade socioeconômica de grande parte dos estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras, é que defendemos, neste estudo, o espaço escolar, como sendo o ‘lugar privilegiado’, e a educação básica (EF e EM), como o ‘momento ideal’, na vida destes alunos, para que tenham a oportunidade, tanto de conhecerem quanto de produzirem o maior número possível de gêneros discursivos. Vale ressaltar que, para boa parte deles, o espaço escolar emerge com o único à disposição para que possam aprender e dominar os principais gêneros discursivos de circulação social, conforme orienta Bakhtin (2011, p. 284).

Contudo, não obstante a importância de que a escola oportunize esta aprendizagem, reiteramos que tanto a ‘quantidade’ (de propostas de produção textual) quanto a ‘variedade’ (de gêneros discursivos) só podem ser entendidas como positivas

na formação do aluno se forem proporcionadas situações de aprendizagem que simulem, sempre que possível, o contexto real de produção de texto (MARCUSCHI, 2008, p. 213). Sem isso, é bastante provável que os aprendizes não consigam reconhecer a relevância e nem tampouco a função social que tanto a oralidade-escrita quanto os gêneros têm na sociedade.

Neste contexto, consideramos importante mencionar que a edição do LD B, destinada a alunos de escolas privadas, possui a mesma quantidade de páginas, da produzida para os estudantes de escolas públicas.

Pensamos ser importante esclarecer que, embora o edital de convocação 01/2013, do PNLD 2015, já mencionado, estabeleça a quantidade de páginas que os LD devem ter, o mesmo não se observa em relação às propostas de produção de textos que estas coleções podem apresentar. Assim, a decisão sobre a quantidade de atividades destinadas ao ensino deste conteúdo, bem como a seleção dos gêneros discursivos ou tipos textuais que serão ensinados, por intermédio de cada LD, é de responsabilidade exclusiva dos autores destes manuais.

Para que possamos visualizar com maior clareza o tratamento e a ênfase dada aos conteúdos destinados ao ensino e à prática da produção textual, nos LD A e B, recuperamos os dados já apresentados para que, assim, possamos compreender melhor como este ensino tem ocorrido nestes LD. Para tanto, os explicitamos, abaixo:

Quadro 12: Quadro comparativo entre os LD A e B (edições de 2013)

Coleções Didáticas: volumes 1, 2 e 3	A	B
Propostas de produção textual escrita (gêneros diversos)	9	2
Propostas de produção textual oral	2	3
Propostas de produção de textos de cunho/caráter dissertativo-argumentativo	3	15
Propostas de produção textual	14	20

A apresentação deste panorama não visa suscitar o debate sobre qual modalidade (oral ou escrita), gênero ou ‘tipo de texto’ é o mais importante e, portanto, deveria ser ensinado ou priorizado nas salas de aula. Tampouco se limita a apenas possibilitar a comparação entre os dois LD. Embora importantes, nosso objetivo principal ao explicitar estes dados, é o de trazer à tona algo, geralmente, latente nestes manuais, que é o ‘real objetivo’ para o ensino da produção textual. Em geral, esta informação pode ser obtida junto ao ‘manual do professor’, parte integrante do exemplar do LD,

destinado exclusivamente aos docentes. Contudo, como o *corpus* desta pesquisa é composto por LD que não trazem este ‘manual’, não foi possível averiguar o que os autores destes dois LD informam ou propõem como objetivo para o ensino da produção textual. Razão pela qual, recorreremos unicamente à investigação de cunho quantitativo, destes dados, no interior destes LD, a fim de desvelar os objetivos, de cada coleção, para o trabalho com este conteúdo.

Ainda que tivéssemos acesso ao ‘manual do professor’, destes LD, somos favoráveis a que a análise de um material didático não se limite exclusivamente à leitura das informações destinadas ao professor. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental que os professores, sempre que estiverem diante de um LD, que realizem o cotejo entre as ‘informações/orientações ao professor’ e as atividades de produção textual apresentadas no interior do LD. É o que depreendemos da experiência e denúncia de Rojo (2003, p. 80), para quem, há um “[...] certo descompasso entre os Manuais do professor e os LDs – nem sempre o que é declarado no primeiro é realizado no segundo [...]”. Em outras palavras, pensamos ser importante e indispensável que os professores se certifiquem acerca da coerência temática, teórica, metodológica etc. dos LD com os quais pretendem trabalhar.

No caso específico dos LD utilizados no 3º ano do EM, quando as notas obtidas na prova de redação do ENEM ou em exames vestibulares podem definir a trajetória acadêmica ou profissional do estudante, percebemos que a ‘discrepância’ no tocante às oportunidades para a prática desse tipo de texto fica ainda maior entre LD investigados.

A análise realizada nos dois LD revelou também a supremacia dos demais conteúdos de LP, tais como literatura e gramática, em relação aos destinados ao ensino e à prática da produção textual. Mesmo reconhecendo a importância do ensino de gramática e, em especial, de literatura tanto para a formação do leitor de literatura, propriamente dito, quanto para a do leitor de textos pertencentes aos mais diversos gêneros do discurso, acreditamos que os conteúdos destinados ao ensino da produção textual devessem receber o mesmo tratamento, por parte das CD, que os demais, conforme orientam os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 70), segundo o qual “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade”. Orientação que identificamos, também, mas sob a forma de alerta, nas OCEM:

Não se pode perder de vista, no entanto, em razão dos compromissos gerais de formação da etapa de término da educação básica anteriormente expressos, que **as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar**, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade. (BRASIL, 2006, p. 34 – grifos nossos)

Orientações que, posteriormente, são recuperadas e reiteradas no Edital de Convocação 01/2013 – PNLD 2015, que estabelece as condições e critérios, às editoras, para que possam inscrever suas obras ou LD, no referido Programa, conforme abaixo:

Assim, devem estender-se, também para o ensino médio, as três preocupações centrais já estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na língua-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Isso significa que as **atividades de leitura, produção de texto e exercício da oralidade**, em situações reais de uso, devem ser, também neste grau, **prioritárias no ensino-aprendizagem da área**. [...].

Em consequência, as coleções didáticas de LP deverão:

- promover formas eficazes de articular o ensino-aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem;
- estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes;
- discutir a formação linguística do Brasil e a história da língua portuguesa no País, relacionando-as à nossa história e ao quadro sociocultural contemporâneo. [...].

(Edital de Convocação 01/2013 – PNLD 2015, p. 44, 45, 46 – grifos nossos)

De acordo com o documento, as atividades de LP que devem receber tratamento prioritário, por parte dos LD, e não apenas ‘igualitário’, não são, necessariamente, as voltadas para o ensino de gramática ou de literatura, mas sim as relativas ao ensino de leitura, produção de textos e exercícios de oralidade.

Embora a forma como os LD distribuem os conteúdos de LP não se constitua como um dos objetivos da pesquisa, pensamos que uma reflexão desta natureza, ainda que de cunho quantitativo, contribui para o alcance do 4º objetivo específico desta tese, que visa ‘averiguar o modo como os LD propõem o ensino da produção de textos’. De

modo geral, este conteúdo não têm recebido, por parte dos LD, o mesmo tratamento ou ênfase dispensada à Literatura ou à Gramática, por exemplo.

Para que possamos dimensionar o problema, não obstante nossa ‘amostra’ se limitar a apenas dois, dentre os dez LD aprovados pelo PNLD 2015, recorreremos aos LD A e B, respectivamente. Sendo assim, o LD A destina vinte capítulos para Literatura; nove, para Língua: uso e reflexão; quatro, para Interpretação de texto; quatro, para o ENEM e vestibulares; e, seis, para Produção de texto. LD B, por sua vez, destina dez capítulos, para o ensino de Literatura; oito, para o trabalho com a Gramática, e sete capítulos, para Redação e Leitura.

Conforme podemos observar, as editoras destes LD parecem não estar levando em conta as orientações do referido edital, no sentido de privilegiar os conteúdos de produção textual. Novamente, mesmo cientes de que o documento utiliza o termo ‘priorizar’, em vez de ‘predominar’, entendemos que nenhuma das duas situações ocorrem nos LD de LP, investigados, em que pesem as recomendações oficiais. Com isso, não defendemos a redução dos conteúdos de gramática e literatura, em detrimento dos de produção de texto. Em vez disso, pretendemos chamar a atenção para a necessidade de que os conteúdos voltados para o ensino e aprendizagem da produção textual recebam dos autores dos LD a mesma atenção e espaço que os demais conteúdos de LP.

Sendo assim, destacamos o papel que o LD de LP desempenha no processo de formação de produtores proficientes de textos, orais e escritos, no EM, uma vez que, geralmente, o LD é o único material didático que estes estudantes têm à disposição tanto para a aprendizagem quanto para a prática desta habilidade. Por isso, a necessidade e a importância de os LD não se preocuparem demasiadamente com a quantidade ou exclusivamente com a variedade, mas, sim, estarem atentos sobre o modo como suas propostas de produção de texto orientam teórico-metodologicamente este ensino, tema da próxima seção.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ressaltamos que as análises realizadas, neste capítulo, sobre as propostas de produção textual dos LD que constituem o *corpus* da tese se deu a partir das orientações teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem da produção de textos orais e escritos, identificadas nos PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCEM (2006), discutidos no Capítulo 3, e dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992; 2003), Geraldi (1991), Marcuschi (2008), dentre outros, acerca da interação, gêneros do discurso e ensino da produção textual, em contexto escolar, discutidos no Capítulo 4, desta pesquisa.

Nesse contexto, dentre os vários aspectos relacionados ao ensino da produção textual, atribuímos especial atenção àqueles que podem explicitar ou desvelar o modo como este conteúdo tem sido proposto, por meio do LD de LP, aos alunos do EM de escolas públicas brasileiras.

Para tanto, além de investigar como as orientações teórico-metodológicas dos principais documentos oficiais de ensino repercutem nas propostas de produção de textos dos LD, objetivo principal desta tese, identificamos, também, quais aspectos das condições de produção de texto são contemplados nestas atividades, primeiro objetivo específico, estabelecido. Embora tenhamos identificado, no capítulo anterior, qual tipo de texto ou de gênero discursivo tem sido priorizado no ensino da produção textual – tema relacionado ao segundo objetivo específico da pesquisa – esclarecemos que retomamos a discussão neste capítulo.

Desse modo, a fim facilitar a compreensão das análises realizadas, inicialmente, apresentamos as mudanças e alterações de conteúdo identificadas em cada um dos dois LD. Embora esta discussão atenda ao terceiro objetivo, optamos por iniciar as reflexões do capítulo a partir dela, não porque a consideremos como a mais importante dentre as discussões realizadas, mas por entendermos que esta ordem de apresentação possibilita que tenhamos uma visão prévia, melhor, sobre o que tem ocorrido com esses LD, a cada nova edição.

No tocante às ‘condições de produção de texto’, subsidiadas pelas teorias que fundamentam esta tese, discutidas na literatura que trata sobre o tema (GERALDI, 1984, ANTUNES, 2006, REINALDO, 2005, dentre outros), e sugerida pelos principais documentos oficiais de ensino, reiteramos que estas são fundamentais, nesta pesquisa, para realização das análises e discussões realizadas sobre as propostas de produção textual dos LD ‘A’ e ‘B’. Além disso, os pressupostos elencados nas ‘condições de produção de textos’ contribuíram para o alcance do quarto, e último, objetivo específico, que é o de averiguar se o modo como os LD propõem este ensino favorece a formação de escritores competentes de texto, último objetivo desta tese. Vale esclarecer que todo esse percurso nos ajuda a responder a pergunta de pesquisa desta tese, que é: a forma como os LD de LP, do EM, apresentam o ensino de produção de texto favorece a aprendizagem dos alunos, conforme objetivam os documentos oficiais?

Sendo assim, acreditamos que as propostas de produção textual apresentadas e analisadas neste capítulo configuram-se como uma amostra significativa das propostas identificadas nos volumes 3, dos dois LD investigados na pesquisa. Também esclarecemos que a ordem de realização e apresentação das análises dos LD é a mesma em todas as seções.

6.1 Os LD a cada nova edição

Nesta seção, realizamos uma análise de cunho qualitativo-interpretativo cujo objetivo é o de verificar de que modo e com que intensidade os LD que compõem o *corpus* desta pesquisa têm sido modificados ou têm os seus conteúdos de LP atualizados por seus autores, de uma edição para outra. Sendo assim, nos debruçamos sobre as coleções ‘A’ e ‘B’, respectivamente. Embora o *Guia PNLD 2015* apresente um total de dez obras aprovadas e recomendadas para serem utilizadas pelos alunos e professores de escolas públicas de todo o país, ressaltamos que nesta pesquisa analisamos apenas os LD: ‘A’ (9ª edição, de 2013) e ‘B’ (2ª edição, de 2013), e suas respectivas edições anteriores.

6.1.1 LD ‘A’

Embora acreditemos que um dos principais motivos para a produção de uma nova edição de um livro seja o seu ‘esgotamento’ nas estantes das livrarias, entendemos²⁴ que uma nova edição pressupõe, também, acréscimos, alterações, atualizações e, até mesmo, mudança do texto original. É o que faz, por exemplo, com que a nova edição de um livro jurídico seja procurada pelas atualizações realizadas por seu(s) autor(es), e assim se justifique a necessidade de se produzir uma nova edição da referida obra. Entretanto, reconhecemos que, em se tratando de LD, alterações e ou atualizações de cunho teórico-metodológico, realizadas entre uma edição e outra, e em um período de tempo não tão expressivo, como o que temos nesta pesquisa, nem sempre conseguem ser radicais ou significativas, o que não significa, também, que devam ser apenas cosméticas ou superficiais.

Sendo assim, investigamos as seguintes edições do LD A: 9ª (2013), 8ª (2012), 7ª (2010), e 5ª (2005), com o objetivo de verificar quais mudanças e ou inovações foram introduzidas nestas coleções, ao longo de suas edições, no que se refere, exclusivamente, ao trabalho com o ensino e aprendizagem da produção textual. Para tanto, são analisados os encaminhamentos e as orientações presentes nas propostas de produção textual, apresentadas no volume 3, de cada edição.

De modo geral, as mudanças introduzidas por seus autores, num mesmo LD, podem ser consideradas como ‘tímidas’, uma vez que, geralmente, reproduzem ou preservam grande parte do conteúdo apresentado na edição anterior. É exatamente o que verificamos nas edições de 2005 e 2013, quando os autores do LD apresentam e solicitam a produção do gênero discursivo crônica, conforme evidenciado nos excertos, abaixo:

Figura 6 – Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’

1. A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser publicada em livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. No início da crônica em estudo, o cronista conta que parou num botequim para tomar café no balcão, mas, na verdade, estava com esse gesto adiando o momento de começar a escrever. Ao falar da falta de assunto, o cronista revela onde procura material para escrever.

(2005, p. 70)

²⁴ Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Disponível em: <http://www.snel.org.br/faqs/1qual-a-diferenca-entre-edicao-e-tiragem/>. Acesso em: 26 ago. 2015.

Figura 7 – Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’

A crônica: gênero jornalístico ou literário?

Gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo; a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante.

(2005, p. 70)

Figura 8 – Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’

1. A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser publicada em livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. Na crônica lida, o cronista dirige-se diretamente à personagem que é tema do seu texto.

(2013, p.39)

Figura 9 – Informações sobre o gênero discursivo ‘crônica’

A crônica: gênero jornalístico ou literário?

Gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo; a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante.

(2013, p.39)

Conforme podemos observar, as informações apresentadas nas duas edições, sobre o gênero discursivo crônica, são praticamente as mesmas. As mudanças verificadas entre as edições (9ª, de 2013 e 5ª, de 2005), no tocante a esse conteúdo, podem ser consideradas como mínimas. Em outras palavras, se levarmos em conta o período de tempo transcorrido entre as duas edições (oito anos), podemos classificar as alterações identificadas, em ambas as edições, como sendo apenas de caráter cosmético, uma vez que se limitam apenas às mudanças de ordem gráfica, tais como tipo, tamanho da fonte e cor do papel utilizado em cada edição. Fato que pensamos ser preocupante, visto que as informações e orientações apresentadas aos alunos permaneceram,

praticamente, as mesmas, durante um período de tempo expressivo, sem que os autores do LD tenham realizado nenhuma atualização ou inserido alguma informação ‘nova’ sobre o gênero que estão ensinando.

Nesse sentido, nossa preocupação se justifica não somente porque o gênero ensinado/conteúdo é exatamente o mesmo, nas duas edições, apesar de todo o tempo decorrido, mas principalmente porque a ‘reprodução’ ou ‘cópia’ também pode ser verificada nas atividades de exploração/aprendizagem do gênero apresentado. Esse procedimento, por parte dos autores do LD A, pode ser observado nas edições: 9ª, de 2013, 8ª, de 2012 e 7ª, de 2010, mais especificamente, quando propõem o estudo do gênero discursivo carta do leitor:

Figura 10 – Informações sobre o gênero discursivo ‘carta do leitor’

1. A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre os leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas, etc.

a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta do leitor?

b) Na sua opinião, a carta do leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê?

2. Nas cartas de leitor em estudo:

a) Qual delas faz elogio?

b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista?

c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal?

3. Dois leitores se manifestam a respeito da Lei 11.705 (álcool zero).

E-mail do leitor

A popularização da Internet deu origem a um novo gênero textual, semelhante à carta de leitor – o *e-mail* de leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte ou veículo. Enquanto a carta é escrita em folhas de papel e enviada pelo correio, o *e-mail* utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o Outlook, e é enviado eletronicamente.

(2010, p. 154 – grifos nossos)

Figura 11 – Informações sobre o gênero discursivo ‘carta do leitor’

1. A carta de leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas, etc.

a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta de leitor?

b) Na sua opinião, a carta de leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê?

Sim, porque a carta de leitor é um meio de manifestação de nossas opiniões perante a opinião pública.

2. Nas cartas de leitor em estudo:

a) Qual ou quais fazem elogio? As cartas de K. G., F. F. e de R. C.

b) Qual ou quais comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista? Todas.

c) Em qual ou quais o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal? A de K. G.

E-mail de leitor

A popularização da Internet deu origem a um novo gênero do discurso, semelhante à carta de leitor – o *e-mail* de leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte ou veículo. Enquanto a carta é escrita em folhas de papel e enviada pelo correio, o *e-mail* utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o Outlook, e é enviado eletronicamente.

(2013, p. 147 e 2012, p. 183 – grifos nossos)

Novamente, o que se observa na comparação entre os excertos são apenas mudanças de ‘ordem gráfica’, ou seja, alterações que se limitam à troca do tipo de letra

ou à mudança de cor do papel impresso, e não modificações que, de fato, atualizassem a edição mais recente.

Quanto às orientações para a produção do gênero, presentes nas edições de 2005, 2010 e 2013, consideramos que houve pouca preocupação por parte dos autores em introduzir algum tipo de mudança ou a atualização do conteúdo, uma vez que as informações identificadas nos comandos de produção, das três edições, são basicamente as mesmas, e seguem o mesmo padrão de apresentação das propostas de produção: apresentação do gênero que deverá ser produzido pelo aluno; conceituação do gênero; apresentação de uma coletânea de textos, no caso, de excertos ou trechos de textos pertencentes ao gênero em questão; exercícios de ‘exploração-estudo’ do gênero proposto ou de interpretação de textos; e, por último, a apresentação da proposta de produção textual, conforme demonstram os excertos, abaixo:

Figura 12 – Proposta de produção textual: gênero discursivo ‘carta do leitor’

2. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escolherem uma revista ou um jornal para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas. Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.
Sigam estas instruções:

(2005, p. 145 grifos nossos)

Figura 13 – Proposta de produção textual: gênero discursivo ‘carta do leitor’

2. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escolherem uma revista ou um jornal para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.
Escrevam então uma carta à revista ou ao jornal, comentando a matéria.



(2010, p. 157 – grifos nossos)

Figura 14 – Proposta de produção textual: gênero discursivo ‘carta do leitor’

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escolham um jornal ou uma revista para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da escola, da cidade, do Estado ou uma revista que trate de música, esportes, cinema, etc., impressos ou digitais. Seleccionem na publicação escolhida uma matéria ou reportagem que seja interessante e que, do ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda dos dois tipos. Escrevam então uma carta ao jornal ou à revista, comentando a matéria ou reportagem. Na assinatura da carta, pode constar o nome dos integrantes do grupo e a identificação da turma e da escola.



(2013, p. 148 – grifos nossos)

Os exemplos acima revelam que, praticamente, não houve alteração entre a 5ª (2005) e a 7ª (2010) edições, do LD A. Neste contexto, pensamos ser importante

esclarecer que não identificamos nas edições investigadas, na pesquisa, justificativas por parte de seus autores ou editoras para a elaboração de novas edições de suas coleções didáticas. Apesar disso, ainda que o motivo para a produção da 7ª edição, do LD A, tenha sido o esgotamento da edição anterior, junto à editora, acreditamos que a reprodução/cópia dos conteúdos e atividades, de uma edição para outra, não se justifica. No caso em tela, se considerarmos que a 5ª edição, de 2005, consta do *Guia do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM 2009* (BRASIL, 2008, p. 23), e a 7ª edição, de 2010, do Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 52), portanto, coleções/LD produzidos de acordo com normas e exigências de editais distintos, a mera ‘reprodução’ ou ‘cópia’, mencionada, toma contornos ainda mais preocupantes.

No entanto, a leitura do edital do PNLD 2015 revela o porquê ou a possível justificativa para que os autores/editoras produzam ‘novas edições’ de suas coleções didáticas, sem que estas, necessariamente, tenham se esgotado nas editoras. É o que podemos depreender da exigência, abaixo:

6.5.2.2. Os exemplares a serem entregues deverão corresponder a **mais recente edição** e serem exatamente iguais.

[...];

7.3.3 Serão excluídas do PNLD 2015 os objetos educacionais digitais que tenham sido excluídos em avaliação pedagógica anterior e **não apresentem declarações de revisão e atualização** e correção, conforme Anexos VIII e IX; (BRASIL, 2013, p. 7-9 – grifos nossos)

É possível verificar que as orientações contidas no documento são claras e objetivas, tanto em relação à necessidade de que sejam inscritas somente as edições mais recentes, de cada coleção/LD, quanto no que diz respeito a importância de que estes materiais didáticos se apresentem atualizados do ponto de vista dos conteúdos apresentados. É o que asseguram os ‘Anexos VIII e IX’, do referido edital, conforme reproduzimos, abaixo:

Figura 15 – Anexo VIII do Edital de convocação 01/2003 PNLD
EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 – CGPLI

ANEXO VIII

MODELO DE DECLARAÇÃO DE REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DA OBRA/OBJETOS
EDUCACIONAIS DIGITAIS
(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que _____ (nome do editor) procedeu à revisão e atualização da totalidade da obra/objetos educacionais digitais _____, do(s) autor(es) _____, excluída em avaliação anterior, realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático.

Brasília, de _____ de 2013.

Assinatura do Editor ou seu procurador
Nome legível e cargo
(Firma reconhecida em cartório)

PNLD 2015 (BRASIL, 2013, p. 73)

Em relação a este anexo, chamou nossa atenção o fato de que o documento firma o compromisso com o editor, de que ‘toda’ a obra fora atualizada, e não apenas uma parte ou partes dela, apenas. Neste sentido, é bem possível que alguns autores/editoras estejam (convenientemente) considerando a mera substituição de um tipo de letra por outro ou a alteração de cor, de páginas etc., como as atualizações exigidas pelo edital/PNLD, uma vez que a reprodução de conteúdos, geralmente, tem sido frequente em alguns LD. Neste contexto, para que tenhamos uma melhor compreensão sobre o modo como o PNLD trata sobre esta questão, junto aos editores de LD, apresentamos, a seguir, o formulário/ficha que os editores devem preencher para informarem sobre as atualizações que realizaram em suas coleções:

Figura 16 – Anexo IX do Edital de convocação 01/2003 PNLD**ANEXO IX****MODELO DE FICHA DE CORREÇÃO DA OBRA/OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS****(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)**

Esta ficha deverá expressar de forma clara e precisa as correções feitas na obra/objetos educacionais digitais, pelo autor/editor, descrevendo os problemas e suas respectivas correções.

VERSÃO ANTERIOR INSCRITA NO PNLEM 2005, PNLEM 2007, PNLD 2012 e PNLD 2014	VERSÃO ATUALIZADA – INSCRITA NO PNLD 2015 – ENSINO MÉDIO

Brasília, de de 2013.

Assinatura do Editor ou seu procurador
Nome legível e cargo
(Firma reconhecida em cartório)

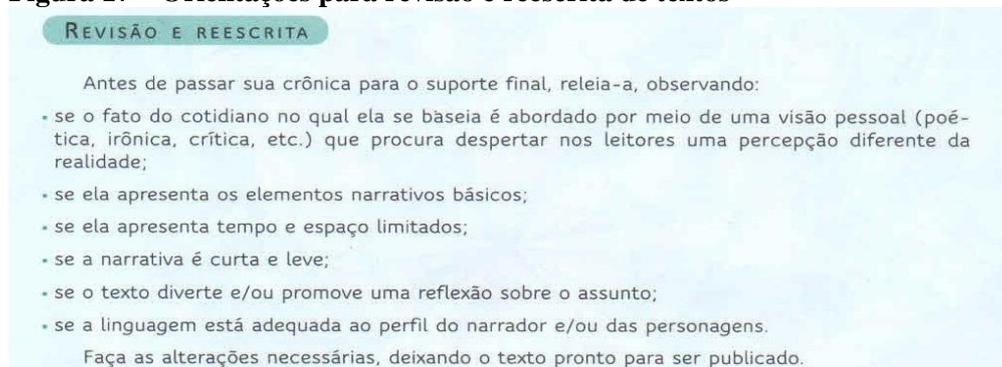
PNLD 2015 (BRASIL, 2013, p. 74)

Conforme podemos observar, trata-se de um documento/ficha que apresenta apenas três ‘linhas’ ou ‘campos’ que, embora possam ser expandidos ou ampliados, ‘sugerem’ – por conta do ‘exíguo’ espaço destinado para descrição das atualizações realizadas nas coleções/LD – que estas, talvez, não precisam se estender à totalidade dos conteúdos apresentados pelo LD. Assim, se de um lado o ‘Anexo VIII’ tem como finalidade firmar o compromisso, entre as editoras e o PNLD, de que as coleções inscritas no edital representam as edições mais recentes, e que foram totalmente atualizadas etc., por outro, o ‘Anexo IX’, em função de seu ‘formato’, aponta na direção oposta, conforme constatamos nas análises realizadas e apresentadas nesta seção. No tocante à influência (econômica ou política) que os autores e editores destes materiais exercem no processo de seleção, apresentação dos conteúdos, de suas obras, Rojo (2008a, p. 88) denuncia “Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos a serem ensinados”. Em outras palavras, não obstante a existência de normas ‘oficiais’ que tratam, dentre outros aspectos, sobre o modo como os LD devem ser produzidos e atualizados, ficamos com a impressão que, ao final, as decisões, sobre o

‘que se ensina’ e ‘como se ensina’, acabam ficando exclusivamente a cargo das editoras ou dos respectivos autores, sendo apenas referendadas pelas instâncias oficiais, como, por exemplo, o *Guia* do PNLD.

Ainda em relação ao LD A, vale ressaltar que a 9ª edição, de 2013, apresenta uma ampliação quanto às informações apresentadas para a produção do gênero solicitado. Além disso, traz um ‘box informativo’, ausente nas duas edições anteriores (7ª edição/2010 e 5ª edição/2005), com instruções de cunho teórico-metodológico, voltadas exclusivamente para as atividades de revisão e reescrita do texto:

Figura 17 – Orientações para revisão e reescrita de textos



(2013, p. 42)

Neste caso, entendemos que as orientações contidas no box ‘Revisão e Reescrita’, presente em boa parte das propostas de produção textual, deste LD, justificam, por si só, a produção de uma nova ‘edição PNLD’, da coleção, no caso, a 9ª, de 2013, por se constituírem como uma atualização de cunho teórico-metodológico, inédita. Vale lembrar que estas informações também estão presentes na 8ª edição, de 2012, destinada a alunos de escolas particulares. Trata-se, portanto, no caso da ‘edição PNLD’, de uma atualização que visa equiparar, pelo menos do ponto de vista teórico-metodológico, esta edição à destinada aos alunos de escolas particulares. Assim, ora os autores atualizam ora reproduzem as informações e atividades, de uma edição para outra.

Além disso, pensamos ser pertinente para essa reflexão recorrer às avaliações destas obras, constantes nos *Guias* do PNLD 2012 e 2015, que tratam sobre a 9ª edição/2013 e a 7ª edição/2010, deste LD, a fim de verificarmos o que poderia ter mudado ou não, na opinião dos avaliadores/pareceristas do PNLD, de uma edição para outra. Desse modo, recorreremos à avaliação deles acerca dos ‘pontos fortes, fracos, e o destaque’, destas duas edições, no caso, 2013 e 2010, respectivamente:

Figura 18 – Avaliação dos pareceristas do PNLD 2015

Pontos fortes	Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.
Pontos fracos	Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.
Destaque	<u>Projetos interdisciplinares, no final das unidades</u> , que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino

(PNLD, 2015, p. 55 – grifo nosso)

Figura 19 – Avaliação dos pareceristas do PNLD 2012

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Exploração pertinente de textos de diferentes linguagens. Articulação da historiografia literária com propostas de leitura do texto literário.
Pontos fracos	Exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas. Ênfase em atividades de classificação de termos da oração.
Destaque	Boa articulação entre os eixos de ensino. <u>Indicação de projetos ao final de cada unidade.</u>

(PNLD 2012, p. 53 – grifo nosso)

Como podemos verificar os quadros acima comprovam que as mudanças ocorridas entre as duas edições não foram significativas, uma vez que o desenvolvimento de projetos durante o trabalho com o ensino da produção textual, por exemplo, recebe pareceres muito semelhantes nas duas avaliações. Embora isso não se configure como algo negativo, uma vez que os principais documentos oficiais de ensino orientam essa prática, tal constatação demonstra a ‘velocidade’ ou o modo como os autores atualizam seus LD.

No que concerne à 8ª edição, de 2012, destinada exclusivamente aos alunos de escolas particulares, acreditamos que ela possa ser considerada como bastante atualizada, inclusive, em relação à sua edição posterior, produzida de acordo com as exigências do PNLD 2015. Assim, a confecção da 8ª edição se justifica não somente porque visa atender a outra clientela, mas principalmente pelo maior enfoque que dá aos conteúdos destinados ao ensino da produção textual, se comparada às edições ‘do PNLD’, deste LD. Em outras palavras, além de apresentar as mesmas propostas de

produção textual que a 9ª edição, de 2013, a 8ª, de 2012, ensina e solicita, de forma exclusiva, a produção de outros gêneros discursivos, ausentes nas edições que atendem ao PNLD, tais como: crônica argumentativa, p. 95; carta aberta, p. 245; texto dissertativo-argumentativo: como fazer a introdução; p. 330; texto dissertativo-argumentativo: como fazer o desenvolvimento, p. 355; texto dissertativo-argumentativo: como fazer a conclusão, p. 406. Razão pela qual, defendemos, nesta tese, que os alunos de escolas públicas tenham acesso a materiais didáticos equivalentes aos utilizados pelos alunos de escolas particulares, uma vez que estes, geralmente, têm à disposição materiais didáticos mais bem elaborados ou de melhor qualidade.

Dito de outra forma, os alunos de escolas particulares, que fazem uso da 8ª edição, do LD A, ‘saem na frente’ ou levam vantagem em relação aos seus colegas de escolas públicas, uma vez que os gêneros discursivos voltados para o desenvolvimento da proficiência na produção do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, não estão presentes na edição que atende ao PNLD 2015, no caso, na 9ª edição, de 2013, na mesma proporção identificada na 8ª, de 2012. Além disso, a 8ª edição é a única a apresentar um capítulo voltado exclusivamente para a preparação do aluno para a prova de redação do ENEM, cujo título é ‘a redação do Enem e nos vestibulares: produzindo redação a partir de tema do ENEM ou de vestibulares’. Trata-se, portanto, de uma ‘atividade preparatória’ que, a nosso ver, deveria constar da ‘edição PNLD’, uma vez que se destina à preparação do aluno para a prova de Redação ENEM, avaliação determinante na vida acadêmica dos participantes deste exame. Além disso, considerando que este LD também oportuniza a aprendizagem e a prática de vários gêneros discursivos, conforme demonstramos anteriormente, fica claro que os conteúdos destinados ao ensino da produção textual, neste LD, visam à formação integral do aluno, e não apenas prepará-lo para a prova de Redação do ENEM ou outra, mas sim torná-lo proficiente na produção dos mais diversos tipos textuais/gêneros que circulam na sociedade, a fim de que possa atender às suas mais diferentes demandas (OCEM, 2006, p. 18).

Quanto à orientação teórico-metodológica adotada por este LD, ressaltamos que as edições de 2005 a 2013 apresentam pouca variação. Conforme mencionamos, as orientações para a escrita e reescrita de textos, no que se refere ao conteúdo de produção textual, podem ser consideradas como a alteração mais expressiva verificada na mais recente edição, em comparação com as anteriores. Na 5ª edição, de 2005, a exemplo do que identificamos na 7ª, de 2010, 8ª, de 2012, e 9ª, de 2013, o LD A já apresentava o

trabalho com a produção textual a partir do desenvolvimento de projetos. Além disso, constatamos a utilização do termo ‘gênero textual’ nas propostas de produção, para designar os textos orais ou escritos que os alunos deveriam produzir, embora, no ‘Manual do Professor’, da 8ª edição (2012, p. 12), único a que tivemos acesso na pesquisa, conste a expressão ‘gênero do discurso’: “Como na edição anterior, também esta edição adota a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros do discurso [...]”. O ‘Manual do Professor’, deste LD não deixa dúvidas quanto à opção teórica adotada para o trabalho com a produção textual, uma vez que apresenta e discorre sobre o trabalho e pesquisa de diversos teóricos, tais como Mikhail Bakhtin, além de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier, pertencentes ao ‘grupo de Genebra’, responsável por desenvolver pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos gêneros. Assim, é possível observar a preocupação por parte do LD em propor o ensino deste conteúdo levando-se em conta as orientações dos PCN para a produção de textos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 58).

Desse modo, constatamos que, excetuando-se a 8ª edição, de 2012, destinada a um público seletivo, as diferenças identificadas entre as edições (PNLD), do LD A, são bastante tímidas, uma vez que a maioria delas restringe as alterações, entre uma edição e outra, às mudanças de ordem gráfica, tais como: diagramação, formatação etc. Por outro lado, a análise realizada na 8ª edição revelou que as diferenças existentes entre ela e a 9ª são bastante significativas, e até mesmo surpreendentes. No caso específico do ensino da produção textual, o que as distingue radicalmente é a quantidade bastante superior de propostas de produção textual, com diversos gêneros solicitados/ensinados na 8ª edição e ausentes na 9ª. Esta edição, a nosso ver, pode contribuir negativamente para a formação de um maior número de “alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 17), conforme esperam os autores, no ‘Manual do Professor’, e de acordo com os PCN’s (BRASIL, 1997, p. 47).

6.1.2 LD ‘B’

Consideramos importante destacar que a edição de 2003, deste LD, se distingue completamente dos demais LD analisados nesta pesquisa, no que se refere ao seu formato, uma vez que é a única cuja tiragem/publicação se deu em um único volume.

Assim, enquanto a edição de 2003 é composta por um volume ou ‘volume único’, a de 2013 apresenta-se composta por três volumes.

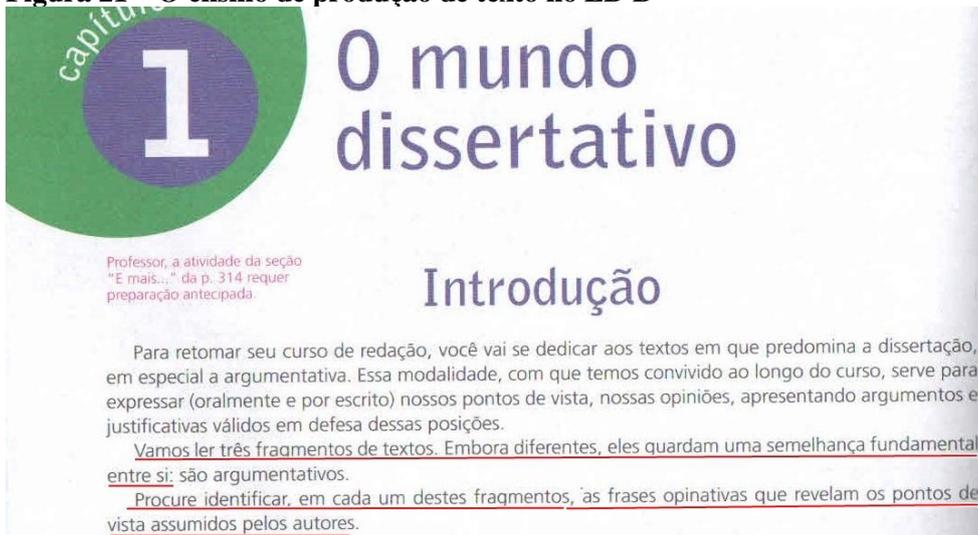
Embora o período de tempo transcorrido entre as publicações destas duas edições seja de uma década, portanto, o maior dentre os LD investigados, a análise das propostas de produção textual, bem como das orientações para as produções de textos revelou pouca ou, praticamente, nenhuma alteração significativa na última ou mais recente edição deste LD, conforme é possível observar na apresentação do conteúdo destinado ao ensino e à prática do texto dissertativo, reproduzido, abaixo:

Figura 20 – O ensino de produção de texto no LD B



(2003, p. 563 – grifos nossos)

Figura 21 – O ensino de produção de texto no LD B



(2013, p. 308 – grifos nossos)

Vale lembrar que o período de tempo transcorrido entre as duas edições é de dez anos. Nesse sentido, consideramos como preocupante o fato de a edição mais recente, a

de 2013, apresentar pouca diferença em relação à edição anterior, no que se refere às informações sobre o ‘texto dissertativo’, conforme demonstram os trechos sublinhados nos excertos, acima. Preocupação que se justifica e se intensifica à medida que constatamos o (re)aproveitamento do texto de apoio/coletânea da proposta de produção textual utilizado na edição de 2003, sendo reutilizado de forma idêntica, e no mesmo contexto, em sua edição mais recente que é a de 2013:

Figura 22 – Coletânea ou ‘texto de apoio’



(2013, p. 327)

Figura 23 – Coletânea ou ‘texto de apoio’



(2003, p. 577)

Conforme podemos notar, ambas as edições se utilizam do mesmo ‘texto de apoio’ ou ‘coletânea’, em que pese o tempo transcorrido de dez anos entre as duas edições. Embora tenhamos destacado este fato, acreditamos que a reutilização de um texto, como coletânea ou com outra função, não se constitua como o maior problema identificado por nós nesta coleção. Isto porque, acreditamos que um texto, seja qual for a sua natureza ou gênero, não se presta a uma única leitura, apenas, mas a muitas, assim como, também, pode ser utilizado de diversas maneiras e com os mais variados objetivos. No entanto, vale lembrar que a repetição/reutilização de um mesmo texto, em um mesmo contexto, e de uma mesma forma, por um período de tempo tão expressivo quanto o identificado entre as duas edições, pode ser entendido como falta de preocupação, por parte dos autores, tanto em substituir textos já utilizados em edições anteriores quanto em atualizar as propostas de produção textual, a cada nova edição. No caso do LD B, as investigações revelam a reutilização, na edição mais recente da coleção, tanto do texto de apoio quanto das propostas de produção textual:

Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.

(2013, p. 328) (2003, p. 578)

Reproduções que podem ser encontradas repetidas vezes e sem muito esforço, ao longo da mais recente edição, conforme exemplo, abaixo:

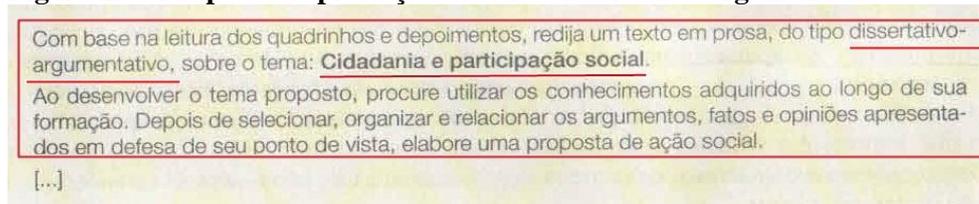
Figura 24 – Proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: Cidadania e participação social.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

(2013, p. 315)

Figura 25 – Proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo



(2003, p. 569)

Apesar de a edição de 2013 reutilizar várias propostas de produção textual, da edição de 2003, foi possível identificar na edição mais recente do LD B, algumas propostas inéditas, ausentes no volume único, de 2003, tais como as que solicitam a produção dos gêneros discursivos: debate, p. 315, p. 343 e p. 379; e carta argumentativa, p. 351, por exemplo. Contudo, não obstante o ineditismo de algumas atividades, presentes na edição de 2013, ainda assim consideramos que, tanto a reutilização de textos como coletânea quanto a reprodução de propostas de produção textual são práticas comuns e recorrentes neste LD. É o que detectamos a partir da comparação entre o volume 3, da edição de 2013, com o volume único, de 2003. Com isso foi possível verificar a presença de outras ‘reproduções’, dentre elas, a repetição das atividades (2003, p. 566 - 311) “*Leia cuidadosamente os textos a seguir. Depois identifique, em cada um deles, o tema, o ponto de vista e os argumentos principais*” e (2003, p. 582; 2003, 336) “*Escolha uma das propostas abaixo e crie sua dissertação. Não se esqueça do título*”. Consideramos como preocupante a insistência, por parte dos autores, em continuar utilizando as mesmas propostas ou atividades, sem que ao menos fossem acrescentadas a elas alguma modificação ou atualização de cunho temático ou didático/metodológico.

Nesse contexto, considerando o elevado grau de semelhança identificado entre estas duas edições, decidimos recorrer aos pareceres dos avaliadores do PNLD, contidos nos respectivos *Guias* do LD, de 2006 e 2015, a fim de verificar o que avaliações tão distantes, no tempo, disseram a respeito de edições que se apresentam tão semelhantes, no conteúdo. Constatamos que, no caso do PNLEM 2006 (BRASIL, 2004), o *Guia*, em questão, ainda não apresentava o ‘Quadro Esquemático’, presente nos *guias* do PNLD somente a partir do ano de 2010, com o intuito de apresentar/destacar os ‘pontos fracos, fortes e o destaque’ de cada coleção analisada. Em vez disso, o *Guia* de 2006 apresenta uma ‘síntese avaliativa’, cujo trecho transcrevemos, abaixo:

A proposta específica para o ensino de produção de texto concebe a escrita como um processo. Inicialmente, o aluno é motivado para uma produção mais descontraída e livre; no avançar dos capítulos, introduzem-se temas mais específicos: enumeração, linearidade, produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos, entre outros.

[...].

Apesar da preocupação com as condições de produção ao longo de todo o capítulo, as propostas nem sempre estabelecem um planejamento adequado para o aluno. (PNLEM, 2004, p. 33 – grifos nossos)

Figura 26 – Avaliação dos pareceristas do PNLD 2015

Pontos fortes	Flexibilidade quanto ao uso linear do livro. Quadros-síntese ao final de cada capítulo. Clareza e correção nas exposições teóricas. Linguagem acessível aos jovens do Ensino Médio.
Pontos fracos	Estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. <u>Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato.</u>
Destaque	Tratamento intertextual, em alguns momentos, da literatura. Sugestões de projetos interdisciplinares no Manual do Professor. Quadros-síntese e de ampliação dos tópicos estudados.

(PNLD 2015, p. 45 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, o ensino da produção textual, proposto por este LD, já fora alvo de críticas no PNLEM de 2006, ano em que a edição de 2003 fora avaliada. Críticas que se repetiram, conforme mostra o ‘quadro esquemático’, quando da apresentação dos ‘Pontos fracos’ Do LD, na avaliação do PNLD 2015. Nas duas ocasiões os pareceristas apontam como sendo um dos ‘pontos fracos’ do LD o trabalho com o ensino da produção textual centrado, quase que exclusivamente, a partir do ensino das tipologias narrativa, descritiva e dissertativa.

Reiteramos que as análises já realizadas nesta pesquisa, revelam uma acentuada e preocupante semelhança entre os LD, quanto ao modo como os conteúdos de LP são distribuídos no interior de suas unidades:

[...] Um manuscrito lançado que tenha chance no mercado, é imediatamente reproduzido, às vezes pela mesma editora, em várias edições ou coleções. Outras editoras o tomam como modelo, para produzir a sua versão, muito próxima da primeira. [...]. (FREITAG, 1989, p. 60)

Confirmando esta lei de mercado, o consumo induzido está levando à repetição de um modelo. A prática da reutilização tanto de ‘textos de apoio’ ou ‘coletânea de textos’

quanto a reprodução de propostas de produção textual é bastante comum entre os autores dos LD investigados. Como consequência, identificamos poucas alterações entre as edições (atuais e anteriores) de uma mesma coleção. Contudo, durante a realização das análises foi possível visualizar outro tipo de ‘mudança’, tão importante quanto a necessária atualização temática e ou teórico-metodológica dos LD, que é a entrada, no cenário editorial, de novas coleções-editoras, o que pode, por si só, provocar uma mudança na qualidade do material didático ofertado aos alunos de escolas públicas, de nosso país. Neste sentido, as editoras ‘Base’, ‘SM’ e ‘Texto’, cujas obras destinadas ao EM constam do *Guia* de livros didáticos do PNLD 2015, podem ser consideradas como resultado desta mudança.

Considerando as análises e discussões realizadas, sobre o modo como os LD ‘A’ e ‘B’ têm sido atualizadas, de uma edição para outra, constatamos que os seus autores, de modo geral, têm se empenhado pouco nesta tarefa. Isto porque, em ambos os LD o que predomina, não obstante as atualizações identificadas, é a ‘reprodução’ ou ‘cópia’, pura e simples, tanto de ‘textos de apoio’ ou ‘coletânea de textos’ quanto de propostas de produção textual, conforme já demonstramos. Embora entendamos que os textos não têm ‘prazo de validade’, o que permite que sejam utilizados repetidamente, acreditamos que a substituição deles por outros, assim como a frequente reformulação das propostas de produção textual deveriam revelar, também, o cuidado, o compromisso e a preocupação por parte dos autores/editoras de LD, quanto ao modo como seus manuais propõem o ensino da produção textual, o que pouco acontece.

6.2. Os LD e o ensino de produção de texto

Em relação às orientações teórico-metodológicas identificadas nos PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCEM (2006), voltadas exclusivamente ao ensino da produção de textos, esclarecemos que estas não se restringem ou se limitam apenas aos aspectos elencados e contidos nas ‘condições de produção de textos’, sistematizadas por Geraldini (1991, p. 137) e reiteradas pelos principais documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1999, p. 127-143; BRASIL, 1998, p. 58; BRASIL, 2002, p. 80; BRASIL, 2006, p.35-36). No entanto, apesar de não representarem a totalidade das orientações contidas nestes documentos, acreditamos que estas podem ser consideradas como um importante parâmetro ou referencial metodológico para que o professor de LP proponha um ensino

de produção textual que leve os alunos não somente a se apropriarem das características dos gêneros/textos, mas também a produzi-los de modo eficiente e com propriedade (LOPES-ROSSI, 2003, p. 16).

Assim, para realização e apresentação das análises das propostas de produção textual dos LD ‘A’ e ‘B’, que constituem o *corpus* desta pesquisa, mantemos a mesma ordem adotada nas seções anteriores.

6.2.1 O LD ‘A’

Ao analisarmos esse LD identificamos em suas quatro unidades a presença de quatorze propostas de produção textual, as quais solicitam aos alunos a produção dos seguintes textos/gêneros do discurso: *crônica*; *texto narrativo*; *texto de divulgação científica*; *carta leitor*, *carta de solicitação*; *carta de reclamação*; *debate regrado*; e *texto dissertativo-argumentativo*.

Sendo assim, com o intuito de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, e também de realizar as análises das propostas de produção textual do LD A, nós as reagrupamos de acordo com a seguinte classificação²⁵:

- a) Propostas de produção textual que propiciam a interação e o diálogo entre os aprendizes: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- b) Propostas de produção textual orientadas por ‘procedimentos diferenciados’ (sequências didáticas²⁶ ou projetos²⁷): *crônica* (p. 41); *texto de divulgação*

²⁵ Em relação à ‘classificação’ das propostas de produção de textos dos LD investigados, a partir das ‘categorias de análise’, produzidas no Capítulo 3, desta tese, consideramos importante esclarecer que, em estudo anterior (RODRIGUES, 2007), realizamos procedimento semelhante. No entanto, em vez de analisarmos as propostas de produção de textos, considerando apenas quatro aspectos das ‘categorias de análise’, neste estudo, em virtude do aprofundamento realizado nas análises, classificamos as propostas identificadas nos LD ‘A’ e ‘B’, sob treze aspectos teórico-metodológicos.

²⁶ Dolz & Schneuwly (2004, p. 51) descrevem sequência didática como “[...], uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Conceito que é também explicado por Rojo (2000, p. 36) “[...] os módulos didáticos são definidos como ‘sequências de atividades exercícios’, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados”. E, citado por Marcuschi (2008, p. 213 apud Dolz & Schneuwly, 2004, p. 97) “Os autores

- científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- c) Proposta de produção textual cuja produção textual solicitada apresenta ‘coerência temática e ou composicional’ com os ‘textos de apoio’ ou coletânea de textos, apresentada: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *texto argumentativo* (p. 292); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 392).
- d) Propostas de produção textual que contemplem a realização de atividades prévias: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- e) Propostas de produção textual que especificam/ensinam o gênero/texto solicitado: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- f) Propostas de produção textual que apresentem finalidade ou objetivo para as produções dos alunos: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *carta de solicitação* (p. 220); *carta de reclamação* (p. 221); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- g) Propostas de produção textual que apresentam interlocutor para os textos dos alunos: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor*

definem ‘sequência didática’ como ‘um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’.

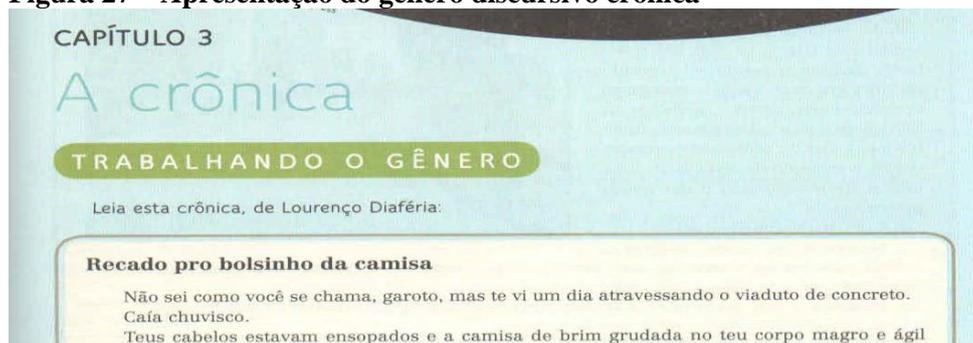
²⁷ De acordo com os PCN’s “Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. Os projetos, além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico: [...] os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. [...]”. (BRASIL, 1997, p. 50 -51)

- (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *carta de solicitação* (p. 220); *carta de reclamação* (p. 221); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- h) Propostas de produção textual que apresentam meio de circulação para os textos produzidos: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- i) Propostas de produção textual que possibilitam ao aluno assumir-se como sujeito/autor do próprio texto: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *carta de solicitação* (p. 220); *carta de reclamação* (p. 221); *debate regrado* (p. 256); *texto argumentativo* (p. 292); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 392).
- j) Propostas de produção textual que exploram os aspectos linguístico-textuais ou apresentam as características dos gêneros discursivos: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316);
- k) Propostas de produção textual que **não** consideram e nem exploram os aspectos discursivos dos gêneros, relacionados à obtenção do significado/sentido: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *texto narrativo* (p. 127); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *cartas de solicitação* (p. 220-221); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 292); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 392)
- l) Propostas de produção textual que orientam a realização de revisão/reescrita textual, e elaboração de versão final do texto: *crônica* (p. 41); *texto de divulgação científica* (p. 103); *carta do leitor* (p. 148); *cartas argumentativas de reclamação e solicitação* (p. 175); *debate regrado* (p. 256); *debate* (p. 316); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 316).

Além destas, foram identificadas, também, propostas de produção textual que **não** consideram as condições de produção de textos: *texto narrativo* (p. 127); *cartas de solicitação* (p. 220-221); *texto argumentativo* (p. 292); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 392);

Embora o LD A apresente um total de quatorze propostas de produção textual, nesta seção, analisamos cinco delas. Desse modo, optamos pela análise daqueles gêneros que consideramos como sendo os mais corriqueiros ou comuns no contexto escolar, tais como: crônica, carta do leitor, texto de divulgação científica, debate, e o texto dissertativo-argumentativo, cujas análises seguem essa ordem. Sendo assim, a primeira proposta de produção textual a ser analisada é a que solicita a produção do gênero discursivo crônica:

Figura 27 – Apresentação do gênero discursivo crônica



(2013, p. 37)

Conforme podemos observar o LD A faz opção pelo uso do termo ‘gênero’ para designar e apresentar o texto cuja produção é solicitada aos alunos. Este procedimento pode ser verificado em todas as propostas de produção textual do LD, que não constam dos capítulos destinados à preparação dos alunos para os exames do ENEM/vestibulares, a saber: crônica, p. 41; texto de divulgação científica, p. 103; carta do leitor, p. 148; carta de solicitação, p. 175; carta de reclamação, p. 175; debate, p. 256-316; e texto dissertativo-argumentativo, p. 316. No caso das demais propostas de produção de textos (texto narrativo, p. 127; cartas de solicitação, p. 220-221; e textos dissertativo-argumentativos, p.292-392), o LD A as apresenta, nestes capítulos específicos, reproduzindo o modelo ou formato como estas são apresentadas nas provas de vestibulares etc.

Consideramos importante ressaltar que, embora esta proposta solicite, ao final, a produção ‘individual’ de um texto pertencente ao gênero discursivo crônica, em uma das etapas de seu processo de produção é possível identificar a seguinte orientação aos alunos:

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem. Quais são as principais características da crônica? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte do veículo, tema, estrutura, linguagem. (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 40 – grifos nossos)

Trata-se, portanto, de uma proposta de produção textual que possibilita a interação e o diálogo entre os participantes da atividade. Em outras palavras, os autores do LD A demonstram ter consciência sobre a importância e a necessidade de propiciar situações de interação, como estas, uma vez que são elas que, além de se distanciarem didaticamente das atividades de produção textual ‘tradicionais’, possibilitam uma melhor compreensão, aos alunos, sobre o funcionamento e os modos de manifestação da linguagem (BRASIL, 2006, p. 24). Embora Bakhtin não trate, especificamente, sobre ‘ensino’, seus pressupostos acerca da ‘interação’, ‘dialogismo’, ‘gêneros do discurso’, por exemplo, atuam como pilares das propostas e orientações de ensino contidas nos documentos oficiais (PCN, 1998; PCNEM, 1999; PCN+ 2002; OCEM; 2006) e também em grande parte das pesquisas e estudos que tratam sobre o ensino de Língua materna e gêneros discursivos (GERALDI, 1991; MARCUSCHI, 1998; MATÊNCIO, 2001; SCHNEUWLY, 2004, etc.). Em se tratando do ensino da produção textual, oral ou escrita, coadunamos com o pensamento de Garcez (1998, p. 67), segundo o qual “Uma abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e procurar desvelar a participação de outras instâncias dialógicas”. É justamente o que o LD A propõe, aos alunos, ao solicitar que, em grupo, analisem, reflitam e discutam sobre algumas questões relativas ao gênero que deverão produzir.

No que se refere à utilização de procedimentos didáticos variados (BRASIL, 2002, p. 68), geralmente, realizados por meio de sequências didáticas ou projetos didáticos, constatamos que o LD A também evidencia preocupação com esta questão, haja vista que as nove propostas de produção textual, que não constam dos capítulos ‘do’ ENEM/Vestibulares, são construídas seguindo este ‘formato

didático’. Assim, o trabalho com o ensino da produção textual é dividido em etapas, que vão desde a apresentação do gênero, proposição de uma ‘situação de produção’, ensino das características/estrutura textual, planejamento do texto, elaboração do conteúdo, revisão e, por último, a produção final do texto (SOUZA e REIS, 2014, p. 38-39). É o que verificamos, por exemplo, na proposta que solicita a produção textual, abaixo:

Figura 28 – Proposta de produção de texto do gênero discursivo ‘crônica’

PRODUZINDO A CRÔNICA

Leia esta crônica, de Fernando Sabino:

Notícia de jornal

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, 30 anos presumíveis, pobrementemente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante 72 horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos e comentários, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

[...]

Leia um jornal do dia e, a partir de uma notícia sobre o cotidiano da sua cidade, escreva, a exemplo de Fernando Sabino, uma crônica que procure despertar a atenção das pessoas para uma situação normalmente vista como banal. Dê ao texto um tom irônico, ou crítico, ou poético. (2013, p. 41)

Entendemos que esse tipo de orientação metodológica contribui para o desenvolvimento da ‘habilidade discursiva’ do aluno, uma vez que o insere em um ‘processo de produção’, que o vai preparando à medida que avança na realização das etapas que compõem este processo, cuja etapa final culmina com um texto revisado e reescrito, pronto para ser lido/divulgado.

Ainda sobre a realização de ‘atividades variadas’, vale lembrar que o volume 3, da 9ª edição, propõe em suas quatro unidades a realização de quatro projetos: um para cada bimestre. O primeiro projeto propõe a produção de duas revistas digitais (uma literária e outra científica), as quais serão compostas pelos textos produzidos pelos próprios alunos, ao longo do bimestre. O segundo propõe a realização de uma mostra de arte moderna, tomando como referência o estudo de autores como Oswald de Andrade, e da produção de jograis, esquetes, vídeos surrealistas, dentre outras produções realizadas pelos alunos, a partir da temática proposta pela coleção. O terceiro projeto propõe a

realização de um debate regrado público interdisciplinar, cujo tema é a ‘Internet em discussão’. Para a realização das produções os autores do LD propõem que o gênero em questão deva ser produzido, de preferência, em um ambiente, como um auditório, anfiteatro ou pátio da escola. Além disso, propõem que os participantes do debate sejam escolhidos dentre os alunos, professores e pessoas da comunidade. Por fim, o quarto projeto propõe a realização de um sarau, no qual os alunos terão a oportunidade de declamar poemas de autores consagrados, bem como de interpretar obras de grandes nomes da música popular brasileira. A fim de ilustrarmos o modo como este LD propõe esta atividade aos alunos, apresentamos, abaixo, a proposta para a produção das revistas literária e científica:

Figura 29 – Proposta para realização de projeto de ensino

Projeto

Professor, A fim de que se ganhe tempo na montagem das revistas, peça aos alunos que digitem com antecedência os textos produzidos na unidade (crônicas, crônicas argumentativas e textos de divulgação científica). O ideal é que as revistas sejam montadas com a participação de todos os alunos, em local onde haja computadores e softwares disponíveis. É possível também adaptar a proposta para revistas impressas.

ARTE E CIÊNCIA EM REVISTA

Professor, Sugerimos que, de acordo com a preferência dos alunos, uma parte da classe cuide da revista literária, e a outra, da revista científica.

1. Revista literária

Escolha, na seção "Trabalhando em

ENTRE LIVROS

ENTREVISTA
Fama: dá por que não é amado por todos.

LEITURAS
Como é o ser no láb
Visita aos modernistas
Fúrias de Fida Khulo

Cristina Xavier

(2013, p. 167)

Em relação à realização de projetos didáticos, em contexto escolar, lembramos que se trata de uma das orientações teórico-metodológicas dos PCN, conforme podemos observar. De acordo com o documento (BRASIL, 1998, p. 87), os projetos “[...] oferecerem condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, [...]”. Além disso, “[...] colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor; [...]”. Em outras palavras, entendemos que a realização de projetos, seja por meio do LD seja por intermédio de qualquer outro material, se constitua como um importante recurso didático à disposição do professor para buscar minimizar o artificialismo, geralmente, presente nas atividades de produção textual oral e escrita.

Acreditamos que os projetos propostos pelo LD A não somente ampliam as oportunidades para a prática da produção de gêneros discursivos orais e escritos, em contexto de ensino, como também contribuem para que essas atividades pareçam menos artificiais para os alunos, uma vez que apresentam uma razão ou motivo para a realização de determinada produção textual, que não sejam os já tradicionais e corriqueiros motivos: ‘porque o livro solicitou’ ou ‘porque o professor mandou’. Por essa razão, consideramos o trabalho com a realização de projetos didáticos, identificado no LD, como um aspecto inovador deste material didático.

Além disso, ao propor o trabalho com o ensino e aprendizagem da produção textual a partir da realização de projetos, o LD A demonstra estar em conformidade com as orientações contidas nos principais documentos oficiais de ensino, para o EM, segundo o qual o currículo deste ciclo de ensino deve:

- **adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem** menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como **potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno** para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a **propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;**
- **estimular** todos os **procedimentos e atividades** que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, **a execução de projetos,** o protagonismo em situações sociais;
- **organizar** os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e **projetos** que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber; (BRASIL, 2000, p. 74-75 – grifos nossos)

Em relação ao ensino da produção textual por intermédio de estratégias diversificadas, acreditamos que a tarefa de propor este ensino por meio de ‘estratégias diversificadas’ não é de responsabilidade exclusiva do LD. Nesse sentido, defendemos que, cabe também ao professor, independentemente da qualidade do material didático que utilize com seus alunos, propor esse ensino por meio de atividades eficientes e eficazes as quais possibilitem ao aprendiz, dentre outras coisas, desenvolver sua habilidade discursiva, além de perceber a função social presente tanto na linguagem oral quanto na escrita:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Como? Por meio

de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 30)

Conforme podemos verificar, embora o LD de LP desempenhe um importante papel no cenário de ensino da produção textual, fica evidente que o professor de LP não ocupa papel inferior. Desse modo, a forma como o LD será utilizado pelo professor, se como ‘material de apoio’ para as suas aulas ou como ‘tábua de salvação’ dependerá muito da formação acadêmica, recebida. Ao tratar sobre este tema, Geraldi (1991, p. 117) faz um importante alerta: “Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso”. Esclarecemos que a participação ou o papel do professor, nas propostas de produção textual do LD A, é retomada, mais adiante, durante a análise e discussão das atividades de ‘planejamento’, ‘revisão’ e ‘reescrita’ de textos.

Em relação aos gêneros discursivos que são utilizados para o ensino e a prática da produção textual, o LD A apresenta, nos capítulos que tratam exclusivamente sobre o conteúdo ‘produção de texto’, textos pertencentes ao mesmo gênero discursivo cuja produção fora solicitada ao aluno. Procedimento que consideramos como extremamente coerente e fundamental para que os alunos possam não somente conhecer, mas também vir a dominar efetivamente os gêneros que lhes são ensinados. Ao tratar sobre a ‘estrutura do enunciado’, Bakhtin (2003, p. 261-262) advoga a existência de, pelo menos, três características ou traços essenciais: conteúdo, estilo da linguagem, e construção composicional. Assim, se consideramos a estreita relação existente entre os enunciados/discursos e os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, p. 274-293), uma vez que os enunciados compõem os gêneros, podemos compreender a importância de os LD de LP, no ensino da produção textual, levarem em conta este importante aspecto, na elaboração de suas propostas de produção textual, mantendo este tipo de coerência.

Outra questão importante no processo de ensino da produção textual é a realização das atividades prévias que, geralmente, têm por objetivo dar ‘subsídios’ para as produções textuais dos alunos (SERCUNDES, 1997, p. 83-84). Neste LD, estas atividades centram-se, basicamente, na realização de levantamento sobre as características estruturais do gênero discursivo/texto ensinado. Além disso, o LD sugere, também, que os alunos leiam, antes de iniciarem o processo de produção,

algumas crônicas cujos títulos e autores são informados em um ‘box informativo’, específico para este fim. Embora restritas à sala de aula/biblioteca da escola, estas atividades permitem que o aluno pesquise, planeje e pense, de forma geral, sobre o conteúdo e a forma de elaboração de seu texto. É o que podemos verificar nas instruções fornecidas, para que sejam considerados, ‘antes da produção’, ainda na fase de ‘planejamento do texto’, os seguintes aspectos: forma de circulação e divulgação do texto, o(s) interlocutor(es), o(s) objetivo(s) da produção, o caráter do texto, a autoria do texto, e a revisão, antes da produção final do texto:

Figura 30 – Orientações para produção de texto

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Antes de escrever sua crônica, discuta e decida com a classe e o professor a melhor forma de circulação e divulgação dos trabalhos. Sugerimos que reúnam as crônicas deste e do próximo capítulo em uma revista literária digital da classe, a ser montada no capítulo Vivências desta unidade.
- Quem vai ler sua crônica? Pense no perfil dos leitores. Dependendo do suporte escolhido, os leitores poderão ser jovens como você, adultos, familiares e amigos.
- O que você pretende com sua crônica? Ao escrever, considere se você quer entreter, ou seja, divertir o leitor, ou quer sensibilizá-lo e fazer com que ele reflita.
- Planeje o modo de construir a narrativa de sua crônica. Você pode escrever uma história que revele sua visão pessoal do acontecimento ou uma história que mostre o ponto de vista de uma das pessoas envolvidas no episódio: um garoto, os pais dele, um(a) amigo(a) do garoto, um professor de matemática, o repórter, um astrônomo, um músico, uma garota nutricionista, uma pessoa comum, etc.
- Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou, se quiser, com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.). Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de ler o texto até o final. Se possível, reserve uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir, emocionar-se ou achar graça.
- Empregue a norma-padrão da língua ou escolha uma variedade linguística que esteja de acordo com o perfil do narrador e/ou das personagens.

(2013, p. 42 – grifos nossos)

A crônica no cinema

Sugerimos que você assista aos seguintes filmes, baseados em crônicas de autores brasileiros: *O homem nu*, de Hugo Carvana; *Traição*, de Arthur Fontes, Cláudio Torres e José Henrique Fonseca.



• Cena do filme *Traição*, de 1998.

Direção de Arthur Fontes, José Henrique Fonseca e Cláudio Torres. O Gêlo

Importante notar que, além de especificar o gênero, a proposta também orienta o aluno sobre como o texto deverá ser elaborado. Para tanto, do início do capítulo, destinado à produção textual, até o momento final da produção, o LD não trata de outro assunto e nem apresenta, ao aluno, outro gênero textual que não seja o ‘anunciado’ ou ‘solicitado’ inicialmente. Consideramos este procedimento como positivo, pois além de permitir que o aluno se aprofunde no conteúdo que lhe está sendo ensinado, contribui no

sentido de evitar que ele venha dispersar sua atenção para outros gêneros ou tipos textuais, que não estejam sendo ‘cobrados’ naquele momento.

Nesta proposta também é possível verificar, quase que de uma só vez, a consideração de três importantes aspectos, teórico-metodológicos, elencados nas condições de produção de textos: meio de circulação (revista literária digital da classe); finalidade/objetivo (publicação em uma revista digital); e a escolha do interlocutor (leitores da revista literária da classe: alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar). Ao tratar sobre o papel e a importância do interlocutor, no ensino da produção textual, Antunes (2006, p. 46) alerta: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem o texto todo deve adequar-se”. Assim, a consideração de um elemento, como o interlocutor, contribui não somente para que o aluno consiga realizar esta atividade com maior facilidade, mas também para que consiga ‘enxergar’ uma função social para a escrita, e para o gênero que estiver produzindo. Nesta esteira, além de apresentar um ‘interlocutor’, e de propor, sempre que possível, uma finalidade/objetivo para os textos dos alunos que os convença sobre a importância e a necessidade de se produzir um texto, oral ou escrito, também é importante, para o êxito desta atividade, que as produções não tenham como ‘destino único’ a gaveta ou o armário do professor. Sobre este risco, Lopes-Rossi (2002, p. 16), assevera “O aluno não tem como objetivo final a real circulação do seu texto e por isso não deve se animar com a atividade. As propostas não levam os alunos a vivenciar as condições de produção próprias do gênero; a maioria delas o orienta a inventar textos e informações”. Dito de outra forma, acreditamos ser fundamental que, sempre que possível, e como forma de ‘fugir’ da artificialidade tão comum nestas atividades, os alunos tenham outros destinatários e outros meios de circulação, para as suas produções, que não sempre os ‘colegas de turma’ e o ‘armário do professor’.

Ainda sobre a proposta de produção do gênero crônica, ressaltamos que, ao sugerir que o aluno escreva uma história a partir de ‘sua visão pessoal’, o LD abre espaço para que ele se coloque como sujeito de seu processo de aprendizagem, que ele assuma a autoria do seu próprio texto. Nesta perspectiva, a ‘reprodução’ ou ‘cópia’ de estilo ou textos de autores consagrados pode até ocorrer, mas não por conta de uma imposição ou limitação da proposta de produção textual. Vale lembrar que este aspecto está intrinsecamente relacionado à escolha ou ‘definição’ do interlocutor para os textos dos alunos, uma vez que além de determinar o tipo de diálogo que se estabelecerá entre

os indivíduos (autor e interlocutor), (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112), esta definição também permitiria ao ‘eu’ (aluno produtor de textos) assumir-se como sujeito enunciador, a partir da compreensão de sua própria enunciação e da compreensão do ‘outro’ (interlocutor) (GARCEZ, 1998, p. 62). Essa consideração acaba por evidenciar a importância do interlocutor, colocando-o como ‘peça-chave’ de todo o processo de ensino da produção textual.

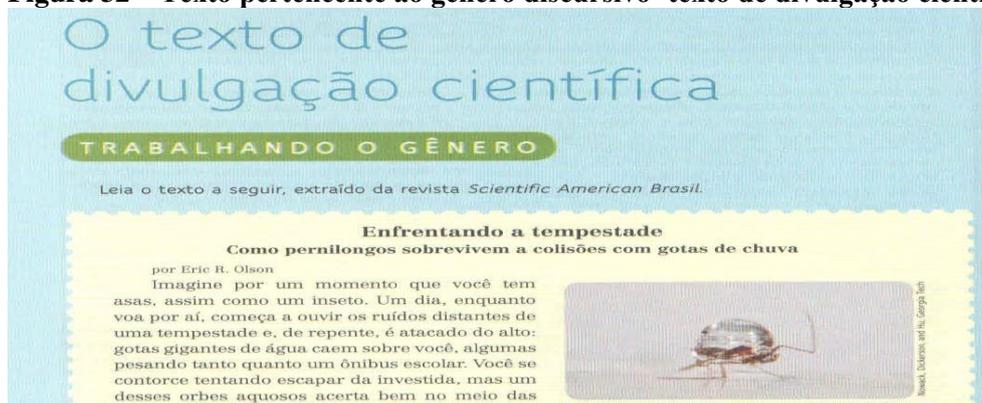
Em relação aos gêneros discursivos ‘carta do leitor’ e ‘texto de divulgação científica’, as propostas de produção textual que solicitam a produção destes gêneros seguem o mesmo padrão e contemplam os mesmos aspectos das condições de produção de textos, identificadas e discutidas durante a análise da proposta que solicita a produção do gênero discursivo crônica. Os excertos, a seguir, reiteram e evidenciam a ‘coerência temática’ das propostas que solicitam os gêneros discursivos ‘carta do leitor’ e ‘texto de divulgação científica’, respectivamente:

Figura 31 – Texto pertencente ao gênero discursivo ‘carta do leitor’



(2013, p. 145)

Figura 32 – Texto pertencente ao gênero discursivo ‘texto de divulgação científica’



(2013, p. 100)

Além deste tipo de ‘coerência’, todas as nove propostas de produção textual, apresentadas nos capítulos destinados especificamente para este fim, também possibilitam algum tipo de interação e diálogo, entre os alunos, durante o processo de produção textual. A proposta que analisamos a seguir, além de propiciar a interação ‘antes’ da elaboração do texto, também possibilita que os alunos interajam, entre si, durante e até o final da atividade, já que propõe uma ‘produção coletiva’ de texto. Neste sentido, os autores do LD A atendem a um dos pressupostos dos PCNEM (1999, p. 139), segundo o qual “O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular [...]”. Este pressuposto, acreditamos, ancora-se na premissa, segundo a qual “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação [gêneros]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 114). Assim, tanto as atividades de produção textual quanto a sala de aula podem ser vistas como oportunidade/espço privilegiado para que ocorra a interação entre os aprendizes:

Figura 33 – Orientações para produção do gênero discursivo ‘carta do leitor’

PRODUZINDO A CARTA DE LEITOR

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escolham um jornal ou uma revista para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da escola, da cidade, do Estado ou uma revista que trate de música, esportes, cinema, etc., impressos ou digitais. Selecione na publicação escolhida uma matéria ou reportagem que seja interessante e que, do ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda dos dois tipos. Escrevam então uma carta ao jornal ou à revista, comentando a matéria ou reportagem. Na assinatura da carta, pode constar o nome dos integrantes do grupo e a identificação da turma e da escola.



(2003, p. 148 – grifos nossos)

Figura 34 – Proposta para produção de ‘texto de divulgação científica’

PRODUZINDO O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Há, a seguir, duas propostas para a produção, em grupo, de texto de divulgação científica. Os textos produzidos pelos grupos serão publicados na revista científica digital, que a classe montará no capítulo Vivências desta unidade.

1. Realizem na classe uma enquete sobre os assuntos de maior interesse de cada aluno, considerando os conteúdos que vocês estão estudando em cada disciplina. Depois, formem grupos com base na afinidade dos assuntos escolhidos e produzam um texto de divulgação científica procurando traduzir para o público em geral conceitos que envolvem o assunto.
Peçam ajuda ao professor da disciplina à qual o assunto diz respeito e façam pesquisas na Internet, em livros, enciclopédias, jornais, revistas, etc.
2. Produzam um texto de divulgação científica relacionado ao tema Saúde, bem-estar e alimentação.
Escolham um dos assuntos sugeridos a seguir, ou outro, se preferirem, para servir de base à abordagem do tema.
 - O consumo de *junk food*.
 - Alimentação saudável.
 - As substâncias que compõem os alimentos industrializados e sua relação com a saúde humana.
 - Alimentos orgânicos.
 - Os alimentos transgênicos e sua relação com o organismo humano.
 - A utilização de plantas e ervas em tratamentos de saúde.
 - Como o organismo humano faz a digestão de diferentes alimentos.
 - A corrida contra o tempo na sociedade atual e sua relação com a alimentação.
 - Obesidade, bulimia e anorexia.

Para ampliar os conhecimentos que vocês já têm sobre o tema, leiam o painel de textos a seguir e façam pesquisas na Internet, em livros, enciclopédias, jornais, revistas, etc.
É conveniente ter nessa pesquisa também o apoio do professor de Biologia, para orientação e esclarecimentos.

(2003, p. 103 – grifos nossos)

Nesta proposta de ‘produção coletiva’ de texto, além dos aspectos já mencionados, anteriormente, é possível identificar, ainda, a consideração de outros, como: a orientação para que os alunos leiam/estudem acerca do tema/assunto que deverão discutir, a fim de que os alunos ‘tenham o que dizer’ (GERALDI, 1991). Nesse sentido, há, inclusive, a orientação para que os estudantes realizem, antes de iniciarem seus textos, uma enquete a fim de identificar os assuntos de maior interesse, da sala. Considerando que estas produções serão divulgadas em uma revista científica, conforme discutido anteriormente, que poderá ser lida por toda a comunidade escolar e seus familiares, entendemos que a referida enquete poderia, dependendo da percepção do professor, extrapolar as quatro paredes da sala de aula.

Conforme podemos observar, nas propostas ‘oficiais’ do LD A, ou seja, naquelas que não são apresentadas nos capítulos específicos para o ENEM/Vestibulares, os alunos têm à disposição tanto instruções voltadas para a realização da ‘revisão’ textual quanto para a ‘reescrita’ dos seus textos, ambas orientações previstas nas condições de produção de textos:

Figura 35 – Orientações para revisão e reescrita de texto

REVISÃO E REESCRITA

Antes de finalizar o texto, releiam-no, observando:

- se ele está redigido e estruturado de acordo com a situação de comunicação;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada aos possíveis leitores;
- se o assunto está exposto com clareza e as ideias são apoiadas em exemplos, comparações, relações de causa e efeito, dados estatísticos, etc.;
- se há vozes de autoridades e especialistas no assunto;
- se o texto ficou leve e atraente para leitura e se a(s) imagem(ns) escolhida(s) desperta(m) o interesse do leitor;
- se a estruturação do texto em parágrafos está benfeita;
- se a linguagem apresenta terminologia científica acessível, mas sem erros conceituais.



Façam as alterações necessárias e deixem o texto pronto para a publicação na revista digital.

(2013, p. 105 – grifos nossos)

Figura 36 – Orientações para produção de texto

2. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escolherem uma revista ou um jornal para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Selecione nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Sigam estas instruções:

- a) Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês — por que gostaram ou por que não gostaram, etc.
- b) Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- c) Opinem de forma firme, mas bem-educada, sempre com base em bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa, não deixem de elogiar os pontos positivos, e vice-versa.
- d) Tenham em vista o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.
- e) Quando finalizarem a carta, leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, caso tenham o e-mail do jornal ou revista, enviem a carta pela Internet. Depois, acompanhem os números subsequentes, a fim de observar sua publicação.

(2013, p. 148 – grifos nossos)

Como é possível observar, ambas as propostas de produção, por estarem vinculadas a projetos didáticos, discutidos anteriormente, apresentam aos alunos uma finalidade/objetivo (publicação em revista digital ou jornal do bairro), o que destoa das propostas de produção textual ‘tradicionais’ que, geralmente, reduzem estes objetivos a apenas dois: ‘escrever para ganhar nota’ ou ‘escrever para preencher o espaço de tempo da aula’ (SERCUNDES, 1997). Mesmo reconhecendo que nem sempre é possível propor objetivos ‘variados’ e ‘interessantes’ para as produções dos alunos, que extrapolem as quatro paredes da sala de aula ou os muros da escola, defendemos que esta deve ser uma preocupação constante, tanto por parte de professores de LP quanto por parte dos autores de LD, no que se refere ao ensino da produção textual, em contexto escolar. É o que depreendemos da asserção de Marcuschi (2008, p. 213), aqui reiterada: “A ideia central é de que se devem criar situações reais com contextos que

permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual [...]”. Trata-se, portanto, de uma premissa que não pode ser ignorada ou relegada a um segundo plano, uma vez que, se bem orientada pelo LD e conduzida professor, pode envolver e motivar a participação de todos os alunos e não apenas de uma parte deles como, geralmente, ocorre quando não se tem uma finalidade minimamente ‘real’ para o texto solicitado. É, basicamente, o que Lopes-Rossi, defende:

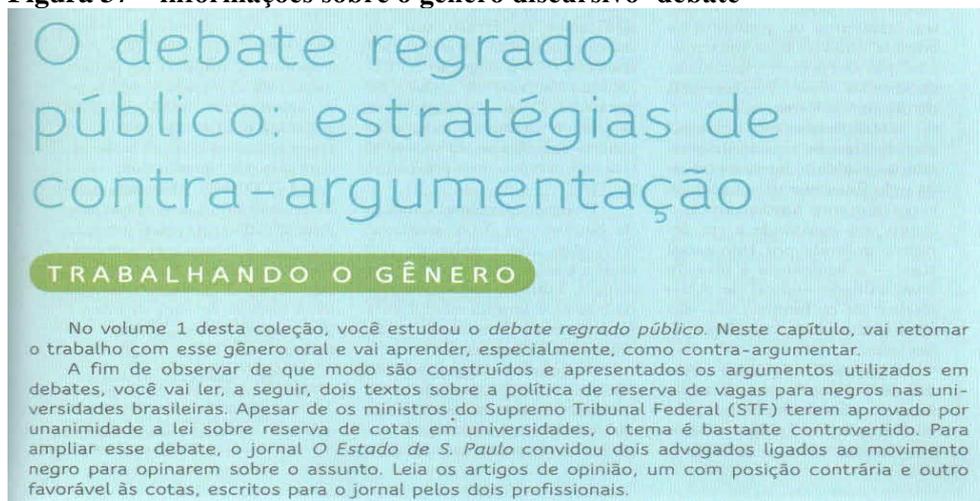
O fracasso total de um ensino baseado nessa tradição [de considerar os textos apenas pela perspectiva dos modos de organização dos discursos e descaracterizá-los de seus propósitos enunciativos] pode ser evitado [...] se o professor souber criar situações de redação em sala de aula que envolvam o aluno a algum objetivo ou leitor hipotético e, ainda, se planejar atividades que organizem o processo de produção do texto com discussão e busca de informações sobre o tema (geração de idéias), planejamento das idéias, planejamento e revisão colaborativa do texto. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 23)

Quanto à produção dos gêneros discursivos orais, constatamos que o LD A propõe a realização de apenas duas produções, de um total de quatorze propostas apresentadas. Portanto, o predomínio do ensino e prática da linguagem escrita sobre a oral é nítido neste LD. Neste contexto, é importante recuperar a seguinte orientação dos PCN+ (2002, p. 71): “Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais, como a mesa-redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos”. Talvez, a supremacia de uma modalidade de linguagem sobre a outra se fundamente na crença de que o papel da escola é o de ensinar a escrita, uma vez que a ‘fala’ [ou a linguagem oral] o aluno aprende em casa. Acerca desta ‘suposta’ crença, Marcuschi (2005, p. 39) alerta: “Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. Em outro momento, ao discorrer sobre o mesmo tema, o autor (Idem, 2005, p. 24), acrescenta “Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir”. No caso das atividades orais, tão escassas neste LD, acreditamos que elas podem ser vistas como fundamentais para que os alunos possam desenvolver a habilidade de falar em público,

tão necessária no meio acadêmico, assim como na vida cotidiana e profissional de qualquer pessoa.

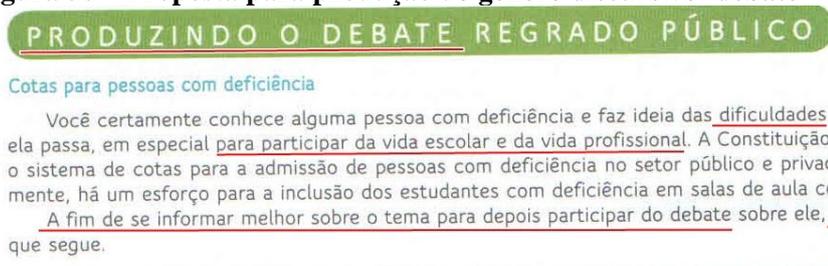
Assim, o LD A apresenta uma das propostas de produção do gênero debate, a partir da discussão de um tema que pode ser considerado como bastante pertinente (cotas nas universidades públicas), uma vez que os participantes do debate são alunos do último ano do EM, os quais, geralmente, prestam o exame do ENEM com vistas a ingressarem em uma universidade pública:

Figura 37 – informações sobre o gênero discursivo ‘debate’



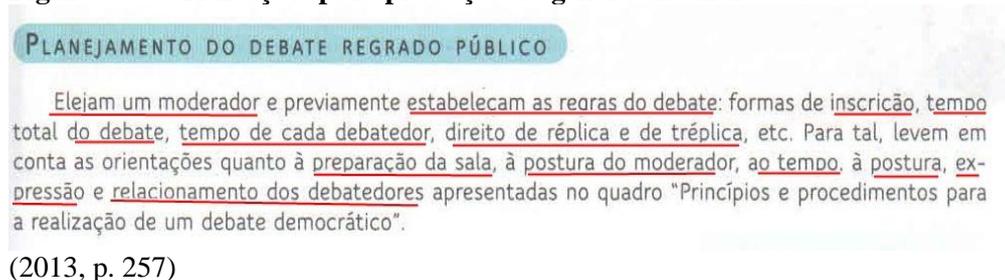
(2013, p. 251)

Figura 38 – Proposta para produção do gênero discursivo ‘debate’



(2013, p. 256 – grifos nossos)

Conforme podemos observar, o LD A apresenta orientações de cunho teórico-metodológico, a fim de que os alunos tenham êxito na realização da atividade. Além disso, o LD A elenca e apresenta uma série de aspectos metodológicos que precisam ser pensados, discutidos e definidos por todos os alunos durante as etapas que compõem o processo de produção textual, tais como:

Figura 39 – Orientações para produção do gênero discursivo ‘debate’

Reiteramos que as orientações fornecidas para a produção dos gêneros orais, a exemplo do que constatamos com os gêneros escritos, não se limitam apenas ao planejamento do texto, uma vez que contemplam, também, a análise, a revisão e avaliação de todo o processo de produção, momento fundamental, e necessário, para que os alunos possam refletir sobre os seus erros e acertos ou facilidades e dificuldades encontradas durante o processo de produção das atividades solicitadas pelo LD.

No que se refere à análise e reflexão sobre a própria língua, aspectos considerados nas atividades apresentadas pela coleção, os PCN ressaltam a importância de os alunos se utilizarem de estratégias de escrita [e de oralidade], as quais englobam desde o planejamento do texto, oral ou escrito, a elaboração de rascunhos [ou realização de ensaios], a revisão do material produzido, até os devidos cuidados na exposição ou apresentação do texto (BRASIL, 1997, p. 84). Mesmo em se tratando de um texto pertencente à modalidade oral da linguagem – os quais, geralmente, exigem a produção escrita de um ‘roteiro prévio’ – defendemos que o ensino da produção oral ou escrita não se encerra no instante em que o aluno coloca o ‘ponto final’, na última linha do texto e finaliza a primeira versão, uma vez que, todo texto, geralmente, se presta a várias versões, até que professor e aluno cheguem a um consenso sobre a ‘qualidade’ do ‘produto final’ (SERCUNDES, 1997). É que propõe o LD A, nas nove propostas de produção textual identificadas nos capítulos destinados ao ensino deste conteúdo, por meio dos ‘boxes’ denominados ‘Revisão e Reescrita’ e ‘Revisão e Avaliação’, conforme demonstramos, abaixo:

Figura 40 – Orientações para revisão e reescrita de texto

REVISÃO E AVALIAÇÃO

Depois de realizado o debate, avaliem-no, levando em conta os aspectos relacionados no quadro “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”. Observem, especialmente:

- se houve respeito às regras estabelecidas;
- se o moderador cumpriu bem o seu papel de coordenador;
- se houve respeito ao tempo;
- se houve riqueza de ideias e argumentos;
- se o desempenho dos participantes foi bom;
- se houve respeito entre os participantes;
- se os participantes empregaram uma linguagem de acordo com a norma-padrão informal;
- se os participantes evitaram certos vícios de linguagem como *tipo, tipo assim, tá ligado*, entre outros.

Caso o debate tenha sido gravado, revejam alguns trechos, a fim de observar detalhes, confirmar impressões ou tirar dúvidas, e estabeleçam metas e compromisso com vistas à realização do próximo debate.

(2013, p. 258)

Filmando o debate

Filmem o debate para que, posteriormente, todos possam assistir a algumas partes dele, ou a todo ele, a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar o próximo debate.



Thinkstock/Getty Images

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que tanto no ‘planejamento’ quanto na ‘revisão e reescrita’ dos textos o LD A não faz nenhuma menção à participação do professor nestas etapas do trabalho de ensino da produção textual. No caso específico da ‘revisão textual’, consideramos preocupante a opção do LD A em deixar esta atribuição exclusivamente a cargo dos alunos, uma vez que este tipo de atividade deveria ser supervisionada pelo professor, que pode conduzir o aluno ao desenvolvimento da competência linguística.

Conforme podemos observar nos dois excertos, acima, a ênfase na apresentação e ensino do gênero discursivo debate, assim como em todos os demais gêneros apresentados e ensinados por este LD, recai, exclusivamente sobre a ‘estrutura composicional’ ou as características linguístico-textuais dos gêneros. Para Bazerman (2005, p. 31) “Essa identificação de gêneros através de características é um conhecimento muito útil para interpretarmos e atribuímos sentido [ou finalidade/função] a documentos, mas isso nos dá uma visão incompleta e enganadora de gênero”. Crítica que é compartilhada por Bezerra (2002, p. 41): “No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos”. Embora consideremos importante e fundamental que os alunos aprendam sobre a estrutura composicional/formato dos gêneros que irão produzir, também defendemos que estes sejam apresentados e ensinados em sua totalidade ou de forma completa. Como consequência desta opção, por parte dos autores do LD, não identificamos nas orientações fornecidas para a produção do gênero debate, e em nenhum outro gênero discursivo ensinado por este LD, a preocupação em apresentar ou em explorar, junto aos

alunos, as características discursivas ou a natureza ideológica, dialógica e discursiva, intrínseca aos gêneros (RODRIGUES, 2004, p. 423). É como se esta faceta dos gêneros, simplesmente, não existisse e, portanto, não necessitasse ser ensinada ou explorada nas produções textuais solicitadas:

Além das características linguístico-textuais típicas dos gêneros – incluindo todos os aspectos gráficos – que podem ser observadas, estudadas e conhecidas pela materialidade do texto e de seu suporte, há outras – **as características discursivas** – que não são visíveis. Estas, de modo geral, referem-se às **condições de produção** e circulação do gênero na sociedade e são reveladas com respostas a perguntas do tipo: Quem escreve? (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2002, p. 28)

Embora as ‘perguntas’, sugeridas pela autora, para ‘desvelar’ as características discursivas dos gêneros, pareçam orientar apenas o ensino da leitura, acreditamos que, se aplicadas também ao ensino da produção textual, podem contribuir para que os alunos se apropriem, efetivamente, dos gêneros discursivos que lhes são ensinados, uma vez que estes lhes serão apresentados, não de modo parcial, mas de uma maneira ampla e abrangente, capaz de leva-los às competências discursivas em toda a sua totalidade e complexidade. Sendo assim, se conduzido nesta perspectiva, acreditamos que o ensino da produção textual por intermédio do LD, poderá capacitar os alunos não somente para que produzam os gêneros discursivos, de modo mais eficiente, mas também, e principalmente, para que sejam capazes de compreender a função social e o papel que cada um deles desempenha na sociedade.

Quanto às propostas de produção textual, voltadas exclusivamente ao ensino e à preparação dos alunos, para a prova de Redação do ENEM/Vestibulares, optamos pela análise e discussão das mesmas, por último, não porque estão concentradas na parte final do LD A, mas sim porque são apresentadas de duas maneiras distintas. Vale lembrar que, das três propostas de produção de textos de cunho dissertativo-argumentativo, identificadas no LD A (texto argumentativo, p. 292; texto dissertativo-argumentativo, p. 316; texto dissertativo-argumentativo, p. 392), apenas uma considera

parte dos aspectos metodológicos elencados nas condições de produção de texto (já apresentados e discutidos nesta tese), conforme podemos verificar no excerto, a seguir:

Figura 41 – Proposta para produção de ‘texto dissertativo-argumentativo’

PRODUZINDO O TEXTO

Após o debate, planeje os procedimentos para a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: *Inclusão digital: para quê?*.

Ao redigir, escolha um dos tipos de introdução estudados, levando em conta o que você considerar mais conveniente para organizar seu texto.

PLANEJAMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

- Tenha em vista o perfil dos leitores. Seu texto será divulgado na mostra Caia na rede!, a ser desenvolvida no capítulo *Vivências* do final da unidade. Logo, será lido por jovens de toda a escola, por funcionários, professores e convidados para o evento.
- Tome uma posição sobre o tema e deixe claro o seu ponto de vista já nos primeiros parágrafos.
- Inicie o texto a partir de um dos tipos de introdução estudados: formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial, interrogação, exemplo, citação e roteiro. Deixe claro na introdução a tese que pretende desenvolver.
- Ao redigir, organize o texto em parágrafos. A introdução pode corresponder a um parágrafo ou, no máximo, dois. Cada um dos argumentos pode corresponder a um parágrafo. Se um argumento for amplo e envolver mais de um aspecto, é possível desenvolvê-lo em dois parágrafos. Para a conclusão, geralmente se destina o último parágrafo.
- Procure desenvolver argumentos baseados em ideias consistentes e claras.
- Utilize o tipo de conclusão mais adequado para seu texto: do tipo síntese, que retoma as ideias do texto, ou do tipo proposta, ou do tipo que faz uma citação, ou outro que imaginar.

(2013, p. 316-317)

Muito embora o comando da proposta de produção textual, acima, oportunize ao aluno assumir-se como sujeito, autor de seu próprio texto, ao orientar que ele ‘diga o que pensa’ sobre o tema proposto, não se verifica neste mesmo comando a orientação para que o estudante construa sua argumentação ou se posicione, no texto, a partir do ‘lugar social’ que ocupa, levando em conta suas vivências, crenças ou convicções (políticas, religiosas, ideológicas etc.). Em outras palavras, as propostas de produção textual não levam em conta a posição enunciativa [do locutor] (ROJO, 2005, p. 196) ou o estilo individual [dos enunciados] (BAKHTIN, 2003, p. 265), uma vez que estas premissas são totalmente desconsideradas no rol das informações e orientações para a produção dos gêneros solicitados. Embora não constem ou não estejam elencados dentre os pressupostos estabelecidos nas condições de produção de textos, lembramos que não são poucos os estudos e os estudiosos que defendem tanto a pertinência quanto a validade teórico-metodológica de tais aspectos (LOPES-ROSSI, 2002; RODRIGUES, 2004; ROJO, 2005; MARCUSCHI, 2008, dentre outros).

Conforme mencionamos anteriormente, o LD A apresenta ‘dois grupos’ de propostas de produção textual: o primeiro, composto por nove propostas, as quais são apresentadas em ‘capítulos específicos’, destinados exclusivamente ao ensino deste conteúdo. E, o segundo conjunto, formado por cinco propostas de produção solicitadas no interior dos capítulos voltados para o ensino dos conteúdos do ENEM e dos vestibulares (Literatura e estudos de linguagem, Produção de texto, e Interpretação de texto). Como consequência desta ‘separação’, identificamos, nestas propostas, abordagens, para a produção destes textos, diametralmente opostas às identificadas no ‘primeiro grupo’, em que pese o fato de se tratar de propostas ‘reproduzidas’ de provas de redação de exames vestibulares de universidades como: Universidade Federal da Bahia – UFBA; e Universidade de Brasília – UnB, cujos comandos de produção textual são transcritos, abaixo:

(UFBA – BA) Os três fragmentos [coletânea de textos] oferecidos para a sua reflexão apresentam situações distintas, mas que se identificam ao tratarem dos **muros visíveis e invisíveis** que separam as pessoas. A partir de uma análise das ideias desses fragmentos, produza um texto argumentativo – na forma de prosa que julgar conveniente – em que você **discuta a desigualdade reveladora de muros visíveis e invisíveis no Brasil, sugerindo alternativas de mudança.** (CEREJA & MAGALHAES, 2013, p. 292 – grifos dos autores)

(UnB – DF) Considerando que os fragmentos acima têm caráter unicamente motivador, redija um texto dissertativo-argumentativo posicionando-se acerca do trote nas universidades e respondendo à seguinte pergunta:

Trote nas universidades: uma brincadeira inocente ou um castigo sem crime?

No seu texto, aborde, necessariamente, os seguintes aspectos:

- natureza ambígua do trote;
- consequências para aqueles que passam pelo trote. (Idem, 2013, p. 392 – grifos dos autores)

Assim, identificamos nos capítulos (ENEM/Vestibulares) que apresentam as cinco propostas de produção textual (*texto narrativo*, p. 127; *cartas de solicitação*, p. 220-221; *texto dissertativo-argumentativo*, p. 392) a tentativa de reproduzir, para os alunos, ‘condições de produção de texto’ semelhantes às, geralmente, encontradas pelos participantes de exames vestibulares ou outros. Por conta disso, as orientações teórico-metodológicas levantadas e discutidas nesta seção, praticamente, estão ausentes nestas propostas de produção textual. Opção, por parte dos autores, que é perfeitamente compreensível, uma vez que o objetivo da atividade é o de ‘simular’ uma ‘situação de prova’ ou de ‘concurso’, nas quais os participantes não podem interagir entre si, e nem

tampouco ter acesso a outros materiais, para consulta, que não os fornecidos pela organização do certame. Contudo, pensamos ser importante destacar que, dentre as cinco propostas de produção textual do LD A, voltadas para o ensino e a prática de textos exigidos em provas de redação de exames vestibulares e do ENEM, não consta a reprodução/cópia de nenhuma que tenha sido utilizada em alguma edição do ENEM. Em outras palavras, este LD não oferece aos alunos a oportunidade de conhecerem ou de se familiarizarem com a referida prova. Neste contexto, se considerarmos que, dos 4.079.886 participantes do ‘ENEM 2012’, 3.163.280 são egressos do EM público (BRASIL, 2015, p. 46), ou seja, são estudantes que, geralmente, veem no ENEM a sua única oportunidade de ingresso no ensino superior, evidencia-se ainda mais a necessidade de os LD de LP favorecerem a formação de escritores competentes de textos.

De acordo com as análises realizadas, podemos afirmar que as propostas de produção textual, deste LD, de modo geral, consideram as ‘condições de produção de textos’, apresentadas e discutidas nesta tese. Nesse sentido, ressaltamos que as análises também evidenciam aspectos que consideramos como negativos, tais como a realização de atividades prévias exclusivamente circunscritas ao ambiente escolar; a desconsideração das características discursivas dos gêneros, bem como a ‘exclusão’ do professor, nas atividades de revisão e reescrita das produções/textos dos alunos. Contudo, apesar da falta destas orientações teórico-metodológicas, acreditamos que o modo como este LD propõe o ensino da produção textual favorece a formação de escritores competentes de textos, porque oportuniza aos alunos uma aprendizagem ampla, uma vez que não centra o ensino em apenas um tipo ou gênero textual, visto que contempla as orientações contidas nas condições de produção de texto.

6.2.2 O LD ‘B’

Os sete capítulos do LD B destinados exclusivamente ao ensino de ‘Redação e Leitura’ apresentam um total de vinte propostas de produção textual: *parágrafo expositivo; parágrafo dissertativo; resposta argumentativa; carta argumentativa; debate; redação; texto dissertativo-argumentativo; dissertação; carta; e redação de gênero dissertativo.*

Assim, considerando os objetivos estabelecidos nesta tese, e também a necessidade de realizar as análises das propostas de produção textual do LD B, realizamos a seguinte classificação:

- a) Propostas de produção textual que propiciam a interação e o diálogo entre os aprendizes: *debate* (p. 315, 343, 379);
- b) Proposta de produção textual orientadas por ‘procedimentos diferenciados’ (sequências didáticas/projetos): **não acontece;**
- c) Proposta de produção textual cuja produção solicitada apresenta ‘coerência temática’ e ou ‘composicional’ com os ‘textos de apoio’ ou coletânea de textos, apresentada: *parágrafo expositivo* (p. 312); *parágrafo dissertativo* (p. 312); *resposta argumentativa* (p. 313); *carta argumentativa* (p. 314); *debate* (p. 315, 343); *texto dissertativo-argumentativo* (p. 327, 338, 367, 375, 387); *dissertação* (p. 365);
- d) Propostas de produção textual que contemplem atividades prévias: **acontece parcialmente.**
- e) Propostas de produção textual que não especificam/ensinam o gênero textual solicitado: **não acontece**
- f) Propostas de produção textual que apresentam finalidade ou objetivo para as produções dos alunos: *carta argumentativa* (p. 352); *carta* (p. 385)
- g) Propostas de produção textual que apresentam interlocutor para os textos dos alunos: *carta argumentativa* (p. 352); *carta* (p. 385); *debate* (p. 315, 343, 379);
- h) Propostas de produção textual que apresentam meio de circulação para as produções dos alunos: **não acontece.**
- i) Propostas de produção textual que possibilitam ao aluno assumir-se como sujeito/autor do próprio texto: **não acontece.**
- j) Propostas de produção textual que exploram os aspectos linguístico-textuais ou apresentam as características dos gêneros discursivos: **não acontece.**
- k) Propostas de produção textual que exploram os aspectos discursivos dos gêneros, relacionados à obtenção do significado/sentido: **não acontece.**
- l) Propostas de produção textual que orientam a realização de revisão/reescrita textual, e elaboração de versão final do texto: **não acontece.**

Conforme é possível observar, a investigação realizada sobre o LD B produz uma classificação bastante diversa da obtida com a análise do LD, anterior. Além disso, revela ainda que este LD se utiliza de várias expressões ou termos distintos para ‘especificar’ ou ‘nominar’ textos de cunho ‘dissertativo-argumentativo’, cujas produções escritas são solicitadas aos alunos, a saber: *redação*, *dissertação*, *texto dissertativo-argumentativo*, e *redação de gênero dissertativo*. Acreditamos que a utilização de uma variedade de ‘nomes’ para designar textos que apresentam, basicamente, a mesma estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão), possa, de alguma forma, confundir os alunos, vindo a dificultar a aprendizagem e a apropriação desta tipologia textual por parte deles. Possivelmente, essa ‘profusão’ de termos seja resultante ou reflexo de problema semelhante, denunciado nos PCN, no que se refere à falta de ‘distinção sistemática’ entre ‘tipos’ e ‘gêneros textuais’ (MARCUSCHI, 2008, p. 207). Ao realizar uma análise, também, sobre LD, Santos (2009, p. 58) se deparou com uma questão parecida: “[...] é possível perceber que esse debate sobre a nomenclatura se reflete na inconstância dos autores dos LDP na hora de conceituar GT [Gênero Textual] ou classificar os textos em diferentes tipos [narrativo, dissertativo etc.]”. Assim, acreditamos que este aspecto, deste LD, mereça uma maior atenção por parte de seus autores.

A seguir, apresentamos e discutimos os aspectos teórico-metodológicos ausentes, nas propostas do LD B, para em seguida, proceder a análise e a reflexão sobre quatro propostas de produção textual, as quais entendemos como representativas deste tipo de atividade, neste LD.

Neste LD o trabalho com o ensino da produção textual, realizado por intermédio do ensino e produção de gêneros discursivos ou ‘tipos textuais’, não recorre à utilização de ‘sequências didáticas’ e nem tampouco à proposição, aos alunos, de ‘projetos didáticos’. Como resultado, o que verificamos nas vinte propostas de produção, identificadas, são atividades, geralmente, estanques, desvinculadas da realização de qualquer atividade prévia e também desprovidas de finalidade ou objetivo para a sua realização:

Figura 42 – Proposta para produção de ‘texto dissertativo-argumentativo’

A atuação do homem na sociedade, mediada por padrões e modelos de comportamento e sujeita a atritos e tensões entre os interesses da comunidade e os dos indivíduos, pode assumir as mais variadas formas, que vão do puro e simples enquadramento até a mais exacerbada rebeldia. Os dois trechos apresentados focalizam essa questão sobre os pontos de vista pedagógico (Paulo Freire) e ético (Bertrand Russell).

→ Tomando como base de reflexão os textos mencionados [...], bem como sua própria experiência e opinião, escreva uma redação de gênero dissertativo sobre o tema:

Os padrões sociais e a liberdade do indivíduo

(2013, p. 387)

A ausência destas orientações, assim como a indicação de um ‘suporte’ ou meio de circulação para as produções textuais dos alunos, conforme verificamos no excerto, acima, apenas reforçam a importância e a necessidade de que o ensino deste conteúdo seja realizado por meio de abordagens que orientem a realização de atividades inovadoras, criativas e eficazes.

Neste sentido, os projetos didáticos podem ser entendidos como uma estratégia de ensino bastante útil, uma vez que em sua consecução estão previstas, em cada etapa, a consideração de vários aspectos metodológicos elencados nas condições de produção de textos. É o que Rojo (2000, p. 36) explica: “O projeto é definido como a organização didática que ‘tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social’ na escola ou fora dela”. Em nosso entender, trata-se de uma importante estratégia de ensino, que pode auxiliar o professor tanto na tarefa de ensinar os alunos a produzirem ‘textos coerentes, coesos e eficazes’ (BRASIL, 1997, p. 47) quanto contribuir para que a ‘artificialidade’, tão comum nestas atividades, seja minimizada.

Outro aspecto desconsiderado pelos autores do LD B, em suas propostas de produção textual, é a proposição ou a sugestão aos alunos, de um meio de divulgação para os seus textos. Assim, ao ler o comando da atividade, o aluno já sabe que ninguém mais, além do professor, irá ler o seu texto, já que a ausência desta informação deixa implícito que o seu texto terá como ‘destino final’ a gaveta ou o armário do professor. Se conduzido desta forma, o aluno desenvolve a percepção de que o processo de ensino da produção de texto se encerra no momento em que ele finaliza e entrega o texto para o seu ‘interlocutor’, no caso, o professor da turma. Acreditamos que abordagens de ensino, como estas, dificultam a compreensão e também a percepção do aluno quanto à função social da escrita (e da oralidade). Por conta disso, coadunamos com o pensamento de Santos (2013, p. 25), segundo o qual “[...], o ensino de textos precisa

englobar aspectos variados, como o suporte onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando elementos verbais e não verbais constituintes desse texto, além da interação entre os interlocutores”. Esse posicionamento, além de reforçar a importância de, sempre que possível, apresentar um suporte ou meio de divulgação para as produções textuais dos alunos, evidencia também, a ‘abrangência metodológica’ das ‘condições de produção de textos’, uma vez que, sob esta perspectiva, todas as etapas do processo de produção textual são contempladas por orientações metodológicas que orientam a realização de um trabalho, no mínimo, diferenciado com o ensino deste conteúdo.

Este LD também não evidencia, em suas propostas de produção textual, preocupação no sentido de o aluno se assumir como ‘sujeito’ no processo de ensino da produção textual. De modo geral, os comandos das propostas de produção apresentam alguns excertos de textos, com a função de ‘coletânea’, propõem um tema, e solicitam que os alunos produzam o texto. Nesse sentido, não verificamos nenhuma orientação para que o aluno se posicione criticamente, em seu texto, a partir do lugar social que ocupa na sociedade. Em outras palavras, o LD não orienta os alunos a ‘se colocarem’ em seus textos, no caso, a tomarem como ponto de partida para a elaboração de seus argumentos, suas vivências, experiências, crenças e convicções pessoais. A importância de uma abordagem de ensino que possibilite aos alunos assumirem-se como ‘indivíduos’ que pensam e que, por isso, se posicionam criticamente, é discutida por Antunes, que acusa a nocividade da falta de autoria:

Aquele que escreve, por sua vez, perde a sua identidade pessoal e assume a outra, de um grupo amorfo, detalhadamente uniformizado, que tudo vê e tudo diz sob a mesma ótica e a mesma forma. É por isso que **todas as redações escolares são iguais.** São, simplesmente, produtos iniciados e acabados ali. **Nada há de autoria, de pessoal, de próprio.** Poderiam ser trocados seus autores e não haveria grandes diferenças nem quanto à forma nem quanto à perspectiva com que as coisas são ditas. É assim que são feitas as redações da escola (com algumas raras exceções, é claro!). É assim que se intenta ensinar os alunos a escreverem cartas, relatórios, projetos, depoimentos, justificativas, [...]. (ANTUNES, 2010, p. 103 – grifos nossos)

A desconsideração deste importante aspecto metodológico, neste processo, tem produzido um ‘efeito’ indesejável nos textos dos alunos, porque não contribui para a formação do escritor competente. Trata-se da ‘produção individual’ de ‘textos coletivos’. Dito de outra forma, cada aluno escreve o seu texto individualmente, porém,

devido à ausência de autoria nestes textos, o ‘efeito’ obtido, é a ‘homogeneização das produções’, uma vez que, geralmente, todos os textos se parecem iguais.

As análises realizadas evidenciam, também, que as propostas de produção textual deste LD não contemplam o estudo ou exploração, por parte dos alunos, das características discursivas dos gêneros e tipologias textuais que são apresentadas. Assim, aspectos sócio-históricos ou ideológicos, intrinsecamente ligados aos enunciados/textos produzidos (orais e escritos), neste caso, em sala de aula, não são discutidos no ensino da produção de textos. Como consequência, conforme discutido anteriormente, estes textos, geralmente, não evidenciam nenhum traço da posição enunciativa do locutor (ROJO, 2005, p. 196). É o que vemos em Bakhtin/Volochinov (1992, p. 265) “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...], é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante, isto é, pode ter estivo individual”. Nesse sentido, acreditamos que este ‘reflexo da individualidade’ não se restrinja apenas à escolha vocabular, mas também ao(s) sentido(s) que o falante/produtor de textos deseja atribuir às palavras ou ao seu texto.

Em relação às atividades de ‘revisão’ e ‘reescrita de texto’, vale mencionar que o LD B não propõe a realização destas atividades para as produções textuais dos alunos. Em vez disso, o que se observa é proposição de ‘exercícios de reescrita’ de fragmentos de textos de outros autores (AMARAL et al., 2013, p. 354, 367, 381, 382). Questionamos a pertinência e a eficácia de uma atividade ou exercício de reescrita que não propicie aos alunos a análise, a reflexão, a revisão e a reescrita de seu próprio texto. A nosso ver, trata-se de uma oportunidade ímpar, para que o aluno possa se conscientizar sobre as facilidades e dificuldades que encontra na tarefa de produção textual, e assim desenvolver e aprimorar suas habilidades para a produção de textos.

Uma vez discutidas as orientações teórico-metodológicas ausentes nas propostas de produção de textos, do LD B, passamos à análise das orientações identificadas, a fim de verificar como estas orientações repercutem nas atividades de produção textual, deste LD. Para tanto, recorreremos à proposta que solicita a produção do gênero discursivo ‘debate’:

Figura 43 – Proposta para produção do gênero discursivo ‘debate’**Debate regrado**

Reúna-se com um grupo de colegas e elabore, por meio das etapas indicadas, um trabalho totalizante e coletivo: uma série de debates regrados da classe sobre os temas das introduções da atividade anterior, desenvolvendo uma argumentação consistente. Em seguida, faça uma avaliação escrita dos pontos positivos e negativos da experiência.

(2013, p. 379)

Figura 44 – Informações e orientações para produção de ‘debate’**Características de um debate regrado**

O debate regrado é um gênero oral que geralmente se desenvolve em espaços públicos, como auditórios, salas de aula, programas de rádio etc., entre pessoas que defendem opiniões divergentes, a respeito de temas polêmicos.

Como ocorre em qualquer tipo de discussão, o objetivo dos interlocutores é o convencimento do outro, a conquista de sua adesão, o que implica cuidadosa escolha dos argumentos e outros recursos persuasivos.

Nesse contexto, todos os participantes têm o direito de expor livremente o que pensam e o dever de, em contrapartida, ouvir com respeito as ideias alheias.

O debate regrado conta com a presença de um moderador para dirigir o andamento das questões, mediando as diferentes posições dos debatedores, facilitando as trocas, arbitrando e conciliando conflitos. O papel do moderador não se restringe aos participantes, mas se estende também ao auditório.

**Etapas**

- **Preparação do debate**

Cabe aos grupos:

- Escolher, dentre as introduções da questão anterior, aquela que apresenta o tema que lhes parece mais interessante para o debate.
- Retomar a introdução do texto relativo ao tema escolhido e desenvolvê-lo, por meio de argumentos e contra-argumentos que deem suporte ao debate. É preciso definir com clareza o ponto de vista que será defendido pelo seu grupo e quais podem ser as possíveis oposições a ele.
- Eleger quem serão os debatedores e quem será o moderador; definir o tempo total do debate e o tempo de cada debatedor.

- **Realização do debate**

Introdução

A partir de um roteiro previamente preparado, os debatedores deverão realizar uma apresentação oral de no máximo cinco minutos expondo o ponto de vista e alguns argumentos básicos de apoio.

Desenvolvimento

A classe terá no máximo 15 minutos para problematizar as apresentações por meio de refutações ou réplicas.

Conclusão

Você e o seu grupo fecharão o debate com as trélicas, ou seja, as respostas às refutações.

- **Avaliação**

Cabe aos grupos e ao professor:

Avaliar a experiência, destacando seus pontos positivos e negativos e propondo sugestões de mudanças para torná-la mais produtiva e interessante.

Lembrete

- Ajude os colegas a organizar a sala para o evento.
- Preste atenção na postura, no tom e na entonação da voz e na linguagem, uma vez que os debates são situações formais de comunicação.
- Respeite as regras estabelecidas e as exigências do moderador.

(2013, p. 380)

Em todo o volume 3, do LD B, dentre as vinte propostas de produção textual apresentadas, esta é a única que fornece aos alunos informações que vão desde o planejamento da produção, até a sua finalização, revisão e avaliação final.

Em relação à interação entre os alunos, verificamos que isso é oportunizado e sugerido pelo LD apenas em três momentos, conforme podemos verificar nos comandos das propostas que solicitam a produção do gênero ‘debate’. As demais propostas, voltadas exclusivamente para a produção de textos escritos não consideram esse importante aspecto didático-metodológico em sua composição. Embora a escrita de textos, quase sempre, se apresente como uma atividade solitária (PICARD, 2008, p. 150), assim como são as avaliações escolares, as provas de redação de exames etc., defendemos que ‘atividades coletivas’, como planejamento, discussões em grupo etc. podem contribuir significativamente para que os aprendizes consigam compreender melhor as especificidades e exigências da tarefa de produção textual. Nesse sentido, Rodrigues (2005, p. 164), declara: “É somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais”. Posição que reforça a necessidade de os LD, de modo geral, possibilitarem, por meio de suas propostas de produção textual, a interação entre os alunos. Assim, embora no LD a interação entre os alunos esteja prevista durante a produção dos três debates, a desconsideração deste aspecto nas demais propostas, leva-nos a pensar que isto se deu muito mais por ‘imposição do gênero’, por se tratar de uma de suas características constitutivas, do que, propriamente, por uma opção consciente por parte dos autores do LD.

No tocante à coerência temática e composicional, observamos que a maior parte dos textos que são apresentados aos alunos – como ‘coletânea’ ou ‘textos de apoio’, nas propostas de produção textual do LD B – estão relacionados tanto com o tema quanto com o gênero ou tipo textual, solicitado. Entendemos que a consideração destes aspectos é importante porque, além destes textos poderem fornecer subsídios para que os alunos tenham o que dizer/escrever (GERALDI, 1991, p. 137), também servem como uma espécie de ‘modelo’ ou de parâmetro para as suas produções, uma vez que estes apresentam a mesma estrutura composicional ou forma, que os textos que eles irão produzir.

Em relação às atividades prévias, a análise das propostas deste LD revela que os seus autores parecem desconhecer a importância e a eficácia destas atividades. Assim, a

única ‘atividade prévia’ que os alunos realizam antes de iniciarem a produção de seus textos é a leitura de fragmentos de outros textos. Quanto ao perigo de se restringir as atividades prévias somente à leitura de textos, Rojo (2003, p. 87) alerta “Já ensinar a ler e a escrever é uma outra história, [...]. Isto é, embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes.” Embora as provas de redação de exames, como o do ENEM, solicitem a produção de textos sob condições semelhantes (apenas a partir da leitura da coletânea de textos), e que por isso é importante que os alunos se familiarizem com tais ‘condições de produção’, também não podemos nos esquecer de que, muitos desses alunos, ainda estão desenvolvendo suas habilidades de escrita de textos. Sendo assim, é fundamental que os LD, sempre que possível, sugiram a realização de ‘atividades prévias’, as quais possam ampliar os conhecimentos dos alunos sobre determinados temas, como assistir a um filme ou peça de teatro relacionado ao tema da proposta, realizar visitas a museus, mostras de arte, ‘lixão’ da cidade, asilos, dentre outros lugares (SERCUNDES, 1997). A fim de ilustrar a situação mencionada, reproduzimos, abaixo, uma das propostas de produção, apresentadas pelo LD B:

Figura 45 – Proposta para produção de ‘texto dissertativo-argumentativo’

4. (Enem-MEC) Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema: *O trabalho na Construção da Dignidade Humana*, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

(2013, p. 337)

Como podemos observar, trata-se da reprodução/cópia de uma proposta de produção textual, de uma das provas de redação do ENEM. Quanto à ‘procedência’ ou ‘autoria’ das propostas de produção textual do LD B, as análises revelam que apenas sete, das vinte apresentadas, foram elaboradas pelos autores do LD. As demais são retiradas de provas de redação do ENEM (4), e de exames vestibulares, tais como: Unesp, Fuvest, Unb, PUC-RS, UFPR, dentre outros. Nesse sentido, reiteramos que, embora reconheçamos a importância de os alunos, do terceiro ano do EM, tomarem contato (prévio) com os ‘tipos’ de provas, com as quais se depararão nestes exames, também alertamos para o perigo de circunscrever ou priorizar o ensino deste conteúdo

apenas à produção destes textos. Assim, acreditamos que é tão importante promover o contato e a ‘familiarização’ dos alunos com as propostas de produção destas provas, quanto estes manuais promoverem um ensino que capacite os alunos a ponto de saberem selecionar e produzir o gênero ou o tipo textual mais apropriado a seus objetivos ou à circunstância enunciativa que se apresente diante deles (BRASIL, 1997, p. 47).

Embora as propostas de produção textual deste LD especifiquem o tipo de texto ou gênero discursivo solicitado, o que contribui para que o aluno possa elaborar o seu texto com maior facilidade, visto que determina/direciona a sua produção textual, ao mesmo tempo, não se verifica na produção do gênero discursivo ‘carta’, por exemplo, a preocupação em apresentar as características textuais e discursivas típicas deste gênero. Nesse sentido, os autores do LD B parecem desconsiderar a importância de se ensinar o gênero discursivo ou tipo textual, cuja produção é solicitada, visto que, pelas mais diferentes razões, dentre elas, as transferências escolares, muitos alunos podem nunca ter tido acesso a estas informações nos LD que utilizavam. Problema que, a nosso ver, parece ser recorrente:

Outro problema relativo ao tratamento dado aos gêneros discursivos nas coleções analisadas é a ausência de orientação quanto à configuração de textos encomendados nas atividades. [...] o livro da 6ª série pede a redação de um decreto-**lei e de uma lei municipal** e **não fornece ao aluno** qualquer informação sobre o tratamento temático, a estrutura composicional e o estilo desses gêneros, **nem sequer apresenta** algum texto que pudesse servir de **modelo**. (VAL, 2003, p. 142 – grifos nossos)

Assim, consideramos preocupante a ausência deste tipo de informações, ainda que ‘repetitivas’, de um volume da coleção, para outro, uma vez que, caso o professor não tenha essa percepção, o ensino de determinados gêneros ou tipos textuais poderá ficar prejudicado. Vale destacar, que este tipo de informação foi verificado em apenas uma das três propostas, voltadas para a realização de ‘debate’, o que, a nosso ver, é suficiente para que os alunos iniciem o processo de ‘apropriação’ deste gênero. Neste contexto, esclarecemos que todos os sete capítulos deste LD, destinados ao ensino dos conteúdos ‘redação’ e ‘leitura’ priorizam o ensino (das características) e a produção de textos de cunho dissertativo-argumentativo, apenas. Como consequência, cada um destes capítulos destina-se ao ensino de uma das partes que compõem esta tipologia textual, como explica Barbosa (2000, p. 156): “A dissertação é apresentada, por alguns

professores [e LD], em linhas gerais, como um tipo de texto que tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão”. No caso do LD B, reiteramos que, embora os comandos das propostas de produção textual solicitem que os alunos ‘deem a sua opinião’ sobre determinado tema, isso é feito de modo superficial ou tradicional o que, geralmente, conforme discutido anteriormente, conduz à homogeneização dos textos.

Em relação à ‘finalidade’ do texto, as análises revelam que os autores do LD B parecem desconhecer um problema bastante comum, que é a artificialidade da situação de ensino da produção textual. Problema sobre o qual Dolz e Schneuwly (2004, p. 65) fazem a seguinte crítica “[...] os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. Em outras palavras, não se verifica neste LD a preocupação em propor aos alunos uma finalidade, para as suas produções, que possa convencê-los a participar da atividade. De modo geral, as propostas de produção textual do LD B não trazem orientações neste sentido. Como consequência, ao menos, dois objetivos acabam ficando implícitos para os alunos: a) aprender a produzir textos orais ou escritos e, b) atender a uma exigência do LD. Objetivos que, acreditamos não contribuem para que os alunos possam perceber a função social da escrita e nem tampouco venham a se interessar pela atividade.

Quanto ao ‘interlocutor’, embora uma das características essenciais do enunciado/textos seja o seu endereçamento a alguém (BAKHTIN, 2003, p. 301), este importante pressuposto é considerado em apenas três das vinte propostas de produção textual, deste LD: carta argumentativa, p. 314, 351 (ONG – Bia Abramo); e, carta, p. 386 (Secretário de Educação do Paraná). É o que podemos observar no excerto, abaixo:

Figura 46 – Proposta para produção do gênero discursivo ‘carta’

Escreva uma carta a Bia Abramo comentando o texto “Pérolas, porcos e patetas”. Enfatize a relação entre os jovens e a leitura, posicionando-se a favor ou contra à crítica expressa pelo texto. Seu texto deve ter entre 8 e 10 linhas.

(2013, p. 352)

No caso do gênero ‘debate’, discutido anteriormente, as propostas que solicitam as produções desse gênero não especificam nem indicam quem são os interlocutores ou o ‘público alvo’, o que deixa implícito, aos estudantes, que os interlocutores são eles próprios, no caso, os colegas de turma, participantes da atividade de produção textual. Quanto às demais propostas, não há menção ou indicação de interlocutores para estas

produções. Nas elaboradas pelos autores do LD, embora o interlocutor não esteja marcado ou definido, o aluno acaba tendo em mente, como seu único interlocutor, o professor da turma. Já as propostas reproduzidas de provas de redação do ENEM e vestibulares, embora produzidas em contexto escolar, acabam permitindo ao aluno ‘visualizar’ um outro tipo de interlocutor: o ‘interlocutor virtual’ que, no caso, é geralmente representado pela ‘banca de avaliação das redações’. Sobre isso, ponderamos em outra pesquisa:

Nestas circunstâncias, o aluno-candidato não sabe ao certo quem irá ler o seu texto, o que dificulta a escolha de um interlocutor real para a sua redação. Nestes casos, o interlocutor eleito pelo aluno-candidato acaba sendo o interlocutor virtual, que se coloca como um outro, que não é imaginável, definível ou identificável, mas que é passível de existência, representado, geralmente, pela Banca de Avaliação de Redação destes concursos. (RODRIGUES, 2007, p. 47)

Como podemos observar, trata-se de uma orientação teórico-metodológica que precisa receber a devida importância por parte dos autores de LD, e também dos professores de LP, uma vez que a determinação do interlocutor contribui para que o aluno possa fazer uma série de escolhas relacionadas ao seu texto, tais como o emprego de linguagem adequada ao interlocutor, a escolha do gênero discursivo, a seleção do meio de divulgação mais apropriado, dentre outras, que só são possíveis (ou ficam mais fáceis de serem feitas) quando se sabe para quem se irá escrever/falar (MENEGASSI, 1997).

Em relação ao professor, embora os documentos oficiais de ensino lhe assegurem “[...] um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade; (BRASIL, 1997, p. 49-50), no LD B, as propostas de produção não fazem nenhuma menção à sua participação. Com isso, temos a impressão de que a ‘participação docente’, durante as etapas do processo que compreendem o ensino deste conteúdo, no que se refere à orientação coletiva, e também individual dos alunos, ‘fica a critério’ do professor, somente. Embora este tipo de orientação possa ser vista como desnecessária, porque parece óbvia, no caso deste LD, cuja análise revela a ausência de orientações teórico-metodológicas tão importantes, e também porque muitos professores de LP podem não ter consciência sobre o papel que precisam desempenhar no processo

de ensino de produção de textos, é que este tipo de informação ou ‘especificação’ pode ser compreendida como sendo extremamente importante.

Pensamos ser significativo mencionar que as propostas de produção textual do LD B não apresentam nenhuma relação ou vínculo com os conteúdos de ‘literatura’ e ‘gramática’. Tais conteúdos, assim como os de ‘redação e leitura’, são apresentados e ensinados separadamente, de modo estanque, em capítulos específicos. Como consequência, o ensino destes conteúdos não prepara (previamente) os alunos para a realização das atividades de produção textual solicitadas pelo LD.

Por fim, as análises revelam que o LD B, praticamente, ignora as orientações teórico-metodológicas sistematizadas sob a forma de ‘condições de produção de textos’, uma vez que considera apenas uma parte delas em suas propostas de produção textual. Fato que consideramos preocupante, visto que a ausência de um número tão significativo de orientações dessa natureza – que sugerem abordagens capazes de redimensionar este ensino – acaba por deixar o ‘preenchimento destas lacunas’ a cargo exclusivamente do professor. Responsabilidade que exige do professor não somente os conhecimentos teóricos necessários, mas principalmente, a consciência sobre a importância de se considerar as condições de produção de texto no ensino deste conteúdo, conforme discutido durante as análises. Assim, tendo em vista as limitações identificadas nas propostas de produção textual deste LD, acreditamos que o ensino ofertado pelo LD B não favorece a formação de escritores competentes de textos. Nesse sentido, esclarecemos que não estamos afirmando que este LD não possa ensinar os alunos a produzirem textos. Entretanto, reiteramos que o desenvolvimento desta habilidade – de modo que os alunos se tornem proficientes, ou seja, sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1997, 47-48) – não é favorecido por este LD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com dados do mais recente relatório pedagógico do ENEM, ‘ENEM 2011-2012’ (BRASIL, 2015), 48,7% dos participantes que fizeram a prova de Redação, na edição de 2012, do Exame, obtiveram pontuação inferior a 500 pontos, em uma escala que vai de ‘0,00 a 1.000’ pontos. Este dado – aliado à insistente dificuldade apresentada por muitos alunos para a prática da produção textual, e também à presença do LD, nas salas de aula das escolas públicas, como único material didático à disposição de alunos e professores, para o ensino deste conteúdo – foi decisivo para a realização desta pesquisa.

Nesse sentido, acreditamos que a busca por soluções ou pela compreensão dos problemas que envolvem o ensino da produção textual, em contexto escolar, não se constitui como uma tarefa exclusiva de pesquisadores, mas sim de todos que, de alguma forma, atuam nessa área: estudantes de graduação, professores das escolas, e demais estudiosos que se dedicam a este tema.

Assim, nesta pesquisa não tivemos a pretensão de propor soluções e nem tampouco de sermos ‘conclusivos’ quanto ao problema do baixo desempenho apresentado por muitos alunos na prova de Redação do ENEM etc., mas sim, buscamos contribuir com os estudos já realizados sobre o tema (BEZERRA, 2010; BUNZEM; ROJO, 2005; PILAR, 2002; SANTOS, 2009), verificando como as orientações teórico-metodológicas dos PCN repercutem nestas atividades. A fim de alcançar este objetivo, estabelecemos quatro objetivos específicos, os quais são retomados e discutidos oportunamente.

A tese que defendemos é a de que os LD de LP podem ser considerados como uma forma eficiente de ensino da produção textual no EM. Para tanto, fundamentamos as investigações e as análises realizadas nos pressupostos da teoria sócio-interacionista de ensino, e em pesquisas desenvolvidas no Brasil, sob este escopo teórico. Além disso, recorreremos às ‘categorias de análise’, obtidas a partir do levantamento das orientações teórico-metodológicas, que constituem as ‘condições de produção de texto’, subsidiadas por estudiosos e reiteradas pelos principais documentos oficiais de ensino (GERALDI, 1991, p. 137; BRASIL, 1998, p. 58; BRASIL, 2002, p. 80).

Quanto aos LD ‘A’ e ‘B’, investigados nesta tese, verificamos que ambos destinam mais espaço para o ensino de Literatura e Gramática, do que para o de produção de texto. Nesse sentido, vale ressaltar que não identificamos nos documentos analisados (LD ‘A’ e ‘B’; Edital 001/2013/PNLD 2015; *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*, dentre outros) explicação alguma que justifique tal supremacia destes conteúdos em detrimento dos de produção de texto. Vale ressaltar que nas ‘edições anteriores’ destes LD os conteúdos voltados para o ensino de produção de texto também recebem menos atenção/espço por parte dos autores destes LD. Como parece não existir legislação ou ‘orientação oficial’ específica sobre o tema, acreditamos que esse tipo de decisão fique exclusivamente a cargo dos autores dos LD. A nosso ver, isso é preocupante porque contraria uma das exigências do edital 0001/2013, do PNLD 2015, que recomenda que os conteúdos voltados para o ensino da produção textual recebam maior atenção. Essa questão é importante, porque o modo como estes manuais dividem os conteúdos de LP, em suas unidades/capítulos, repercute diretamente na forma como as atividades de produção textual são apresentadas. Embora não se constitua como um dos objetivos da tese, foi possível verificar que as propostas de produção textual dos LD ‘A’ e ‘B’ não ‘dialogam’ com os conteúdos de Literatura e Gramática. Assim, o estudo destes conteúdos não prepara o aluno, previamente, para a prática da produção textual, uma vez que estas atividades não se relacionam entre si.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar quais orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos oficiais são contempladas nas propostas de produção textual do LD; as análises evidenciam diferenças significativas entre os LD ‘A’ e ‘B’. No caso do LD A, foi possível identificar as seguintes orientações: a) propostas que possibilitam a interação entre os aprendizes; b) propostas conduzidas por ‘procedimentos diferenciados’; c) propostas que apresentam ‘coerência temática/composicional’; d) propostas que preveem a realização de atividades prévias; e) propostas que ensinam o gênero solicitado; f) propostas que apresentam finalidade/objetivo; g) propostas que apresentam interlocutor; h) propostas que apresentam meio de circulação; i) propostas que possibilitam ao aluno assumir-se como sujeito; j) propostas que exploram os aspectos linguístico-textuais dos gêneros; k) propostas que **não** exploram os aspectos discursivos dos gêneros; l) propostas que preveem a revisão/reescrita textual; m) propostas que **não** consideram as condições de produção de textos. Conforme podemos observar, embora o LD A considere a maior parte das orientações teórico-metodológicas dos PCN/condições de produção de texto,

em suas quatorze propostas de produção textual, verificamos que, em nenhuma delas, os alunos têm a oportunidade de serem ensinados sobre os aspectos discursivos, típicos dos gêneros, conforme discutido anteriormente. Além disso, as cinco propostas, identificadas nos capítulos voltados para o ensino dos conteúdos do ENEM/Vestibulares, ignoram as condições de produção de texto. Em relação ao LD B, a análise de suas propostas de produção textual produziu a seguinte classificação: a) propostas que possibilitam a interação entre os aprendizes; b) propostas que apresentam ‘coerência temática/composicional’ com a coletânea; c) propostas que não propõem a realização de atividades prévias; d) propostas que não apresentam as características do texto solicitado; e) propostas que apresentam finalidade/objetivo; f) propostas que apresentam interlocutor. Segundo esta classificação, boa parte das orientações teórico-metodológicas, elencadas nas ‘condições de produção de textos’ são completamente ignoradas nas propostas de produção textual deste LD. Quanto aos aspectos das condições de produção de texto identificados nestas propostas, acreditamos que não houve intenção dos autores em elenca-los, pois se assim fosse, não teriam sido considerados apenas parcialmente, conforme apontam as investigações.

Se considerarmos que, de um universo de 7.415.700 LD adquiridos pelo MEC, no ano de 2015, e distribuídos aos alunos do EM, de escolas públicas de todo o país, 3.808.311 ou 51% deles são representados pelos LD ‘A’ (2.281.421) e ‘B’ (1.526.890). Ressalta-se, então, a importância de o ensino da produção textual ser conduzido, por estes manuais, a partir de propostas de produção textual interativas, inovadoras e eficazes que, além de capacitar os alunos para a tarefa de produção textual, oral e escrita, sejam capazes de conscientizá-los sobre a função social da linguagem.

Quanto ao tipo de texto ou gênero discursivo que os LD têm priorizado no ensino da produção textual – segundo objetivo específico da pesquisa – as análises realizadas apontam para prioridades ou objetivos distintos, nestes dois LD. Nesse sentido, o levantamento realizado, no Capítulo 5, revela que o LD A se utiliza de uma variedade maior de gêneros discursivos, como objeto de ensino, para que os alunos possam desenvolver a habilidade de produção textual, tais como: debate, crônica, texto de divulgação científica, cartas e também o texto dissertativo-argumentativo, conforme preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 2002, p. 79; BRASIL, 2006, p. 28). A nosso ver, tal preocupação sugere que os autores do LD A não têm como objetivo dar uma formação ou capacitação específica para os alunos, uma vez que as propostas de produção textual deste LD propiciam uma prática e podem levar ao domínio de uma

gama diversificada de gêneros. Também verificamos que, embora o LD apresente quatro capítulos, denominados ‘Em dia com o ENEM e o Vestibular’, voltados exclusivamente para o ensino dos conteúdos exigidos no exame do ENEM (Literatura e estudos da linguagem; Produção de texto; e Interpretação de texto), a ênfase sobre o ensino do texto dissertativo-argumentativo, único objeto de avaliação exigido na prova de Redação deste exame, é mínima, uma vez que os alunos são solicitados a produzir apenas três textos, durante todo o ano letivo.

Vale esclarecer que a discussão acerca da variedade de gêneros discursivos e da quantidade de propostas de produção apresentadas pelos LD investigados é objeto de reflexão do quarto objetivo específico desta tese. Assim, os tipos de textos/gêneros discursivos tomados como objetos de ensino de produção de textos, pelo LD A, apontam para uma formação mais ampla dos alunos, com vistas a qualificá-los para a cidadania e também para uma formação permanente, que possa capacitá-los a atender tanto as demandas do mercado de trabalho quanto as da educação formal (BRASIL, 2006, p. 44).

Em relação ao LD B, a ênfase verificada no ensino e prática de textos de cunho dissertativo-argumentativos aponta noutra direção, no que se refere à formação/preparação dos alunos, pretendida pelos autores deste livro. Essa opção se evidencia à medida que observamos quais textos/gêneros discursivos são mais solicitados pelas propostas de produção textual deste LD. No caso do LD B, das vinte propostas identificadas, apenas sete estão voltadas para o ensino de gêneros discursivos, no caso: ‘resposta argumentativa (1)’, ‘carta argumentativa (3)’, e ‘debate (3)’. As treze restantes, solicitam a produção de textos ‘dissertativo-argumentativos’. Assim, a ênfase no ensino e prática de apenas um tipo textual acaba por explicitar a ‘proposta pedagógica’ deste LD, uma vez que é óbvia a preocupação, por parte dos autores, em centrar o ensino deste conteúdo na preparação dos alunos para a prova de Redação do ENEM.

Vale lembrar que, embora não tenhamos analisado nesta tese as propostas de produção textual dos volumes 1 e 2, dos LD que constituem o *corpus* da pesquisa, reiteramos que, ao todo, este LD apresenta, em seus três volumes, setenta e oito propostas de produção textual. Destas, dezenove solicitam a produção de texto dissertativo-argumentativo, sendo que treze delas estão concentradas no volume 3. Sendo assim, apesar de os autores deste LD promoverem o ensino de outros gêneros discursivos, nos anos iniciais do EM, é fato que, de acordo com as discussões já

realizadas, que se trata de um ensino que ignora boa parte das orientações teórico-metodológicas, previstas nas condições de produção de texto, tidas como fundamentais para apreensão e domínio destes gêneros, por parte dos alunos.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que trata sobre as alterações ou atualizações que os autores dos LD realizam em suas coleções, de uma edição para outra, acreditamos que as investigações revelam dados bastante interessantes. As investigações realizadas sobre as três edições do LD A (9ª, de 2013; 7ª, de 2010; e 5ª, de 2005) nos encaminham a verificar a intensidade das mudanças ou alterações promovidas, por seus autores, em um período de oito anos. Praticamente, não há diferença entre os conteúdos/propostas de produção textual apresentadas nas edições de 2010 e 2005. Isto porque a edição de 2010 (7ª) repete e reutiliza a maioria dos ‘textos de apoio’, orientações, e propostas de produção textual, utilizadas na edição de 2005 (5ª). Encontramos atualizações um pouco mais relevantes, embora não tão expressivas, somente entre as edições de 2013 (9ª) e a de 2010 (7ª), ocorrida com a (re)apresentação de orientações, voltadas para a ‘revisão’ e ‘reescrita’ das produções dos alunos, mais detalhadas na edição de 2013. Acreditamos que esta questão, a ‘atualização’ dos LD, mereça maior atenção, não somente por parte dos autores destes materiais, mas principalmente por parte daqueles que estabelecem os critérios ou as exigências para que os LD possam fazer parte do PNL D.

Outra questão que veio à tona somente durante a realização desta investigação foi a descoberta de uma edição do LD A (8ª, de 2012), destinada exclusivamente aos alunos de escolas particulares, uma vez que, em virtude de suas características, já discutidas nesta tese, não atende às exigências dos editais PNL D/MEC. A análise desta ‘edição especial’ explicitou uma diferença significativa entre o LD que é utilizado nas escolas da rede pública, e aquele produzido para as escolas particulares. No caso em tela, ficou patente que a 8ª edição, produzida para ser comercializada em livrarias, apresenta diferenças significativas em relação à 9ª edição, voltada exclusivamente ao PNL D, uma vez que apresenta um volume maior de propostas/oportunidades para a prática da produção de textos. Acreditamos ser esta, também, uma questão que deva ser suscitada em discussões ou pesquisas futuras, uma vez que, em virtude dos objetivos estabelecidos para este estudo, não foi possível prosseguir em sua investigação.

Quanto ao LD B, as análises realizadas nas edições de 2013 e 2003 revelam um quadro ainda mais preocupante. Embora se trate de edições com formas de apresentação diferentes (três volumes, para a 2ª edição, de 2013; e volume único, para a 2ª, de 2003),

até mesmo o nome do capítulo introdutório, dos conteúdos de ‘redação e leitura’, destinados ao terceiro ano do EM, é o mesmo nas duas edições: ‘O mundo dissertativo’. Além disso, muitos ‘textos de apoio’, utilizados na edição de 2003, são reutilizados juntamente com as respectivas propostas de produção textual, na edição de 2013. Fato que, a nosso ver, revela descomprometimento, e também ‘despreocupação’, por parte dos autores, com a atualização e renovação dos conteúdos de produção textual, apresentados aos alunos. Talvez, conforme alertamos anteriormente, se os responsáveis pela análise, avaliação e aquisição, destes materiais, considerassem este aspecto, teríamos identificado atualizações mais significativas nos LD investigados.

Um dado relevante que a pesquisa também traz à tona é a dificuldade na obtenção de edições anteriores destes manuais. Verificamos que, por se tratar de ‘material descartável’ ou ‘consumível’, a legislação existente prevê que os LD sejam utilizados por, no máximo, três anos. Findo este prazo, as escolas acabam se desfazendo por completo dos ‘acervos antigos’, o que acaba dificultando e até impossibilitando a obtenção de edições ‘antigas’ destes livros, o que pode comprometer a realização de pesquisas e estudos (de caráter histórico ou outro) sobre um recurso didático tão importante no cenário da educação pública brasileira.

No que se refere ao quarto objetivo específico da pesquisa – averiguar se o modo como os LD propõem o ensino da produção textual favorece a formação de escritores competentes de textos – reiteramos que os dois LD investigados apresentam o ensino da produção textual de modos distintos. A análise do LD A revela que os gêneros discursivos são tomados como objeto para o ensino e prática de produção de textos. Além disso, as condições de produção de textos são consideradas, quase que em sua totalidade, nas propostas de produção textual deste LD. Observamos, também, a preocupação em não centrar este ensino em um gênero discursivo/tipo textual, apenas, o que possibilita ao aluno receber uma formação mais ampla. Assim, de modo geral, o LD A propõe o ensino deste conteúdo respaldado tanto pelas teorias quanto pelos estudos e documentos oficiais que tratam sobre o tema o que, a nosso ver, contribui não somente para que os alunos aprendam a produzir textos, e se apropriem dos gêneros discursivos ensinados, mas principalmente, se tornem proficientes nesta atividade. Assim, acreditamos que o ensino ofertado pelo LD A favorece a formação de escritores proficientes de textos.

Embora o LD B apresente um número expressivo de oportunidades, aos alunos, para o ensino e prática da produção de textos, este está focado, basicamente, na

produção de textos de cunho dissertativo-argumentativo, e no estudo de suas características estruturas/textuais. Como consequência, há pouco espaço para o trabalho com os gêneros discursivos neste LD. Assim, ao priorizar o ensino de apenas um ‘tipo de texto’, fica evidente que não somente as condições de produção de textos foram desconsideradas ou relegadas a um segundo plano, como também a orientação para que este conteúdo seja ensinado por meio de uma variedade de textos. Variedade que, assim como a ‘quantidade’, pode produzir aprendizagens significativas, para os alunos, se conduzidas a partir de propostas de produção de textos que proponham este ensino de modo interativo, abrangente e eficaz. Desse modo, embora acreditemos que o ensino de produção de texto ofertado por este LD não favoreça a formação de escritores competentes, reconhecemos que é possível que os alunos aprendam a redigir textos a partir de um ensino como o verificado no LD B, concordando com o parecer emitido quando da avaliação desta coleção, de acordo com o PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 48-49).

Respondidas as questões referentes aos objetivos específicos, recuperamos o objetivo geral da pesquisa, que é verificar como as orientações teórico-metodológicas dos PCNEM etc., entendidas nesta tese como ‘condições de produção de textos’, repercutem nas propostas de produção textual dos LD, no EM. Nesse sentido, ressaltamos que a classificação realizada sobre as propostas de produção textual, dos LD ‘A’ e ‘B’, no Capítulo 5, sistematizadas nos Capítulos 3, como ‘Categorias de análise’, foi fundamental para o alcance deste objetivo. Fundamental porque evidencia o modo ímpar como as condições de produção repercutem nas propostas de produção de textos destes LD. Nesse sentido, esta classificação revela a utilização, por parte dos autores dos LD, de abordagens distintas para o trabalho com este ensino. Assim, de um lado, temos o LD A, que considera a maior parte das orientações contidas nas condições de produção de textos, em suas propostas de produção textual e, de outro, o LD B, cujas propostas, praticamente, ignoram as condições de produção de texto no ensino deste conteúdo.

Além disso, a análise destes dois LD traz à tona um dado que consideramos como bastante relevante e preocupante (considerando-se o cenário descrito na Introdução deste estudo) que é a existência de um contingente significativo de professores, espalhados por todo o país, que ainda preferem trabalhar com a produção de texto, a partir de abordagens de ensino tradicionais, que ignoram as condições de produção, como as identificadas no LD B.

Quanto à resposta à ‘pergunta de pesquisa’, conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que ambos os LD oferecem um ensino de produção de texto que possibilita a aprendizagem da produção textual, pelos alunos, conforme objetivam os documentos oficiais de ensino. Contudo, reiteramos que a proficiência ou a formação de escritores competentes de textos é favorecida somente a partir da utilização ou do emprego de abordagens que contemplem as condições de produção de texto, como as apresentadas pelo LD A. Por conta disso, não obstante as limitações apontadas nos dois LD, as quais requerem a intervenção dos professores, acreditamos que os LD A e B podem ser considerados uma forma de ensino da produção textual no EM.

Nesse sentido, vale esclarecer que não advogamos a existência de um LD de LP que dispense a intervenção ou que desconsidere o papel do professor neste processo. Para tanto, é fundamental que os professores de LP tenham conhecimento teórico e capacidade crítica para avaliar a qualidade do ensino ofertado pelos LD, porque somente assim serão capazes de realizar este trabalho, de modo eficiente, com ou sem o auxílio deste ou de outro recurso didático.

Assim, esperamos que as análises realizadas, bem como os resultados obtidos nesta pesquisa contribuam com os professores de LP no processo de seleção e escolha dos LD, com os quais irão trabalhar, no EM. Além disso, esperamos, ainda, que as discussões sobre o modo como as orientações teórico-metodológicas dos PCN repercutem nestes materiais possam, de alguma maneira, servir como ponto de partida para a realização de outras pesquisas sobre o LD, como, por exemplo, acerca das atualizações destes materiais de uma edição para outra, ou sobre outros aspectos que repercutem diretamente sobre o modo como o ensino de produção de texto é proposto pelos LD de LP.

Para tanto, pretendemos tornar público os resultados da pesquisa, na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, da Universidade Federal do Tocantins (<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/285>), e também na página do Grupo de Estudo sobre Discurso e Ensino – DISCENS (<https://www.letras.ufg.br/p/4758-grupos-e-nucleos-de-estudos>). Além disso, disponibilizaremos cópias impressas para as bibliotecas: da Universidade Estadual de Maringá – UEM, local onde iniciamos os primeiros estudos sobre LD, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *campus* de Araguaína e Porto Nacional, e da Diretoria Regional de Ensino – DRE, núcleo de Porto Nacional - TO.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M; Textualité et séquentialité: l' exemple de la description. *Langue Francaise*, n. 74, p. 51-72, 1987.

ALBUQUERQUE, M. S. P. Análise de livro didático: o conceito de letramento presente nas atividades de leitura e escrita para a 1ª série do ensino fundamental. In: IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 4. , 2000, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Disponível em: http://www.filologia.org.br/cong_ivcnlf04.html. Acesso em: 19 ago. 2006.

AMARAL, E. et al. *Novas palavras*: volume único. 2. ed. – São Paulo: FTD, 2003.

_____. *Novas palavras*: 3º ano. 2. ed. – São Paulo: FTD, 2013.

ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação avaliação e ensino. In: ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 217 – 228.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad., Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSO, L. D. P. Estudo acerca dos critérios de avaliação de Livros Didáticos de Ciências do PNLD - período de 1996 a 2013. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Timbaúba: Espaço Livre, 2013, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. ROXANE, Rojo, BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BATISTA, A. A.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 185 – 203.

_____. Políticas públicas para livros didáticos: cerca de dez anos depois. In: Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa, 1, São Paulo, 2012. *Anais do 1º Seminário de pesquisa: livros didáticos de língua portuguesa*. São Paulo, SPLDP, p. 27 - 35.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades de pessoas. In: BAZERMAN, C. et al. (Org.). *Gêneros*

textuais, tipificação e interação. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira [et al]: 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19 – 46.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Â. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 37- 49.

BONINI; A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In.: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In.: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 39-49.

BORGES, M. M. M. Os gêneros do discurso em Bakhtin e sua transformação em objeto de ensino de língua portuguesa. Goiânia, 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás, 2012

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de 1ª a 4ª Séries*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 5ª a 8ª Séries*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 122 - 145.

_____. Ministério da Educação. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Departamento de políticas de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM: relatório pedagógico 2009-2010*. Brasília: INEP, 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Edital de convocação 01/2013 para o processo de inscrição de avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM: relatório pedagógico 2011-2012*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2011_2012.pdf. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Catálogo do Ensino Médio – PNLEM/2005: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2004. 88 p. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/catalogo-2005>. Acesso em: 20 mar. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Guia de Livros Didáticos 2012: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2011. 100 p. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2011>. Acesso em: 20 mar. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Guia de Livros Didáticos 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2014. 104 p. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRITO, 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*. 2 ed. Cascavel, PR. Assoeste, 1984, p. 109 – 120.

BRITO, L. P. de. *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. [Textos para Discussão 92]. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/nepsf1.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo. EDUC, 2003.

BUNZEM, C. dos S. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 7-25, jan./jun. 2007.

BUNZEM, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: (Orgs.) COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE. Autêntica, 2005, p. 71-117.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 3. 5.ed. – São Paulo, 2005.

_____ *Português: linguagens*, 3. 7.ed. – São Paulo, 2010.

_____ *Português: linguagens*, 3. 8.ed. – São Paulo, 2012.

_____ *Português: linguagens*, 3. 9.ed. – São Paulo, 2013.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.

COSTA-HUBES, T. da C. Gênero textual, Texto e Gramática sob qual enfoque no livro didático. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas*. Florianópolis. UFSC, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45414942/Genero-textual-Texto-e-Gramatica-sob-qual-enfoque-no-livro-didatico>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004a, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004b.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FABIANI, S. J. S. A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM. Rio de Janeiro, 2013. 139 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

FARACO. C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI. J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel, PR. Assoeste, 1984, p. 17 - 23.

FARIAS, S. A. L. S. *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. Salvador, 2013. 167 f. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/sites/ppglinc.lettras.ufba.br.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

FÁVERO, L. L. A Intencionalidade e a aceitabilidade como critérios da textualidade. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (org.) *Linguística Textual; texto e leitura*. São Paulo; PUC-SP, 1985, p. 31-38.

FIAD, R.S.;MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAG, B. *et al. O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel, PR. Assoeste, 1984a, p. 41 - 48.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel, PR. Assoeste, 1984b, p. 121 - 125.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 21.ed., 2 reimpressão. São Paulo. Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI; M. A. G. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002, p. 19 – 40.

LOUSADA, E. G.; CAMPOS, M. I. B. Abordagem dos gêneros no ensino de línguas. *Revista Linha D'Água* (online). São Paulo, v. 28, n. 2, p. 1 - 4, dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/107806/106254>. Acesso em: 12 set. 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisas em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCUSCHI, L. A. Oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Ceale; 2005a.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

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

MATÊNCIO, M. de L. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. Revista *UNIMAR*, Maringá-PR, n. 19 (1): p. 111-125, 1997.

Náufrago (Cast Away). Direção: Robert Zemeckis, Produção: Jack Rapcke, Robert Zemeckis, Steve Starkey, Tom Hanks, 20th Century Fox, Dreamworks Pictures, EUA, 2000. DVD. Disponível em: <http://www.foxmovies.com/>. Acesso em: 23 nov. 2016.

PICARD, G. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru – SP: EDUSC, 2002, p. 159-173.

RISTOFF, D. I. Quando tamanho é documento: por que Johnny escreve mais do que João? *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 11-18, Jul/Dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/9049/8388>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. *Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita*. Maringá, 2007. 121 f. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: < http://www.ple.uem.br/defesas/def_paulo.htm >. Acesso em: 18 mar. 2015.

RODRIGUES, P.C. A polifonia no livro didático: de quem é a palavra (a) final? *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 03, nº 01, jan./jul, 2011 ISSN: 2176-9125, p. 176-192. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/82.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

RODRIGUES, P. C.; FERNANDES, E. M. da F. A produção textual no livro didático do ensino médio: identificação da abordagem teórica. *Revista Acta Scientiarum: Language and Culture*. Maringá, v. 36, n. 4, p. 427-435, Oct.-Dec., 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/21190/pdf_48. Acesso em: 27 out. 2015.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

_____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas – SP: Mercado de Letras. 2003a.

_____. Articulações teórico conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: 5º Encontro do Celsul, Curitiba - PR, 2003b, (1258-1267). *Anais on-line*. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/175.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152 – 183.

ROJO, R. B. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 25-37.

_____. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORIM, Inês (Org.) *[Re] discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p. 73 a 108.

_____. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C. *et al* (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 9-43.

SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, n. 6, 2009, p. 55-68.

SANTOS, L. W. ; RICHE, R. C. ; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. 1.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75 - 97.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR E. (Org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49 - 73.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leituras*. 6. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

SOUZA, S. A.; REIS, M. G. M. Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*. Londrina, n. 17/2, p. 32-64, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/view/17532>. Acesso em: 7 nov. 2016.

TARDELLI, M. C. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35.

VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa: Letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. IP – PUC – SP/EDUC, 2002. p. 277 – 297.

WITZEL, D. G. Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.