

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

GUSTAVO HENRIQUE VIANA LOPES

**ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO PNLDEM DE
2006 A 2025**

FORTALEZA

2025

GUSTAVO HENRIQUE VIANA LOPES

ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO PNLDEM DE 2006 A
2025

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Dr.^a Mônica de Souza Serafim

FORTALEZA

2025

GUSTAVO HENRIQUE VIANA LOPES

ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO PNLDEM DE 2006 A
2025

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 25/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Sâmia Araújo dos Santos
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC- CE)

Prof.^a Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família, que me ensinou a lutar,
dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar todos os dias.

A meus pais, por sempre me motivarem a estudar.

A minha analista, Carla Silveira, por me ajudar a lembrar e a saber quem eu sou e o que eu posso fazer.

À Universidade Estadual do Ceará, por contribuir para minha formação enquanto professor e ser humano.

Aos professores do Curso de Letras da UECE, por estarem comigo no início de minha jornada acadêmica.

Ao curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE, por despertar em mim o interesse pela pesquisa.

Ao curso de Mestrado Profissional em Letras, por contribuir para que eu me reconhecesse como professor-pesquisador.

À Secretaria da Educação do estado do Ceará, por viabilizar minha dedicação integral ao curso de Doutorado.

À Universidade Federal do Ceará, por me permitir amadurecer enquanto professor-pesquisador.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística, por disponibilizar os recursos necessários para a minha formação enquanto Doutor.

À minha orientadora, Mônica de Souza Serafim, por me acolher em uma nova casa, por construir esta tese junto a mim e por me mostrar que, nem sempre, precisamos complicar os nossos processos.

Aos demais professores do PPGLin, especialmente, a Ricardo Lopes Leite, Pollyanne Bicalho Ribeiro e Mônica Magalhães Cavalcante (*In Memoriam*), por ministrarem aulas significativas com seriedade e apreço.

Aos colegas conquistados durante o curso de doutorado, especialmente a Samya Freitas, Cleyton Paes e Fabíola Tavares, por estarem comigo em diferentes momentos, mostrando de forma carinhosa que está tudo bem quando se pede ajuda.

Às professoras Suelene Oliveira e Sâmia Araújo, por terem lido e contribuído para o projeto que deu origem a esta tese.

À professora Sâmia Araújo, por ter contribuído também na disciplina de Seminários de Pesquisa, sugerindo os ajustes finais para a apresentação deste trabalho.

Às professoras Ana Célia Clementino Moura, Ana Maria Pereira Lima, Sâmia Araújo dos Santos e Suelene Silva Oliveira, pela leitura gentil e generosa e pelas valiosas contribuições que resultaram no aperfeiçoamento desta tese.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram comigo e me fortaleceram durante os quatro anos de doutoramento.

"É preciso ter, portanto, cautela com o que se escreve. Medir cada palavra, encontrar as vestes que lhe cabem com exatidão, corrigir, reescrever, remendar as falhas."

(O som do rugido da onça, M. Verunschik.)

RESUMO

Esta tese propõe um estudo sobre o ensino de produção textual no ensino médio. O objetivo geral é investigar o tratamento dado à produção textual escrita em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) de 2006 a 2025. As análises baseiam-se nas orientações oficiais para o ensino brasileiro, presentes nos PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000), nas OCN (Brasil, 2006) e na BNCC (Brasil, 2018). Além dos pressupostos presentes nesses documentos, a fundamentação teórica conta com estudos de autores como Hayes e Flower (1980), Kato (1988), Calkins (1989), Serafini (1995), Vieira (2005), Oliveira (2010), entre outros, que assumem a concepção de escrita como um processo. Este estudo, de caráter explicativo-qualitativo, documental e bibliográfico, analisa seis propostas de produção textual escrita oriundas de seis coleções e/ou volumes distribuídos pelo PNLDEM ao longo do período supracitado. Foram consideradas duas dimensões para a análise: uma voltada para o contexto sócio-histórico, relacionada principalmente aos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, e outra voltada para o ensino propriamente dito, considerando a concepção de escrita subjacente às propostas, os temas, as motivações para a produção textual e a estrutura dos enunciados nas atividades. Constataram-se discrepâncias entre as orientações presentes nos documentos oficiais e as propostas de produção textual escrita nos livros didáticos investigados. Essas discrepâncias são atenuadas com o passar do tempo, o que indica que a incorporação de novas teorias e métodos às atividades presentes nos materiais distribuídos ocorre de maneira gradual.

Palavras-chave: Ensino; Produção textual escrita; PNLDEM; Material Didático; Ensino Médio.

ABSTRACT

This thesis investigates the teaching of writing production in high school, focusing on how this practice is addressed in Portuguese language textbooks distributed by the National Textbook Program for High School (PNLDEM) between 2006 and 2025. The study is based on official guidelines for Brazilian education, as outlined in the PCN (Brazil, 1997; 1998; 2000), the OCN (Brazil, 2006), and the BNCC (Brazil, 2018). The theoretical framework includes authors such as Hayes and Flower (1980), Kato (1988), Calkins (1989), Serafini (1995), Vieira (2005), Oliveira (2010), among others, who conceive writing as a process. The research, of an explanatory-qualitative, documentary, and bibliographic nature, analyzes six writing production proposals drawn from collections and/or volumes of the PNLDEM distributed during the mentioned period. The analysis considers two dimensions: the first, related to the socio-historical context, focusing on the official documents that guide Brazilian education; and the second, focused on teaching, addressing the underlying pedagogical conceptions in the proposals, the themes, motivations for production, and the structure of the tasks. It was observed that discrepancies between the guidelines in the official documents and the proposals in the textbooks decrease over time, suggesting that the incorporation of new theories and methods in the teaching materials occurs gradually.

Keywords: Teaching; Written text production; PNLDEM; Textbooks; High School.

RÉSUMÉ

Cette thèse examine l'enseignement de la production écrite au lycée, en se concentrant sur la manière dont cette pratique est abordée dans les manuels de langue portugaise distribués par le Programme National du Livre Didactique pour le Lycée (PNLDEM) entre 2006 et 2025. L'étude se base sur les orientations officielles de l'éducation brésilienne, telles que définies dans les PCN (Brésil, 1997; 1998; 2000), les OCN (Brésil, 2006) et la BNCC (Brésil, 2018). Le cadre théorique inclut des auteurs tels que Hayes et Flower (1980), Kato (1988), Calkins (1989), Serafini (1995), Vieira (2005), Oliveira (2010), entre autres, qui conçoivent l'écriture comme un processus. D'une nature explicative-qualitative, documentaire et bibliographique, la recherche analyse six propositions de production écrite extraites de collections et/ou de volumes du PNLDEM distribués au cours de la période mentionnée. L'analyse prend en compte deux dimensions: la première, centrée sur le contexte socio-historique, en se concentrant sur les documents officiels qui orientent l'éducation brésilienne, et la deuxième, axée sur l'enseignement, en abordant la conception pédagogique sous-jacente aux propositions, les thèmes, les motivations de la production et la structure des activités. Il a été observé que les écarts entre les orientations dans les documents officiels et les propositions dans les manuels diminuent avec le temps, ce qui suggère que l'incorporation de nouvelles théories et méthodes dans les matériaux pédagogiques se fait de manière progressive.

Mots-clés: Enseignement; production écrite; PNLDEM; Matériel didactique; Lycée.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Modelo de produção textual de Hayes e Flower (1980)	85
Figura 02 – Modelos de produção textual de Kato (1988)	87
Figura 03 – Proposta de PTE – Níveis de Formalidade – PNLDEM 2006.....	101
Figura 04 – Proposta de PTE – Funções da linguagem – PNLDEM 2006.....	104
Figura 05 – Proposta de PTE – Estudo do gênero – PNLDEM 2006.....	106
Figura 06 – Proposta de PTE – questões de leitura – PNLDEM 2006.....	110
Figura 07 – Proposta de PTE – PNLDEM 2006.....	111
Figura 08 – Proposta de PTE – adequação linguística – PNLDEM 2009.....	115
Figura 09 – Proposta de PTE – gêneros textuais – PNLDEM 2009.....	118
Figura 10 – Proposta de PTE – Planejamento – PNLDEM 2009.....	120
Figura 11 – Proposta de PTE – Atividade de leitura – PNLDEM 2009.....	123
Figura 12 – Proposta de PTE – Atividade de produção – PNLDEM 2009.....	125
Figura 13 – Estudo do gênero biografia: conteúdo temático e composição – PNLDEM 2012.....	129
Figura 14 – Estudo do gênero biografia: estilo – PNLDEM 2012.....	130
Figura 15 – Proposta de PTE – PNLDEM 2012.....	132
Figura 16 – Proposta de PTE – PNLDEM 2012.....	133
Figura 17 – Atividade de gramática descritiva – PNLDEM 2015.....	136
Figura 18 – Atividade de avaliação e reelaboração – PNLDEM 2015.....	138
Figura 19 – Proposta de PTE – Modelo 01 – PNLDEM 2015.....	139
Figura 20 – Proposta de PTE – Modelo 02 – PNLDEM 2015.....	140
Figura 21 – Proposta de PTE – Modelo 03 – PNLDEM 2015.....	141
Figura 22 – Atividade de literatura – PNLDEM 2015.....	142
Figura 23 – Estudo do gênero – PNLDEM 2018.....	145
Figura 24 – PTE – atividade inicial – PNLDEM 2018.....	149
Figura 25 – PTE – estudo do gênero – PNLDEM 2018.....	150
Figura 26 – PTE – planejamento (artigo de opinião) – PNLDEM 2018.....	151
Figura 27 – PTE – planejamento (resenha) – PNLDEM 2018.....	152
Figura 28 – PTE – produção – PNLDEM 2018.....	153
Figura 29 – PTE – avaliação – PNLDEM 2018.....	154
Figura 30 – PTE – publicação e circulação – PNLDEM 2018.....	154

Figura 31 – Exemplo de atividade de AL articulada a atividades de leitura e oralidade – PNLDEM 2021.....	158
Figura 32 – Estudo de práticas contemporâneas relacionadas ao campo jornalístico-midiático – PNLDEM 2021.....	161
Figura 33 – PTE – estudo do foco narrativo – PNLDEM 2021.....	164
Figura 34 – PTE – estudo de categorias gramaticais – PNLDEM 2021.....	164
Figura 35 – PTE – Proposta – PNLDEM 2021.....	165
Figura 36 – PTE – Etapa da elaboração – PNLDEM 2021.....	166
Figura 37 – PTE – Etapa da avaliação e reescrita – PNLDEM 2021.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Processo de implantação do PNLDEM (2003 – 2012)	61
Quadro 02 – Contexto de pesquisa.....	94
Quadro 03 – Dimensões de análise.....	97
Quadro 04 – Lista de gêneros solicitados – PNLDEM 2006.....	107
Quadro 05 – Lista de gêneros textuais solicitados – PNLDEM 2012.....	128
Quadro 06 – Domínios discursivo e gêneros textuais solicitados – PNLDEM 2018.....	146
Quadro 07 – Gêneros textuais solicitados para produção – PNLDEM 2021.....	160
Quadro 08 – Resultados das análises das propostas de produção textual escrita – PNLDEM 2006 – 2021.....	170

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro(s) didático(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LDP	Livro(s) didático(s) de língua portuguesa
LP	Língua Portuguesa
NEM	Novo Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PTE	Produção textual escrita

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO PNLDEM: CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS.....	25
3	O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS.....	34
3.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	34
3.2	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	40
3.3	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	47
3.4	Base Nacional Comum Curricular.....	52
4	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO MÉDIO.....	59
4.1	O Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o ensino médio: breve percurso histórico.....	59
4.2	CrITÉRIOS de avaliação do PNLDEM no âmbito da produção textual escrita..	63
4.2.1	<i>Guia de livros didáticos – PNLDEM 2006.....</i>	64
4.2.2	<i>Guia de livros didáticos – PNLDEM 2009.....</i>	66
4.2.3	<i>Guia de livros didáticos – PNLDEM 2012.....</i>	67
4.2.4	<i>Guia de livros didáticos – PNLDEM 2015.....</i>	70
4.2.5	<i>Guia de livros didáticos – PNLDEM 2018.....</i>	72
4.2.6	<i>Guia de livros didáticos – PNLDEM 2021.....</i>	73
5	ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA.....	76
5.1	Ensino de produção textual escrita: concepções e propostas.....	76
5.2	A escrita como um processo.....	82
5.3	Ensino de produção textual escrita: desafios.....	89
6	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	92
6.1	Caracterização da pesquisa.....	92
6.2	Contexto de pesquisa e <i>corpus</i>.....	93
6.3	Procedimentos de análise e coleta de dados.....	94

7	ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO PNLDEM DE 2006 A 2025.....	98
7.1	PNLDEM 2006.....	98
7.1.1	<i>Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2006.....</i>	108
7.2	PNLDEM 2009.....	113
7.2.1	<i>Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2009.....</i>	121
7.3	PNLDEM 2012.....	127
7.3.1	<i>Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2012.....</i>	131
7.4	PNLDEM 2015.....	135
7.4.1	<i>Análise de propostas de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2015.....</i>	139
7.5	PNLDEM 2018.....	142
7.5.1	<i>Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2018.....</i>	148
7.6	PNLDEM 2021.....	156
7.6.1	<i>Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2021.....</i>	162
7.7	Conclusões.....	168
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Ao surgir e se consolidar como área de pesquisa em diferentes universidades brasileiras, como a Universidade Federal do Ceará, a Linguística Aplicada (LA) tem oferecido inúmeras contribuições para a educação básica nacional. Tais contribuições provêm da problematização, por exemplo, do ensino de língua portuguesa (LP) no país e da publicação de diversas pesquisas que suscitam intervenções, as quais culminam na constante transformação – e melhoria – da prática de ensino de português nas escolas brasileiras. Nessa seara, são diversos os objetos contemplados pela LA, dentre os quais, de acordo com Rojo (2013, p. 163), podem ser citados “os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessa prática”, sendo este último objeto – delimitando-o ao conjunto de livros didáticos de língua portuguesa impressos, a partir de agora LDP, distribuídos para o ensino médio por meio do Governo Federal – o foco do estudo que aqui se apresenta.

Com o intuito de também contribuir para essa área de pesquisa bem como para o ensino de LP no Brasil, esta tese se propõe a expor dados obtidos a partir de uma investigação que trata do ensino de produção textual escrita no ensino médio (EM) brasileiro. Ao se investigar sobre dado tema, consideraram-se as propostas de atividade que abordam esse eixo de integração¹ e que compõem os LDP, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para a etapa de ensino supracitada, doravante PNLDEM², desde a sua primeira edição, em 2006³, à edição mais recente, em 2021.

Diante disso, o objetivo geral desta tese é investigar o tratamento dado à produção textual escrita nos LDP do EM de 2006 a 2025, no que diz respeito às concepções de produção textual subjacentes às atividades propostas e à relação dessas atividades com as orientações oficiais para o ensino de língua materna e com os estudos da linguagem mais contemporâneos. A fim de atingir dado propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) realizar um levantamento das orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998; 2000), nas

¹ Nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular (2018), para se referir às práticas de leitura, produção textual escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

² As primeiras edições do programa eram alcunhadas pela sigla PNLEM. Neste tese, utiliza-se a sigla PNLDEM como referência a todas as edições estudadas.

³ O PNLDEM tem suas origens no ano de 2003. Embora tenha ocorrido distribuição de livros em 2005 para estudantes do ensino médio das regiões Norte e Nordeste, considerou-se o ano de 2006 como ponto de partida porque foi no referido ano em que o programa contemplou todos os estados brasileiros.

Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio (Brasil, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)⁴ voltadas para o ensino de LP no EM, especialmente para o ensino de produção textual escrita, daqui em diante PTE; b) investigar as relações existentes entre as orientações presentes nos documentos supracitados e as atividades de PTE propostas em LDP do EM; e c) analisar se, com o passar do tempo, houve mudanças no tratamento dado às atividades de PTE nos LDP analisados.

Ao problematizar o tratamento dado às propostas de PTE nos LDP distribuídos no Brasil pelo PNLDEM, surgiram as seguintes questões: a) o que preconizam os documentos oficiais voltados para educação, para o EM, especificamente, como a LDB (Brasil, 1996⁵), os PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000); as OCN (Brasil, 2006) e a BNCC (Brasil, 2018), sobre o ensino de PTE no Brasil?; b) Quais as relações existentes entre as orientações presentes nos documentos supracitados e as atividades de PTE nos LDP do ensino médio?; c) com o passar do tempo e com a atualização da LDB (Brasil, 1996) e a publicação dos PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000), das OCN (Brasil, 2006) e da BNCC (Brasil, 2018), todos em relação ao EM, houve mudanças no tratamento dado às propostas de PTE nos LDP do EM?

A partir dos questionamentos, assumiu-se a hipótese básica de que as propostas de PTE nos LDP distribuídos pelo PNLDEM apresentam estreita relação com os documentos oficiais norteadores da educação brasileira, acompanhando, portanto, as orientações neles presentes, afinal, no contexto de publicação dos PCN e da consolidação do PNLD⁶, Dionísio (2002, p. 82), já apontava para a crença de que “os manuais didáticos transitam pelas teorias linguísticas, tentando atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN”.

Consideram-se, pois, como hipóteses secundárias que a) os documentos oficiais que orientam a prática de ensino no país e, por conseguinte, a produção de materiais didáticos, devem apresentar como referência os estudos da linguagem contemporâneos às suas respectivas produções e publicações, realizando, portanto, um diálogo com a divulgação de teorias linguísticas mais condizentes com a realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas; b) à medida que novas orientações para a prática de ensino de PTE surgem por meio dos documentos oficiais, as propostas de PTE também devem apresentar mudanças, adequando-se ao que preveem os documentos balizadores; e c) com o avanço dos estudos da linguagem e as consequentes publicações de documentos balizadores da educação brasileira, as propostas de

⁴ Doravante LDB, PCN, OCN e BNCC, respectivamente.

⁵ No capítulo 3, além de descrever mais detalhadamente a versão mais recente da LDB (1996), há apontamentos sobre o ensino de LP em versões anteriores desta mesma lei, a saber: Lei 4024/1961 e Lei 5692/1971.

⁶ À época, o programa só contemplava o Ensino Fundamental.

PTE presentes nos LDP também avançaram, apresentando para o aluno, por exemplo, as condições de produção necessárias para que a produção textual escrita seja enxergada como um processo, não como produto, concepção que, embora venha sendo aceita há algumas décadas por Hayes e Flower (1980), Kato (1988), Calkins (1989), Serafini (2003) e Vieira (2005), por exemplo, ainda não se faz verdadeiramente presente nas aulas de língua portuguesa.

Expostas essas informações, importa ressaltar a relevância deste estudo. Com a publicação da BNCC (Brasil, 2018), documento oficial mais recente, cujo objetivo principal é, grosso modo, orientar o ensino no Brasil, de modo que seja garantida uma educação integral e equitativa a todos os estudantes brasileiros, foi enfatizada a necessidade de se abordarem diferentes eixos, os quais correspondem a diferentes práticas de linguagem, que, por sua vez, devem ser trabalhadas com os estudantes durante toda a educação básica.

A orientação busca garantir que, tanto no ensino fundamental quanto no EM, habilidades básicas de leitura, de análise linguística/semiótica, de produção textual oral e escrita sejam adquiridas pelos estudantes por meio de atividades realizadas durante toda a vida escolar, de modo que, ao concluírem os diferentes níveis de estudo, cada aluno deveria encontrar-se apto a interagir de forma eficiente em diferentes situações de comunicação. A ressalva na orientação é bastante pertinente, já que, ao se consultar como tais frentes se organizavam ou até mesmo como eram trabalhadas ao longo da história do ensino de língua portuguesa no Brasil ou, ainda, como os estudantes respondem a avaliações externas e/ou a exames vestibulares, pode-se pressupor que as práticas pedagógicas que envolvem as aulas de português precisam de constante revisão.

Em se tratando do ensino de PTE, especialmente, são percebidas diferenças tanto no destaque que o então eixo de ensino recebia nas escolas quanto na forma como era apresentado e ensinado aos estudantes. Bunzen (2022) salienta, por exemplo que, desde o final do século XVIII até meados do século XX, notava-se um destaque maior para o ensino de regras gramaticais e de leitura se comparados ao ensino de produção escrita, nomenclatura que só vai chegar às salas de aula brasileiras por volta do século XXI. Enquanto isso não acontecia, os estudantes vivenciavam o ensino de composição, trabalhado nas últimas séries do ensino secundário, hoje EM, concebido como a prática de “escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelo apresentados pelo professor” (Bunzen, 2022, p. 242). O termo redação escolar aparece, então, durante as décadas de 1960 e 1970.

Neste período, passou a ser empregado o “ensino criativo”, a partir do qual o texto era tomado como objeto propiciador do hábito de ler e do estímulo para escrever. Rojo e Cordeiro (2004, p. 8) explicam que o texto produzido pelo estudante era resultado de um

processo criativo, estimulado pelo método adotado pela escola. Ainda que o nome seja convidativo, constata-se a ineficiência da prática, visto que o texto não era, de fato, estudado; era apenas utilizado como um objeto sem que seus aspectos particulares fossem considerados.

A publicação da LDB nº 5692/71 trouxe algumas ideias que, se seguidas, poderiam provocar uma mudança no curso já traçado. A Lei dizia que o saber sobre a língua deve ser relegado a segundo plano, o que deve dar espaço ao estudo dos códigos comunicacionais. Como consequência, “as redações produzidas pelos estudantes passaram a ser vistas como atos de comunicação e expressão” (Bunzen, 2022, p. 245). Aqui, a concepção de língua como código faz com que a produção de um texto resulte de uma mera codificação, cujo sentido deve ser captado pelo autor. O problema persiste, uma vez que não se consideram os elementos externos à materialidade textual nos processos de leitura e produção de textos.

Outro evento importante foi a publicação do Decreto Federal nº 79.289, de 24 de fevereiro de 1977. Com a novidade, tornou-se obrigatória a prova de redação em língua portuguesa nos exames vestibulares a serem realizados no país. Com isso, as escolas, enfim, passaram a dedicar uma carga-horária maior para as práticas de ensino de produção escrita no Brasil. O que poderia contribuir para a solução do problema, acabou provocando outro⁷: a produção textual ficou ainda mais escolarizada, já que a ênfase era atribuída aos editais dos exames e as possibilidades de temas e modelos exigidos por cada um deles, como pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que é solicitada a produção de um texto de gênero específico, o dissertativo-argumentativo, ao passo que as interações concretas eram relegadas a segundo plano ou até mesmo esquecidas na prática escolar.

Esse percurso histórico serve, pois, para atestar que o ensino de PTE vem apresentando ao longo da história diferentes nuances. Com a publicação dos PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000), documento em que, pela primeira vez, é apresentada, de fato, uma proposta mais sistematizada de como deve se dar o ensino de produção textual, professores, técnicos da área educacional, gestores e até mesmo alunos, puderam perceber os diferentes impactos que tal publicação provocou, em se tratando da prática escolar. Com os dizeres dos PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000), veio à tona uma nova forma de serem concebidas as aulas de língua portuguesa voltadas para os diferentes eixos de integração, sobretudo o eixo de ensino de produção textual. O novo contexto exigia variadas mudanças e uma delas estava relacionada às atividades propostas nos LDP.

⁷ É necessário destacar que o obstáculo para a formação de um bom autor não está no fato de a escola prepará-lo para os exames vestibulares. O problema está em prepará-lo apenas para isso, deixando de lado outras possibilidades de interação, as quais são muitas.

Com o advento do PNLDEM, que deu seus primeiros passos no ano de 2003, e com as publicações de documentos oficiais que orientam, dentre outros elementos, a elaboração dos livros a serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras, torna-se necessário que, dado o importante papel desses materiais nas aulas de LP, sejam realizados estudos que verifiquem a forma como as propostas que os compõem chegam aos professores e aos estudantes. Todas essas transformações devem ser apresentadas de forma clara tanto à comunidade acadêmica quanto à comunidade escolar, já que acompanhar as transformações bem como suas causas pode fazer com que professores aprimorem sua prática de ensino de PTE. Ao terem noção do que vem mudando, eles podem ter acesso a concepções, terminologias, conceitos e métodos, por exemplo, que já estão ultrapassados, dados os avanços dos estudos da linguagem e, ainda, aos mais recentes, que devem subsidiar a prática pedagógica, o que vai contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de modo mais eficaz e significativo.

Acessando estudos que associam os documentos oficiais que orientam as práticas de ensino e os materiais didáticos de dado componente curricular, os professores podem ter ciência do que se espera de suas aulas e, em se tratando da análise de livros didáticos (LD), podem perceber os pontos que, de fato, os ajudam e aqueles que podem ser melhorados por eles, de modo que se adequem aos seus objetivos de ensino. Isso pode culminar no empoderamento do professor, que passa a enxergar a possibilidade de trabalhar a análise e a produção de materiais didáticos. Como possível consequência, formam-se professores-autores, cientes de como os LD, especialmente as propostas de produção textual escrita neles presentes, contribuem para suas respectivas aulas.

Rangel (2020, p. 13) afirma que o advento de políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático, vem, há muito, despertando uma atenção em contínua renovação de professores e pesquisadores e suscitando diferentes debates e polêmicas voltados para os LD. Isso é fato, pois, em se tratando do ensino de LP, por exemplo, há uma diversidade de estudos que tratam da análise de propostas de PTE em LDP. São exemplos: Freitas (2014), Cunha (2016), Gaudeda (2017), Rodrigues (2017), Silva (2021), Silva (2022) e Lessa-Neta e Serafim (2024). Essas pesquisas, que estão detalhadas no próximo capítulo, confirmam a importância de se estudar tal objeto.

Adianta-se que, considerando cada um desses estudos, a pesquisa aqui proposta se justifica pela necessidade de serem preenchidas algumas lacunas. Em primeiro lugar, esta proposta inova ao propor uma análise de propostas de PTE em LDP do ensino médio considerando um longo período: desde a primeira até a edição mais recente do PNLDEM. A relevância disso está no fato de que, conforme Rojo (2013, p. 164), muitas são as pesquisas que

expõem o caráter estruturador e cristalizador de currículos inerente ao livro didático e a outros materiais impressos, como apostilas e recursos afins. Além disso, conforme a autora, os estudos também denunciam uma “certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa tradição na abordagem de seus objetos de ensino”.

Assim, desvelando-se essa tradição, caso seja constatada, podem ser pensados caminhos para que ela seja superada. Tal análise vai, portanto, oferecer um panorama das transformações percebidas nas atividades de PTE, o que pode auxiliar os professores a acompanharem como o trabalho com este eixo vem mudando ao longo do tempo. Além disso, não se pode desconsiderar que a apreciação de materiais didáticos desempenha um papel importante no cotidiano escolar e no processo de formação inicial e continuada de professores.

Saviani (2009, p. 152) explica que, na proporção em que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam. Para o autor, a análise de livros didáticos adotados nas escolas se constitui como uma prática que, no contexto da graduação, por exemplo, possibilitaria que os estudantes efetuassem a crítica pedagógica dos manuais de ensino, trazendo à luz seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades.

O autor complementa, então, as palavras Dionísio (2002), conforme as quais, considerando a formação de professores de português, o curso de Letras, especificamente, tem “a responsabilidade de tratar o ensino de Linguística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o ensino fundamental e médio” (Dionísio, 2002, p. 82). A professora prossegue, advertindo que, por meio das orientações recebidas nos cursos de licenciatura em Letras, o professor poderá saber o que fazer o que fazer com o livro didático em suas aulas, considerando o critério de seleção dos conteúdos e as implicações das estratégias utilizadas nesses materiais.

Vale realçar que esses conhecimentos podem fazer diferença já no processo de escolha do material que vai poder ser utilizado pelos três anos do EM, processo este que não deve se dar de forma descompromissada. Portanto, em conformidade com estes dois últimos autores citados, é necessário reconhecer que há a necessidade de que professores, tanto em sua formação inicial quanto em sua formação continuada, vivenciem oportunidades de desenvolverem habilidades de análise – e de produção – de materiais didáticos diversos, conforme seus objetivos e o contexto em que se inserem. Este estudo pode, então, servir de subsídio para que tais análises possam ser realizadas no contexto dos cursos de graduação ou no dia a dia escolar, podendo, de uma forma não engessada, ser consultado como modelo de análise, inspirando outros colegas a considerarem tal postura.

Em segundo lugar, os livros distribuídos para o Novo Ensino Médio (NEM) na edição de 2021 pelo PNLDEM, ambos pautados na BNCC, são inaugurais e carecem de uma análise pormenorizada a fim de sejam conferidas as suas contribuições e suas relações com as orientações dos documentos oficiais que, por estarem alinhados com correntes linguísticas mais contemporâneas, muito têm a oferecer ao aprendizado de LP.

Por último, conclusões como as de Lessa-Neta e Serafim (2024) em seu estudo, cujo objetivo foi analisar das propostas de produção textual escrita voltadas para o ensino fundamental, também são necessárias ao ensino médio, já que esta etapa é, também, indispensável para a formação de cidadãos críticos e competentes no que diz respeito aos mais variados usos da língua.

Nesta introdução, apresentaram-se aspectos importantes a respeito desta tese. Além da apresentação do tema, do problema de pesquisa, dos objetivos e das hipóteses, expôs-se em que medida o estudo se justifica e tem sua relevância no panorama de pesquisas sobre o ensino de LP e, mais especificamente, sobre o ensino de PTE no Brasil. Além desta introdução, tendo em vista um bom aproveitamento do texto pelo leitor, esta tese apresenta mais seis capítulos, cuja organização é descrita a seguir.

No capítulo seguinte, apresenta-se a revisão da literatura – de que esta tese passa a fazer parte. Pretende-se observar os percursos de pesquisa já traçados no período de 2014 a 2024 e as lacunas constatadas a partir da consulta a cada um deles. O segundo capítulo é composto, portanto, por resenhas dos seguintes trabalhos: Freitas (2014), Cunha (2016), Gaudeda (2017), Rodrigues (2017), Silva (2021), Silva (2022) e Lessa-Neta e Serafim (2024).

No capítulo três, apresentam-se as orientações presentes nos principais documentos oficiais voltadas para a educação brasileira. São discutidas as orientações presentes na LDB, nos PCN, nas OCN e na BNCC, as quais são importantes para a análise do *corpus* desta pesquisa, já que devem balizar o ensino e a produção de materiais didáticos de língua portuguesa. No capítulo, além do percurso de publicação dos documentos, que revelam aspectos do contexto em que cada um deles surgiu, podem ser consultadas as orientações voltadas para o ensino de LP, de forma geral, e, também, mais especificamente, para o ensino de PTE.

O PNLDEM é uma política pública por meio da qual se selecionam e se distribuem os LD pelas escolas brasileiras. Os livros que compõem o contexto de pesquisa desta tese devem estar obrigatoriamente atrelados ao programa, portanto, julgou-se oportuno reservar um espaço para que fossem discutidas algumas ideias sobre ele. Assim, no capítulo quatro, pode ser verificado o processo de implementação do PNLDEM, além das premissas estabelecidas em cada edição do programa para que os materiais didáticos em análise pudessem estar nele

inseridas. Destaca-se que é de se esperar que os critérios estabelecidos em cada edição devem estar estreitamente relacionados ao(s) documento(s) oficial(ais) vigente(s) no período em que a edição foi realizada.

O capítulo cinco apresenta discussões realizadas em universidades por pesquisadores que se debruçam sobre o ensino de LP e sobre o ensino de PTE. A pertinência do capítulo encontra-se no fato de que os estudos da linguagem apresentados provocam impacto nas orientações oficiais para o ensino de línguas, na produção e na avaliação de materiais didáticos. Assim, os estudos levantados servem de fundamentos para as análises apresentadas. Contribuições como as de Antunes (2003), Bunzen (2022), Marcuschi (2008), Geraldi (2013), Vieira (2005), dentre outras, são apreciadas no capítulo.

Após a exposição das teorias nas quais se fundamenta esta tese, são listados, no capítulo seis, os procedimentos metodológicos que orientam a presente investigação. No capítulo, são indicados os seguintes elementos: caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa e *corpus* e procedimentos de análise e de coleta de dados.

No capítulo sete, são divulgados os achados desta pesquisa. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, foi analisado o tratamento dado à PTE por meio das atividades propostas nos LDP distribuídos pelo PNLDEM. A análise foi realizada, considerando seis edições do programa: 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2021. Neste trecho da tese, são analisadas coleções de livros voltados para o componente curricular LP de modo geral, considerando sobretudo a abordagem do eixo produção escrita e, detalhadamente, uma proposta de atividade, a partir da qual, é verificado como tal ensino se concretiza.

No capítulo oito, finalmente, são tecidas as considerações finais a que se chegou por meio desta pesquisa bem como é apresentado um convite para que essa linha de investigação tenha continuidade, dadas as possibilidades de trabalho existentes.

Esta pesquisa se apresenta como uma contribuição para a melhoria do ensino de LP nas escolas brasileiras. Como professor da rede pública de ensino, autor de material didático, mediador de encontros de formação continuada de pares e, até mesmo, como ex-aluno da educação básica, destaco que, independentemente do ofício exercido, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa sempre me causou inquietação, para não dizer desconforto.

Embora eu tenha cursado os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio já nos anos 2000, ainda presenciei um ensino tradicional. As práticas de escrita dotadas de artificialidade que vivenciei como estudante chegavam a me fazer pensar que eu era um aluno ruim em redação, afinal, como eu não conseguia desenvolver um texto a partir de uma palavra-

chave ou de uma imagem? Hoje sei que não: por trás do insucesso do aluno-autor estavam atividades e vivências que não eram conduzidas de forma adequada.

Ao chegar ao outro lado, como professor, percebi também que a culpa não era de meus professores. Afinal, práticas de ensino obsoletas perduram devido à ausência de formação para o novo e à presença de materiais que impedem avanços necessários.

Diante disso, pretendo com esta tese chamar a atenção para a problemática que envolve os LD que chegam às salas de aula, a fim de que, caso seja lida, contribua para que o relacionamento de alunos e professores com a produção escrita seja mais produtivo. Este lugar de privilégio em que me encontro me impele a considerar a realidade em que me encaixo enquanto professor e, conseqüentemente, a buscar meios para que tal realidade seja positivamente transformada.

A distribuição dos LD, que se dá de forma gratuita para estudantes das escolas públicas municipais e estaduais, é um direito conquistado e é um objeto que, a cada processo de aquisição, demanda muito investimento proveniente dos cofres públicos. Não se pode negar a importância dos LD para a prática docente e é indispensável que todo esse investimento resulte em um produto que, nas mãos do professor, facilite o planejamento de aulas, viabilize o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a interação em diferentes situações da vida e promova, enfim, a aprendizagem dos estudantes para atuarem em quaisquer práticas sociais existentes.

Inicia-se, então, o percurso proposto, estudando-se os trabalhos que versam sobre a PTE em LDP distribuídos no Brasil. No capítulo a seguir, essas pesquisas são apresentadas.

2 PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO PNLD: CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

A análise de propostas de atividades presentes em materiais didáticos tem se mostrado um campo profícuo para a realização de estudos em linguística aplicada. Afinal, o material didático, sendo um dos principais recursos disponíveis para que ocorra o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e responsáveis por movimentações bilionárias⁸ do dinheiro público a cada edição do PNLD, precisa ser averiguado de forma criteriosa a fim de que, ao chegar nas escolas, possa, de fato, auxiliar no alcance dos objetivos que envolvem a plena formação intelectual dos estudantes.

O objetivo deste capítulo é, então, comprovar a importância de estudos que enveredam por esse caminho, por meio de um levantamento de pesquisas sobre o tema já realizadas. A partir desse procedimento, pretende-se captar as contribuições oriundas dessas pesquisas e, ainda, apresentar as lacunas as quais esta tese pretende preencher.

A seleção das pesquisas descritas e comentadas neste capítulo foi orientada por critérios que asseguram a relevância e a profundidade do estudo. Primeiramente, foram priorizadas obras que se relacionam diretamente com o tema central da pesquisa, garantindo que os referenciais teóricos e metodológicos escolhidos contribuam significativamente para o desenvolvimento dos objetivos desta tese. Além disso, a atualização das publicações foi um fator determinante, uma vez que estudos mais recentes, coletados nos últimos dez anos, oferecem *insights* sobre as tendências e avanços no campo, refletindo a evolução das discussões realizadas. A compatibilidade com os objetivos desta pesquisa também foi considerada, buscando-se obras que se alinhassem às questões e hipóteses propostas, proporcionando uma base sólida para a análise das atividades de PTE.

Assim, são apresentados e comentados os seguintes estudos: Freitas (2014), Cunha (2016), Gaudeda (2017), Rodrigues (2017), Silva (2021), Silva (2022) e Lessa-Neta e Serafim (2024).

Em sua dissertação, Freitas (2014) buscou investigar como são apresentadas as atividades de produção de texto inseridas nos LD do ensino médio, distribuídos pelo PNLD 2012, objetivando perceber de que forma essas propostas contribuíam para a formação de

⁸ Em 2021, por exemplo, foi investido R\$ 1,9 bilhão em livros e material didático para os estudantes da rede pública de ensino brasileira, conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/em-2021-foram-investidos-1-9-bilhao-em-livros-e-material-didatico-do-pnld> Acesso em 21 ago. 2024.

estudantes autores. A partir de um estudo qualitativo, a autora considerou como critério de análise as orientações presentes em documentos oficiais, enfatizando os aspectos voltados para os estudos dos gêneros textuais. No caso, foram consultados os PCN (Brasil, 2000) e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2012) e o *corpus* foi composto por duas coleções de LD: Língua Portuguesa: linguagem e interação (Faraco; Moura; Maruxo-Júnior, 2010) e Português: literatura, gramática e produção de texto (Sarmiento; Tufano, 2010). A escolha das coleções se deu por dois motivos: a primeira coleção foi a mais aceita no município de São João de Meriti, onde o estudo foi realizado, enquanto a segunda foi escolhida por ser a coleção adotada na escola onde a pesquisadora atua no corpo docente.

Após a análise das propostas de produção textual escrita, a autora diagnosticou que, nas duas coleções, há o credenciamento do texto “como recurso essencial para as questões de compreensão textual, para o reconhecimento dos gêneros textuais na sua estrutura e funcionalidade e para o desenvolvimento da expressão escrita” (Freitas, 2014, p. 104 – 105). A autora salienta, também, que as duas coleções atendem aos critérios expostos pelos documentos oficiais selecionados como base para as análises, pois as propostas de atividade consideram a diversidade e o foco nos gêneros textuais, fatores que “levam o aluno a iniciar a construção do conhecimento acerca dos gêneros abordados, além de utilizar recursos linguísticos, tais como: seleção lexical, conceitos gramaticais e grau de formalidade e informalidade da língua” (Freitas, 2014, p. 104). A autora afirma, ainda, que as coleções contam com atividades interessantes, as quais, sempre que necessário, estão sujeitas a adaptações do professor, tendo em vista o objetivo estabelecido.

O diagnóstico apontado por Freitas (2014) foi positivo, no entanto, mesmo sendo a diversidade de gêneros um aspecto de grande valia para a formação dos estudantes, há outros critérios que merecem ser elucidados, como o estímulo que o material provoca para que o aluno leve em consideração, por exemplo, o contexto de produção em todos os seus detalhes para realizar escolhas adequadas bem como a formação do estudante para que ele compreenda a produção escrita como um processo, que vai do planejamento à versão final.

Cunha (2016), por sua vez, também estudou como se concebem as propostas de produção escrita no livro didático. Em sua pesquisa, a autora buscou observar o papel do livro didático na criação de situações/enunciações propícias para a construção de um dizer autoral, relacionando-se com orientações oficiais para a educação nacional, observadas em documentos como as OCN (Brasil, 2006) e com os estudos da linguagem contemporâneos como a Análise Dialógica do Discurso.

Por meio de um estudo qualitativo e de natureza interpretativista, a pesquisadora analisou dois volumes destinados a alunos da 1ª série do ensino médio, distribuídos por meio do PNLDEM do ano de 2012. Compuseram o *corpus* da pesquisa os volumes pertencentes a duas coleções: Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto (Sarmento; Tufano, 2010) e Português: Linguagens (Cereja; Magalhães, 2010), - doravante P e PL, respectivamente - primeiro, por já serem livros trabalhados pela autora em outros projetos; segundo, por serem livros bem aceitos nacionalmente, conforme dados expostos pelo Fundo Nacional da Educação. Foram selecionadas, em seguida, as propostas de produção textual escrita, que resultaram em 45 atividades, 24 do primeiro volume; 25, do segundo. Assim, a autora investigou o aporte teórico subjacente às duas coleções, avaliou os gêneros presentes em cada volume, analisou os comandos das propostas de produção e suas implicações para a formação de sujeitos-autores e observou o tratamento dado à construção da autoria nas propostas de escrita.

A autora verificou que, nas duas coleções, há interferência das orientações do documento supracitado, das Orientações Curriculares Nacionais e dos recentes estudos da linguagem, como a Análise Dialógica do Discurso. Comprova tal afirmação o fato de que, nas duas coleções, há a apresentação de possibilidades de produções situadas e, nas duas, os estudantes se deparam com diferentes oportunidades de produzir textos sem perder espaço para outros eixos como literatura e gramática. Para a autora, por meio dos livros investigados, “o trabalho de produção de texto tem seu espaço garantido no ensino de língua materna” (Cunha, 2016, p. 82).

Em contrapartida, a autora chama atenção para algumas inconsistências. É exposto, por exemplo, que P apresenta falha quanto aos conteúdos e às orientações para o trabalho com o gênero em sala de aula. A autora alerta para o fato de que muitas situações não são facilmente recuperadas pelos discentes, por serem distantes de suas vivências ou de suas possibilidades de interação; além disso, há em P a organização dos gêneros ainda por meio das sequências textuais, o que não ocorre em PL, pois, atendendo a demandas mais contemporâneas, utiliza as esferas/campos da produção comunicativa para organizar os projetos de ensino. Isso mostra que, mesmo os materiais sendo submetidos ao mesmo edital do PNLD, o que, teoricamente, levaria a crer que todos estejam em um mesmo nível, pode haver discrepância entre seus conteúdos. Essa constatação aponta para a importância de se estudar com critério livros pertencentes a uma mesma ou a diferentes edições de distribuição de LD no país.

As pesquisas sobre produção textual escrita também se dão no contexto do ensino fundamental. Gaudeda (2017), com o objetivo de investigar o ensino de produção textual em turmas do 6º ano de uma escola da rede municipal de Curitiba, no Paraná, procurou saber de

que forma era dado e cobrado o ensino de produção de textos escritos e qual era a concepção de linguagem escrita subjacente a esse ensino. Para isso, a pesquisadora contou com três professoras e oito alunos como informantes, todos vinculados ao 6º ano do ensino fundamental.

O *corpus* do estudo foi composto pelos textos disponibilizados pelas professoras, obtidos por meio de entrevistas e pelos textos produzidos pelos estudantes, provenientes de suas atividades cotidianas, principalmente daquelas realizadas nos cadernos. Após a análise do *corpus*, foi constatado que, embora tenha sido notado que “esforços vêm sendo movidos, por essas professoras, na tentativa de adequar-se às atuais perspectivas de ensino-aprendizagem da língua” (Gaudeda, 2017, p. 105), pelo menos no que diz respeito à centralidade do texto, por exemplo, o ensino de produção textual escrita em si, a partir do que foi observado nos cadernos das crianças, refletia uma concepção mais tradicional de linguagem escrita “e não uma concepção em que a linguagem seja entendida como um meio de interação entre os sujeitos, tal como preconizam os documentos norteadores nacionais e demais discussões teóricas atuais relativas ao ensino de produção textual” (Gaudeda, 2017, p. 152). A pesquisa denuncia a fragilidade no ensino de produção textual que pode não estar presente apenas na escola em que o estudo fora realizado.

Embora o foco desta pesquisa não seja o livro didático de língua portuguesa, sua inserção nesta revisão de literatura se faz relevante porque os materiais didáticos podem contribuir para que a situação percebida seja remediada. Ressalta-se, ainda, pela conjuntura exposta pela pesquisa, a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, tópico que não será aprofundado, dado o escopo desta tese já estar estabelecido. Os dados observados apontam, pois, para a ideia de que é importante e necessário que os professores de língua portuguesa devem receber aportes teóricos e estejam, assim, aptos a analisarem e a proporem materiais coerentes com as orientações presentes em documentos como os PCN e a BNCC, para que se dê um trabalho efetivo e frutífero do ensino de produção textual escrita.

Voltando ao ensino médio, nos estudos de Rodrigues (2017), pretendeu-se verificar como as orientações teórico-metodológicas, para o ensino de produção de texto, contidas nos principais documentos oficiais de ensino, como os PCN e as OCN, repercutem nas propostas de produção textual dos LD do Ensino Médio, objetivo similar ao empreitado nesta tese. O autor analisou as propostas de produção textual apresentadas em dois LD distribuídos para as escolas públicas brasileiras por intermédio do PNLD 2015: Português: Linguagens (Cereja; Magalhães, 2013) e Novas Palavras (Amaral, *et. al.*, 2013), os quais, juntos, representaram uma tiragem de 28% dos livros adotados no Brasil em dada edição do programa.

Com as análises, observaram-se dissidências entre os materiais e os documentos oficiais considerados. O autor constatou, por exemplo, que, obedecendo a uma tendência tradicional, os livros destinam mais espaço para o ensino de Literatura e Gramática, do que para o de produção de texto, contrariando instruções oficiais de que o eixo de produção textual também merecia destaque. No que diz respeito às diferenças entre os livros analisados, o autor observou o seguinte: o livro Português: Linguagens considera quase que a totalidade das orientações teórico-metodológicas de documentos como os PCN para o ensino da produção textual e propõe o ensino de uma variedade de gêneros discursivos, possibilitando, de acordo com o autor, não somente uma formação mais ampla ao estudante, mas também uma formação do escritor competente de textos.

Por outro lado, 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, o autor julga que o modo como este livro propõe o ensino deste conteúdo não favorece a formação do escritor competente de textos.

Outro dado importante surgiu quando o autor, ao ter acesso a edições anteriores dos livros analisados, constatou que são poucas as mudanças de uma edição para outra, tornando aparente que a legislação não atua nesta frente e que a decisão sobre o que deve ou não figurar nos LD “fique exclusivamente a cargo dos autores dos LD” (Rodrigues, 2017, p. 190). Com isso, chegou-se à conclusão de que há forte necessidade de um maior comprometimento por parte dos autores de LD, no que se refere à maneira como estes livros têm sido alterados ou atualizados, ao longo dos anos, de uma edição para outra.

Outro ponto importante que pode ser inferido por meio deste estudo, dada a grande adesão aos materiais descritos, é o fato de que há um número expressivo de professores que optam por trabalhar com LD que ignoram, por exemplo, as condições de produção de texto, talvez pelo poder de algumas editoras ou por outros critérios que não consideram o planejamento de uma aula de produção escrita comprometida com a formação dos estudantes. Este diagnóstico justifica a preocupação em contribuir para que os professores possam ter um material de apoio, podendo acessar dados de análise que os auxiliarão a compreender orientações pertinentes para o ensino de língua portuguesa, provenientes dos documentos oficiais e, assim, realizar escolhas e até mesmo produções condizentes com suas necessidades e com as necessidades dos estudantes.

Silva (2021) analisou um livro didático, considerando as propostas de produção textual escrita nele presentes. Seu objetivo principal era descrever a sistematização das atividades de produção de texto e identificar a abordagem dos gêneros textuais com foco na produção de textos escritos. Para tanto, a autora fundamentou sua pesquisa em estudos que têm impactado na forma como o ensino de produção textual é enxergado, como Costa Val, (1991; 1993), de Koch e Elias (2011), de Bakhtin (1990; 1997; 2003), de Marcuschi (2002; 2008; 2010), além das orientações presentes nos PCN.

Realizou-se, então, uma análise documental, do tipo qualitativa descritiva, da obra *Ser Protagonista* (Barreto; Bárbara; Bergamim, 2016), direcionada ao 1º ano do ensino médio. Os critérios utilizados para a escolha do material consideraram o fato de ser uma obra distribuída pelo PNLD e adotada por uma escola na cidade de Maceió, no estado de Alagoas. Além disso, o livro deveria apresentar propostas de ensino de produção textual a partir da presença de gêneros textuais, critério relevante, já que a ausência de atividades de produção escrita também denuncia as concepções que se assumem sobre o ensino de língua portuguesa.

A análise dos dados foi realizada, então, tendo em vista as seguintes categorias: sistematização das atividades de produção textual escrita e abordagem dos gêneros textuais nas atividades de produção textual. A autora verificou que o material apresenta atividades de cunho dialógico e obedece às etapas de produção que explicitam a concepção da produção textual como um processo, que, no material estudado, são: descrição da proposta, planejamento, elaboração, avaliação, reescrita/reelaboração e publicação do texto produzido, dando ênfase à “ importância de tratar a língua como uma atividade social e não como produto, visto que as atividades concebem o texto como um processo, em que se é necessário planejar, elaborar e revisar” (Silva, 2021, p. 18). Também se ressalta o uso dos gêneros textuais como foco de análise e, assim, da produção textual, contando com uma grande variedade de gêneros. Interessa divulgar, ainda, que no material analisado há relações entre os eixos de integração (leitura, produção escrita, análise linguística e oralidade), não fazendo das práticas, atividades estanques.

O material apresenta, então, consonância com as orientações provenientes dos documentos orientadores do ensino brasileiro. A análise realizada neste estudo aponta para uma avaliação positiva, que chega a se destacar dentre as demais análises já apontadas no capítulo. Considerando a edição recente do PNLD, a que o material se associa, o PNLD 2018, a avaliação realizada por Silva (2021) coaduna com a hipótese de que a difusão dos estudos da linguagem, atrelada às orientações voltadas para as práticas pedagógicas, interfere na maneira como as atividades que compõem os materiais didáticos são elaboradas.

O estudo de Silva (2022), apresentado no VII Congresso Nacional de Educação, no Brasil, teve o propósito de analisar um livro didático de Língua Portuguesa com o intuito de averiguar se as propostas de produção de texto têm sido apresentadas considerando a escrita como processo, concepção defendida pelos mais recentes documentos voltados para a orientação do ensino brasileiro, como a BNCC, e por teóricos como Antunes (2003; 2005), Guedes (2009) e Pereira (2010).

O autor analisou o livro didático *Multiversos: Língua Portuguesa* (Campos; Oda, 2020), umas das obras selecionadas pelo PNLDem, no ano de 2021. É válido expor que esta edição do PNLD é especial, uma vez que se trata da primeira edição pós-BNCC, o que exigia alterações. Em se tratando dos materiais disponibilizados, houve a distribuição de uma coleção relacionadas à área de linguagens e, devido à obrigatoriedade do componente curricular língua portuguesa nos três anos do ensino médio, de uma obra específica para o referido componente, em volume único, sendo este o material de onde saiu o *corpus* analisado por Silva (2022).

Na análise, foram consideradas duas propostas, as quais consistiam na produção dos gêneros resumo e *fanfic*. Conforme os achados do autor, a obra analisada aponta para o problema de não haver tanto espaço para o trabalho com a escrita “limitando-se a uma escrita com finalidade escolar apenas, ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar (Silva, 2022, n. p.)”. Ainda que seja percebida uma tendência ao trabalho da escrita como um processo, há nas estratégias apresentadas evidências de que as etapas de planejamento e revisão acontecem como procedimento eventuais, não sistemáticos, o que perpetua a tradição da produção textual como um produto.

Ressalta-se que, considerando a data em que foi publicado e o edital do PNLD ao qual a obra fora submetida, o material deveria apresentar-se conforme as orientações da BNCC e estar de acordo com as premissas do NEM, o que demonstra a necessidade de maior critério nas escolhas dos materiais que chegam às escolas em um contexto de implementação de um novo modelo de ensino.

Por fim, Lessa-Neta e Serafim (2024) investigaram quais mudanças o PNLD promoveu nas propostas de produção textual escrita nos LD de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental nos últimos cinquenta anos. Por meio de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, as autoras analisaram quatro propostas de produção textual escrita, coletadas de quatro livros distintos selecionados pelo PNLD, compreendendo o período de 1980 a 2020-2023. Tal recorte temporal é relevante, já que as obras se situam em momentos anteriores e posteriores à implementação do PNLD. Para serem selecionados, os livros deveriam ser

distribuídos pelo governo federal, utilizados em escolas públicas e referentes a uma mesma década, correspondendo ao atual nono ano do ensino fundamental.

Após a organização do *corpus*, a análise foi realizada em dois blocos: 1) propostas produzidas antes do PNLD de 1996; 2) propostas produzidas após O PNLD de 1996, considerando-se sempre uma dimensão do contexto sócio-histórico e uma dimensão do contexto linguístico, a primeira voltada para fatores como os documentos oficiais balizadores do ensino de língua portuguesa e a segunda, voltada especificamente para a concepção de ensino de produção textual escrita que vigorava em cada período.

Com as análises, as autoras concluíram que, após a publicação do PNLD de 1996, predominou a concepção de produção textual escrita como um processo, atendendo, dessa forma, às exigências do programa. Houve, portanto, um impacto proveniente da consolidação da política pública supracitada, tendo em vista que, no período anterior a ela, nos anos 60, 70 e 80, “adotava-se uma concepção de ensino vertical, em que a língua era tida ora como código ora como representação do pensamento, e as produções textuais eram vistas essencialmente como produto” (Lessa-Neta; Serafim, 2024, p. 250). No período de transição, é atestado pelas autoras que já poderiam ser percebidas mudanças, que eram, porém, incipientes, sendo os PCN decisivos para mudanças mais expressivas na elaboração das propostas, já que passou a vigorar, de acordo com as autoras “uma concepção de língua como instrumento de interação humana” (Lessa-Neta; Serafim, 2024, p. 250).

Este último trabalho, por considerar um período maior, contribui para a produção de um panorama mais abrangente, por meio do qual as mudanças podem ser percebidas de forma mais clara. Este mesmo panorama pode ser pensado para o ensino médio, que foi contemplado pelo PNLD já nos anos 2000, o que pode auxiliar na compreensão de como dado programa vem sendo implementado e de como sua existência tem interferido no ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, no ensino de produção textual escrita.

Neste capítulo, foram apresentados alguns estudos desenvolvidos no Brasil que se debruçaram sobre ensino de produção textual escrita. O objetivo desta tese, como já informado, é investigar o tratamento dado à produção textual em LD do ensino médio distribuídos pelo PNLD, desde sua primeira edição, em 2006, até a mais recente, em 2021. Considerando esse propósito e os estudos apresentados neste trecho, pode-se concluir que a pesquisa realizada se justifica pela necessidade de serem preenchidas algumas lacunas.

Esta tese inova ao se dedicar a uma análise de propostas de produção textual em LD do ensino médio considerando um período mais abrangente, que engloba toda a existência do programa. Os estudos que consideraram uma edição apenas, por exemplo, têm sua relevância

e muito contribuem para que seja possível encontrar as potencialidades e as fragilidades dos materiais que chegam às escolas, bem como das diretrizes que orientam suas produções. No entanto, o estudo que aqui se propõe oferece um panorama maior das transformações ocorridas nas atividades de produção textual escrita, servindo como subsídios para que a comunidade escolar, sobretudo professores e gestores, tenha meios para acompanhar como o trabalho com o eixo da produção textual vem mudando ao longo do tempo. Essa percepção é interessante, porque contribui para a formação continuada do corpo docente, que passa a observar de modo mais concreto as mudanças que ocorrem e permeiam o ensino e, mais particularmente, os critérios que devem ser considerados na escolha e no manejo dos livros que são utilizados durante toda uma etapa da educação básica.

Além disso, os livros distribuídos após a homologação da BNCC, a qual orientou, inclusive, o delineamento de um novo modelo de ensino, o NEM, são inaugurais e carecem de uma análise pormenorizada. Por meio dessas análises, podem ser conferidas e validadas as contribuições e as relações que os materiais estabelecem com as orientações dos documentos oficiais, que, por estarem alinhados com correntes linguísticas mais contemporâneas, conforme as discussões registradas no capítulo 3, muito têm a oferecer ao processo de ensino e aprendizagem que envolve a língua portuguesa e, conseqüentemente, a formação de cidadãos e cidadãs capazes de interagir e transformar a sociedade.

No capítulo seguinte, realiza-se uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, sobre o ensino de produção textual escrita conforme os documentos orientadores da educação brasileira.

3 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Neste capítulo, são apresentadas algumas orientações verificadas nos principais documentos voltados para a organização da educação brasileira, a saber: a LDB, os PCN, as OCN para o EM e a BNCC. O objetivo principal deste capítulo é depreender, por meio das orientações observadas, como o ensino de LP vem sendo concebido ao longo da história no Brasil, enfatizando, sobretudo, o ensino de PTE. A elaboração e a discussão desse panorama são relevantes para esta tese, pois é assumida a hipótese de que a forma como ensino de LP e, mais especificamente, o ensino de PTE são preconizados nos documentos supracitados exerceu forte influência no processo de produção dos materiais didáticos que serão aqui analisados.

Além disso, acredita-se que discussões como a proposta neste capítulo devem estar mais presentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, sobretudo em se tratando do ensino de produção textual, cujo espaço na sala de aula está em constante concorrência com os eixos de leitura e análise linguística. Desse modo, esta pesquisa se apresenta como um recurso para integrar essas reflexões à formação docente.

O primeiro documento diz respeito, então, à LDB, sobre a qual se fala a seguir.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A LDB passou por um longo processo de modificações até assumir a forma como é conhecida na atualidade. O percurso de implementação das diretrizes e bases da educação brasileira tem seu ponto de partida na Constituição Federal de 1934, a qual apresentava como uma das atribuições da União, conforme o que se lê no artigo quinto, inciso XIV, estabelecer as diretrizes da educação nacional. Saviani (2019) observa e chama atenção para o fato de que o termo “base(s)” – que evidenciaria a existência de uma proposta, ainda que simples, para ações voltadas para o ensino – não figurava no documento, no entanto, com o artigo, podia ser percebida, enfim, uma intenção de se organizar a educação em âmbito nacional. O autor argumenta em favor de sua leitura expondo o texto do artigo 150, alínea a, em que se diz que é dever da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. É ainda nesse momento que se apresenta o órgão responsável pela elaboração do plano citado: o Conselho Nacional de Educação.

Corroborando com a ideia de que havia um projeto de se implementar um Sistema Nacional de Educação, Saviani (2019) explica que “previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país”. Em contrapartida, ainda que houvesse dada determinação proveniente da Constituição vigente, não veio à tona qualquer lei de diretrizes da educação nacional, sendo o único avanço advindo desse movimento a formulação de um Plano Nacional de Educação, que acabou sendo inviabilizado com o início do Estado Novo.

Com a Constituição Federal do Estado Novo, de 1937, foi estabelecido que era competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. É a partir desse artigo que passam a ser pensadas as leis orgânicas do ensino, elaboradas pelo então ministro da educação Gustavo Capanema. Tais leis foram implementadas através de uma série de decretos datados dos anos entre 1942 e 1946, que versavam sobre o ensino secundário e o ensino industrial, por exemplo.

É em 1946, após a queda do Estado Novo, quando foi possível uma reabertura política, que, na Constituição Federal de 18 de setembro do referido ano, lê-se pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases”, relacionada à educação nacional. Cumprindo o dever de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, Clemente Mariani, ministro da educação em exercício, promoveu a criação de uma comissão de educadores, que produziria o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal projeto resultou, em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É essa lei que, mais tarde, seria substituída pela atual LDB.

Com o golpe militar, a Constituição Federal de 1967, naturalmente, manteve o ato de legislar sobre a educação nacional como competência da União. Conforme Saviani (2019), não se cogitou elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, no entanto “preferiu-se, como ocorrera no Estado Novo, alterar a organização do ensino através de leis específicas (...) tendo sido alterados os dispositivos referentes ao ensino superior (...) e as normas correspondentes ao ensino primário e médio (...)”, níveis esses que passaram a ser conhecidos por primeiro e segundo graus. Já após o fim do regime militar, o congresso eleito em 1986 elaborou a Constituição Federal de 1988, em vigor até hoje. Preserva-se aqui a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, sendo promulgada em 1996 a LDB, em vigência na atualidade.

Além de prescrever a organização das etapas de ensino pelas quais os estudantes deveriam passar, ao longo de sua história, a LDB propunha também questões voltadas aos currículos, os quais orientavam as instituições de ensino sobre o que deveria ser ensinado. Já nos anos 60, exercendo o poder atribuído pelo documento oficial em estudo, o Conselho Federal de Educação, em 1961, indicou que deveriam ser obrigatórias as disciplinas de Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, sendo esta última, componente curricular de nosso interesse, apresentada como “instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional” (Brasil, 1965, p. 350).

Foi de responsabilidade também do Conselho Federal de Educação da época a publicação de um documento intitulado Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias (Brasil, 1963). Ao apresentar orientações para o ensino de LP, o documento propunha que o objetivo de dada disciplina era proporcionar ao estudante adequada expressão oral e escrita, sendo necessário que todas as atividades relacionadas a esse componente curricular fossem realizadas para este fim. Importa comentar que a busca por essa “adequada expressão oral e escrita” – tendo em vista as práticas pedagógicas no que concerne ao estudo das normas linguísticas que vêm sendo reproduzidas nas escolas ao longo da história do ensino de língua portuguesa no Brasil – aponta para um ensino estanque, uma vez que está implícita – ainda que se use o termo “adequada” – a validação de análises que se baseiam no que vem a ser certo e errado, sem que sejam considerados as diferentes particularidades de cada situação de comunicação. Esse aspecto vem se configurando, ainda na contemporaneidade, como um impasse na formação de um sujeito competente no que diz respeito ao conhecimentos gramaticais e, conseqüentemente, no que concerne à sua atuação enquanto leitor e produtor de textos efetivos. Há, então, que se concordar com Barbosa (2011, p. 31), quando o autor afirma que “trabalhar com o ensino de língua portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje e, no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados”.

É interessante observar, também, que, à época, reconhecia-se o ensino de gramática, juntamente com o ensino de estilística, como “meramente subsidiários” (Brasil, 1963, p. 1). Para o documento, os estudos gramaticais haviam de constituir “apenas um meio para desenvolver no discente a sua capacidade de expressar” (Brasil, 1963, p. 1). Nota-se, então, que a contradição entre o que se propõe e o que se faz no ensino de gramática, já neste contexto, era evidente, uma vez que o ensino de gramática foi se consolidando como foco nas aulas de língua

portuguesa, porque, como pode ser constatado⁹, os exercícios de classificação e nomeação de termos na frase são recorrentes nos momentos dedicados aos estudos da linguagem na escola, em detrimento daqueles voltados para a leitura e produção efetivas de textos orais e escritos.

Em se tratando do ensino de expressão escrita, o documento afirma que se deve levar os estudantes “à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento” (Brasil, 1963, p. 2). Essa exigência presente no documento orientador em análise justifica a leitura anteriormente realizada, segundo a qual o ensino prescritivo já tinha sua implacável legitimação assegurada, uma vez que tal ideia é ainda mais reforçada ao se observar a ênfase que se dá à correção gramatical. O documento assegurava aos alunos, por meio deste último documento, sua liberdade estilística, desde que resguardada à obediência ao que é permitido pela estrutura da língua. Supõe-se que, embora houvesse um aceno para uma escrita mais autônoma, os estudantes estavam sujeitos aos recursos reconhecidos pelos manuais, uma vez é expressa essa limitação ao que é, de acordo com a orientação oficial, preconizado pela estrutura linguística.

Outro aspecto relacionado à expressão escrita demonstra que o processo de formação do autor não focalizava o texto propriamente dito, mas frases, visto que “aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo” (Brasil, 1963, p. 2). Assim, ao longo da etapa de estudos relacionada ao que hoje se considera o ensino médio, haveria as oportunidades de consolidação do que fora estudado no ciclo anterior, correspondente ao ensino fundamental. Sugere-se que, nesta etapa mais avançada, o ensino de LP deveria ser encarado “nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira” (Brasil, 1963, p. 2).

A partir da leitura dos trechos indicados, nota-se a consideração da necessidade do trabalho com PTE, porém, tendo por base apenas as orientações presentes nos documentos supracitados, não há subsídios suficientes para que se pense em medidas e em estratégias que contribuam com a formação de um sujeito competente em sua língua no que concerne à produção escrita ou expressão escrita, como se vê no documento em análise. Falta precisão ao se apontar o que deve, de fato, ser ensinado aos estudantes nas aulas de LP. Dentre os aspectos que podem justificar essa ideia, percebe-se, por exemplo, a ausência da explicitação de objetos

⁹ Antunes (2003) e Neves (2019) são exemplos de estudos que expõem a predominância da abordagem metalinguística nas salas de aula brasileiras. As autoras dissertam sobre a ênfase dada às nomenclaturas e às classificações, ora considerando aspectos morfológicos, ora considerando aspectos sintáticos.

de conhecimento que devem servir de ponto de partida para o trabalho com questões voltadas para o estudo da língua.

Observa-se também o apego à análise literária. Embora esta seja também importante para a formação integral do sujeito, aponta para um ensino descontextualizado e distante da realidade dos estudantes. Ao categorizar os textos que deviam ser utilizados como mote para as aulas de leitura, no documento, encontra-se, por exemplo, o seguinte: “textos simples, em prosa ou em verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos” (Brasil, 1963, p. 2) ou “textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”.

Esses textos provenientes do domínio literário deveriam ser utilizados também para o ensino de gramática, propondo-se a prática de sistematização da língua, que deveria assegurar o domínio sólido do idioma; do trabalho com o vocabulário e dos estudos da fonética, que se ajustou ao que o documento chamou de “pronúncia normal brasileira” (Brasil, 1963, p. 2). No contexto, não há qualquer menção a um outro aspecto importante quando se trata do ensino de línguas: a variação, que, ao ser relegada, distancia ainda mais os estudantes das práticas realizadas em sala de aula. Assim, o ensino preconizado até então em nada ou pouco contribuía para a formação de usuários autônomos da língua, capazes de interagir de forma plena tendo em vista diferentes propósitos comunicativos, pois dentre as orientações não há qualquer pista de que se devia considerar, no trabalho com as práticas de linguagem, situações concretas de interação, tão essenciais para a realização de produções textuais orais ou escritas significativas.

O percurso tem continuidade e surge, em 1971, novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, as quais resultaram, à época, em um documento que ficou conhecido como Nova LDB. Conforme o documento, “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). É neste momento que o ensino de 1º grau passa a ser conhecido como ensino primário e o ensino de 2º grau é reconhecido como ensino médio. Além da inovação na divisão dos níveis escolares, ocorre, por meio da Resolução 8/71, do Conselho Federal de Educação, uma tentativa de detalhamento do que viria a constituir o currículo comum.

A Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, apresenta o núcleo-comum para os currículos do ensino primário e médio. Conforme o documento, tal núcleo-comum deve abranger as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Como conteúdo de Comunicação e Expressão, fixa-se, pois, o ensino de LP e é seu principal propósito o estudo das “línguas que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a

manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (Brasil, 1971, p. 400). Tais ideias provêm do Parecer nº 853/71 de 1971, em que se lê também que

A Língua Portuguesa dever ser encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se (Brasil, 1971, p. 15-16)

Foi apenas na década de 80 que transformações mais consistentes passaram a ser propostas. Em se tratando do ensino de LP, pôde-se perceber que as discussões que estavam acontecendo nas universidades, as quais resultaram na difusão de novas concepções de língua e linguagem, por exemplo, passaram também a ocupar escolas de educação básica. Lê-se nos PCN (1998), documento que viria a surgir no fim da década seguinte e que será discutido posteriormente, que

é neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (Brasil, 1998, p. 18).

Essa efervescência culminou com a assinatura da lei 9394 de 1996, vulgo Lei Darcy Ribeiro. Mesmo que o documento continue sem apresentar um subsídio de fato preciso para o ensino de LP e, menos ainda, para o ensino de PTE, ele incumbe a União 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” (Brasil, 1996). Tal ato possibilitou o surgimento de ações por meio das quais a produção de currículos em diferentes instâncias poderia ser viabilizada, assim como a designação de conteúdos, o que, segundo Lessa-Neta (2020, p. 32) asseguraria a publicação de uma base nacional comum.

De fato, é após esta última LDB que documentos capazes de suprir essas lacunas passam a existir. Dentre eles, destacam-se, a priori, os PCN, que são apresentados na seção a seguir.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN surgem, em um primeiro momento, para a etapa do ensino fundamental no Brasil como uma referência que visa à orientação e à garantia de investimentos na educação brasileira, a partir da socialização de discussões, pesquisas e recomendações, como subsídios para uma plena participação de técnicos e professores brasileiros. Como fora afirmado anteriormente, mesmo estando disponível uma lei cujo objetivo é estabelecer as diretrizes para os diferentes níveis da educação básica, não há no registro orientações suficientes - relacionadas a conteúdos, métodos, objetivos – que possam nortear a prática docente no país. Assim, fazem-se necessários aportes que cumpram esse papel, sendo os PCN uma série de documentos que podem preencher essa lacuna; afinal, é assim que o documento é apresentado:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Brasil, 1997, p. 13).

Essa preocupação em apresentar à educação nacional um série de orientações mais claras é oriunda da participação do Brasil na Conferência Mundial da Educação para Todos, em 1990, na Tailândia. No evento, foram realizados acordos que deveriam suprir as necessidades básicas de aprendizagens para todas as pessoas, de modo que se tornasse universal a educação fundamental e que fossem ampliadas as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim, foi elaborado pelo Ministério da Educação o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), o qual trazia consigo uma série de diretrizes políticas voltada para a recuperação da escola fundamental, assumindo compromisso com a equidade, a qualidade e com a constante avaliação, tendo em vista seu contínuo aprimoramento. O referido plano também considera a importância de o “Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (Brasil, 1997, p. 14).

A elaboração dos PCN contou com o estudo das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, de análises realizadas pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos locais e internacionais, de dados sobre o desempenho dos estudantes e de experiências realizadas em salas de aula, socializadas em encontros, seminários e publicações. A primeira versão do documento foi discutida nacionalmente entre nos anos 1995 e 1996 por professores de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias municipais e estaduais, instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores, que emitiram pareceres, cujo conteúdo foi considerado para a construção da versão final do documento. Tal versão apresenta de forma mais detalhada como o ensino dos diferentes componentes curriculares obrigatórios deve ser concebido para que o aluno possa, ao término da vida escolar, “enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (Brasil, 1997, p. 7).

Como se pôde perceber, a segunda metade do século XX foi marcada por diversos acontecimentos, os quais foram interferindo em diversas esferas da sociedade, dentre as quais se destaca a educação. No que diz respeito às questões educacionais, foram surgindo novas propostas, observadas tanto ao longo das versões publicadas da LDB como na publicação de outros documentos, como os PCN. Uma das necessidades apontadas pelos PCN, como já indicado, está relacionada à reorganização do ensino fundamental. Tal necessidade vinha de muito tempo e era justificada também pelo processo de universalização da educação básica, característico das nações de terceiro mundo a partir do período supracitado. Além desse processo, citam-se ainda a urbanização e a industrialização crescentes, a ampliação da utilização da escrita, a expansão dos meios de comunicação eletrônicos etc., que contribuíram para que surgissem novas demandas e necessidades, “tornando-se anacrônicos os métodos e os conteúdos tradicionais” (Brasil, 1998, p. 17).

É interessante observar que as orientações para o ensino sempre buscam estabelecer uma relação de consonância com as transformações da época em que vêm à tona, já que consideram, por exemplo, no ensino de LP, os recursos por meio dos quais os usuários de dada língua se comunicam. Assim como os PCN, que citam as evoluções tecnológicas e o predomínio de interações que se dão por meio da língua escrita, o parecer de 1971, já citado nesta tese considerava a existência e a influência de outras mídias ao pensar uma proposta de ensino:

Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se (BRASIL, 1971, p. 15-16).

O reconhecimento de que uma tradição escolar precisava ser superada também vai impactar, logo no início do novo milênio, nas instruções voltadas para o nível do EM, as quais vão ser compiladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (Brasil, 2000) – de agora em diante, PCNEM. Amparados pela LDB e elaborados tendo em vista as transformações que devem ser consideradas quando se pensa na formação que os brasileiros devem desenvolver por meio da escola, esses parâmetros apresentam um currículo “apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (Brasil, 2000, p. 4). Para tanto, almeja-se “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000, p. 4). Ademais, é importante considerar o caráter finalístico da etapa do ensino médio, sendo indispensável que se oportunizem práticas para que os alunos possam consolidar e aprofundar os conhecimentos relacionados ao ensino fundamental. Os PCNEM são incisivos quando declaram que

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (Brasil, 2000, p.10).

Nesse contexto, tais pretensões reverberaram no que passou a ser esperado do ensino de LP no Brasil, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Segundo o que se lê nos PCN, a partir dos anos 70, o ensino de língua portuguesa, principalmente no tocante à leitura e à produção textual, passou a ser bastante discutido na academia com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino desses eixos no país. Até então, pouco eram considerados os conteúdos de ensino, pois a criatividade era uma condição suficiente para que a comunicação e a expressão ocorressem de forma efetiva e a abordagem gramatical predominava, o que favorecia as camadas mais abastadas da sociedade. Na década de 80, essas discussões são ainda mais aprofundadas, uma vez que as pesquisas linguísticas partem de uma abordagem mais normativa e filológica rumo a uma linguística que valoriza o uso da linguagem, apontando para o consenso de que

as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões de escrita, sempre considerando que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (Brasil, 1998, p. 18-19).

O documento reconhece, pois, que assumir a concepção da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e a de língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística é imprescindível para que seja viabilizada uma participação social plena, sendo papel da escola contribuir para que todos os estudantes tenham acesso aos saberes linguísticos essenciais para que eles exerçam sua cidadania, objetivo primordial da publicação dos PCN.

Para o registro, empreitar práticas de linguagem corresponde à realização de uma atividade discursiva, na qual se diz algo a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em circunstância situada de comunicação. Em outras palavras: “as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes – mas decorrentes das condições em que um discurso é realizado” (Brasil, 1998, p. 21). A manifestação do discurso se dá por meio de textos, os quais só são assim considerados quando são compreendidos como uma unidade com significado global, correspondentes a um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Diante disso, as orientações apontam para a ideia de que, ao concluírem a educação básica, os estudantes devem apresentar uma competência discursiva, sendo capazes de fazer um uso linguístico variado, produzindo diferentes efeitos de sentido, adequando os textos a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Tais ideias consideram que um ensino tradicional, baseado em classificações e nomenclaturas gramaticais e, até mesmo, em atividades que não enxergam a língua nas suas mais diferentes potencialidades não tem mais espaço nas salas de aula, tendo em vista as exigências do mundo contemporâneo. Assevera-se, portanto, que:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizada, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto (Brasil, 1998, p. 21).

Tais questões também podem ser encontradas nos PCNEM (Brasil, 2000), coadunando com a abordagem discursiva dos aspectos linguísticos. Nesta versão, salienta-se que “o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no ensino médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (Brasil, 2000, p. 18). Também fomentando o papel decisivo do texto no ensino de língua portuguesa, o material indica que o aluno deve ser vislumbrado como produtor de textos, o qual pode ser entendido a partir dos textos que produz e que fazem dele um ser humano.

No EM, enfatiza-se a natureza interativa da linguagem, que se contrapõe às concepções tradicionais, caracterizadas por se deslocarem dos usos sociais. Para estar de acordo com essa concepção, em sala de aula, o professor deve contribuir para o desenvolvimento e para a sistematização da linguagem interiorizada pelos estudantes, que deve ser utilizada e somada a outras utilizadas em diferentes esferas sociais, o que atribui ao ensino tradicional de gramática, de caráter prescritivo, o papel correspondente a uma das estratégias para a compreensão/interpretação/produção de textos. As orientações presentes no documento são esclarecedoras:

A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estatisticamente a gramática da língua que falam no cotidiano (Brasil, 2000, p. 19).

As ideias debatidas até aqui vêm revolucionando, mesmo que lentamente, a forma como se concebe o ensino de LP, afinal, a publicação de documentos como este, provoca inúmeros debates nas universidades e nas escolas, que analisam a adequação do que é proposto e pensam meios e soluções para que as orientações exequíveis possam ser seguidas. Vale ressaltar que, embora apresentadas de forma geral, essas ideias podem contribuir de forma efetiva no trabalho com as diferentes práticas de linguagem, das quais destacamos a PTE.

Os PCN surgem em um cenário no qual o ensino de PTE – se observarmos as orientações destinadas a este eixo nos documentos já estudados neste capítulo – se dava de forma estanque. Solicitar aos estudantes a produção de um texto, sem apresentar uma situação efetiva de comunicação faz desse texto um mero produto, cujo destino é a correção dura de aspectos ortográficos e gramaticais. Os PCN demonstraram e demonstram a preocupação com esse cenário e contribuem com orientações que objetivam transformá-lo a partir de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Conforme os parâmetros oficiais, ao produzir um texto, o autor deve considerar uma série de aspectos: o que dizer, para quem dizer e como dizer. O material salienta que, diferentemente do que ocorre na sala de aula, efetivos autores não produzem seus textos de forma solitária, uma vez que o material produzido é submetido a outros profissionais: revisores, leitores críticos etc. Na escola, espera-se que os estudantes deem conta de todo esse processo. Nesse sentido,

pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção (Brasil, 1998, p. 76).

O estudante que se quer formar é, então, o escritor competente, capaz de produzir textos efetivos. Defende-se que

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (...). Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (Brasil, 1997, p. 47-48).

Nesse sentido, não é coerente com essa concepção a realização de atividades cuja ênfase recai apenas na codificação de sons e letras. Os alunos precisam vivenciar oportunidades por meio das quais percebam que as condições de produção de textos na escola são semelhantes às condições de produção de textos que estão fora dela. Para estarem, então, preparados para interagir dentro e fora da escola, considerando que a escola é também um potencial campo de atuação, outro fator indispensável é a diversidade de textos com os quais os alunos se deparam. Em resumo, os PCN assumem que

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (Brasil, 1997, p. 49).

Além desses critérios, que caracterizam um escritor competente, há um que trata da prática de revisão dos textos que são produzidos: “um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (Brasil, 1997, p. 48). O documento também diferencia diferentes tipos de produção textual: de transcrição, de reprodução, de decalque e de autoria. Nas atividades de transcrição, os estudantes devem dar atenção para garantir a fidelidade do registro e do domínio das convenções de escrita. Observa-se nessa modalidade que “o que dizer” e “como dizer” já estão determinados no texto original. Nas atividades de reprodução, que envolvem paráfrases ou resumos, o aluno é, de certa forma, dispensado da tarefa de pensar sobre o que escrever, já que o conteúdo do texto já está delimitado pelo texto modelo, sendo o plano da expressão aquele que recebe destaque no exercício proposto. Já em atividades de decalque, o aluno se depara com uma produção cujas manifestações formais estão definidas pelo caráter formal do gênero, sendo o conteúdo o elemento de destaque. Finalmente, nas atividades que envolvem autoria, os

estudantes encontram uma maior complexidade, já que diferente das demais modalidades, eles têm de articular os dois planos: o do conteúdo e o da expressão.

Os PCN indicam que essas categorias propostas para o ensino de produção de texto possibilitam que, de diferentes maneiras, os estudantes possam construir padrões de escrita e, por consequência, apropriar-se de estruturas composicionais, do universo temático e estilístico de autores que transcrevem, reproduzem, imitam. Assevera-se, ainda, que “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (Brasil, 1998, p. 77).

Ao se elencarem essas modalidades, não se quer dizer que há um caminho imutável para o ensino de PTE. As modalidades devem ser selecionadas de acordo com as necessidades dos estudantes, tendo em vista a indicação das categorias didáticas mais adequadas. Para realizar esta análise de forma eficiente, “o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar” (Brasil, 1998, p. 77). No entanto, ressalta-se que é o texto de autoria dos estudantes que oportuniza o mapeamento do que ele sabe sobre o gênero e do que ele precisa aprender, a partir do qual serão projetadas as ações didáticas necessárias ou avaliados os efeitos do trabalho realizado.

Outra questão levantada pelos PCN diz respeito à refacção do texto. O documento relembra que é papel atribuído ao professor o ato de corrigir os textos produzidos. Nessa atribuição, é o docente que aponta as inadequações de norma e de estilo, descrevendo-as por meio de comentários, na maioria das vezes, incompreendidos pelos estudantes. Tal prática faz com que os próprios estudantes, ao lerem seus textos, concentrem-se em questões que, embora tenham sua importância, são periféricas, deixando de lado outras questões mais essenciais.

Atendendo às demandas dos estudos da linguagem vigentes, importa dizer que o documento balizador enxerga a produção textual como um processo que deve ser realizado de forma atenta ao reconhecer que “a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (Brasil, 1998, p. 77).

Considera-se, também, que a refacção não se reduz a uma mera higienização, mas corresponde a uma tarefa que pode levar a uma profunda reestruturação do texto, uma vez que entre a primeira e a última versão, várias atividades devem ser realizadas. O documento assevera que

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (Brasil, 2000, p. 78).

Em se tratando das orientações presentes nos PCN, são essas as ideias que serão consideradas nas análises das propostas de produção textual escrita que compõem o *corpus* deste estudo, considerando de que forma tais pressupostos se materializam nas atividades elencadas. Além desse documento, contribui como aporte teórico para as análises as orientações presentes nas OCN (Brasil, 2006), sobre as quais são apresentadas algumas ideias na seção a seguir.

3.3 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Publicadas no ano de 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio surgem com o fito de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (Brasil, 2006, p. 5). Também com o amparo da LDB, essas orientações reconhecem o impacto da lei supracitada na forma como a identidade do ensino médio passou a ser construída. Primeiramente, consideram-se os objetivos da terceira etapa de educação básica brasileira, dentre os quais se destacam o aperfeiçoamento do estudante enquanto ser humano; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do educando, bem como a preparação para o mundo do trabalho e as competências necessárias para a continuidade do seu aprendizado. Depois, evidenciam-se questões voltadas para a organização curricular, a qual deve contemplar uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, relacionada às especificidades regionais. Além disso, é reforçada uma postura interdisciplinar que ultrapassa o trabalho com disciplinas isoladas, o qual deve passar a contar com a integração e articulação dos conhecimentos e com a efetiva participação do corpo docente na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Sendo um documento específico para a etapa do ensino médio, o material não se propõe a ser um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um subsídio à reflexão do professor, a ser utilizado em favor do aprendizado, promovendo, quando necessário, um estímulo à revisão dos métodos adotados, em busca da melhoria do ensino. A partir do objetivo indicado, pode ser notada uma preocupação com a prática de estudos realizada por professores, os quais devem ser constantemente estimulados a pesquisarem diferentes aportes teórico-metodológicos para

incrementarem suas práticas pedagógicas. Afinal, conforme as orientações observadas, é o corpo docente que deve, no contexto de sala de aula, “analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento” (Brasil, 2006, p. 9).

No volume destinado às discussões em que se inserem a área de linguagens, códigos e suas tecnologias e o componente curricular de LP, não são percebidas orientações específicas e detalhadas para o ensino de PTE. No entanto, são válidas as informações presentes em dado texto no que concerne à forma como o ensino de LP é preconizado por ele, já que a forma como se concebe o ensino de língua materna muito revela e sugere sobre o que se espera da abordagem dos eixos (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística) que o compõem. Tais considerações são expostas e comentadas a seguir.

Em primeiro lugar, o documento busca situar o leitor no tocante ao componente curricular LP no contexto do EM. Retomando os dizeres da LDB, as orientações, ao ressaltarem que o ensino médio é a etapa final da educação básica, enfatizam que é nesta etapa que deve haver “a consolidação e o aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental (Brasil, 2006, p. 17), ideia essa já sinalizada nos PCN e fomentada, futuramente, na BNCC. Nessa esteira, o objetivo do EM é, então, contribuir para que o estudante desenvolva competências que o levarão a avançar em níveis mais complexos de estudo; integrar-se ao mundo do trabalho, com autonomia para buscar seu aprimoramento profissional e atuar, de forma ética e responsável, considerando a diversidade das dimensões das práticas sociais. Assim, em se tratando do ensino de LP, no EM, devem vir à tona atividades que permitam ao aluno refinar habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, o que implica “tanto a aplicação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre língua e linguagem” (Brasil, 2006, p. 18). Nota-se que o documento fortalece o posicionamento dos PCN em relação à presença e ao uso do texto em sala de aula, já que, aqui, também se defende que, em ambiente escolar, deve haver a construção plena de saberes sobre os textos que circulam na sociedade, considerando-se os mais diferentes universos semióticos.

Em seguida, ao discorrer sobre as transformações que vêm se dando no ensino de LP desde a década de 70 e que foram viabilizadas pelos avanços dos estudos da linguagem, o documento – fortalecendo a tese de que a produção acadêmica em linguística pode influenciar na forma como as aulas de língua materna são conduzidas e, ampliando a análise, como a formulação de materiais didáticos acontece – chega à transformação mais decisiva para o rearranjo da rota que leva ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. O documento defende que “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse

status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (Brasil, 2006, p. 21), perspectiva que contribui também para o desenvolvimento dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos. Nos estudos sobre o texto, ganham espaço novas preocupações, afinal, conforme o documento, o processo de produção e/ou recepção está sujeito a variações que envolvem dimensões diferentes: linguística (relacionada aos recursos linguísticos em uso); textual (vinculada à configuração do texto, em gêneros ou em sequências textuais); sociopragmática e discursiva (relacionada aos interlocutores, aos seus papéis sociais, aos propósitos comunicativos etc.) e cognitivo-conceitual (associada aos conhecimentos sobre o mundo). Para as OCN,

quanto mais se aprofunda a compreensão desses aspectos, mais ganha força a ideia de que a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto; por isso estudar os fatores que concorrem para a textualização é uma atividade que exorbita o espaço da materialidade textual, mas, inegavelmente, nela se ampara (Brasil, 2006, p. 22).

Em se tratando das concepções assumidas, as OCN lançam luz sobre o interacionismo, apontando para a ideia de que o texto se constrói na interação. Assim, não se sustenta a ideia de que o sentido de um texto já está dado apenas pelos recursos linguísticos pelos quais o texto se constrói. Isso porque “o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais eles se encontram, portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais” (Brasil, 2006, p. 25). Dessa forma, defende-se que o sentido também se relaciona ao contexto efetivo em que se desenrola uma interação, os seus participantes, as suas necessidades e os seus propósitos e, ainda, aos seus papéis sociais, logo, conclui-se que, o sentido, para o documento, se dá a partir do trabalho realizado pelos interactantes. Há que se considerar, ainda, que o trabalho com a linguagem deve ser dar com o intuito de ampliar os letramentos múltiplos dos estudantes, o que pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramenta de empoderamento e inclusão social.

Indo de encontro a uma abordagem tradicional dos fenômenos linguísticos, as OCN buscam contribuir para um estudante que, dentre outras potencialidades, possa

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. (...); no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não (...); construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e

variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática (...) (Brasil, 2006, p. 22).

É coerente, então, presumir que, para o ensino de PTE, devem ser pensadas atividades que contem com apresentação de contextos reais de interação. Os estudantes devem vivenciar nesses projetos a oportunidade de escrever um texto, destinado a um interlocutor que não é genérico, o qual, por sua vez, nas situações reais de uso da língua, é peça fundamental no ato de produção textual, já que é buscando sua resposta que o autor vai realizar as escolhas que se materializarão no texto. Além disso, o propósito comunicativo deve ser considerado, pois, se se escreve, se escreve para um fim, do contrário, surge um material que será utilizado para que o aluno possa ser avaliado quanto a aplicação de regras ortográficas e gramaticais, perpetuando uma prática pautada apenas na correção. Não se acredita que esses conhecimentos não sejam importantes, porém, em uma produção textual significativa, vários outros conhecimentos são acionados, devendo, portanto, ser legitimados nas aulas de escrita.

Além disso, nota-se a assunção da concepção de escrita enquanto processo – o que será detalhado mais adiante. Conclui-se, pois, que é necessária “a criação de situações de ensino que propiciem a construção de conhecimento que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor” (Brasil, 2006, p. 35-35).

No que tange aos conteúdos, o documento sugere que a escola organize as práticas por meio de agrupamentos de textos, a partir de recortes variados, tendo por fundamento “o princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como a materialidade dos gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (Brasil, 2006, p. 36). Dentre essas dimensões, se destacam, por exemplo, os temas abordados, as mídias e os suportes em que circulam, os domínios ou esferas de atividade, que mais tarde virão a ser os campos de atuação social e terão um papel mais incisivo, tipos ou sequências textuais etc. Para as OCN,

A defesa dessa abordagem implica uma condução metodológica tanto para a realização do trabalho pedagógico como para a proposição de conteúdos – objetos de conhecimento (de ensino e de aprendizagem) – que não pode neutralizar a complexidade de que se revestem as atividades de linguagem – falar, escrever, ouvir e ler –, tomadas ora como instrumento de interação, portanto como objeto de uso, ora como objeto de reflexão sobre os usos e as formas que elas encarnam nos eventos de comunicação (Brasil, 2006, p. 36).

Em resumo, o documento aponta os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o EM. Consideram-se dois eixos: o primeiro diz respeito às práticas de linguagem; o segundo, à análise dos fatores de variabilidade das práticas de linguagem. O eixo

1, leva em consideração as atividades de produção e recepção de texto. Sobre a produção escrita propriamente dita, o documento disponibiliza o seguinte:

Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania (Brasil, 2006, p. 37).

Também há orientações para a realização de atividades que promovam a reflexão sobre textos orais e escritos, produzidos ou não pelos estudantes. Tal reflexão fortalece a concepção de escrita como processo, visto que se fala em procedimentos como revisão e reescrita, por exemplo, tendo em vista a situação de comunicação da qual o aluno participa.

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. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo (Brasil, 2006, p. 38).

Finalmente, ao se debruçar sobre as atividades de análise, relativas ao eixo 2, o documento considera: a) elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise; b) estratégias textualizadoras; c) Mecanismos enunciativos; d) intertextualidade; e) ações de escrita. Ao analisar esses recursos, os estudantes podem construir e/ou fortalecer a ideia de que a produção textual é uma prática situada, a qual não pode ser concebida fora de uma situação concreta de interação e sem os elementos que dela fazem parte. Assim, a produção de texto terá sua razão de ser na escola e no seu dia a dia, fora dela.

O último documento a ser apresentado é o mais recente. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular. Sua publicação é de grande relevância, já que, ao trazer consigo concepções mais recentes e/ou consolidadas, orienta a mudança de formato e de métodos empregados no EM brasileiro. Na seção a seguir, são apresentadas as orientações da BNCC para o ensino de LP e para o ensino de PTE.

3.4 Base Nacional Comum Curricular

A Constituição Federal de 1988 é clara ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Ao ser publicada, a BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, apresenta-se como um recurso elegível a fim de que tais promoção e incentivo à educação aconteçam de fato. Afinal, ainda na Constituição, lê-se, por exemplo, que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124). A LDB, firmando diálogo com a lei maior brasileira, como já exposto nessa tese, ressalta a importância de se estabelecerem competências e diretrizes tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, tendo por objetivo orientar a produção dos currículos e a seleção de conteúdos mínimos, que, expostos, visam a assegurar uma formação básica comum, garantindo a equidade na educação brasileira.

Diante disso, a BNCC, é definida como

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)" (Brasil, 2018, p. 5).

Considera-se, pois, que o documento aqui discutido é um instrumento que pode contribuir para o alinhamento de políticas e ações, as quais devem ser oriundas da articulação entre Governos Federal, Estaduais e Municipais e devem contemplar, além de uma mudança curricular, a formação de professores, elaboração e avaliação de conteúdos educacionais e a infraestrutura das escolas para que, nelas, seja possível a prática do que prevê a Base. Desse modo, o caminho para a superação da fragmentação de políticas educacionais, para o fortalecimento do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas pode ser vislumbrado. A BNCC sugere que, para tanto, uma das transformações necessárias consiste na meta segundo a qual "sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes" (Brasil, 2018, p.6). Disso, surgem as competências¹⁰ e habilidades basilares que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Salienta-se que o

¹⁰ Conforme a BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 6).

desenvolvimento de competências é um dos fundamentos pedagógicos destas orientações, junto à noção de educação integral, indicando que as práticas pedagógicas devem estar voltadas não só para o que o aluno deve saber, mas também, e principalmente, para o que o aluno pode fazer com dado conhecimento, tendo em vista as demandas impostas na vida cotidiana.

Para exemplificar, pode ser observada a habilidade de número 52¹¹, do componente curricular de língua portuguesa, no nível do ensino médio, cujo texto diz que o aluno deve, ao longo dos três anos da etapa indicada “produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.” (Brasil, 2018, p. 516). Essa habilidade, necessárias para a atuação no campo artístico-literário, relaciona-se às competências específicas da áreas de linguagens e suas tecnologias de números 1 e 3. A competência 1 diz que o aluno deve

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 481).

A competência 2, por sua vez, presume um estudante que possa

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 481).

Na prática, nota-se que, o estudante - capaz de apreciar de maneira crítica as obras artísticas com as quais se depara e expor suas percepções sobre elas – pode participar mais ativamente de uma dada prática social, que envolve, por exemplo, a leitura/fruição de textos literários e a exposição de críticas sobre eles, promovendo trocas que podem ampliar seu conhecimento frente às formas sobre como os fenômenos sociais acontecem. E isso se dá de forma interativa, já que, à medida que ele contribui por meio da exposição de suas impressões, por meio de uma resenha, como sugere a habilidade, outros leitores contribuem com suas respectivas leituras e críticas. Sem a habilidade desenvolvida, dada prática social pode, portanto, não ser vivenciada pelo cidadão em formação.

O trabalho com competências e habilidades pode ajudar, de fato, no processo de contextualização dos conteúdos estudados em sala de aula. Saber mobilizar esses conteúdos

¹¹ (EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, e-zines etc.).

contribui para uma participação mais efetiva dos estudantes dentro e fora da escola, além trazer sentido às aulas que tratam dos mais diferentes componentes curriculares. Entretanto, vale considerar que as habilidades não devem ser consideradas isoladamente. Muitas habilidades são mobilizadas em uma atividade de produção escrita, por exemplo, e algumas delas foram trabalhadas no ensino fundamental. Dentre os objetivos do ensino médio, encontra-se aquele que diz ser esta etapa de ensino uma oportunidade de aprofundamento das habilidades trabalhadas na etapa anterior. Isso pode gerar a falsa ideia de que não se deve voltar a conhecimentos e habilidades vistos anteriormente, ainda que o documento considere a existência de um estudante ideal, que consolidou as habilidades relacionadas ao ensino fundamental sem intercorrências, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Importa dizer, ademais, que a BNCC estabelece as competências e diretrizes comuns a todos os estudantes brasileiros. No entanto, deve ser lembrado que os currículos devem ser diversos, adaptando-se às necessidades, às questões socioculturais locais, de modo que os conhecimentos trabalhados sejam devidamente contextualizados, o que legitima a pluralidade cultural concernente a cada comunidade escolar. Isso fica evidente no trecho em que se expõe a necessidade de a escola “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018, p. 14). A partir dessas ideias, importa analisar como o ensino de língua portuguesa pode se dar nessa perspectiva.

De modo geral, observa-se que a BNCC dialoga de forma estreita com outros documentos balizadores já estudados, dentre eles, os PCN. O recente documento inova, então, ao atualizá-los, levando em consideração o avanço dos estudos da linguagem no Brasil bem como as transformações nas práticas de linguagem ocorridas nos últimos tempos, relacionadas, sobretudo, à evolução das tecnologias digitais da comunicação e da informação. As novas orientações corroboram com o que já havia sido preconizado pelos documentos anteriores: a assunção da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a centralidade do texto como unidade de trabalho, relacionando-o de forma evidente a seus contextos de produção e a preocupação em se desenvolver habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

De acordo com a Base, ao componente Língua Portuguesa “cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67

– 68). Para isso, consideram-se o surgimento dos novos gêneros, exigidos pela sociedade contemporânea e as novas formas de interagir. Para a escola, coloca-se então o desafio de abordar criticamente essas novas práticas de linguagem e produções, tendo em vista não só o atendimento às demandas impostas pelo novo contexto social, mas também o fomento ao debate relacionado às práticas e usos que envolvem a linguagem.

O documento retoma as práticas de linguagem já abordadas em outros registros: oralidade, leitura/escuta de textos, produção e análise linguística/ semiótica. Assim como o documento antecessor, a Base indica que

estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Outro aspecto relevante apresentado pela BNCC diz respeito à relação estabelecida entre as práticas de linguagem e os campos de atuação, o que, de acordo com o documento, garante que o ensino que envolve tais práticas faça delas práticas situadas. Os campos de atuação são definidos como uma “outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 82). Sendo assim, conclui-se que é nos campos de atuação que as práticas de linguagem se concretizam. O documento explica:

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2017, p. 84).

São os campos de atuação que passam a orientar a seleção dos gêneros. Percebe-se aqui um maior rigor nesse processo, tendo em vista que, nos PCN, as instruções são insipientes. Embora, no fim dos anos 90, seja percebida uma sinalização para a importância dos gêneros textuais/discursivos no ensino de língua, apenas há a indicação de que, ao selecionarem-se os textos, devem-se priorizar aqueles que caracterizam os usos públicos da linguagem. De acordo com o documento mais antigo, “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (Brasil, 1998, p. 24).

A divisão dos textos por campos de atuação cumpre, também, uma função didática, ou seja, torna-se possível a compreensão de que os textos circulam de forma dinâmica na escola,

na vida social. Considerar, então, no ensino médio, diferentes campos¹² como o da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, da vida pública, como o jornalístico-midiático e o artístico literário, contribui para a necessária organização dos saberes sobre a língua, auxiliando o corpo discente no desenvolvimento de um repertório indispensável para a interação efetiva nas mais diferentes situações de interação, seja por meio da leitura, seja por meio da escrita.

Em se tratando do ensino médio, cabe destacar que o objetivo da Base é consolidar as aprendizagens consideradas no ensino fundamental, sendo assim orienta-se que “os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos” (Brasil, 2018, p. 485), estabelecendo vínculo com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. Nesse sentido, o documento salienta que

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados (Brasil, 2018, p. 487).

A prática de produção textual escrita é influenciada por essas diretrizes e apresenta algumas adaptações se comparadas com os PCN. Sobre a prática de produção textual, o documento em questão, considera “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Os estudantes são convidados a produzirem os mais diferentes gêneros, o que contribui para que possam, ao concluírem a educação básica, interagir nas mais diferentes situações de comunicação. São diversas as formas de tratamento das práticas de produção textual, as quais compreendem dimensões inter-relacionadas a práticas de uso e reflexões, descritos a seguir.

O primeiro ponto relevante é o fato de que a Base requer a consideração e a reflexão acerca das condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana. Para tanto, pensa-se em atividades que auxiliem na reflexão sobre os diferentes contextos e situações sociais em que os textos são produzidos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que são determinados por esses contextos. É válido ressaltar que, além do texto tradicional escrito, vêm

¹² No ensino fundamental, há, para o trabalho nos anos iniciais, os campos artístico-literário, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e da vida cotidiana. Este último, nos anos finais, dá lugar ao campo jornalístico-midiático.

à tona a multissemiose e as características da conectividade. Outra demanda é a análise de tais condições no que concerne ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo ou à mídia em que o texto vai circular, ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral etc. Por último, visa-se a análise dos aspectos sociodiscursivo, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relação entre eles.

Outro ponto trata da dialogia e relação entre textos. É importante que nas práticas de produção textual escrita os estudantes desenvolvam a habilidade de “orquestrar vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre” (Brasil, 2018, p. 77). Além fazer uso de recursos intertextuais, com o objetivo de explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, usando de forma plena citações e paráfrases, a fim de produzir, por exemplo, paródias e estilizações.

O texto ainda trata de uma espécie de alimentação temática, segundo a qual os estudantes devem estar aptos a

Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas (Brasil, 2017, p. 77).

Em se tratando da construção da textualidade, promovem-se reflexões que podem auxiliar os estudantes a estabelecerem relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, de modo que repetições sejam evitadas e que recursos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e de sua progressão sejam bem usados. Outro objetivo é contribuir para que os alunos organizem informações, a partir das condições de produção e as relações lógico-discursivas em cena. Enfim, pretende-se que possam fazer uso devido de recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada, considerando o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero, assim como os efeitos de sentido pretendidos.

Como já fora indicado, o trabalho tradicional com os aspectos gramaticais não deixa de existir, porém as atividades metalinguísticas devem passar a dividir espaço com as atividades epilinguística, o que não quer dizer que as primeiras se tornem desimportante. De acordo com a Base, conceitos voltados para análises linguística devem ser trabalhados com reflexão e aplicação. O material considera os aspectos notacionais e gramaticais envolvidos de forma intrínseca na produção do texto escrito, mas salienta-se que os estudantes devem usá-los sempre

tendo em vista o contexto em que se insere, sobretudo quando for exigido o emprego da norma-padrão.

Finalmente, fala-se nas estratégias de produção. Há aqui um tópico importante porque é, então, retomada a ideia de que a produção textual se dá por meio de um processo, sendo que os estudantes devem

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (Brasil, 2018, p.78).

Fala-se, ainda, no uso de softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos que são produzidos em diferentes mídias, de modo que tais recursos sejam exploradas em ambiente escolar. O documento adverte que, assim como na prática de leitura, na prática de produção textual, não se deve conceber o desenvolvimento de habilidades de forma descontextualizada, “mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2017, p. 78). Explicita-se que os mesmos princípios de organização e progressão curricular que são percebidos nas orientações para o ensino de leitura valem para o ensino de produção textual escrita, o que demonstra uma preocupação com o espaço dedicado para a produção textual em sala, a qual, tradicionalmente, tem seu espaço reduzido, se comparada ao tempo dedicado às aulas de nomenclatura gramatical e de leitura. Os pressupostos presentes na BNCC se apresentam, também, como critérios de análise das propostas de produção textual que serão analisadas neste estudo.

Neste capítulo, foi apresentado o que se pode encontrar nos principais documentos balizadores da educação brasileira. Ressalta-se a importância das orientações presentes na LDB, nos PCN, nas OCN e na BNCC, não só para o ensino de língua portuguesa em seus mais diferentes eixos, mas para a realização de trabalhos como o que é aqui proposto, já que uma das questões diz respeito ao impacto da publicação desses documentos na produção das atividades que chegam aos alunos nas escolas brasileiras. Além da discussão das ideias presentes nos documentos referidos, é importante que se discutam o que dizem os linguistas, principalmente, os mais contemporâneos acerca das concepções que envolvem o ensino de produção textual. Essa discussão se faz presente no capítulo a seguir.

4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, são apresentadas algumas informações sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ensino Médio, doravante PNLDEM. O objetivo deste capítulo é apresentar de forma breve como se deu o processo de implementação e de ampliação do PNLDEM no Brasil para, assim, refletir sobre seu impacto na elaboração das atividades presentes nos LD, sobretudo no que diz respeito às propostas de atividades de PTE dos quais fazem parte. Discutir essa política pública é importante para esta tese porque cada edição corresponde a um marco temporal que foi considerado na delimitação do *corpus* analisado. Além disso, as orientações, presentes nos seus respectivos editais e manuais, por exemplo, são importantes subsídios para as análises realizadas e, assim como o capítulo três, pode subsidiar discussões que levem os professores a refletirem sobre as orientações oficiais disponíveis.

Importa, pois, em primeiro lugar, conhecer o percurso que levou à implementação do PNLDEM.

4.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o ensino médio: breve percurso histórico

A história dos programas voltados para a distribuição de LD no Brasil tem início em 1929, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro. No entanto, é só em 1985, por meio do decreto nº 91.542, de 19 de agosto, que o PNLD é oficialmente instituído no país. É, pois, o período que se inicia a partir da data supracitada que é de interesse para este trabalho.

A princípio, o PNLD era voltado apenas para os estudantes de escolas públicas de 1º grau. A distribuição de livros para este público se dava a partir de um trabalho conjunto com os professores, os quais analisavam e indicavam os livros que seriam adotados, devendo respeitar, dentre outros fatores, a diversidade regional existente no país. Assim, conforme aponta Lessa-Neta (2020, p. 50), o PNLD visava ao planejamento, à avaliação, à compra e à distribuição de LD para estudantes da educação básica. A autora, ao considerar a história do Programa, indica que, para se consolidar, ele passou por duas fases: uma de implantação e outra de ampliação.

É em 1985, como já citado, que ocorre a implantação do PNLD, o qual substitui o programa que vigorava na época: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

Embora pareçam programas que tenham propósitos comuns, algumas mudanças podem ser percebidas nessa transição:

O PNLD deixou de receber auxílio financeiro dos estados e passou a ser financiado e controlado diretamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); os livros passaram, como citado, a ser indicados e avaliados pelos professores; o projeto gráfico deles foi melhorado a ponto de garantir-lhes durabilidade e possibilitou a criação de um banco para abrigá-los; além disso, a oferta dos livros expandiu-se para estudantes da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, atendendo a discentes de escolas públicas e comunitárias (Lessa-Neta, 2020, p. 51).

A autora salienta que, até 1994, os LD eram distribuídos apenas para alunos da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, cenário que finaliza a primeira etapa do PNLD.

A segunda fase se inicia em 1995, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o Programa passa então a se consolidar. Tal consolidação ocorre devido ao fato de ao PNLD serem designados recurso próprios. Cassiano (2007, p. 33) aponta também que esse período foi marcado pela “efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa”. A primeira avaliação ocorreu em 1996, a qual serviu ao PNLD de 1997. Isso aponta para a busca por melhoria na qualidade dos materiais distribuídos nas escolas.

A partir de 1997, os LD voltados para os anos finais do ensino fundamental passaram a sofrer diversas mudanças, isso porque os critérios de avaliação não eram numerosos, e os que existiam eram muito abrangentes. Os critérios de eliminação, por exemplo, citavam conceitos e informações incorretas, metodologia incorreta e inadequada e prejuízo à constituição da cidadania. Em 2002, esses critérios tornam-se mais precisos e passam a ser públicos a todos os professores. A exemplo - fortalecendo a relação entre os documentos oficiais e a produção de atividades destinadas aos estudantes por meio dos LD – os critérios voltados para a avaliação dos livros de língua portuguesa, basearam-se

por um lado, nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, inclusive nas recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, e, por outro, no documento Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos, elaborada por equipe especialmente constituída pelo Ministério da Educação (Brasília, 1993-1994), e em suas reformulações feitas para o PNLD/1999 e PNLD/2002 (Brasil, 2002, p. 33).

É nesse período que vem à tona o PNLD-EM. Instituído pelo Ministério da Educação, durante o primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006),

por meio da Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, o PNLEM¹³ surge como parte da política educacional de ampliação das ações voltadas para a distribuição de materiais didáticos para alunos da educação básica das escolas públicas do Brasil. A partir de então, os estudantes do ensino médio também passam a ser beneficiados pela distribuição de LD no país.

O PNLDEM surge com o objetivo de “universalizar a distribuição de LD para os alunos do EM das escolas públicas de todo país, além de melhorar a qualidade de ensino” (Silva, 2019, p. 15). O processo de implantação do novo programa se deu, naturalmente, de forma gradativa. Em sua primeira edição, que foi operacionalizada em 2004, foram distribuídos LD dos componentes de língua portuguesa e matemática para os alunos do 1º ano do ensino médio regular, das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Essa limitação não perdurou muito, já que, logo a partir 2005, o Governo Federal se propôs a ampliar a aquisição e distribuição de livros para o ensino médio, considerando os alunos de todas as séries e os demais componentes curriculares. De 2007 a 2009, as disciplinas de Biologia, História, Química, Geografia e Física foram introduzidas no programa e, em 2012, os estudantes secundaristas passaram a contar com materiais voltados para outras disciplinas ainda não inseridas: Filosofia, Sociologia, Inglês e Espanhol. Essas informações podem ser verificadas no quadro a seguir:

Quadro 01 – Processo de implantação do PNLDEM (2003 – 2012)

Ano de Aquisição	Ano do PNLDEM (ano letivo)	Processo de implantação e formas de atendimento
-	2003	Criação do Programa Nacional do Livro para o ensino médio por meio da Resolução MEC/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003.
2004	2005	Primeiro ano de execução do PNLEM. Distribuição de livros didáticos de língua portuguesa e matemática para todos os alunos do 1º ano do ensino médio das regiões Norte e Nordeste.
2005	2006	Distribuição de livros didáticos de língua portuguesa e matemática para todos os alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de todas as regiões do país. Reposição e complementação dos livros didáticos de língua portuguesa e matemática distribuídos em 2005.

13 Conforme Silva (2019, p. 119) “na edição do PNLD 2012 para o ensino médio, o antigo PNLEM, criado em 2003, foi incorporado ao PNLD, sendo, a partir de então, denominado de PNLD para o ensino médio (PNLD/EM)”.

2006	2007	Distribuição dos livros de biologia para todos os alunos dos três anos. Reposição e complementação dos livros didáticos de língua portuguesa e matemática nos três anos.
2007	2008	Distribuição dos livros de história e química para todos os alunos dos três anos. Reposição e complementação dos livros didáticos de língua portuguesa, matemática e biologia nos três anos.
2008	2009	Distribuição dos livros de língua portuguesa, matemática, biologia, física e geografia para todos os alunos dos três anos. Reposição e complementação dos livros didáticos de história e química nos três anos.
2009	2010	Reposição e complementação dos livros didáticos de língua portuguesa, matemática, biologia, física, química, geografia e história nos três anos.
2010	2011	Reposição e complementação dos livros didáticos de língua portuguesa, matemática, biologia, física, química, geografia e história nos três anos.
2011	2012	Distribuição dos livros de língua portuguesa, matemática, biologia, física, geografia, história, sociologia, filosofia, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) nos três anos.

Fonte: (Silva, 2019, p. 132).

A partir de 2012, o Programa adquire estabilidade. Dentre as mudanças mais expressivas que podem ser citadas, destaca-se a inserção de objetos educacionais diversos, como os digitais, complementares aos livros impressos. O material multimídia, que incluía jogos educativos, simuladores, infográficos animados era enviado para as escolas por meio de DVDs. Em 2015, surge a possibilidade de as editoras, além dos livros impressos, apresentarem livros digitais, que deveriam apresentar o mesmo conteúdo do livro impresso mais os objetos educacionais digitais que viriam a contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Tais materiais eram destinados aos estudantes do EM. Além disso, os componentes curriculares Artes e Educação Física passam, posteriormente, a contarem com livros a serem distribuídos, sendo o primeiro contemplado em 2014 e o segundo, em 2019.

Outra mudança que vale a pena ser enfatizada se dá a partir da publicação da BNCC para o ensino fundamental e médio em 2017 e 2018, respectivamente, atrelada à proposta do NEM, que, ao propor mudanças relevantes em diversos âmbitos desse nível de ensino, exigiu

do mercado editorial LD que se adequassem ao novo formato de dado nível da educação básica. Para que ocorra essa adequação, é importante considerar, por exemplo, o ensino com o foco no desenvolvimento de habilidades, a possibilidade de flexibilização curricular, as sugestões de práticas inter e transdisciplinares e, no caso do ensino de LP, podem ser citadas a consideração dos campos de atuação, a presença cada vez mais evidente das tecnologias da informação e da comunicação e as reflexões proporcionadas pela divulgação de estudos da linguagem contemporâneos, os quais podem promover um estudo contextualizado e significativo, impactando, assim, diferentes práticas de linguagem.

Sendo o objetivo deste estudo analisar propostas de PTE nos LDP distribuídos pelo PNLDEM e, considerando que os guias de avaliação desses materiais podem subsidiar tais análises, julgou-se pertinente expor e discutir as informações presentes nos documentos indicados. Essas considerações são tecidas na sessão seguinte.

4.2 Critérios de avaliação do PNLDEM no âmbito da produção textual escrita

A seleção dos LD é um processo complexo que envolve diversas etapas até que os as obras cheguem às escolas. Nesse processo, dentre os passos que são dados, podem ser citados os seguintes: adesão formal das escolas da rede pública, publicação do edital de Convocação no Diário Oficial da União, inscrição das editoras que pretendem submeter seus livros ao PNLD/PNLDEM, avaliação das obras didáticas e escolha, enfim, dos livros pelo corpo docente. Nesse processo, um dos passos mais importantes é a escolha dos LD pelos professores. Silva (2019) explica como ocorre o procedimento:

O processo de seleção dos livros a serem utilizados pelos alunos é feito pelos docentes do ensino médio, tendo como referência a leitura e a discussão do Guia de Livros Didáticos encaminhado às escolas. A formalização dos livros escolhidos em consenso pelos professores deverá ser efetivada pela escola por meio do registro em aplicativo específico disponível no portal do FNDE, para posterior negociação com as editoras (Silva, 2019, p. 138).

Ressalta-se que, nem sempre, esses guias são acessados, as discussões sobre as obras são realizadas e, conseqüentemente, não há critérios bem definidos para que as obras possam ser escolhidas. Há quem considere os conteúdos que são elencados, há quem pense na quantidade de atividades/questões propostas – pensando-se assim mais na ocupação do que na produtividade significativa do estudante. Há, também, quem considere a diversidade de autores, de textos, de gêneros e o quão atuais são e, claro, há quem pense nas concepções defendidas no material em análise. São muitos os critérios e cada um deles é válido, mas é necessária uma

precisão maior e os guias disponibilizados podem ser um ponto de partida (já que o material deve estar minimamente alinhado às especificidades da escola e da comunidade) para que a avaliação ocorra de forma satisfatória e consciente, a fim que de os objetivos a serem atingidos por meio de uma prática pedagógica, que tem nos LD um importante recurso, sejam exequíveis.

Diante disso, nota-se a importância da formação do corpo docente, seja no que diz respeito aos documentos oficiais, seja no que concerne aos estudos que orientam o ensino de LP para que seja viabilizada a escolha de um material que atenda às expectativas e às necessidades não só do professor, mas também do alunado, que também é – senão o principal – público-alvo da obra escolhida. Em se tratando do PNLDEM, pode-se perceber que teorias e as metodologias estão subjacentes aos documentos oficiais por meio dos Guias do Livro Didático de Língua Portuguesa¹⁴, que são publicados a cada edição do Programa. No caso do EM, estão disponíveis os guias dos anos de 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 e 2021¹⁵. Nesses documentos, observou-se o que se esperava das propostas de atividade de PTE dos livros a serem selecionados. Tais critérios são explicitados a seguir.

4.2.1 Guia de livros didáticos – PNLDEM 2006

O primeiro Guia de Livros Didáticos de LP foi publicado em 2004. Este documento divulgou e orientou a avaliação das obras a serem distribuídas tanto no projeto-piloto, em 2005, quanto na implementação do PNLDEM, nas demais regiões, em 2006. Nas fichas de avaliação das atividades propostas para o trabalho com o eixo de produção textual, observa-se que os critérios de análise foram agrupados de acordo com dois aspectos: primeiro, foram observados critérios mais gerais, os quais consideravam a proposta geral do livro. Em seguida, observaram-se critérios voltados para as atividades propriamente ditas.

No primeiro caso, os professores eram convidados a perceber em que medida o livro avaliado servia como apoio didático para o ensino de produção de texto. Por meio da ficha oferecida, o professor deveria responder se havia apoio didático voltado especificamente para o ensino de produção textual, ou seja, um conjunto de tarefas, uma seção ou capítulo voltados para esse eixo; se havia orientações suficientes para os estudantes e até mesmo uma teoria

¹⁴ Todos os guias disponíveis, os quais contêm os critérios de avaliação dos livros didáticos e a lista completa de livros aprovados pelo PNLDEM, encontram-se no seguinte endereço eletrônico: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico?b_start:int=0 Acesso em 04 jul. 2024.

¹⁵ Os anos indicados se referem àqueles em que os materiais chegam às escolas, não ao período de aquisição. Sendo assim, o PNLDEM 2006, por exemplo, conta com obras escolhidas e adquiridas em 2005.

explicitada por meio do trabalho proposto, das orientações para os professores em seus respectivos manuais e para os estudantes de forma didática. Esse critério desvela, já no início do programa, uma inovação, pois o que pôde levar os elaboradores a elencar dado critério foi, possivelmente, a tradição escolar que conferia primazia aos estudos prescritivos gramaticais. Assim, pode ser notada a busca por um destaque maior às práticas de produção textual com um critério importante a ser atendido pelo material avaliado.

Em contrapartida, ainda neste tópico, foi sugerido que se observasse como a escrita era concebida caso não houvesse atividades específicas para o estudo da produção de texto: como uma proficiência já suficientemente desenvolvida pelo estudante ou como apoio para atividades de conhecimento linguístico. Não há para o professor-avaliador a sugestão de que a não existência de uma seção ou de um trecho que oportunizasse um momento em que o aluno se dedicaria à prática de produção textual deveria se constituir, por si só, como um motivo para que a obra fosse rejeitada.

Considerando essas possibilidades, em primeira análise, por mais que o estudante se apresente como um produtor de textos, aparentemente, apto a interagir por meio da escrita em quaisquer situações, é importante para ele que, na escola, outros gêneros, outras situações sejam-lhe apresentadas. Gêneros e situações estes condizentes com o grau do ensino médio, que demanda novos conhecimentos e novas possibilidades de interação. Assim, não há tantos caminhos para se pensar em um material destinado a estudantes cuja proficiência encontra-se “suficientemente desenvolvida”, ou seja, estudantes ideais, pois o letramento encontra-se em constante ampliação e os LD e a escola devem contribuir para isso. Em segunda análise, já não devia mais haver espaço para uma produção escrita como suporte para atividades de conhecimentos linguísticos, a qual enxerga o ato de escrever como reproduzir regras gramaticais, desconsiderando a situação em que o sujeito se insere.

Essas posturas enfraquecem, pois, o eixo de produção textual escrita, o qual ainda precisava ganhar espaço. Ressalta-se que a atenção a essas questões provém do contato dos professores com as orientações oficiais. Ao conhecê-las, observa-se que este tópico as contradiz veementemente, assim como os estudos da linguagem correntes, fonte da qual bebem os documentos oficiais, à época os PCN.

No que diz respeito às atividades propriamente ditas – caso existissem nos livros – questionava-se sobre a concepção de escrita como um processo, considerando todas as suas etapas (planejamento, escrita, revisão e reescrita), apontando para uma teoria mais contemporânea ou até mesmo, se considerada a realidade do ensino de língua portuguesa no Brasil à época, à frente do tempo. Isso contaria com a presença de atividades que orientassem

os estudantes quanto ao contexto de produção, o qual demanda o gênero ou o tipo de discurso compatíveis a serem trabalhado, os níveis de linguagem adequados, a presença de um objetivo plausível para a proposta etc. No que concerne ao gênero, era critério a presença de uma diversidade de gêneros e de tipos de texto. Ademais, as atividades deveriam ser avaliadas quanto à presença de subsídios para a elaboração temática dos textos, de discussões sobre coesão e coerências, sobre a norma culta, dentre outros aspectos; e, por fim, se as atividades contribuíam para a construção da cidadania, não dando espaço para preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica.

4.2.2 Guia de livros didáticos – PNLDEM 2009

De forma mais sucinta – mas não rasa – são apresentados os critérios de avaliação observados no Guia para escolha dos livros didáticos do ano de 2009. No que diz respeito aos aspectos gerais, que, neste ano, são avaliados juntamente com o eixo leitura, observa-se que a PTE é concebida como um processo. Isso fica claro nos questionamentos “O texto é concebido como um processo construído em situação de interação? Ou é considerado apenas um produto, desvinculado da situação de comunicação?” (Brasil, 2008, p. 130) e “A produção textual é concebida em suas diversas etapas do processo de construção: planejamento, execução e revisão?” (Brasil, 2008, p. 130).

Na primeira pergunta, o embate entre duas concepções é apresentado para o professor, o qual é convidado a observar de forma mais crítica esse aspecto nas atividades propostas. Não se pode desconsiderar, mais uma vez, que a falta de munção teórica pode fazer com que esses questionamentos passem despercebidos, o que desvela a necessidade e importância das atividades de formação continuada. Isso porque o texto em si, conforme a ficha em estudo, já é concebido com um evento comunicativo (Beaugrande, 1997), reflexão a ser levantada no próximo capítulo, assumindo uma concepção mais inovadora do que vem a ser um texto.

Sobre as atividades de produção textual, especificamente, é citada como critério a possibilidade de formação de um aluno como autor, que “visa a atingir propósitos comunicativos nas diversas situações de interação social” (Brasil, 2008, p. 131), critério este estreitamente relacionado às práticas de produção situadas e contextualizadas que podem e devem ser subsidiadas pelas propostas presentes nos livros. Como já mencionado no comentários sobre o guia referente aos anos de 2005 e 2006, propostas de atividades específicas devem existir nos materiais para que a exigência imposta aos professores de formarem

estudantes-autores possa ser viabilizada, já que, sem materiais que o auxiliem nessa demanda, retirar a prática de produção de texto das sombras das atividades de gramática e de leitura é ainda mais difícil.

Além disso, em 2008, os professores precisavam analisar nas atividades de produção textual sugeridas a observância aos fatores de textualidade, a consideração do contexto de produção nas atividades; o desenvolvimento de estratégias para garantir a progressão textual temática durante as produções; a presença de diversidade de gêneros; a articulação das atividades de produção escrita com outros eixos do conhecimento e questões mais formais como a presença de oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos voltados para vocabulário, mecanismos de coesão, organização de períodos e parágrafos e, enfim, estruturas de tipos básicos de textos.

Chama bastante atenção outro critério, o qual fala sobre a articulação entre a prática de produção textual com os demais eixos de conhecimento, já que reconhecer a importância dessa relação entre eixos é reconhecer que é no texto produzido que a eficácia das práticas realizadas para o trabalho com as outras frentes e os outros componentes curriculares é ou não comprovada. A esse pensamento, leva Geraldi (2013, p. 135), ao afirmar o seguinte:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua (...). Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Deve-se considerar, então, que, como atestam Koch e Elias (2017, p. 37), ao escrever, o autor “recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais”, o que comprova a noção de que toda e qualquer prática realizada na escola (e fora dela) contribui para a formação do cidadão que interage efetivamente por meio da leitura e da escrita. Afinal, continuam e comprovam as professoras: “esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais” (Koch; Elias, 2017, p. 37). Portanto, pensar essa articulação, é um ponto forte na avaliação dos materiais sugeridos.

4.2.3 Guia de livros didáticos – PNLDEM 2012

Pode-se afirmar que, a partir do estudo do documento a ser comentado nesta seção, em 2011, ano de sua publicação, potencializaram-se as investidas para a consolidação dos dizeres dos PCN e das OCN nas escolas. O Guia do PNLDEM referente ao ano de 2012 apresenta como principal objetivo a colaboração com professores e professoras para uma escolha qualificada do LDP. Ainda que pareça redundante, apresentar tal objetivo se faz coerente porque depreende-se das instruções uma preocupação mais evidente com os critérios que devem ser considerados nas análises. O documento indica que, no contexto, uma escolha qualificada remete a “uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível” (Brasil, 2011, p. 6). Para auxiliar os professores na atividade, o documento afirma que, a priori, é importante que se pense nas características do EM e no papel do componente curricular LP, cujas importância e necessidade são reforçadas nesse nível de ensino.

Para o documento, não se pode pensar em práticas sociais nem em aquisição do conhecimento humano sem reconhecer o papel central da língua e da linguagem nesses processos. Os professores são convidados a rememorar, pois, que

assim como no ensino fundamental (EF), o desenvolvimento da proficiência oral em situações públicas e, particularmente, da proficiência em escrita, é condição tanto para a formação do aluno como cidadão pleno, como para o desenvolvimento de sua autonomia relativa aos estudos (Brasil, 2011, p. 7).

Diante disso, é preciso que se apontem objetivos específicos para a etapa do EM, dadas as singularidades deste nível, já que se trata da etapa final da vida escolar do indivíduo e, conforme o documento, deve oferecer a preparação para a etapa seguinte: o ensino superior.

as proficiências orais e escritas a serem desenvolvidas, assim como a capacidade de reflexão sobre a LP e de sistematização desses conhecimentos, devem justificar-se pela contribuição que possam dar para a inserção do aluno egresso desse nível de ensino tanto no mundo do trabalho, quanto na vida social republicana, na cultura letrada e na escolarização de nível superior (Brasil, 2011, p. 7).

O que se pretende então é um EM pautado em um ensino contextualizado, que, no caso, promova o que Travaglia (2009), dentre outros estudiosos, chamou de competência comunicativa. O aluno egresso que desenvolveu essa competência está apto a interagir plena e efetivamente em diferentes situações de comunicação, pois, além de, ao longo de sua vida escolar, ter estudado sobre os diferentes fenômenos e recursos linguageiros, os quais passaram a constituir-se como parte de seu repertório, aprendeu a elencá-los conforme a situação em que se insere e o propósito comunicativo que deseja atingir.

Outra questão levantada, além do reconhecimento das especificidades da etapa do EM, diz respeito ao perfil do jovem que ingressa neste nível. O documento alerta para o fato de que esse aluno “pela faixa etária em que se situa, pela escolarização já vivida e pelo tipo de inserção social que o caracteriza, é um sujeito social bastante diferente do aluno do EF” (Brasil, 2011, p. 8), o que pode ser bastante proveitoso, caso esse perfil seja levado em consideração não só para a escolha do livro, mas para o planejamento das atividades que venham a ser realizadas nas salas. O documento aponta esse critério como indispensável para que o EM funcione com eficiência. Nota-se que o aluno é enxergado como um ser historicamente situado, munido de repertórios, que devem ser tematizados em sala de aula. O documento advoga em favor disso ao afirmar que

É o caso, então, de levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de rap e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (quadrinhos comerciais, suplementos juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.) (Brasil, 2011, p. 9).

O documento cita, enfim, que, no EM, deve ser aprofundado o processo de apropriação das capacidades de leitura e escrita como mudanças nas práticas de letramento escolares vigentes, ou seja, é requerido uma nova roupagem para o ensino de LP, atrelando-a à aquisição da norma-padrão e a prática da reflexão e da análise linguística em favor da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Em se tratando da prática de PTE, especificamente, o documento, mesmo com inovações, é coerente com as edições anteriores, sobretudo no que diz respeito às fichas de avaliação. Ao apresentar os critérios eliminatórios de obras voltadas para Língua Portuguesa, no tocante à produção de texto, sugere-se que se observe se o livro didático analisado

Proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto) (Brasil, 2011, p. 90).

Na ficha de avaliação do guia, por fim, as oportunidades de ampliação de letramento são apresentadas como critério de escolha. Os professores devem observar se as atividades de produção escrita contemplam diferentes letramentos, como o literário, midiático, de divulgação

científica, dentre outros. A avaliação considera a valorização do contexto de produção, citando a importância de fatores como esfera de circulação, suporte, gênero, destinatário e propósito comunicativo. Outro aspecto importante diz respeito à concepção de produção enquanto processo, já que se questiona se, nas atividades, os alunos têm oportunidades – e meios – para planejar, escrever, revisar e reformular, além de acessos a informações para elaboração temática. Fala-se também em construção da textualidade e registro linguístico.

O documento afirma que não havia, dentre os livros ou coleções disponíveis, algum que, em suas respectivas composições, não contasse com propostas de produção de texto, a qual é concebida como “uma prática de linguagem socialmente situada” (Brasil, 2011, p, 20). O que antes era facultativo, falta que poderia ser compensada, passou a ser inegociável. Assim, ao se compararem, como já sinalizado, é válido reconhecer que, a cada edição, as teorias linguísticas – sobretudo as teorias que se consolidaram no Brasil no século XXI – se encontram cada vez mais explícitas, o que se vê por meio das terminologias empregadas e até mesmo dos tópicos listados. Isso demonstra o amadurecimento do Programa ao longo das suas edições.

4.2.4 Guia de livros didáticos – PNLDEM 2015

Em 2014, o material publicado apresenta as mesmas informações que seu antecessor. Praticamente, todos os trechos da parte introdutória, já resenhada neste capítulo, foram aproveitados, mantendo-se assim, as concepções e as ideias defendidas já em 2011. Há um trecho que fora acrescentado, o qual leva em consideração a estreita relação entre o EM e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, vulgo ENEM, e os demais vestibulares.

Nas orientações, há um posicionamento interessante que vai de encontro ao que vem ocorrendo nas escolas brasileiras – públicas e privadas, sobretudo quando se trata da 3ª série. O documento, referindo-se aos vestibulares, afirma que “ainda que se configure como meta relevante, não deve constituir-se como objetivo exclusivo ou mesmo privilegiado dessa etapa do ensino-aprendizagem” (Brasil, 2014, p. 11). É uma meta relevante porque, por meio das práticas escolares, de fato, os estudantes podem ter meios de acessarem o ensino superior, o que, indiscutivelmente, amplia as oportunidades que esses indivíduos possam vir a ter na vida fora da escola. Não se quer dizer que a escola não deve contribuir para a preparação de um aluno vestibulando. Quer-se dizer que tal foco é problemático.

Tendo por exemplo o ENEM, o estudante vai lidar com uma prova que é elaborada a partir de uma matriz. Matriz essa que, mesmo elencando competências e habilidades que mobilizam importantes objetos de conhecimento, é um recorte do currículo, que, por sua vez,

não pensa apenas na prática social “avaliação do ENEM”, mas em diversas outras práticas importantes para a vida do adolescente em sociedade. Defende-se que uma boa formação, em qualquer componente, a qual deve ser construída ao longo da educação básica pode culminar em um aluno bem-sucedido em diversos tipos de exame.

O problema se agrava quando o assunto são as aulas de produção de texto escrito, que, devido à força do ENEM, tem no texto dissertativo-argumentativo, gênero exigido na prova de redação, o grande – e único – foco em muitas realidades. Para uma formação integral dos estudantes, é importante que a maior quantidade de gêneros textuais possível seja contemplada – de forma significativa – em sala de aula. Não sendo assim, o aluno pode sair da escola achando que só se argumenta no ENEM ou que se deve pensar em estratégias para a realização de uma defesa pertinente de um ponto de vista em apenas um momento decisivo da vida: o vestibular.

Nesse contexto, reforça-se que são importantes os encontros de formação continuada para que ideias assim sejam desconstruídas, os materiais didáticos que apresentem estratégias para que isso possa acontecer e, principalmente, a reconsideração do que e de como os professores são cobrados por seus gestores imediatos e pelas secretarias de educação. Sem essa consciência, os materiais escolhidos serão aqueles que mais esgotam os estudos sobre a redação do ENEM, o que acarreta lacunas na formação de usuários competentes no uso da língua, afinal, como já afirmado, a redação do ENEM é importante, mas não resume todas as práticas sociais que podem – e vão – ser vivenciadas pelo aluno. O documento assevera: “o planejamento e a prática de ensino, no EM, devem ultrapassar os limites da avaliação certificatória e da seleção para o ensino superior, no rumo da formação cidadã e, portanto, do desenvolvimento o mais amplo e equilibrado do aprendiz” (Brasil, 2014, p. 12).

A ficha de avaliação se difere da ficha anterior por um detalhe apenas. Há o questionamento sobre a relevância dos objetos de ensino digitais, recursos acrescentado a partir de então, para o ensino da escrita. Ressalta-se, contudo, que, ao exporem os critérios de eliminação das obras submetidas, reforçou-se a necessidade de se considerar a cultura juvenil na elaboração do material e foi citada a consideração do impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e reconstrução dos sentidos do texto.

4.2.5 Guia de livros didáticos – PNLDEM 2018

Assim como os demais documentos afins, o guia que auxiliou na escolha dos LD utilizados a partir de 2018 salienta que “o ensino de Língua Portuguesa não deve ocorrer dissociado da vida; mas, ao contrário, substancialmente voltado para ela. Nessa perspectiva, a apropriação da língua escrita e oral em suas construções e usos mais formais é meta essencialmente necessária” (Brasil, 2017, p. 9). A ênfase nas construções e usos mais formais pode estar relacionada ao fato de que se expõe a preocupação em contribuir para que o aluno, ao concluir a educação básica, possa participar efetivamente das práticas sociais no âmbito político, econômico e cultural.

Consideram-se no documento as múltiplas linguagens que compõem os textos que circulam na contemporaneidade, os quais passam a ser cada vez mais atravessadas pelos avanços tecnológicos, as diferentes esferas sociais não cotidianas, como a científica, a literária, a jornalística etc.) e os gêneros por elas demandados. Essas ideias são coerentes com um projeto pedagógico que se engaja “às práticas sociais de uso da língua, de modo que todos os conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não começariam nem terminariam neles mesmos, mas estariam a serviço do uso realizado por um sujeito socialmente constituído” (Brasil, 2017, p. 9). Vem à tona, portanto, uma postura que aponta para o ensino de habilidades, o que é inovador, já que prenuncia uma orientação que viria a se popularizar por meio da BNCC e deveria ser enfatizada pela edição seguinte do PNLDEM. Ressalta-se que, nesse momento da história, a BNCC já estava em processo de elaboração.

No tocante à prática de PTE, o documento orienta que deve haver uma articulação entre ela e as práticas de leitura, análise linguística e produção textual oral, o que, segundo o documento “possibilita uma imersão profunda dos estudantes nas práticas letradas” (Brasil, 2017, p. 10). Isso porque o imbricamento entre os eixos que compõem o componente curricular em questão promove uma prática pedagógica em que os fenômenos linguísticos são estudados mais profundamente; resguardando os momentos em que os eixos sejam trabalhados em suas particularidades, quando necessário.

Em resumo, o Guia relacionado ao ano de 2018, indica que, na seleção dos livros,

Quanto ao eixo de Produção Textual, foram considerados os aspectos voltados para o aprimoramento das práticas de escrita dos estudantes, entre os quais, a atenção aos diferentes letramentos; aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto; às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas; entre outros (Brasil, 2017, p. 13).

Essas ideias se refletem na ficha de avaliação disponibilizada e anexa ao guia, que, em comparação com aquelas referentes a anos anteriores, foi mais incrementada. Além dos questionamentos que já constavam em fichas anteriores, há especificações que se referem à presença de gêneros relativos ao mundo do trabalho e da multimodalidade nas produções textuais, por exemplo. Há avanços no que diz respeito às questões teóricas consideradas: fala-se em ideologia, autoria, esfera de atividade e efeitos de sentido, categorias caras aos estudos do discurso; e reforçam a necessidade de se articularem os eixos de produção textual escrita, leitura e análise linguística.

4.2.6 Guias de livros didáticos – PNLDEM 2021

Em 2020, a escolha dos LD que chegaram às escolas no ano seguinte se deu em um contexto de mudança. Os livros a serem escolhidos auxiliariam os professores e professoras na implementação das ideias provenientes da BNCC e do NEM¹⁶. É importante saber que os professores deveriam escolher os livros que, agora, não se dividiam mais por componentes curriculares, mas sim pelas áreas de conhecimento, excetuando-se os componentes de LP e matemática, que eram componentes obrigatórios nos três anos do EM e que demandavam “obras específicas”¹⁷. Sobre os livros elencados, afirma-se que:

As obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas foram elaboradas com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2020, p.17).

É declarado como objetivo do PNLDEM 2021 disponibilizar materiais didáticos que viabilizem o desenvolvimento de competências gerais, específicas e habilidades definidas pela BNCC. Para tanto, de modo geral, abrangendo todas as áreas e todos os componentes

¹⁶ O Novo Ensino Médio foi implementado a partir da Lei nº 14.945/2024, com o intuito de flexibilizar o currículo e oferecer aos estudantes uma formação alinhada às suas necessidades. Esse modelo traz consigo diversas mudanças, dentre as quais se destacam a ampliação da carga horária; a divisão do currículo em uma parte obrigatória e comum, preconizada pela BNCC, e uma parte flexível, a qual conta com os itinerários formativos, que – em teoria – podem ser escolhidos pelos estudantes conforme queiram se aprofundar em determinada área de conhecimento; integração com o mercado de trabalho e projeto de vida, que incentiva os estudantes a planejarem suas metas e os orienta em suas decisões pessoais e profissionais. O projeto foi idealizado tendo em vista a necessidade de tornar o EM mais atraente para os estudantes, buscando remediar o problema da evasão escolar e contribuir para a formação integral dos estudantes secundaristas.

¹⁷ Neste estudo é a obra específica que será considerada, não a obra voltada para a área de linguagens.

curriculares, o documento pretendeu considerar obras que vinham a “contribuir, decisivamente, para a formação de jovens capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária” (Brasil, 2021, p. 18).

Em 2020, não foram disponibilizados guias específicos para cada componente curricular; foi publicado apenas um documento que falava da escolha de modo geral, assim, pode-se concluir que os critérios adotados para a escolha dos LDP – e demais componentes – seguem – ou deveriam seguir – criteriosamente as orientações presentes na BNCC, sendo a sua fundamentação teórica e as competências e as habilidades a serem desenvolvidas para cada área de conhecimento os fatores aos quais as propostas de atividade devem corresponder. Vale lembrar que muitas ideias já vinham se fazendo presentes em processos de escolhas anteriores, as quais podiam ser encontradas em documentos já publicados.

A BNCC, em se tratando do ensino de LP e de PTE, mais especificamente, endossa a concepção de produção textual como um processo já que prevê um aluno que deve “desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos” (Brasil, 2017, p. 78), por exemplo. Ademais, devem ser consideradas questões que envolvem a forma como os livros abordam as condições de produção dos textos, a dialogia e a relação entre os textos, a seleção de informações para o desenvolvimento de diferentes temas, os fatores de textualidade e a articulação entre diferentes eixos, como a análise linguística articulada à produção textual, o que já fora citado anteriormente.

Não se pode desconsiderar que a BNCC enfatiza, em primeiro lugar, o impacto das novas formas de comunicação disponíveis, o que demanda o estudo de gêneros textuais até então não consagrados, mas que passaram a ser essenciais para uma participação social efetiva. Outro aspecto particular à BNCC é concernente à organização dos gêneros em campos de atuação, a saber: campo da vida pessoal, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico-literário e campo das práticas de estudo e pesquisa. A tentativa é de contextualizar o conhecimento, auxiliando o estudante a resolver problemas reais em prol da sociedade e de si mesmo. Devem, pois, ser considerados materiais alinhados a propostas que

objetivam aproximar-se dos problemas reais vividos pelos jovens, assim os textos, o conteúdo a ser ensinado, os exercícios propostos tendem a afastar-se da clássica nomenclatura tipicamente escolar - que geralmente tem pouco a ver com a realidade dos estudantes - e passem a fazer sentido para eles, porque encontra eco nas inquietudes que eles vivem cotidianamente (Brasil, 2020, p. 19).

Com essas discussões, o objetivo deste capítulo foi apresentar o processo de implementação e de ampliação do PNLDEM no Brasil e os critérios de avaliação das propostas

de produção textual para, assim, refletir sobre seus impactos na produção dos LDP, sobretudo no que diz respeito às atividades de PTE dos quais fazem parte. A partir dessa discussão, pôde-se observar o amadurecimento do PNLD, pelo menos em teoria, sobretudo para o ensino médio, nível de ensino que fora contemplado apenas recentemente.

Com esse levantamento, constatou-se a influência dos estudos da linguagem e das orientações oriundas dos documentos oficiais na elaboração dos Guias do Livros Didáticos de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito às atividades de produção textual, o que aponta para a importância de trabalhos e de atividades formativas que facilitem o contato de professores da educação básica com os conhecimentos que os auxiliarão em processos essenciais, como a escolha e até mesmo elaboração de materiais, que podem, de fato, transformar a realidade escolar.

Busca-se observar neste estudo se, além dos documentos oficiais que orientam a prática de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os conhecimentos sobre produção textual que circulam no país também interferem na elaboração das propostas de atividades de produção textual presentes nos LDP que chegam às escolas brasileiras. Sobre o ensino de PTE serão tecidas algumas considerações no capítulo seguinte.

5 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre o ensino de PTE no Brasil. A discussão se justifica, pois é essencial que, considerando o propósito desta tese, os critérios que orientam a análise proposta estejam claros e alinhados à produção científica divulgada ao longo do tempo. Dessa forma, é possível alcançar conclusões mais consistentes sobre as características de um ensino desejado e os desafios que devem ser superados para sua efetivação, especialmente por meio das atividades de PTE disponibilizadas aos estudantes brasileiros do EM por meio dos LDP. Para isso, são tecidas considerações sobre as concepções de ensino de PTE que devem orientar as práticas pedagógicas e os obstáculos que dificultam as atualizações necessárias.

Discutir essas concepções de ensino é de extrema importância, já que a prática pedagógica, em qualquer eixo, está estreitamente ligada a concepções de linguagem, de texto, de escrita etc. que se assumem. Apresentando as concepções mais contemporâneas, busca-se entender sua relação com os documentos oficiais mais recentes, com o ensino de produção escrita almejado e, no contexto deste estudo, com a elaboração dos materiais disponibilizados para o trabalho com o eixo de PTE em sala de aula. A seguir, é apresentada uma discussão sobre as concepções de ensino, para então se analisar como o ensino de produção textual escrita tem sido observado no Brasil.

5.1 Ensino de produção textual escrita: concepções e propostas

A educação linguística preconizada pelos documentos oficiais exige, para que ocorra, posturas diferentes daquelas que se observam nas escolas brasileiras ainda na contemporaneidade. Guedes (2009, p. 49) adverte que “no ensino fundamental e médio, o ensino de língua portuguesa centrado no tradicional acabou levando os alunos a construírem uma imagem da língua escrita como um conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada”. Cabem, nesse contexto, reflexões sobre até que ponto as práticas de produção de texto realizadas em sala se relacionam e se assemelham às práticas que são, de fato, vivenciadas pelos estudantes em sua comunidade ou em quaisquer espaços que eles acessam. Pode ser promissor pensar no quanto a escola contribuiu e/ou contribui para que o estudante elabore um comentário pertinente em uma rede social qualquer ou uma carta de apresentação por meio da qual ele venha a se candidatar a uma bolsa de estudos ou a uma vaga de emprego, por exemplo.

Não se pode negar que, de 2009 para os dias atuais, avanços venham acontecendo, afinal, o próprio PNLD exige que novas ideias, provenientes de pesquisas desenvolvidas pela academia no Brasil e no mundo, cheguem às escolas. No entanto, ainda assim, há bastante trabalho para ser feito. Para mudar a realidade, é necessário aderir, por exemplo, o que dizem os PCN:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (Brasil, 1998, p. 25-26).

Diante desse contexto, tornam-se necessárias e urgentes discussões sobre possibilidades de se conduzirem as aulas de PTE. Antunes (2003) coaduna com uma perspectiva interativa para a realização de atividades de produção textual. Para a autora, tal perspectiva contribui para a formação dos estudantes enquanto autores. Ela explica:

Uma atividade é interativa quando é realizada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim numa interação, o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (Antunes, 2003, p. 45).

Os métodos empregados em sala de aula estão estreitamente relacionados a uma concepção, seja de língua, seja de texto, seja de escrita. Assim, se propomos atividades interativas, consciente ou inconscientemente, estamos assumindo uma concepção específica de escrita, por exemplo. Sobre este eixo, especificamente, Koch e Elias (2017) dissertam sobre como a escrita pode ser concebida em suas diferentes nuances. Primeiro, uma das possibilidades de se pensar a escrita é a partir do ponto de vista da língua. Nessa concepção, há um interesse maior pela aplicação de regras gramaticais e de um “bom” vocabulário, os quais deveriam ser empregados durante a produção que resultaria em um texto adequado às expectativas do professor. Apropriando-se desses recursos, o aluno poderia ser considerado um bom autor. Percebe-se, pois, que, atrelada a essa noção de escrita, há a concepção de linguagem como um sistema isolado, já que todo e qualquer fenômeno linguístico repousa no sistema. Além disso, enxerga-se o estudante como assujeitado, já que sua produção é determinada pelo sistema e o

texto resulta em um simples produto que é codificado pelo autor e decodificado pelo leitor, sendo o conhecimento sobre o código suficiente para a interação entre ambos.

Outra concepção de escrita projeta seu foco no escritor. Aqui, a escrita é concebida como representação do pensamento e faz emergir um sujeito psicológico, “um sujeito visto com ego que constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que ela seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada” (Koch; Elias, 2017, p. 33). O texto passa a ser produto do pensamento e o autor seria aquele que expressa suas ideias, suas intenções, sem demonstrar preocupação com as experiências ou conhecimentos do leitor, indispensáveis para a interação que envolve o processo.

As autoras falam, ainda, em uma terceira concepção, que nos faz, enfim, voltar a Antunes (2003). Trata-se da concepção de escrita como produção textual, “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (Koch; Elias, 2017, p. 34). Assim, a produção escrita não diz respeito apenas ao domínio do código ou ao pensamento e às intenções do autor, mas sim à interação como um todo: considera-se o código, bem como as intenções de quem escreve, mas sem deixar de lado o leitor como parte importante e participativa desse processo.

Há, pois, uma concepção interacional da língua, que remete às atividades interativas, propostas por Antunes (2003). Nessa concepção, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2017, p. 34). Aqui, o texto é, então, um evento comunicativo “no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (Beaugrande, 1997, p. 11). Nesse sentido, importa o reconhecimento do texto como dialógico, pois “se presume que, nessa interação, existe um sujeito (humano ou não) implicado na ação de enunciar e de projetar um outro para quem está direcionando os sentidos construídos, num dado tempo e num dado lugar” (Cavalcante, *et. al.*, 2022, p. 16). Koch e Elias (2017) prosseguem, afirmando que “numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um constructo, não podendo, por conseguinte, ser determinado a priori” (Koch; Elias, 2017, p. 35).

Nota-se que, nessa terceira concepção, a língua é tida como uma prática historicamente situada, que vai ao encontro dos postulados de Bakhtin e o círculo, os quais enxergam, a partir dessas propriedades, uma enunciação dada como concreta, que, no contexto escolar, deve corresponder aos textos escritos produzidos pelos estudantes. Volóchinov (1997) explica:

Uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que são inconciliáveis entre si porque não base concreta para sua síntese viva (Volóchinov, 1997, p. 122-123).

Não se pode, pois, conceber a formação de um estudante autor, apto a interagir com os pares como o mundo contemporâneo espera e exige a partir de situações que nem em menor instância se aproximam dos desafios que os espaços externos à escola impõem. Notando uma paridade entre o que é prescrito pelos documentos oficiais e dados estudos, considerou-se a hipótese de que as análises das atividades divulgadas nesta tese desvelariam a assunção desta última concepção por parte dos autores dos LDP distribuídos no Brasil.

A partir das palavras de Koch e Elias (2017), depreende-se, ainda, uma postura dialógica ao falarem que há, entre os interlocutores, uma construção mútua, que ocorre por meio da interação. Essas considerações se entrelaçam com o próprio dialogismo bakhtiniano, segundo o qual, nas palavras de Fiorin (2020), “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão são dialógicos” (Fiorin, 2020, p. 22). Isso porque, o sujeito, “para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (Fiorin, 2020, p. 23). A comunicação só ocorre, então, de forma bilateral e o texto é a ponte entre os interlocutores, os quais, por sua vez, vão construir os sentidos, a partir de seus conhecimentos e vivências e do contexto em que se inserem. As palavras de Ribeiro e França (2020) são esclarecedoras:

Nas interações, os sentidos emergem e são interpostos na configuração do eu-outro, enfim, na constituição contínua do sujeito social. O ser social é lacunar porque é preciso espaço para a acomodação do outro em si; nas possíveis acomodações virão, inevitavelmente, conflitos, contradições de vozes sociais, e tal processo, essencialmente dialógico, é força de resistência à monologização (Ribeiro; França, 2020, p. 32).

É justamente essa monologização que ronda as aulas de produção escrita e que deve ser evitada. Assim a escola “deve promover o grande encontro entre os aprendizes para que haja troca efetiva” (Ribeiro; França, 2020, p. 32). Desse modo, não há como se conceber uma prática de escrita sem considerar a presença do outro na situação comunicativa. Esse sujeito que, mesmo não estando presente no ato da produção textual, é essencial e deve ser levado em conta em cada momento do processo. Não sendo assim, os estudantes não terão como usufruir de práticas de linguagem de forma plena, já que “a polaridade das pessoas é na linguagem condição

fundamental, cujo processo de comunicação de que partimos é apenas uma consequência totalmente pragmática” (Benveniste, 2020, p. 283).

Menezes e Almeida (2020) falam da importância de apoiar o ensino de produção escrita na noção bakhtiniana de endereçamento, já que, como vem sendo defendido, a atividade escrita pressupõe um interlocutor. Afinal, “explicitar e caracterizar o outro do discurso favorece a atividade de escrita, tornando-a significativa, relevante e construtiva” (Menezes; Almeida, 2020, p. 157).

Além desses aspectos importantes, cabe refletir sobre a ideia de que a escrita existe para cumprir diferentes funções sociais. Todo texto é escrito para um propósito, realizando uma atividade sociocomunicativa entre os indivíduos que dela fazem uso e é inevitável relacioná-la com os diversos contextos em que eles atuam. Diferentemente do que ocorre na escola, onde os textos produzidos não atingem destinatários reais e ficam nos cadernos aguardando o visto do professor, na vida cotidiana, não existe escrita “para nada”. Por isso, atividades de produção de textos que não têm sua razão de ser pouco valem para os estudantes.

Cada um desses propósitos vai solicitar diferentes gêneros textuais, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262), elaborados pelas diferentes esferas sociais de circulação e de funcionamento dos discursos. Tal estabilidade é necessária porque, sem ela, não haveria organização nas formas como os gêneros seriam materializados nos textos, o que inviabilizaria a comunicação humana, já que, não havendo estabilidade, a cada nova enunciação surgiriam novas arquiteturas não reconhecidas pelos sujeitos. Em contrapartida, o autor reconhece a natureza relativa dessa estabilidade, pois, por meio dos gêneros, que são situados e caracterizam um tempo e um espaço específicos, veiculam a singularidade, os posicionamentos dos sujeitos que enunciam.

Antunes (2003) salienta uma importante propriedade no que concerne aos gêneros textuais: esses modelos são resultados de convenções históricas e sociais instituídas pelas pessoas. Daí a noção de que o texto – e os gêneros – devem ser a base do ensino de língua portuguesa. Quanto mais gêneros são trabalhados, mais condições os estudantes terão para interagirem plenamente na sociedade durante e após a educação básica. Sobre essas ideias, conclui-se, então que “ao assumir o gênero como conceito central no ensino de língua materna, está se priorizando a prática social como ponto de partida e de chegada, uma vez que a ação social só é viabilizada pelo gênero” (Amorim; Carvalho; Andrade, 2020, p. 59).

Bunzen (2022) endossa essa postura, afirmando que a prática de redação não deveria fazer parte do cotidiano escolar, mas sim a prática de produção de textos diversos, os

quais devem estar em consonância com os usos extraescolares, situados numa prática social. Para o autor,

As práticas de leitura e de produção de texto e, gêneros diversos integrantes do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização (família, igreja, mídia, grupos de amigos, movimentos juvenis, associações comunitárias, trabalho etc.) podem ser legitimadas na escola (e não excluídas) (Bunzen, 2022, p. 261).

Fortalecendo esse posicionamento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) afirmam que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se em situações públicas escolares e extraescolares”. Os autores defendem que:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá os alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Ao serem postas em prática, essas ideias apresentam uma série de implicações positivas para as aulas de PTE. Primeiro, as escolas contribuirão com a formação de estudantes autores, estando aptos a participarem ativamente das práticas sociais por meio da escrita e, ao produzirem textos, de fato, e não frases ou palavras soltas, os estudantes passarão a estabelecer vínculos comunicativos. Para Antunes (2003), “socialmente, o que conta é a nossa capacidade para totalizar, para interagir num plano global, os dados de nosso dizer” (Antunes, 2003, p. 62). Dessa forma, são produzidos textos relevantes, já que o alunado, ao produzi-los, passa a corresponder aos diferentes usos sociais da escrita. Pensar essas estratégias vai contribuir também para que tais textos circulem na sociedade, para que os textos dos estudantes tenham leitores, isso faz com que eles pensem na situação de comunicação cujas singularidades interferem diretamente na produção textual dentro e fora da escola.

Ao observar essa situação, nota-se que ao professor de língua portuguesa cabem tarefas que vão muito além de descrever categorias gramaticais ou lexicais e de listar erros que devem ser evitados pelos alunos. Conforme assevera Antunes (2017, p. 33-34), cabe ao professor

investigar as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos de sentido, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua, em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos e gêneros de textos-em-função.

Com essas discussões, pode-se concluir que muitos são os estudos que podem ser evocados para que a prática de PTE seja, quando necessário, adaptada ou até mesmo reformulada. Como já fora afirmado, os LD podem cumprir um papel importante nesse

processo, já que são eles que, na maioria das vezes, são o ponto de partida para o planejamento das aulas que envolvem a língua. Os LD disponíveis, devem, portanto, auxiliar os professores a colocarem em prática as ideias apresentadas neste capítulo.

Não se pode perder de vista que, para um trabalho eficiente de produção textual, é relevante, também, que, ao escrever um texto, o aluno considere diferentes etapas até que a versão final do seu texto esteja, de fato, pronta. Em cada uma dessas etapas, os estudantes tomam diversas decisões, o que exige, na escola, preparação e supervisão do professor. Ao considerar estas etapas, é concebida uma escrita descrita como um processo. Sobre esta concepção, são tecidas algumas considerações na seção a seguir.

5.2 A escrita como um processo

Como já fora exposto, tanto os PCN quanto a BNCC consideram que o texto deve ser concebido a partir de um processo, que demanda tempo e reflexão por parte dos autores. O fato de, ainda na contemporaneidade, ser diagnosticado um ensino de produção textual escrita tão tradicional, focado em um produto, pode trazer à tona o pensamento de que estudos que assumem a escrita como um processo são recentes. Na verdade, os anos 80 contam com marcos por meio dos quais a postura diante do produção textual, ainda que em passos lentos, vem se revolucionando. Calkins (1989, p. 28), dentre outros, já denunciava:

Muitos estudantes de segundo grau realmente acreditam que escrever um ensaio é sentar-se à escrivaninha, pegar uma caneta e, então, escrever uma ideia central seguida por três parágrafos de apoio! Não é de se admirar, então, que tantos estudantes produzam uma escrita aborrecida e desleixada. Estão utilizando uma estratégia errônea para escrever. Não se dão conta de que somente através de reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem dizer.

Essas angústias podem ser observadas ainda na escola do século XXI. Nesse contexto, revisitar – visitar, na maioria das vezes – a noção de escrita como processo é importante porque, embora as orientações oficiais assumam essa concepção e os estudos da linguagem já tenham apontado um caminho mais profícuo para a escrita, há uma resistente tendência a se enxergar o texto como um produto. Assumir esta concepção vai de encontro a todas as noções defendidas até aqui. Mesmo assim, dada assunção vigora em muitas salas de aula brasileiras. Com o fito de que tal prática seja ressignificada, cabem algumas reflexões sobre ela.

Oliveira (2010) disserta sobre a noção de que existem três formas de se conceber a escrita: a escrita pode ser um produto, um processo ou um processo que leva a um produto. O

autor explica que, quando se enxerga a escrita como um produto, o desenvolvimento da competência redacional dos estudantes é dificultado. A dificuldade vem à tona porque, a partir desse método, os alunos não constroem a ideia de que, para que um texto seja produzido, deve haver planejamento. Assim, quando o professor pretende receber uma atividade de produção textual dos estudantes, limita-se a expor o tema sobre o qual o aluno deve escrever, a quantidade de linhas que o aluno deve preencher em dado período, além de lembrá-los da atenção que deve ser dedicada às regras gramaticais e ortográficas. O autor adverte que “assim como o professor precisa planejar suas aulas de escrita, os alunos precisam planejar a produção de seus textos. E o professor tem um papel fundamental na tomada de consciência dos alunos a respeito da necessidade desse planejamento” (Oliveira, 2010, p. 120).

Naturalmente, há gêneros que demandam planejamentos mais breves ao passo que outros demandam um planejamento mais demorado, como um bilhete e uma carta de reclamação, respectivamente. O que importa, todavia, é a consciência do professor e do aluno de que a escrita efetiva e significativa pressupõe um planejamento. Do contrário, havendo o foco na forma e na estrutura, em detrimento do conteúdo do texto produzido pelos estudantes, reverbera a visão estreita de escrita na vida escolar, na qual “aprendemos a manejar mecanismos textuais de paráfrases e citações, diretas e indiretas, e vamos copiando, colando e parafraseando aqui e acolá para compor o que chamados de texto: um amontoado de palavras alheias, um texto ‘frankstein’, sem autoria, sem vida” (Dias, 2023, p. 57).

A partir da década 80, passam a ganhar espaço estudos que concebem a escrita não mais como um produto, mas como um processo complexo, que apresenta etapas, as quais devem ser seguidas, tendo em vista que cada uma delas importam para que o autor consiga expressar de forma efetiva o que pretende. Nesse novo contexto, passam a ser valorizadas diversas reflexões que devem ser levantadas no ato de produção de um texto, as quais, por sua vez, como já sugerido, vão variar de acordo com a situação em que o locutor se encontra. Ferrazi-Júnior e Carvalho (2015), exemplificam, indicando que, nos vários momentos em que somos impelidos a produzir um texto, devemos fazer escolhas no que diz respeito ao meio (o texto deve ser oral ou escrito), ao nível de linguagem condizente com a situação de comunicação, ao gênero correspondente à situação e ao propósito comunicativo, à sequência textual a ser aderida e até mesmo ao nível de tratamento que deve ser dado ao conteúdo. Assim, nota-se que um dos principais impasses para o sucesso dos estudantes enquanto autores de textos escritos é a ausência da reflexão sobre um método, o qual orientaria a produção de um texto solicitado pelo professor.

Chamando atenção para a noção de escrita como um processo, Hayes e Flower (1980) apontam que, nesse percurso, um autor proficiente deve, ao produzir um texto, preocupar-se com três passos: planejamento, textualização e revisão. O planejamento conta com a geração de ideias, com a organização e estabelecimento de objetivos. Os autores explicam que, ao se escrever um texto, há a recuperação de ideias provenientes da memória de longo prazo relevantes para a produção em exercício; essas ideias precisam ser organizadas, principalmente, quando não estão adaptadas à tarefa evidente e podem, em uma primeira tentativa, não apresentarem um sentido efetivo para o texto a ser produzido. O estabelecimento de objetivos é parte principal no planejamento, já que, conforme os autores, esses objetivos estão ligados ao processo contínuo de composição.

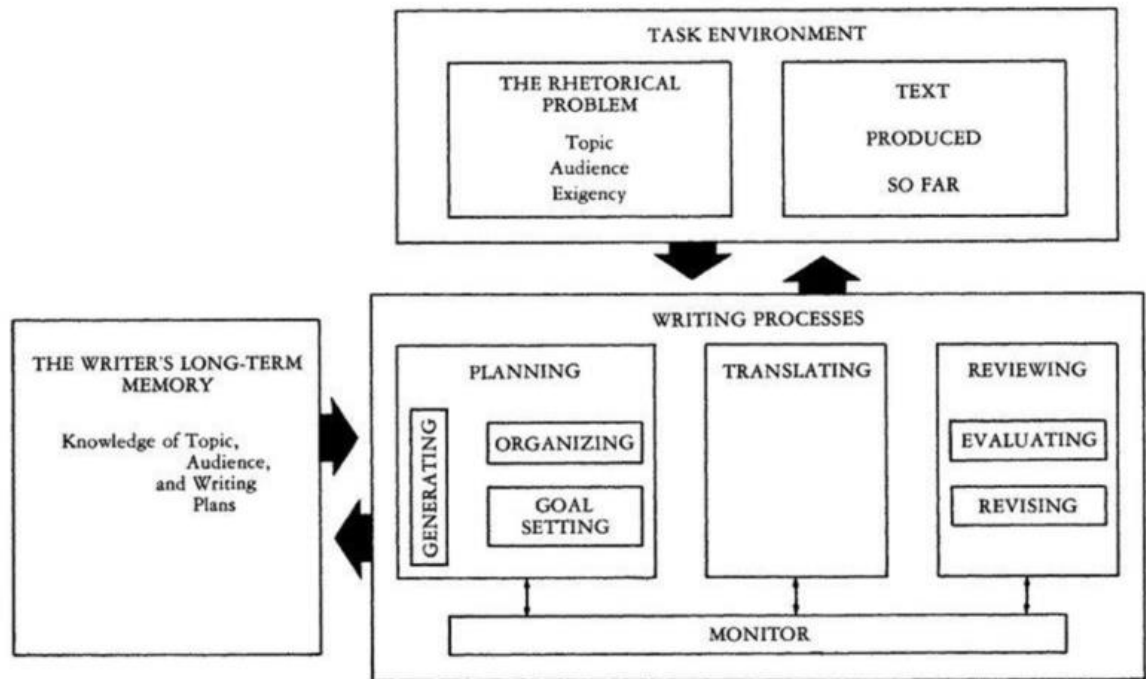
É, pois, nesta primeira etapa que o autor dedica um tempo para compreender o contexto de produção, dos conhecimentos que detém sobre o assunto que será abordado e sobre o próprio contexto para que, em seguida, estabeleça de forma clara os propósitos comunicativos que devem ser alcançados na interação por meio do texto. Além de enfatizar o planejamento como parte importante da produção, ao falarem do contexto da tarefa, os autores apontam a existência de três elementos relevantes para a escrita: tópico, audiência e motivação para a escrita. Com isso, defende-se que, sendo assumido como processo, toda a produção parte do estabelecimento do assunto, do interlocutor a quem o texto se destina e da intenção do autor, que dizem respeito às condições de produção do texto.

Na textualização, etapa seguinte, ocorre a produção propriamente dita. Nesta etapa, ponto a que normalmente se reduz todo o processo de produção escrita na escola, os estudantes fazem uso de seus conhecimentos, não só enciclopédicos, mas também linguísticos e interacionais, pois as ideias passam a se realizar no plano da escrita e esses conhecimentos auxiliam os autores a selecionarem formas de dizer que os levem a atingir seus propósitos comunicativos.

Finalmente, na revisão, há a leitura do texto redigido, tendo em vista sua consonância com os objetivos estabelecidos e, também, sua qualidade no que diz respeito ao emprego dos aspectos textuais e gramaticais. Por meio do esquema¹⁸ a seguir, os autores ilustram seu modelo:

¹⁸ É importante observar que, além do processo de escrita (writing process), os autores consideram a memória de longo prazo e o contexto de produção da tarefa. No primeiro, evoca-se todo o conhecimento a que o autor tem acesso, a fim de que seja possível desenvolver um assunto, identificar o(s) destinatário(s), elementos que interferem no planejamento do texto. O contexto de produção, por sua vez, contemplando fatores externos, traz à tona a observância à descrição da tarefa a ser executada, o assunto a ser tratado, os destinatários e as motivações requeridas.

Figura 01 – Modelo de produção textual de Hayes e Flower (1980)



Fonte: Hayes e Flower (1980, p. 11).

É importante ressaltar, voltando a Oliveira (2010, p. 127), que os estudantes – e professores e autores de materiais didáticos – devem ter em mente que “o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato”. Calkins (1989, p. 33) concorda com isso, afirmando que “o processo de escrita não se ajusta aos métodos guiados pelo professor e globalizantes, que não levam o indivíduo em consideração”. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e altera seu texto constantemente”, afinal, segundo Marcuschi (2008, p 218), “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção textual deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões”. Essas ideias apontam para uma prática mais coerente com o ato de se produzir textos efetivamente no cotidiano, endossando a tese de que a escrita deve ser vislumbrada, portanto, como um processo.

Com passar do tempo, modelos como o exposto anteriormente foram passando por reformulações. Tomando por referência as palavras de Hayes e Flower (1980), Kato (2001) apresenta algumas ressalvas. Importa expor que a autora chama atenção para fato de que os modelos estabelecidos não se constituem como parâmetros para a escrita, mas contêm componentes pertinentes à produção textual. Ela adverte: “Os modelos podem, pois, ser usados não para caracterizar o “déficit” do aprendiz em relação aos componentes por ele preditos, mas como base para a construção de um modelo adequado de escritura (...)” (Kato, 1988, p. 30).

Dito isso, a autora expõe críticas pertinentes, dentre as quais destacamos¹⁹ as que se expõem a seguir. Ao estudar o modelo de Hayes e Flower (1980), a autora afirma que não há recursividade observada no modelo proposto. Kato (1988) cita, por exemplo, que não é consistente a ideia de que o texto produzido até certo momento não atua sobre outros componentes, como na geração de ideias, sendo apenas base para o posterior componente “revisão”. Essa ideia é coerente, uma vez que as versões parciais do texto são preponderantes para as escolhas que são realizadas até que se chegue a uma versão final. A autora acrescenta também que, no modelo de Hayes e Flower (1980), o destinatário atua apenas na geração de conteúdo, não influenciando a forma do texto ou a atividade de revisão. A crítica da autora é pertinente, já que, como já foi apresentado neste trabalho a escrita é uma prática interativa e “dessa condição interativa da escrita, derivam implicações, como, por exemplo, poder-se prever para quem se escreve; com quem se está interagindo; quem vai ter um encontro marcado com o texto que se escreve etc.” (Antunes, 2016, p. 14). Logo, a consideração do outro é preponderante durante todo e qualquer procedimento realizado no ato de escrever.

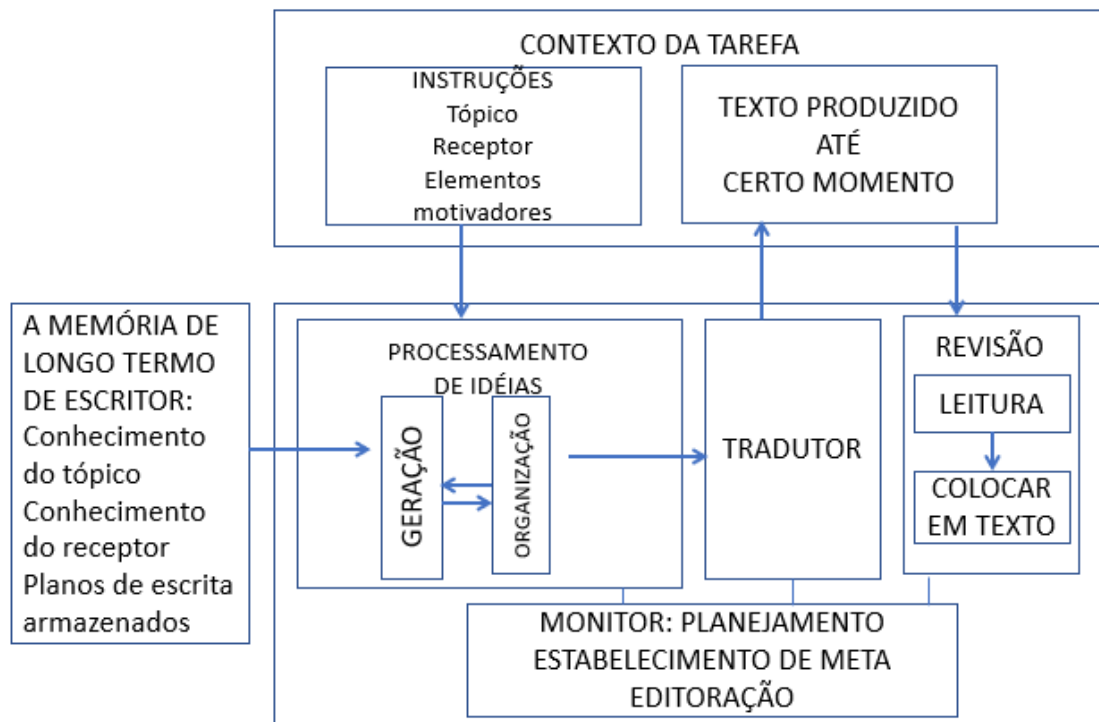
Outra fragilidade observada pela autora diz respeito ao planejamento. No estudo posterior, defende-se que não se pode depreender que a definição de objetivos estaria relacionada apenas à geração de ideias, como é sugerido pelo esquema, já que ela afeta também a textualização e a revisão. As palavras de Calkins (1989, p. 31) esclarecem: “As palavras tornam-se lentes que nos ajudam a ver os temas que emergem e o desenvolvimento daquilo que queremos dizer (...) Reviso e, movendo as palavras na página e olhando através delas para meu tema que se desdobra, exploro e descubro o que tenho a dizer”, ou seja, há uma aparente plasticidade nas contribuições entre os fatores que compõem os modelos criados para explicar o processo de escrita. Em se tratando da organização de ideias, Kato (2001) defende que, durante este sub-processo, previsto pelos norte-americanos, é possível que outras ideias surjam, não havendo limitação para isso, ampliando ou reduzindo, então, o projeto que se tinha para o texto.

Além desses apontamentos, Kato (2001) sugere que tópico, receptor e motivação para escrita, elementos que apontam para o contexto de produção, estariam relacionados não apenas à geração de ideias, mas ao processamento das ideias. A geração e a organização de ideias, por sua vez, não estariam relacionadas apenas ao planejamento - encapsulado pela autora como processamento de ideias - mas também à textualização. O modelo da autora amplia, então,

¹⁹ Neste trabalho, não haverá aprofundamentos sobre esta discussão, que é rica por demais, considerando que o foco da seção é chamar a atenção para as nuances do processo que envolve a produção textual.

o esquema apresentado anteriormente, de Hayes e Flower (1980) apresentando-se da seguinte forma:

Figura 02 – Modelos de produção textual de Kato (1988)



Fonte: Kato (2001, p. 87).

Conclui-se que o modelo exposto por Kato (2001) amplia mais ainda a noção que se tem sobre o ato de produzir textos, já que explicita a não linearidade do processo, inerente à produção textual.

Além dos estudos já indicados, há outros que fomentam a ideia de que a escrita é um processo. Serafini (1995) acredita que “é possível dividir o processo da composição em atividades básicas e utilizar, para cada uma delas, técnicas e procedimentos específicos” (Serafini, 1995, p. 22). Dessa divisão, resultam as seguintes fases: planejamento, produção das ideias, produção do texto e revisão. Na primeira fase, a autora chama atenção para elementos como o tempo disponível para a produção textual e as características que a redação deve ter. Em seguida, as ideias devem ser organizadas, o que lembra a produção de um rascunho. A terceira fase é a produção textual, o autor passa a organizar o texto considerando parágrafos, obedecendo à sequência textual condizente com o propósito, no que diz respeito às suas propriedades, bem como os aspectos convencionais de escrita. Finalmente, há a revisão, que deve se ocupar tanto da forma quanto do conteúdo, a partir da qual deve resultar a versão final.

Vieira (2005) também apresenta importantes contribuições para se discutir a noção de escrita como um processo. Uma questão importante levantada pela autora diz respeito ao protagonismo do professor na prática de ensino de produção textual, ou seja, é necessário que o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, esteja ciente de que a escrita é uma atividade comunicativa e, portanto, detentora de funções definidas e diversas. Por outro lado, do ponto de vista do aluno, é necessário que os estudantes estejam conscientes de que seus textos estão sendo produzidos não apenas para serem corrigidos a partir de critérios rasos, mas para cumprirem uma função social. Assim, “como dizer”, por exemplo, é um fator tão importante quanto o “o que dizer”.

A autora defende que o processo de produção textual é uma atividade que deve ser concatenada, considerando os seguintes passos: consciência da audiência, planejamento, releitura e revisão. Há, pois, um consenso entre as crenças dos autores discutidos nesta seção, ao se considerar que o que deve ser valorizado em sala de aula são as atividades relacionadas ao ato de se produzir um texto, não apenas o produto, a versão final, sendo responsabilidade do professor evitar que essa postura passe a diante. Calkins (1989), já citada nesta seção, também advoga a favor de que a produção textual deve passar por diferentes etapas até chegar à versão final, isso porque, “quando compreendemos o processo de escrita, podemos ajudar nossos estudantes a inventar, utilizar e adaptar estratégias efetivas de criação” (Calkins, 1989, p. 30), e afirma que o processo pode ser dividido em ensaio, esboço, revisão e edição, etapas similares àquelas propostas por Serafini (1985). Há que se considerar também que os autores, dado o investimento na ideia de que não se pode considerar o texto como um mero produto, concordam, portanto, com a ideia de que a redação para fins estritamente escolares pouco contribui com a formação de autores proficientes, capazes de interagir plenamente numa sociedade letrada como a sociedade da qual fazem parte.

As propostas de PTE presentes nos LDP distribuídos para as escolas brasileiras devem auxiliar o professor na missão de conduzir os estudantes em suas respectivas formações enquanto autores, enquanto bons escritores. Considerando a escrita como processo, Lessa-Neta (2020, p. 74) afirma que

Para redigir bem, é necessário que o estudante tenha ciência de cada uma dessas etapas e, que além de saber da importância de cada uma delas, tenha tempo disponível em sala de aula e em casa para praticá-las, para isso, além do suporte do professor, é fundamental que ele encontre significado real no texto que está produzindo, de modo que o esforço de planejar, reler, revisar etc. valha a pena (...).

Retomando os estudos de Oliveira (2010), o qual apresentou que a escrita poderia ser concebida como produto, como processo ou, ainda, como processo que leva a um produto,

ressalta-se que a terceira possibilidade, defendida pelo autor, se dá porque, conforme suas palavras, há perigo no fato de que “muitos professores começaram a dar muita ênfase ao processo de produção textual, minimizando questões de precisão linguística enfatizadas pela concepção de escrita como produto” (Oliveira, 2010, p. 121). O linguista defende a apropriação de elementos das concepções de escrita como produto e como processo para que os alunos possam ter desenvolvida sua competência redacional, já que aspectos relacionados à primeira concepção têm seu lugar nas aulas de língua portuguesa.

Com essas discussões, conclui-se que já está trilhado um caminho para o ensino de PTE ressignificado e, portanto, mais produtivo. Em contrapartida, há alguns obstáculos que merecem atenção, sobre os quais se fala na seção seguinte.

5.3 Ensino de produção textual escrita: desafios

Ao discorrer sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, em sua emblemática obra “Aula de Português: encontro e interação”, Antunes (2003) chama atenção para o fato de ser consolidada uma prática pedagógica que, em diferentes aspectos, mantém uma perspectiva reducionista do estudo de frases e de palavras descontextualizadas. Partilha-se da ideia de que essa prática não contribui precisamente para o desenvolvimento das competências relacionadas ao uso da linguagem pelos estudantes, os quais precisam atuar efetivamente em práticas de leitura, análise linguística, oralidade e produção textual.

Embora a obra citada seja datada do início do século XXI e trate ainda do ensino de produção textual para os anos do ensino fundamental, é possível relacioná-la à contemporaneidade e, ainda, à forma como o ensino da escrita se dá no ensino médio. Primeiro, porque muitos desses traços são percebidos ainda hoje em quaisquer níveis de ensino. Segundo, porque, considerando o nível médio da educação básica, que, dentre outros percalços, tem como um dos objetivos a preparação do aluno para a produção de textos para exames vestibulares, muitas vezes a prática social de produção de textos efetiva perde espaço para aulas de reprodução de modelos e aplicação de regras.

É sabido que a linguagem funciona para que os sujeitos possam interagir socialmente. No entanto, a abordagem insipiente dos fenômenos linguísticos desconsidera essa importante propriedade. Como consequência de um ensino estanque, há, além de pouca contribuição para a formação de indivíduos competentes no que diz respeito aos usos linguísticos, o desinteresse por parte desse mesmo público nas aulas de língua portuguesa e o insucesso escolar, que afeta professores e alunos, já que “a visão que o aluno tem de produzir

texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções” (Bunzen, 2022, p. 261-262). Fatores estes que, se existissem, contribuiriam para que estudantes enxergassem a importância e a necessidade de desenvolvimento das competências relacionadas à escrita.

Ao se debruçar sobre o ensino de PTE propriamente dito, Antunes (2003) denuncia, ainda, que, embora existam fatores externos que interferem no cotidiano escolar, não se pode deixar de reconhecer que fatores internos à escola também inviabilizam um ensino e uma aprendizagem significativa. A autora apresenta alguns diagnósticos.

Em primeiro lugar, nota-se que as atividades de escrita são concebidas a partir de um processo de aquisição que não considera o papel do aluno como agente na construção do conhecimento, o qual não é motivado a propor e testar hipóteses, até mesmo relacionadas à representação gráfica da língua. Em segundo lugar, ressalta-se a presença de uma escrita mecânica e periférica, “centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas” (Antunes, 2003, p. 26). A autora relaciona isso ao fato de muitas pessoas reduzirem a ação de escrever bem a escrever sem erros de ortografia. Em terceiro lugar, apontam-se atividades pautadas em uma escrita artificial e inexpressiva, já que são desvinculadas de quaisquer contextos reais de comunicação, problema também considerado pelos documentos oficiais já discutidos, o que torna os textos produzidos vazios de sentidos e de intenções. Para a autora, “esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem naturalmente quando interagem com os outros, que é construir peças inteiras, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções” (Antunes, 2003, p. 26).

Na esteira dessas ideias, concebe-se uma escrita sem função, sem valor interacional, sem autoria e sem recepção, reduzida a um exercício sem qualquer objetivo. Tal escrita é, portanto, uma espécie de improviso, já que não há planejamento ou revisão, deixando de lado o que e como se diz. Geraldi (2013) comenta que

por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 2013, p. 137).

É justamente por isso que se fala em “um ensino reducionista” quando se nota a ausência desses fatores nas aulas de produção textual e nas propostas de atividade que a elas dão corpo. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) reconhecem que o ensino de PTE se constitui como umas das finalidades fundamentais do ensino de línguas, já que “aprender a produzir uma

diversidade de textos respeitando as convenções da língua e da comunicação é uma condição para a integração na vida social e profissional” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 13). Assim, retirar os textos de uma situação real de produção faz do eixo produção textual, algo que, na maioria das vezes, se encontra no plano da abstração.

Com isso, ocorre o que Guedes (2009) chama de falso diálogo privado com o professor. O autor explica: “falso porque, na verdade, o professor não é verdadeiramente um leitor que gosta ou não gosta do que leu [...]; apenas o avalia a partir de critérios alheios [...], que dificilmente consegue tornar claros e precisos para os alunos” (Guedes, 2009, p. 51).

Pensar um ensino que priorize as competências e habilidades de expressão dos estudantes muito têm a contribuir para o ensino de produção textual. Para que essas competências e habilidades sejam mobilizadas, é essencial que algumas posturas sejam repensadas por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: gestores, professores, formadores de professores (seja em se tratando da formação inicial, seja da formação continuada), autores de materiais didáticos etc. Uma delas está estreitamente relacionada com as concepções de escrita e de texto que se assumem, as quais já foram citadas neste capítulo.

Diante desse contexto, é imprescindível considerar o papel dos LDP na busca pela minimização desses problemas. As práticas elucidadas nesta seção podem ser transformadas com o apoio de materiais alinhados aos documentos oficiais voltados para a educação e aos estudos da linguagem contemporâneos que falam sobre o ensino de PTE, o que justifica a necessidade das análises propostas nesta tese.

Neste capítulo, discutiram-se as concepções existentes e seus impactos na forma como as aulas de escrita podem ser conduzidas bem como os desafios e os impasses vivenciados nas salas de aula no tocante às aulas de produção textual. Assume-se a hipótese de que, à medida que novas concepções vão surgindo, novas posturas podem ser adotadas. Para isso, é importante que os estudos cheguem às escolas e um dos meios pelos quais isso pode acontecer é o livro didático, que pode – e deve – dispor de atividades que apresentem oportunidades para os estudantes vivenciarem as etapas de planejar, textualizar, revisar e reescrever seus textos, etapas estas – em menor ou em maior grau – comuns nos trabalhos e nas concepções dos pesquisadores citados neste capítulo.

Enfim, as teorias apresentadas servem de subsídio para análise dos materiais que serão estudados neste trabalho. No capítulo a seguir, serão apresentados os aspectos metodológicos que orientam a realização deste estudo.

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresentados e discutidos os aportes teóricos que subsidiam este estudo, cabe agora expor os procedimentos metodológicos adotados, os quais tornaram possíveis as análises que dão corpo a esta tese. Neste capítulo, então, é apresentada a metodologia aderida, a qual orientou a realização desta pesquisa. A primeira seção é dedicada à caracterização da investigação; em seguida, são divulgados o contexto e *corpus* analisados. Por fim, são enumerados os procedimentos de coleta e de análise dos dados realizados.

6.1 Caracterização da pesquisa

Esta investigação se dedica a estudar o tratamento dado à produção textual escrita em LD distribuídos pelo PNLDEM, nas edições do programa ocorridas no período de 2006 a 2025. Tendo em vista o objetivo apresentado, assume-se a orientação metodológica que vai ao encontro de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, a qual, segundo Vasconcelos (2002), se apresenta de forma bastante eficaz, em se tratando de estudos que se debruçam sobre a análise de materiais didáticos, já que, a partir das pistas que se encontram nesses importantes registros, torna-se possível a percepção e a compreensão de como os fenômenos que permeiam as salas de aula se dão.

Em pesquisas de cunho qualitativo-interpretativo, portanto, o cientista dá vazão a questões subjetivas e, diante de um objeto ou fenômeno estudado, busca-se compreender o tipo de fenômeno que está acontecendo, sua causa e o modo como ocorre. Além disso, Bortoni-Ricardo (2008) salienta que pesquisas em Linguística Aplicada, especialmente as que são voltadas para o contexto educacional, encontram no tema abordado neste trabalho – ensino de produção textual escrita – um espaço privilegiado para a realização de análises da natureza supracitada.

Caracteriza-se, ainda, o presente estudo como descritivo e comparativo. Importa indicar que esse tipo de pesquisa busca descrever as características de dado fenômeno e, até mesmo, associar variáveis, o que pode ser exemplificado pelo fato de, nesta pesquisa, se buscar perceber a relação que há entre os documentos oficiais voltados para a educação brasileira e os materiais didáticos produzidos no Brasil que os têm por base. Ademais, em diferentes momentos, ocorre o cotejamento entre as obras que compõem o contexto de pesquisa desta tese, o que possibilita perceber com mais clareza as mudanças no PNLDEM.

Ressalta-se, também, o caráter documental e o caráter bibliográfico da pesquisa, já que são analisadas propostas de produção textual escrita em LD, as quais compõem o *corpus*. As análises, por sua vez, são realizadas a partir das informações presentes em leis e demais documentos que balizam a prática de ensino de língua portuguesa no Brasil, sendo estes consultados ao longo de toda a pesquisa.

6.2 Contexto de pesquisa e *corpus*

Esta pesquisa apresenta como contexto seis obras/coleções de LD. Para figurarem neste contexto, foi necessário que as coleções estivessem completas, isto é, não se apresentando em volume único, quando é disponibilizado apenas um livro para os três anos de ensino médio, devem ser compostas por três livros, sendo cada um relativo a um ano da etapa indicada: 1º, 2º e 3º ano. Foi imprescindível, também, que as coleções tivessem sido aprovadas pelo PNLDEM, no período que vai desde sua primeira edição, em 2006, até sua última edição, em 2021.

Seguindo o modelo adotado por Lessa-Neta (2020), adaptando-o, contudo, à realidade do ensino médio, para a seleção dos livros também foi observado se: I) os LD eram utilizados em escolas públicas; II) os livros apresentavam ou não propostas de produção textual escrita, considerando que a não apresentação de atividades de produção textual escrita também é um fator a ser analisado, já que se pode diagnosticar o atendimento ou o não atendimento aos documentos oficiais de base; III) em caso de livros impressos, os livros se encontravam em bom estado de conservação, sobretudo aqueles pertencentes às edições mais antigas. Ressalta-se que, como as obras selecionadas pelo programa são submetidas a um edital, pressupõe-se que elas devem seguir um dado padrão, o que flexibiliza a escolha dos livros que compõem o contexto da pesquisa.

De cada coleção, foi retirada uma proposta de produção textual. Tais propostas fazem parte das atividades presentes nos LDP selecionados, sendo provenientes de cada edição do PNLDEM, considerando o período supracitado e constituem o *corpus* de análise. Foram consideradas com prioridade as atividades que figuravam em seções específicas voltadas para a produção de textos, devidamente sinalizadas nas coleções disponíveis. São, portanto, as análises dessas propostas que dão corpo à pesquisa e culminam nas contribuições pretendidas pelo presente estudo.

No quadro a seguir, encontram-se listados os LDP que compõem o contexto de pesquisa, dos quais foram retiradas as propostas que deram origem ao *corpus* investigado.

Quadro 02 – Contexto de pesquisa

PNLDEM	Título da obra/coleção	Autores	Ano
2006	Português: literatura, gramática e produção textual.	Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano.	2004
2009	Português: Ensino Médio.	José de Nicola.	2008
2012	Português: Linguagens – Literatura, produção de texto, gramática.	Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.	2008
2015	Novas Palavras.	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio.	2013
2018	Se liga na Língua: literatura, produção de texto, linguagem.	Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.	2016
2021	Ser Protagonista: a voz das juventudes – Língua Portuguesa.	Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marchetti, Lívia Beloni Gonçalves, Mirella Cleto e Wilker Sousa.	2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.3 Procedimentos de análise e coleta de dados

Os documentos oficiais de ensino, os quais fundamentaram as análises realizadas, foram localizados em acervos digitais do Governo Federal Brasileiro. Os documentos utilizados foram os seguintes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998; 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os Guias do PNLDEM dos anos de 2006 a 2021.

As orientações e as concepções assumidas nos documentos listados, as quais podem ser consultadas nos capítulos 3 e 4 desta tese, configuraram-se como critérios para as análises dos materiais. Buscou-se investigar, então, se as propostas de PTE atendem às demandas impostas pelos arquivos e pelos estudos da linguagem em que eles se baseiam, considerando a natureza interativa do ato de produzir textos, o contexto de produção e todos os elementos que o compõem, as questões voltadas para o estudo e o emprego de diferentes gêneros, bem como todas as etapas que fazem parte do processo de produção de um texto efetivo.

As propostas de produção textual estudadas foram encontradas nos livros e/ou coleções que destinados ao ensino médio, as quais, como já informado, originam o contexto desta pesquisa. Os materiais são oriundos, sobretudo, do acervo pessoal do autor, do acervo de bibliotecas de escolas públicas da cidade de Fortaleza, Ceará e/ou, no caso das obras mais recentes, do acervo digital das editoras que participam ou participaram do PNLDEM.

Para que as análises ocorressem, realizaram-se os procedimentos enumerados a seguir. Primeiro, foi feito o levantamento e o estudo dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa no ensino médio para que fossem estabelecidos os critérios a serem considerados na análise dos dados. Em seguida, realizou-se, a partir do contexto de pesquisa estabelecido, a coleta das propostas de PTE, as quais compuseram o *corpus* desta investigação. Observou-se, ainda, de que forma as propostas de PTE se apresentavam nos materiais. Nesta etapa, o objetivo foi constatar o espaço dedicado à atividade de produção escrita e a forma como tal tarefa se articulava aos outros eixos de ensino. Ressalta-se que, tendo em vista a possibilidade de as propostas se materializarem por meio de enunciados soltos, seções, capítulos ou até mesmo unidades, diagnosticada durante estudos preliminares, tal observação se justifica pelo fato de a escolha por uma ou por outra forma revelar o comprometimento das editoras e do próprio PNLDEM com a formação de estudantes autores ao longo do EM.

Com o *corpus* completo, teve início a análise das propostas de PTE selecionadas. No período que vai de 2006 a 2025, intervalo abordado nesta tese, são constatados três marcos temporais, os quais balizam as investigações. Assim, cada edição do PNLDEM é analisada conforme um parâmetro vigente relacionado ao(s) marco(s) indicados. Desse modo, apenas para critério de organização, podem ser visualizados três grupos de propostas: I) propostas de produção textual escrita contidas nos livros distribuídos na primeira edição do PNLDEM (2006), os quais foram pioneiros, levando em conta a recente publicação do PCNEM; II) propostas de produção textual escrita contidas nos livros distribuídos nas edições de do PNLDEM de 2009 a 2018, tendo em vista a publicação das Orientações Curriculares para o

Ensino Médio (Brasil, 2006), já que, somadas aos PCN, a publicação pode ter gerado impacto nas produções dos materiais didáticos a partir da edição de 2009 e no decorrer dos anos 2010 e III) propostas de produção textual escrita contidas em livros distribuídos pelo PNLDEM 2021, após a publicação da BNCC (Brasil, 2018), que traz em seus escritos premissas mais contemporâneas acerca do ensino de língua portuguesa, além da necessidade de atender a um novo modelo de ensino com o NEM brasileiro.

Lessa-Neta (2020) considerou em seu estudo duas dimensões de análise: uma voltada para o contexto sócio-histórico e linguístico em que houve a produção das propostas, na qual se incluem, por exemplo, os documentos orientadores do ensino de língua portuguesa existentes; e outra voltada para a dimensão do ensino, que leva em conta as concepções e os métodos subjacentes às propostas estudadas. As dimensões são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 03 – Dimensões de análise

DIMENSÃO DO CONTEXTO	DIMENSÃO DO ENSINO
Aspectos sócio-históricos	Concepção de ensino de produção textual escrita subjacente às propostas
Corrente linguística predominante	Temas abordados na proposta
Concepções de língua e texto subjacentes	Motivações para a escrita dos estudantes
Documentos oficiais balizadores	Estrutura dos enunciados

Fonte: Lessa-Neta (2020, p. 78).

Como apresentado no quadro, na dimensão do contexto, a autora se propôs a investigar se os aspectos sócio-históricos influenciaram a produção das propostas e de que forma isso aconteceu. A corrente linguística predominante e as concepções de língua e texto subjacentes às propostas também são estudadas, já que também provocam impactos em qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem. Analisaram-se, por fim, os documentos oficiais balizadores, com o intuito de perceber se as orientações presentes neles foram de fato respeitadas.

Considerando que o recorte temporal ao qual esta pesquisa recorre é bem menor que o trabalhado em Lessa-Neta (2020), na dimensão do contexto, foram priorizados os documentos balizadores, considerando que o processo de incorporação das orientações no sistema de ensino pode ser demorado. Pressupõe-se que, embora as atividades possam apresentar traços de um contexto anterior, no período de publicação do *corpus* desta pesquisa, já se concordava acerca dos paradigmas que deviam orientar a elaboração dos materiais didáticos. Se necessário e pertinente, aspectos sócio-históricos podem ser evocados para as

análises. Reforça-se que essas ressalvas se fizeram presentes dado o período estudado ser menor, comparado a Lessa-Neta (2020), tornando os aspetos da dimensão do ensino mais promissores para esta investigação.

Já na dimensão do ensino, analisou-se a concepção de ensino de produção textual escrita subjacente às propostas, a fim de se notar se a produção textual escrita vem sendo abordada como um produto ou como um processo. Ainda seguindo os passos do estudo realizado para o ensino fundamental, analisaram-se os temas mais solicitados em cada bloco, para Lessa-Neta (2020, p. 79), isso pode revelar “a imagem do sujeito que se tinha – ou se gostaria de ter – em cada período”. Pretendeu-se, também, investigar as motivações para escrita, o que leva em consideração os subsídios para que os estudantes possam desenvolver ideias suficientes que resultassem em um texto adequado e, por último, buscou-se analisar as orientações para a produção do texto em si. A autora ressalta que esses elementos não devem ser considerados separadamente e essa postura foi adotada nesta investigação:

a análise das propostas de produção escrita a partir dessas dimensões não se deu de modo estanque, isso porque esses aspectos históricos e linguísticos também não ocorreram de modo separado, ao contrário disso, em alguns casos, eles passaram várias décadas, podemos citar como exemplo o regime militar (Lessa-neta, 2020, p. 79).

Neste capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa realizada. A partir desses procedimentos, que visam a uma análise mais fundamentada e mais consistente das atividades presentes nos materiais didáticos disponibilizados nas escolas brasileiras, pretende-se contribuir para o ensino de produção textual escrita, já que, dentre outras possibilidades, ao apresentar como os LD vêm tratando este importante eixo ao longo do tempo, os leitores podem ampliar os métodos de avaliação das propostas disponíveis, além de terem acesso a um modelo de análise pautado na relação que deve haver entre as teorias linguísticas, as orientações oficiais e as práticas realizadas em sala de aula por meio dos materiais didáticos, fomentando um estudo e uma escolha mais criteriosa e, consequentemente, mais condizente com a realidade em que se encontram. Ademais, professores podem perceber, que, sempre que for necessário, essas atividades podem ser ajustadas, tendo em vista os propósitos almejados para um dado grupo de estudantes.

Após a realização dos procedimentos aqui elencados, obteve-se como resultado discussões pertinentes sobre o ensino de produção textual escrita no Brasil a partir dos LDP para o EM distribuídos para as escolas brasileiras. Essas discussões, que divulgam os achados desta pesquisa, encontram-se disponíveis no capítulo a seguir.

7 ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO PNLDEM DE 2006 A 2025

Neste capítulo, são apresentadas as análises das propostas de PTE dos LDP distribuídos pelo PNLDEM ao longo de sua história. É necessário lembrar que, para cada edição do programa, foi selecionada uma obra/coleção, sendo, ao todo, estudadas seis obras/coleções, referentes às edições de 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 e 2021, respectivamente. Propõe-se, em cada uma das seções, uma análise mais geral, por meio da qual se apresenta o LDP, a sua organização e a(s) parte(s) destinadas à PTE. Realizada esta primeira análise, dedica-se um espaço para a exposição de um estudo mais detalhado sobre uma das propostas de PTE contidas no material, tendo por principal objetivo, averiguar a adequação da obra aos documentos oficiais existentes à época da sua publicação, além de desvelar quais as concepções de ensino subjacentes a cada uma das atividades. Pretende-se, também, estudar a organização, as estratégias mobilizadas nas tarefas, o que envolve, por exemplo, as motivações para a escrita, os temas abordados e a forma de estruturação dos enunciados. Diante disso, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos, explicitados e discutidos ao longo desta tese, divulgam-se os achados das investigações realizadas, estando os primeiros, relativo ao PNLDEM 2006, na seção a seguir.

7.1 PNLDEM 2006

A proposta analisada nesta seção pertence ao LDP “Português: literatura, gramática, produção de texto”. Escrito por Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano e publicado no ano de 2004, o material foi uma das obras selecionadas pelo PNLDEM 2006, primeira edição do programa. Aos alunos, a obra é apresentada a partir do objetivo de contribuir para a formação de um estudante “leitor e produtor de textos crítico e consciente da importância da leitura e da produção de textos no exercício da cidadania” (Sarmiento; Tufano, 2004, p. 3). Em se tratando do eixo da produção textual propriamente dito, assegura-se que as atividades propostas contemplam o estudo dos gêneros textuais do cotidiano e privilegiam os textos jornalísticos, argumentativos, teatrais e poéticos. Além disso, conforme os elaboradores, aliado à

interpretação de imagens²⁰ e de textos, a obra oferece os recursos necessários para que o aluno produza textos adequados aos destinatários e aos objetivos de produção.

Sendo coerente com o título, a obra se organiza em três partes, considerando as três frentes de ensino que, tradicionalmente, caracterizam o componente curricular LP no EM: literatura, que é apresentada a partir de uma perspectiva historiográfica; gramática, em que se observa a forte predominância da prescrição e produção textual, cujos aspectos serão apresentados e discutidos nesta seção. Não se pode deixar de elucidar que tal divisão já aponta para um dos percalços vivenciados ao longo da história do EM no Brasil, visto que reflete uma organização fragmentada do ensino de LP. Isso traz como consequência a ideia de que os eixos de ensino são isolados, não contribuindo uns com os outros no processo de formação de um competente usuário da língua. Não há uma parte destinada especificamente à leitura e as atividades relacionadas a este eixo vão se apresentando ao longo de todo o LD, sendo o mote para os trabalhos com os demais eixos supracitados.

No tocante ao trecho destinado à produção de textos, mesmo não havendo uma divisão ou organização explícitas, é possível categorizar os capítulos e as atividades em três grupos. Os autores propõem, em primeiro lugar, atividades que versam sobre questões mais teóricas, as quais apresentam conceitos e fenômenos cujos reconhecimento e tomada de consciência sobre seus funcionamentos provocam impacto na concepção que os indivíduos constroem sobre os atos de ler e de produzir textos. Em segundo lugar, são apresentados capítulos que versam sobre os “modos de organização do texto e do discurso”, nos quais se fala sobre como se organizam os textos narrativos, descritivos, dissertativos e argumentativos. Por fim, existem, no material, atividades voltadas para o reconhecimento e para a produção de diferentes gêneros textuais. Sobre cada uma dessas categorias observadas, são tecidos alguns comentários a seguir.

Em primeira análise, são detectados capítulos e atividades que se dedicam a trabalhar conceitos e fenômenos, os quais, ao serem de conhecimento dos alunos, podem ajudá-los a compreenderem melhor os processos que permeiam a leitura e a produção de textos. O material se propõe a apresentar discussões sobre o conceito de linguagem verbal e não verbal, variedade linguística e níveis de formalidade, oralidade, funções da linguagem, texto literário e não literário, bem como os recursos utilizados para a construção de cada um deles. Discutem-

²⁰ Há, aqui, um indício de que, embora se fale em linguagem não verbal no decorrer do LDP, os textos não verbais ou multissemióticos ainda não tinham espaço seguro em sala de aula, visto que, pela forma como o enunciado se constrói, há distinção entre imagens e textos, ainda que ambos possam ser suporte para a realização de atividades. Isso atribui ao texto escrito certa ênfase, o que é coerente com a época de elaboração do material, uma vez que os textos multissemióticos passam a ganhar cada vez mais espaço nos anos subsequentes.

se também algumas ideias sobre textualidade, em que são trabalhadas noções de coerência e coesão textuais.

O estudo desses conceitos pode subsidiar os processos de leitura e produção textual, já que os estudantes têm a oportunidade de refletirem sobre fatores que configuram o contexto de produção de um dado texto, tendo por base, por exemplo, os diferentes propósitos comunicativos, que são tematizados nas páginas direcionadas aos estudos sobre as funções da linguagem. Outro aspecto interessante – desvelando a tentativa de atender aos critérios estabelecidos pelos PCN e pelo próprio PNLDEM – diz respeito à premissa de que se deve considerar o interlocutor ao se produzir um texto, pois, ao apresentar os níveis de formalidade, assume-se que, tanto na expressão oral quanto na expressão escrita, há mais de uma forma – não só a estritamente padrão – para se empregar em dada situação de comunicação.

Em todo o trecho que trata da produção de textos, os capítulos são organizados de uma forma relativamente padrão. No segmento em destaque por ora, voltado para questões mais teóricas, de apresentação de conceitos, há sempre um trecho de exposição de teoria, um outro intitulado “Aplicando”, em que os estudantes se debruçam sobre a resolução de questões de vestibulares, outro cujo título é “Produzindo”, o qual já apresenta propostas de produção textual e, em alguns casos, questões discursivas que avaliam o aluno no âmbito da leitura. Como o principal foco desta tese é a análise de propostas de produção propriamente ditas, não há análises pormenorizadas de outros elementos do LDP, no entanto são necessárias algumas considerações sobre alguns tópicos julgados relevantes.

Considerando esses tópicos, merece discussão, o capítulo que aborda a noção de níveis de formalidade e variantes linguísticas. Nesta atividade, são definidas e caracterizadas, por meio de textos diversos, a linguagem formal e a linguagem informal. Conhecer esses níveis é importante porque defende-se, neste estudo, a adequação da linguagem à situação de comunicação em que o produtor de textos se insere, o qual, por sua vez, deve estar atento e munido de recursos para realizar dada prática. A atividade em si faz uso de conhecimentos gramaticais, o que atesta a impossibilidade de se trabalharem os eixos de forma isolada, havendo, então, um claro exemplo de como se pode usar a gramática a serviço da produção textual. Em contrapartida, a parte do livro que é dedicada aos estudos gramaticais assume uma postura prescritiva e a ausência da descrição do português brasileiro é um impasse para que, por meio do presente LDP, os estudantes vislumbrem melhor a distinção entre o formal e o informal, por exemplo.

A fim de pôr em prática os conceitos estudados no capítulo, na seção “Produzindo”, os alunos são convidados a ler um texto que ilustra uma conversa informal. Após a leitura, há

exercícios de identificação de marcas linguísticas, de discussões sobre o porquê de tais usos e de produção de pequenos textos, tendo em vista o objeto de conhecimento em evidência. Debater as causas que levaram aos usos observados denotam uma coerência com a ideia de que a situação de comunicação e o perfil do interlocutor a quem o texto é endereçado interferem – ou devem interferir – na produção do texto, sobretudo no que tange à escolha da variedade linguística a ser empregada. Na figura a seguir, pode ser verificada como esses conhecimentos são mobilizados:

Figura 03 – Proposta de PTE – Níveis de Formalidade – PNLDEM 2006

Produzindo
Registre as respostas em seu caderno.

1 Leia o diálogo estabelecido entre Viviane e Juliana no telefone a respeito de um trabalho em grupo para a faculdade:

— Oi, Ju, cê acabou o trabalho?
— Já detonei, Vi! Só que não deu pra passar na facul. O Giba ficou pegando no meu pé pra arrumar uns lances nuns gráficos.
— Ah! Falei que ia dar zica. Mas cê tá ligada que tem que escrever uma carta pra secretaria para entrega fora de prazo, né?
— Desencana. O Giba disse que ia resolver essa parada...
— Ah, então beleza! Dá um toque pro Marquinho, falou? Beijão!”

a) Por que o texto está em linguagem informal?
b) Transcreva as palavras do texto que indicam essa linguagem.
c) Escreva no caderno um bilhete como se você fosse a Juliana e conte ao colega de faculdade, Marquinho, o que aconteceu com a entrega do trabalho.
Avaliação: Sublinhe no seu texto os termos e expressões que indicam a linguagem informal.

2 Na questão 1, o grupo de amigos estava às voltas com uma entrega de trabalho fora de prazo. Justamente por uma questão de formalidade, a secretaria do curso exigia uma justificativa para esses casos. Veja a solicitação que o Giba escreveu para “resolver a parada”:

Coordenadoria do curso de Economia

Gilberto Alves, representante do grupo 4, constituído por ele, Juliana Souza, Viviane Arruda e Marco Antônio Cruz, alunos do primeiro semestre do curso de Economia desta universidade, em virtude de problemas que envolveram pesquisa de campo e dificuldade em obter fontes de dados estatísticos por parte de

quatro jornais de finanças e consultorias de mercado, vem requerer a entrega fora de prazo, com apenas um dia de atraso, do trabalho da disciplina do professor Orlando Eiras Matoso.

Nesses termos
Pede deferimento.
São Paulo, 19 de abril de 2003.
Gilberto Alves

a) Explique por que esse texto foi escrito em linguagem formal e identifique nele palavras e expressões que caracterizam essa linguagem.
b) Depois de entregar a justificativa na secretaria, Giba encontrou o professor Orlando e reforçou a solicitação do grupo. Como o professor evitava usar gírias e não conhecia muito Giba, este se dirigiu a ele utilizando a linguagem formal. Redija um parágrafo como se você fosse Giba, explicando a situação e reforçando o pedido.
Avaliação: Releia o seu texto e sublinhe os termos e expressões que indicam que você usou a linguagem formal.

Fonte: Sarmento e Tufano (2004, p. 345-346).

Na atividade, que, grosso modo, apresenta como suporte um texto que resulta da transcrição de uma ligação telefônica, os alunos, após a leitura, são questionados, em primeiro lugar, sobre o porquê de o texto apresentar uma linguagem informal. Os alunos, para responderem de forma satisfatória, devem considerar elementos como o assunto, o suporte, o

gênero, a proximidade entre os interlocutores, o que pode culminar em uma ocasião de tomada de consciência sobre a importância desses elementos na escolha da variedade linguística e, portanto, no ato da produção textual. Em seguida, os estudantes devem apontar as marcas que denunciam a informalidade e, por fim, devem produzir um texto que atenda às mesmas características. É importante observar que, no item c da primeira questão, há direcionamentos sobre o gênero, sobre o assunto e sobre o destinatário do texto. Na questão seguinte, confronta-se o texto da questão anterior com um texto mais formal. Da mesma forma, os estudantes são levados a refletir sobre o que levou a essa mudança e podem ver que o gênero e os interlocutores passaram a ser outros. Esse conhecimento pode ser consolidado no item b da questão 2, em que os estudantes devem se propor a produzir um texto cujo nível de formalidade é maior, em função do interlocutor estabelecido.

Ressaltam-se dois pontos sobre estes exercícios. Primeiro, dado trabalho tem grande valia e aponta para uma postura mais contemporânea sobre como devem ser encarados os elementos que compõem o contexto de produção de um texto, mostrando um dos principais passos da etapa do planejamento textual, etapa que não é explicitada, mas que pode ao menos ficar subentendida nas produções subsequentes. Falando-se em etapas de produção, já nesta figura, se mostra um tópico voltado para avaliação, que aponta para a noção de que a produção textual não se dá em uma única etapa isolada, estabelecendo-se como meta verificar se isso é preponderante nas demais atividades do manual em análise. Diante disso, importa que o conhecimento mobilizado no capítulo não deva ficar apenas neste momento do ano letivo, o que ocorre corriqueiramente quando se estuda o fenômeno da variação linguística, mas esteja presente em toda e qualquer proposta que seja apresentada em sala de aula.

Ainda sobre esta categoria de atividades, a obra fala sobre os elementos da comunicação e as funções da linguagem, os quais, amparados pelos estudos de Jakobson (1976), vigoram até hoje no EM brasileiro, constituindo um conteúdo cobrado em exames como o ENEM. Embora o modelo apresentado pelo autor já tenha recebido contribuições de outros autores ao longo dos anos, em dado contexto, pode-se afirmar que a apreciação de dada teoria em sala de aula pode contribuir para que os estudantes compreendam que os textos servem a propósitos distintos, ou seja, além do interlocutor, por exemplo, o propósito comunicativo, abordado por meio das diferentes funções da linguagem, também é parte constitutiva do contexto de produção e regula as escolhas a serem realizadas pelos autores no ato da produção do texto. No entanto, o capítulo se limita a expor uma teoria rígida, propondo uma prática aos moldes mais tradicionais. Na resenha da obra, disponível no Catálogo do Programa Nacional

do Livro para o Ensino Médio do ano de 2006, há a seguinte crítica, considerando o trabalho com a gramática:

Os exercícios e as atividades propostos na seção de gramática nem sempre permitem a compreensão clara do fenômeno estudado ou a apropriação adequada das regularidades em jogo. Isso, pelo fato de o tratamento didático se restringir, na grande maioria das vezes, a práticas tradicionais de simples reconhecimento, identificação e classificação, muito mais do que as análises de seus usos e dos efeitos semânticos (Brasil, 2005, p. 50)

Pode-se afirmar, então, que o trabalho mais rígido que pode ser observado na seção gramatical fez-se presente nos estudos voltados para a produção de texto²¹. Por meio da ilustração a seguir, isso pode ser observado com mais clareza.

Figura 04 – Proposta de PTE – Funções da linguagem – PNLDEM 2006

Produzindo
Registre as respostas em seu caderno.

Escolha uma das funções estudadas e faça um parágrafo que a represente. Em seguida, justifique sua escolha explicando quais objetivos você pretendeu atingir com seu texto (explicar um conceito, informar, persuadir etc.).

Avaliação: Concluída a produção do parágrafo, troque de texto com um(a) colega. Verifique se a proposta de produção foi adequadamente realizada e se a justificativa oferecida é coerente com a função escolhida. Se quiser fazer alguma observação, anote-a por escrito.

Fonte: Sarmento e Tufano (2004, p. 366).

Compreende-se que as atividades são propostas conforme os objetivos de aprendizagem estabelecidos, no entanto, a pauta em evidência diz respeito ao desenvolvimento de competências e de habilidades voltadas para a escrita de textos. Após a exposição do conteúdo, os alunos são submetidos ao exercício apresentado na figura 04. A atividade é problemática, pois não há orientações suficientes para que os alunos produzam um parágrafo por menor que seja. Qual sequência textual? Qual o gênero? A quem esse parágrafo vai se destinar? A atividade não orienta nem mesmo quanto à função da linguagem subjacente à

²¹ Isso é interessante porque, normalmente, de fato, o trabalho com os elementos da comunicação e com as funções da linguagem figuram nas atividades voltadas “especificamente” para a gramática.

produção. Escolher por escolher dado propósito não contribui para a consolidação do conhecimento, porque não é desse modo que os indivíduos se propõem a produzir um texto.

Diante do exposto, é possível supor que a atividade de produção se fez presente apenas para cumprir um critério. Isso se comprova na avaliação, em que os alunos devem observar a adequação do texto, ainda que não houvesse quaisquer parâmetros estabelecidos. A atividade se contrapõe a sua antecessora, indicando a necessidade de se analisar como se estruturam as propostas de produção de gêneros propriamente ditos no material.

Há outros aspectos teóricos elencados, porém sem muito aprofundamento. É o caso dos trechos que falam sobre coerência e coesão, os quais não são tematizados nas outras frentes do material nem sistematizados de forma constante ao longo da seção voltada para a produção de textos. Assim, a depender das estratégias adotadas pelos professores na condução das atividades, os exercícios em si são insipientes para a formação de autores de textos proficientes.

Outra categoria observada diz respeito aos modos de organização do texto e do discurso, em outras palavras, às sequências textuais. O conteúdo selecionado desvela a forma como os gêneros textuais eram organizados à época em que fora publicado o LDP em estudo, sendo os gêneros a serem trabalhados nas aulas de LP, normalmente, divididos em narrativos, descritivos, dissertativos, argumentativos e injuntivos. Na obra, o conteúdo é apresentado, a priori, de forma genérica e cada modo de organização recebe, a posteriori, um capítulo para estudos mais detalhados. Marcuschi (2008, p. 154) define tipo textual como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”. Para o autor, o tipo se caracteriza mais como “sequências linguísticas do que como textos materializados”, sendo, a rigor, modos textuais”. As formas como os textos se organizam, por serem, de uma certa forma limitadas, se comparadas ao gêneros que se materializam, permitem um agrupamento que, durante muito tempo, foi convincente para fins didáticos, e essa possibilidade de agrupamento está explícita na obra.

Assim, fala-se, primeiro, das sequências e em seguida, fala-se dos gêneros, os quais são “os textos materializados em situações comunicativas” (Marcuschi, 2008, p. 155). Deve-se assegurar que ambos não formam uma dicotomia, mas são constitutivos e, assim, conhecer e reconhecer os tipos textuais pode ser um ponto de partida para a produção e para a leitura de gêneros diversos. Presume-se, pois, a estratégia dos autores de mostrarem as diferentes sequências para que os gêneros possam ser trabalhados. A descrição dos tipos de texto se dá de forma bastante teórica. São considerados, sobretudo, os aspectos estruturais e a organização retórica, sendo os demais, como os linguísticos (lexicais, sintáticos, por exemplo), relegados a um segundo plano. As propostas de PTE passam a aparecer de modo mais consistente, tendo

em vista que os gêneros textuais já aparecem como objeto de conhecimento de forma mais clara e objetiva.

Por fim, há a última categoria percebida quando se estudam os capítulos propostos. Além das atividades de cunho mais teórico e daquelas pautadas na descrição das tipologias textuais mais corriqueiras, há atividades que têm como foco o trabalho de produção de gêneros textuais. Não se notou durante a pesquisa, um trecho que definisse para os estudantes a noção de gênero textual, o que pode endossar a confusão que há entre os alunos sobre o que vem a ser tipo e gênero. Há, porém, no curso das atividades, enunciados como o seguinte: “A diferença entre os textos narrativos de distintos gêneros está na maneira como os elementos são trabalhados” (Sarmiento; Tufano, 2004, p. 386), que sugerem os limites entre uma terminologia e outra, mas não são suficientes, pois, além de serem pouco frequentes, são muito genéricos e carecem de um espaço maior para mais explicações e exposições de exemplos. No caso do capítulo voltado para a tipologia dissertativa, não há exemplos de gêneros que apresentam esta configuração.

Nas atividades desta natureza, indica-se, primeiramente, o gênero a ser estudado; em seguida, apresenta-se uma breve definição e algumas características peculiares de dado gênero. Usa-se, na maioria das vezes, durante o processo, um texto que materializa o referido gênero, o qual conta com questões de compreensão para que, por fim, seja proposta uma atividade de produção. Essa estruturação, pode ser observada na figura 05:

Figura 05 – Proposta de PTE – Estudo do gênero – PNLDEM 2006

Fábula

A diferença entre os textos narrativos de distintos gêneros está na maneira como os elementos são trabalhados. Na fábula, o espaço é sempre simplificado, não há variações de ambiente; as personagens, quase sempre animais personificados; o foco narrativo é em 3ª pessoa.

O tempo é cronológico, e o enredo apresenta um único conflito. E mais: a fábula pode conter humor, mas sempre é narrada para divulgar um conceito moral. Por isso, deve ser curta e conter poucos elementos para ser mais fácil de memorizar.

Fábula é um gênero textual que transmite um ensinamento e cujas personagens, em geral, são animais personificados. A linguagem pode ser formal ou informal.

Leitura

O cavalo e o burro

“Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! — gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

— Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma garalhada.

— Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

— Egoísta! Lembre-se de que se eu morrer você terá que seguir com a carga das quatro arrobas mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem da sorte e sem demora arrumam as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

— Bem feito! — exclamou um papagaio. Quem o mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...”

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.



Agora responda em seu caderno.

- 1 Na fábula acima, em que as personagens são animais, por que o cavalo e o burro se desentenderam?
- 2 Que comportamento humano a atitude do cavalo representa?
- 3 Em sua opinião, que ensinamento transmite a leitura dessa fábula? Redija a moral dessa história.
- 4 Enredo, personagem, espaço e tempo estão presentes em todos os textos narrativos independentemente do gênero a que pertençam. Identifique na fábula “O cavalo e o burro” esses elementos.

Produzindo

Registre as respostas em seu caderno.

- Redija uma fábula cuja moral seja um dos provérbios a seguir:

“Água silenciosa é mais perigosa.”

“Em terra de cegos, quem tem um olho é rei.”

Avaliação: Em conjunto, sob orientação do(a) professor(a), alguns alunos lerão suas histórias para a classe. Cada um deverá verificar, a partir dos comentários feitos pelos demais alunos e pelo(a) professor(a), se o seu próprio texto obedece às especificações da proposta.

Fonte: Sarmento e Tufano (2004, p. 386-387).

Os LDP devem servir de auxílio para que a escola possa proporcionar “o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (Brasil, 1997, p.26). É, pois, a partir de atividades como a indicada na figura que os estudantes podem desenvolver o repertório de gêneros que circulam na sociedade e, teoricamente, a aptidão de interagirem por meio de tais textos quando forem solicitados. Os PCN são claros, então, quando orientam que os estudantes sejam expostos a uma grande diversidade de gêneros ao longo do ensino médio, sendo um critério importante a presença dos gêneros escolhidos no cotidiano do educando. Supondo que a obra buscou atender a esse critério, os gêneros textuais presentes na livro em análise são os seguintes:

Quadro 04 – Lista de gêneros solicitados – PNLDEM 2006

Capítulo da obra	Gêneros solicitados
Comunicação oral	Debate, depoimento pessoal.
Textos do cotidiano	Cartão-postal, bilhete, convite, carta familiar ou pessoal, e-mail, texto instrucional, receita culinária, manual.
Narração	Fábula, conto, texto dramático.
Texto informativo	Notícia, reportagem, gráfico, legenda, entrevista.
Argumentação escrita	Texto de divulgação científica.
Gêneros textuais em jornal e revista	Editorial, resenha crítica, carta do leitor, crônica.
Textos para uma ação participativa	Abaixo-assinado, manifesto, carta argumentativa, carta aberta.
Redação técnica	Comunicações oficiais, requerimento, ofício, memorando, ata, currículo, carta comercial.
Texto persuasivo	Anúncio publicitário, anúncio classificado.
Roteiro e sinopse de filmes	Roteiro e sinopse de filmes.
Poesia e prosa	Poema.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seleção de gêneros constatada denuncia as práticas sociais vigentes na época da produção do LDP, o que é um ponto positivo, pois se mostra condizente com as necessidades sociais, em se tratando dos textos que circulavam no período. É o caso do cartão-postal, dos diferentes tipos de carta ou do anúncio classificado. Além disso, nota-se que os gêneros podem ser agrupados de acordo com outro critério: os espaços de circulação dos textos. Há textos, por exemplo, cotidianos, artísticos, jornalísticos, midiáticos etc.

De modo geral, não se pode negar que a obra pertencente ao PNLDEM 2006, demonstra uma tendência, ainda que tímida, ao ensino mais produtivo de PTE. Há muitos resquícios de um ensino tradicional, o que pode ser compreendido pelo fato de a obra se inserir em um período de transição, afinal, datada de 2004, a obra surge após apenas quatro anos da publicação dos PCNEM.

A partir dos exemplos apresentados nesta seção, tomando por exemplo o ensino das sequências textuais, faz sentido ponderar sobre as palavras de Cavalcante *et.al* (2022, p.

248), os quais explicam que, ao longo dos anos, o ensino dos tipos textuais era priorizado nas aulas de redação, o que é coerente tendo em vista a organização do manual analisado. Os autores falam sobre o advento dos estudos e das propostas didáticas, como as que são sugeridas pelos PCN, os quais deslocaram a atenção dos tipos para os gêneros. É possível que seja diagnosticado não um deslocamento total, afinal os tipos ainda têm espaço de destaque, mas uma flutuação da atenção destinada às duas categorias. Assim, no PNLDEM 2006, na tentativa de atender às novas demandas, os gêneros são tidos como objeto de conhecimento, o que poderia ser um ponto positivo, porém, dado o contexto de implementação, algumas ressalvas são necessárias. Cavalcante *et. al.* (2022, p. 248) explicam:

Um dos efeitos deste deslocamento foi a crença, obviamente equivocada, de que basta ensinar aos alunos quais são as funções sociocomunicativas dos variados gêneros para garantir que eles aprendam a produzir textos, do que se conclui que o ensino dos tipos não seria mais útil ou necessário.

Em 2006, de acordo com a obra relacionada, não havia se chegado ao ponto de desconsiderar a importância do estudo das tipologias/sequências textuais, no entanto os autores são cirúrgicos ao denunciarem a abordagem superficial do gênero, que, como se vê na ilustração, consiste em atividades pautadas em propostas descontextualizadas, que desvelam uma produção escolarizada, alheia às demandas das situações de comunicações reais. Bem se sabe que o processo de incorporação de novas ideias exige tempo, entretanto, não se pode deixar de advertir que os LD são peças fundamentais nesse processo e devem apresentar o máximo de coerência com o que é prescrito, principalmente pelo fato de ser distribuído amplamente para as escolas públicas brasileiras.

Após essa discussão mais geral, expõe-se, a seguir, uma análise mais minuciosa de uma proposta de produção textual da obra descrita nesta seção. Por meio deste estudo, objetiva-se constatar a relação entre os PCN e o PNLDEM 2006, além da concepção de ensino subjacente à proposta e das estratégias de produção disponibilizadas aos estudantes.

7.1.1 Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2006

A obra “Português: literatura, gramática, produção de texto”, publicada em 2004 e aprovada pelo PNLDEM 2006, insere-se no contexto de pós-publicação dos PCN. Ainda que, como já afirmado, possa se reconhecer dado período como um período de transição, a expectativa é de que o material já apresentasse elementos coerentes com o documento de referência. A abordagem de assuntos como variedade linguística e níveis de formalidade,

elementos de textualidade, a busca por um melhor aproveitamento de dados sobre o contexto de produção por meio destes tópicos e a apresentação de uma diversidade de gêneros demonstram pontos de aproximação com as orientações oficiais.

Em contrapartida, como se observa nas figuras 03 e 05, as propostas de produção em ilustração não possibilitam uma ocasião propícia para que as teorias discutidas no manual didático sejam de fato colocadas em prática. Justifica-se essa afirmação por meio da análise de uma atividade de PTE, exposta a seguir, a qual deve resultar em um texto cujo gênero é uma resenha crítica. A seleção dessa proposta se deu pelo fato de ela apresentar a estrutura²² de atividade que mais se repete no LDP apreciado, isto é, apresenta um enunciado que objetiva explicar o gênero, uma atividade de leitura e compreensão de textos e uma proposta de produção textual propriamente dita.

Estudando a atividade da obra de 2004, observou-se que, tendo em vista o estudo do gênero, apresenta-se para os estudantes uma explicação sobre a resenha crítica, gênero do texto que deve ser produzido ao fim da sequência. Aos estudantes, é dito, então, que:

A resenha crítica fornece dados informativos de uma produção (livro, filme, peça de teatro e outras obras artísticas, bem como as produções científicas) e emite uma opinião a respeito dela, favorável ou não. Além disso, o crítico pode fazer referência a outras obras, comparar, fazer citações, contra-argumentar, sempre com intenção de justificar seu ponto de vista (Sarmiento e Tufano, 2004, p. 420)

Como alertam Cavalcante *et. al* (2022), o estudo do gênero na escola, a priori, estava limitado, sobretudo, à indicação de sua função comunicativa. A resenha crítica é definida em função disso, o que é um conhecimento útil, porém é gerada uma expectativa para que os estudantes possam construir outros saberes sobre o gênero. Importa refletir, por exemplo, sobre a possibilidade de os estudantes terem, por meio do enunciado de abertura da atividade, associado o gênero à sequência argumentativa, estudada anteriormente. Deveria ficar, portanto, sob a responsabilidade seção seguinte, voltada para a leitura, o cumprimento de tais critérios.

Os autores estruturaram a seção “leitura” em torno de um texto que divulga duas resenhas críticas sobre um mesmo filme. As resenhas expressam avaliações diferentes, uma positiva e outra negativa, indicando para os estudantes possíveis caminhos pelos quais se pode seguir e dando vazão à noção de que se trata de texto opinativo. Presume-se que essa atividade de leitura poderia ser utilizada a serviço da produção a ser realizada, ou seja, poderia ser considerada como parte da etapa de planejamento do texto, em que os estudantes poderiam, por

²² Ressalta-se que nem todas as propostas contam com todos os elementos, a atividade “aplicando”, que conta com questões de exames vestibulares não é recorrente em todas as atividades. As atividades de leitura e compreensão também foram dispensadas em algumas atividades.

meio de análises, obter informações importantes sobre o gênero a ser produzido. Na figura a seguir, podem ser observados os questionamentos realizados sobre o texto.

Figura 06 – Proposta de PTE – questões de leitura – PNLDEM 2006



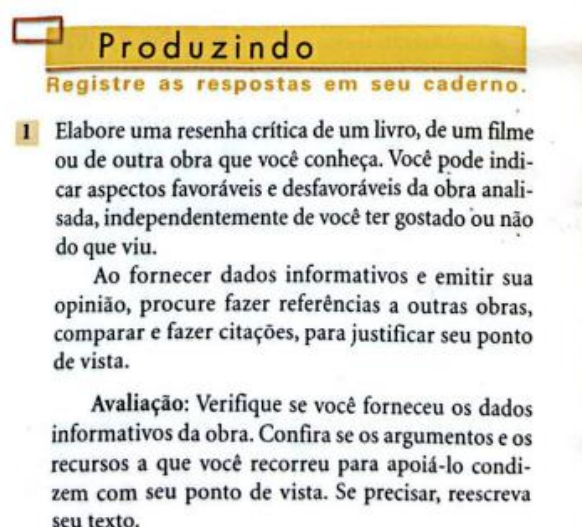
Agora responda em seu caderno.

- 1 Ao fazer a resenha crítica do filme *O Senhor dos Anéis*, o autor do texto “Eu gostei” emite opinião sobre o livro que o inspirou. Cite uma passagem em que isso ocorre.
- 2 Em sua resenha crítica ao filme *O Senhor dos Anéis*, o autor do texto “Eu não gostei” faz uma crítica social no segundo parágrafo. Que crítica é essa?
- 3 Identifique nos textos sobre *O Senhor dos Anéis* elementos da resenha crítica, como: dado informativo, opinião, referência a outras obras, comparação.
- 4 Ao ler as críticas sobre *O Senhor dos Anéis*, alguém que não assistiu ao filme teria como saber se ele lhe agradaria? Justifique sua resposta.
- 5 Que gênero de filme você prefere? Comente algum de que tenha gostado.

Fonte: (Sarmiento; Tufano, 2004, p. 421).

Todo e qualquer questionamento para uma compreensão global do texto é válido tendo em vista dado propósito. As perguntas propostas são pertinentes, mas são insuficientes, considerando que a atividade deve auxiliar os estudantes na produção do gênero em estudo. Na oportunidade, poderiam ser considerados, em primeiro lugar, aspectos sobre o contexto de produção, por exemplo. Não há referência aos interlocutores, ao suporte, aos propósitos, à própria situação de comunicação. O conteúdo do texto é abordado, no entanto faltam reflexões sobre a estrutura composicional, uma vez que, embora os PCN indiquem que os alunos sejam submetidos a propostas de textos com os quais não tenham interagido necessariamente, devem ter ao menos um ponto de partida para tal. Além disso, questões minimamente voltadas para a variação linguística e outros elementos como operadores argumentativos, as categorias gramaticais essenciais para a produção da resenha, não figuram na atividade. Assim, os estudantes partem para a produção sem planejamento e, portanto, sem os recursos necessários para a realização de uma produção efetiva. A proposta pode ser verificada na imagem seguinte:

Figura 07 – Proposta de PTE – PNLDEM 2006



Fonte: (Sarmiento; Tufano, 2004, p. 421).

A culminância da tarefa se dá por meio da atividade indicada. Os estudantes devem escolher um produto cultural qualquer e resenhá-lo. Dois pontos devem ser considerados: primeiramente, a indicação de um tema livre pode mais atrapalhar do que ajudar. Não optar por criar uma situação em que se faça necessária a produção de uma resenha pode denotar que a atividade está sendo realizada apenas para cumprir um protocolo. Uma saída simples seria assistir a um filme ou ler um livro com a turma ou perguntar qual foi o último livro ou filme ao qual os estudantes tiveram acesso, a fim de divulgá-los para os demais colegas. Outro ponto diz respeito à orientação de “indicar aspectos favoráveis ou desfavoráveis da obra analisada, independentemente de você ter gostado ou não do que viu”, o que demonstra que o conhecimento teórico se sobressai à prática social, atribuindo à vivência um caráter artificial.

A obra em análise, no que concerne ao ensino de PTE, apresenta, portanto, a concepção de produção texto como um produto. Não há explícitos para os estudantes quaisquer instruções ou subsídios para que possam realizar um planejamento²³, por meio do qual elaborem um projeto de texto e reflitam, por intermédio da existência de uma situação mínima de comunicação, sobre os elementos que orientam as escolhas linguísticas presentes no texto. O elemento “avaliação”, localizado após a proposta de produção, aponta para o recurso de revisão, mas não orienta os estudantes sobre os procedimentos que devem ser adotados, para que isso seja favorável ao texto. Nem todos os fatores característicos de uma resenha crítica são apontados na avaliação proposta, nem mesmo aqueles indicados na atividade de leitura.

²³ Nas atividades que tratam dos gêneros entrevista e texto de divulgação científica, os autores apresentam etapas para a produção dos textos, aproximando-se mais a concepção de escrita como processo, prática esta que não predomina no material.

Ademais, a resenha crítica, mesmo que na escola, possui uma potencial capacidade de circulação: mural na sala de aula ou nos corredores, jornal da escola, cartazes etc., oportunidades que não foram aproveitadas.

Coadunando com a concepção de ensino que enxerga o texto como produto, o enunciado é direto e focado no ato isolado de escrever o texto, sem abrir espaço para os outros passos do processo. A depender da proposta, na obra, os temas solicitados podem ser mais ou menos específicos. É considerável o número de propostas em que o tema é parcial ou totalmente livre. Construções como “redija uma carta de amor” (Sarmiento e Tufano, 2004, p. 358); “elabore com seu colega um conto em que haja duas personagens (p. 389); “escreva uma notícia a partir da foto” (p. 398) e “escolha uma pessoa que vocês conheçam e apreciem para ser entrevistada (...) selecionem um assunto que diga, respeito a um fato ocorrida na vida do entrevistado” (p. 403); refletem a desimportância do tema e das reflexões que ele pode provocar para os estudantes. Em outros casos, o tema surge atendendo a um padrão de explorar questões mais abstratas como argumentar sobre “a conveniência que está sob a necessidade de mentir ou falar a verdade” (p. 411) ou, ainda, temas pertinentes à época, como “a problematização da exploração de animais como cobaias” (p. 418).

Em todos os casos, a motivação para a escrita é mínima, dando-se por meio da leitura de dois textos prototípicos. Os estudantes não detêm de subsídios suficientes para conhecerem e/ou reconhecerem o gênero ou refletirem sobre a temática que vai ser trabalhada. Não há, pois, recursos para um bom planejamento e, conseqüentemente, para uma escrita não artificial. Em se tratando da revisão e reescrita o material, ainda que invista em pequenas instruções, não dá conta das diferentes situações que podem aparecer. Predomina a atividade de troca de textos entre os colegas, os quais nem sempre são orientados sobre os procedimentos que devem adotar para poderem auxiliarem-se uns aos outros.

Para concluir esta seção, importa frisar que o contexto em que se elaborou o LDP evidenciado pode ser considerado como de transição. Notam-se aspectos que apontam para uma postura mais atualizada, no entanto percebem-se traços de uma época em que as aulas de produção de texto se limitavam à composição. Na resenha presente no catálogo do PNLD/EM 2006, afirma-se que a parte destinada à produção textual é a mais inovadora, tendo em vista a relação entre leitura e produção, os subsídios para a produção, revisão e avaliação do texto, o que oferece “a possibilidade de uma reflexão sobre as diferentes etapas envolvidas no processo de escrita” (Brasil, 2005, p. 51). A avaliação positiva indicada vai de encontro às constatações expostas aqui. Importa considerar que este trabalho expõe a leitura de um professor situado num contexto de duas décadas após a publicação do livro, o que leva a pensar que o pouco que

o livro caminhou correspondia a um grande avanço em 2004. Em suma, pode-se afirmar que o manual não segue todas as instruções presentes tanto nos PCN quanto no próprio guia de escolha dos LD no referido ano e demonstra pouca adequação a estudos da linguagem mais contemporâneos.

7.2 PNLDEM 2009

No ano de 2009, chegaram às escolas brasileiras os LDP que foram escolhidos pelos professores para serem usados nas salas de aula do EM no triênio 2009 – 2011. Pelo fato de o programa estar em sua segunda edição, levantou-se, em um primeiro momento, a hipótese de que, por meio das análises, seria constatada uma presença mais consistente das orientações dos PCN, já que fora reconhecido, na seção anterior, um contexto de transição e de incorporação de novas ideias, visto que as publicações dos parâmetros e do livro estudado se deram próximas uma da outra.

O material referente ao PNLDEM 2009, que compõe o contexto de pesquisa desta tese foi publicado em 2005, apresentando um pequeno intervalo entre a sua publicação e a do material já analisado na seção anterior, selecionado pelo PNLDEM 2006. Assim, ainda que seja possível uma incorporação maior dos ideais observados nos PCN, reconheceu-se a possibilidade de semelhança entre os dois materiais. Trata-se da coleção “Português: Ensino médio”, escrita por José de Nicola. A coleção é dividida em três volumes, uma para cada ano do EM e, sobre ela, serão tecidos alguns comentários a seguir.

O autor assume, como principal objetivo da obra, “a formação de leitores e produtores de textos competentes” (Nicola, 2005, p. 5), capazes de mobilizar habilidades relacionadas ao estabelecimento de diálogos entre os textos, à percepção de diferentes relações sintáticas e semânticas e da natureza do texto (irônico, metafórico, satírico, filosófico etc.). No que tange à produção textual, espera-se que os estudantes sejam capazes de elaborar textos adequados às mais diversas situações da vida cotidiana, atentando sempre para o premissa de que “a leitura e a escrita são duas faces de uma mesma moeda: uma complementa a outra, uma não existe sem a outra” (Nicola, 2005, p. 4).

Para atingir o propósito indicado, o autor optou por dividir cada um dos volumes em três partes. A primeira parte, intitulada “Formando o leitor e o produtor de textos: as estruturas gramaticais dos textos”, envolve, conforme o autor, o estudo da gramática e dos fatos da língua, a partir de uma postura reflexiva. A segunda parte apresenta como título “Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano” e é o trecho que contém as propostas de

PTE, dentre as quais se encontra a que será analisada mais minuciosamente. A terceira parte, por fim, trata do estudo da literatura e é chamada de “Formando leitor e o produtor de textos: os textos artísticos.

A segunda parte dos volumes constituintes da coleção em análise é destinada ao trabalho com a leitura e com a produção de textos diversos²⁴, sendo, pois, a parte de interesse deste trabalho. O autor afirma que “na tentativa de colaborar com a formação de conscientes e eficientes produtores e leitores de textos, explicitam-se os atos de leitura e produção como processos mentais e cognitivos com fins interativos” (Nicola, 2005, p. 9), estabelecendo uma estreita relação com o documento oficial vigente e, por conseguinte, demonstrando atenção à produção acadêmica linguística aplicada ao ensino. Isso é crível porque o autor fala em leitura e produção como processos que têm como fim a interação. Para tanto, ele sugere o destaque às noções de interlocutor, adequação, gêneros e tipos textuais e leitura. Nota-se que, assim como a obra relativa ao PNLDEM 2006, os materiais tentam estabelecer relações entre teoria e prática. Apresentam-se, no decorrer dos capítulos, pressupostos cujo conhecimento contribui para que os estudantes consigam se colocar como agentes nos processos de leitura e de produção do textos.

Na obra, a título de exemplo, trabalha-se a questão da adequação linguística. Para Nicola (2005, p.10), a noção de “erro” perde espaço para a noção de adequação, uma vez que “é fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte”. O estudante deve estar munido, pois, de recursos para que, ao adentrar em uma situação real de interação, possa adequar sua linguagem tendo em vista o alcance de seu propósito comunicativo. Esse aspecto é tematizado já no volume 1 da coleção e, a partir dele, apresenta-se a seguinte proposta:

²⁴ O autor defende que todo o material se propõe a este fim, mas é, nesta parte, que são percebidos direcionamentos mais objetivos para o trabalho com estes eixos.

Figura 08: Proposta de PTE – adequação linguística – PNLDEM 2009



Produza um texto para cada situação comunicativa, observando os elementos que a condicionam:

a) tema: orçamento para festa de formatura código: língua portuguesa do Brasil canal: correio postal ambiente: formal participantes: do representante dos cursos para o dono da firma de eventos b) tema: a organização de um evento escolar código: língua portuguesa do Brasil canal: "cara a cara" ambiente: formal participantes: diretora da escola e aluno representante de sala c) tema: o sucesso da festa junina da escola código: língua portuguesa do Brasil	canal: jornal da escola ambiente: informal participantes: de um aluno da escola para os leitores do jornal (alunos, professores, pais, etc.) d) tema: ida à festa de quinze anos do próximo final de semana código: língua portuguesa do Brasil canal: correio eletrônico ambiente: informal participantes: de uma amiga para outra e) tema: o melhor dia e horário para realizar o trabalho da escola código: língua portuguesa do Brasil canal: telefone ambiente: informal participantes: colegas de escola
--	---

Fonte: Nicola (2005, p. 137).

Na proposta de produção em evidência, mobilizam-se conhecimentos muito importantes sobre elementos que constituem o contexto em que se insere uma produção textual. Assim, como meta de aprendizagem, pressupõe-se a noção de que todos esses elementos devem motivar as escolhas linguísticas na produção de um texto. Vale salientar que, embora as situações apresentadas não sejam concretas, tendo em vista um objetivo específico, a atividade pode cumprir o seu papel. O problema está no fato de que, assim como acontece na obra pertencente ao PNLDEM 2006, esses conhecimentos não são retomados no decorrer das produções, não havendo uma consolidação, a qual é cobrada em situações concretas de uso da língua.

Outros assuntos abordados são: intertextualidade, coerência e coesão, elementos da comunicação e funções da linguagem e recursos estilísticos. A todos eles são dedicados capítulos, os quais contam com exposições teóricas mais aprofundadas, se comparadas a obra em estudo a sua antecessora, com atividades de leitura e compreensão textual, nas quais se aplicam o objeto de conhecimento trabalhado e as quais se dividem em questões subjetivas e objetivas, estas provenientes de exames vestibulares. Por fim, é indicada uma proposta de produção textual.

Ainda trazendo à luz esses conhecimentos mais teóricos, importam algumas discussões sobre alguns deles. Sobre o estudo dos gêneros textuais e dos tipos textuais, o autor alega que

A competência linguística abrange entre outras, a competência textual, isto é, a capacidade de identificar a classe de textos que lemos/ouvimos ou que se quer produzir em função das estratégias e estruturas linguísticas utilizadas para a sua montagem. É importante comentar que, assim como os gêneros textuais têm um formato convencionalizado, que se reitera e pelo qual o identificamos, os tipos textuais têm sequências com determinadas características gramaticais que os distinguem e identificam como tais. Ambas as noções são conhecimentos básicos para a construção de sentidos ora do produtor, ora do leitor de textos (Nicola, 2005, p. 11).

Dessa forma, o autor acena para os PCN, que consideram o ensino de LP baseado nos gêneros e na sua respectiva forma de agrupamento, à época, pautada nas sequências textuais. Há um capítulo destinado ao esclarecimento das ideias relativas aos gêneros textuais, os quais, para os alunos, são definidos como “tipos de textos efetivamente produzidos em nossa vida cotidiana com características gerais comuns (...) facilmente identificáveis. Intimamente relacionados às práticas sociais de uma comunidade” (Nicola, 2005, p. 157). Mesmo o objeto de conhecimento “gêneros textuais” tendo recebido atenção no trecho teórico do livro, observa-se uma ênfase maior no estudo das sequências textuais, a partir das quais são designados os gêneros a serem produzidos.

Sobre a forma como os gêneros estão dispostos no material, não há como estabelecer um critério de organização bem definido. Nos capítulos mais teóricos, ao longo dos três anos, as propostas envolvem a produção de gêneros aleatórios, por meio das quais, supostamente, seriam avaliados os conhecimentos trabalhados. No volume 1, nas propostas de PTE em que há especificação dos gêneros²⁵, podem ser encontrados a carta e o diário. No volume 2, alguns dos gêneros trabalhados são categorizados por meio da esfera de circulação, que, no caso, é a esfera jornalística; outros, por meio da sequência textual narrativa. Os gêneros que são contemplados nas produções são, no primeiro caso, notícia, legenda de fotografia, editorial, crônica e jornal. No segundo, usa-se o termo “narrativa ficcional” em todas as propostas que tratam do texto narrativo. No volume 3, por fim, os capítulos teóricos são encerrados com propostas de PTE, que evocam os gêneros conto fantástico, notícia e artigo de opinião. No que concerne aos capítulos voltados para as sequências textuais, são solicitados textos “descritivos” e “dissertativos”, tratando-se das sequências descritiva e argumentativa, respectivamente.

Esse levantamento é importante para mostrar que, embora a coleção apresente gêneros variados, o que não é necessariamente positivo, tendo em vista a predominância de gêneros consagrados ao longo da história do ensino tradicional, outros critérios não são

²⁵ No material, são encontradas propostas em que se solicitam textos sem especificação do gênero, como dissertação, texto em prosa, texto argumentativo em prosa, texto jornalístico, narrativa ficcional etc.

atendidos, os quais se relacionam com o método de abordagem desses gêneros, por exemplo. Além disso, analisando o conjunto dos gêneros solicitados observa-se que, ainda no PNLDEM 2009, contava-se com materiais que punham em prática a chamada pedagogia da exploração temática (Bunzen, 2022, p. 249), segundo a qual as propostas não passam de desculpas para a escrita de uma redação sobre dado tema, “sem definir um objetivo específico, sem uma preocupação sociointerativa explícita”.

A coleção atende aos PCN ao se dedicar ao estudo das sequências textuais preconizadas pelas orientações: narração, dissertação, argumentação e descrição. As estruturas prototípicas das sequências são bastante trabalhadas, assim como suas funções e suas características linguísticas. Aspecto da coleção este que falta quando se trata dos gêneros, já que não há material suficiente para que os estudantes reconheçam os diferentes gêneros textuais, tendo plena consciência de seu funcionamento.

Merece, então, atenção a tentativa de articulação entre as teorias expostas e a prática. O volume 1 da coleção, no que diz respeito à prática de PTE, é totalmente teórico, isto é, é dedicado a questões como essas listadas e não apresentam situações de produções relacionadas ao emprego dos gêneros textuais de forma concreta. Assim, no volume, as propostas são utilizadas durante todo o primeiro ano do EM a favor da teoria exposta, o que nem sempre é bem-sucedido.

A atividade de PTE a seguir compõe o capítulo que trata de gêneros e de sequências textuais. Na proposta, que conta com a solicitação de duas produções, não há referências claras aos estudos do capítulos. Reconhece-se que ao produzir uma carta e um diário, o estudante vai recorrer aos diferentes aspectos constitutivos dos gêneros, no entanto, não está explícito qualquer questionamento ou instrução que resultem em uma evidência específica de aprendizagem. Assim, as propostas se fazem presentes apenas para cumprir um requisito, já que, da forma como se apresentam na ilustração, não avaliam, de fato, um autor de texto tendo em vista todas as suas potencialidades, nem mesmo oportunizam a prática efetiva da teoria trabalhada em sala. Ademais, é importante saber que, a depender das estratégias adotadas pelo professor, não sendo trabalhadas continuamente, essas noções são perdidas no meio do caminho, principalmente quando, como se observa, predominam atividades que não se referem diretamente a elas, dando a impressão de que vislumbram um aluno ideal, que já as domina.

Figura 09 – Proposta de PTE – gêneros textuais – PNLDEM 2009



Apresentamos a seguir duas propostas de produção de texto escrito: uma da Universidade Federal do Espírito Santo e outra da Universidade Federal de Minas Gerais.

1. (UFES) O brasileiro tem feito muitas reclamações relacionadas à prestação de serviços, tanto públicos como privados. Redija uma carta ao departamento de vendas de uma empresa de plano de saúde ou de telefonia, apresentando seu pedido de desligamento em decorrência de sua insatisfação com os serviços prestados.
2. (UFMG)

Como se conjuga um empresário

Acordou. Levantou-se. Aprontou-se. Lavou-se. Barbeou-se. Enxugou-se. Perfumou-se. Lanchou. Escovou. Abraçou. Beijou. Saiu. Entrou. Cumprimentou. Orientou. Controlou. Advertiu. Chegou. Desceu. Subiu. Entrou. Cumprimentou. Assentou-se. Preparou-se. Examinou. Leu. Convocou. Leu. Comentou. Interrompeu. Leu. Despachou. Conferiu. Vendeu. Vendeu. Ganhrou. Ganhrou. Ganhrou. Lucrou. Lucrou. Lucrou. Lesou. Explorou. Escondeu. Burlou. Safou-se. Comprou. Vendeu. Assinou. Sacou. Depositou. Depositou. Depositou. Associou-se. Vendeu-se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Demitiu. Negou. Explorou. Desconfiou. Vigiou. Ordenou. Telefonou. Despachou. Esperou. Chegou. Vendeu. Lucrou. Lesou. Demitiu. Convocou. Saiu. Chegou. Beijou. Negou. Lamentou. Justificou-se.

Dormiu. Roncou. Sonhou. Sobressaltou-se. Acordou. Preocupou-se. Temeu. Suou. Ansiou. Tentou. Despertou. Insistiu. Irritou-se. Temeu. Levantou. Apanhou. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Dormiu. Dormiu. Dormiu. Acordou. Levantou-se. Aprontou-se...

MINO. In: PINILLA, A.; RIGONI, C.; INDIANI, M. T. *Coesão e coerência como mecanismos para a construção do texto*. Disponível em: www.pesad.letras.ufrj.br/tema09/conceitodecoesao.html. Acessado em 7 jun. 2004. (Texto adaptado.)

Suponha que o personagem desse texto tem uma secretária que, além de muito formal e metódica, é anticapitalista. Ela mantém o hábito de anotar, em seu diário, reflexões sobre o dia-a-dia do empresário retratado nesse texto.

Redija uma página do diário da secretária, em que ela manifesta uma visão crítica em relação ao comportamento do empresário.

Fonte: Nicola (2005, p. 163).

A figura também revela um aspecto intrigante da coleção. O recorte apresenta duas propostas de PTE retiradas de dois exames vestibulares e isso é recorrente nos três volumes do material coletado, o que faz desse perfil de propostas predominante. A estratégia pode ser justificada pelo fato já citado de que, como conta Bunzen (2022, p. 247), a prova de redação passou a ser obrigatória nos exames vestibulares a partir do ano de 1978. O autor conta que, diante da nova demanda, “as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação – que sempre estava mesmo em terceiro plano – e introduziram uma nova disciplina na grade curricular do EM (...) com o objetivo de ensinar os alunos escreverem redação”. Nesse contexto, é previsível que os materiais atendam a essa demanda.

Em contrapartida, essas propostas, por não apresentarem situações reais de interação, contrariam as orientações oficiais, presentes nos PCN e nas OCN²⁶. Em relação ao primeiro documento, vale lembrar que “o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas de linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (Brasil, 2000, p. 18). Não se pode conceber essa interação por meio de tais atividades, já que, como se sabe, não há, por exemplo, um interlocutor real, nem qualquer possibilidade de circulação, tornando o produto de tal atividade um material que serve apenas para, havendo tempo, ser corrigido sob o viés da gramática, na maioria das vezes.

A escola é, muitas vezes, o principal – senão o único – espaço de preparação para os exames vestibulares, como o próprio ENEM. São necessárias intervenções baseadas nessas avaliações para que os estudantes possam concorrer às vagas disponibilizadas pelos respectivos certames. No entanto, a predominância de atividades desse segmento, enfraquecem o ensino e a aprendizagem dos processos relativos à PTE. Bunzen (2022, p. 241) chama atenção para a importância de se produzirem na escola textos diversos, do que as redações de vestibulares dão conta, mas, para o autor, para além da diversidade de gêneros, é necessário que as produções “se aproximem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. Isso explicita que o vestibular é uma prática social dentre várias outras, que merecem igual ou maior atenção. As OCN são claras: “Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular” (Brasil, 2006, p. 147).

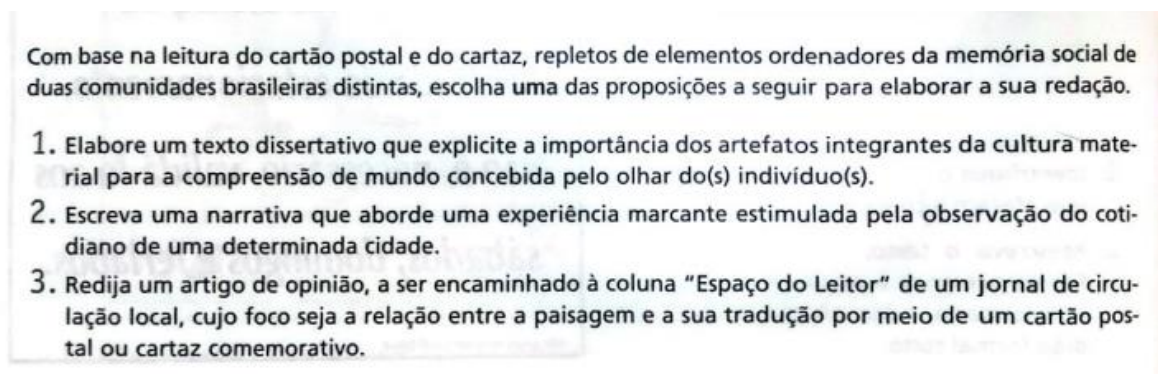
Para finalizar este estudo mais panorâmico da coleção selecionada, há, ainda, um aspecto muito importante que merece ser elucidado. No volume 3, destinado ao terceiro ano do ensino médio, um dos capítulos apresenta como título “A organização de um texto”. No trecho, o autor fala sobre um dos passos que devem ser considerados no processo de escrita: o planejamento. Aos estudantes, é dito, então, que, “antes de redigir, é necessário planejar, independentemente do tipo de texto” (Nicola, 2005, p. 153). A partir disso, no capítulo, o que poderia ser um importante diálogo com autores que concebem a escrita como processo, acaba sendo uma instrução incompleta que não considera sequer o que própria coleção vem defendendo nos demais volumes.

²⁶ As OCN para o EM foram publicadas no ano de 2006. O livro foi publicado em 2005 o que, de certa forma, o isenta de tal cobrança. Porém o PNLDEM para o qual o livro foi selecionado, é de 2009, ou seja, as orientações já deviam ser consideradas na edição do programa em vigência.

O autor apresenta um plano-padrão, o qual consiste nos seguintes passos: anotação de diferentes ideias que surgirem sobre o tema, anotar os elementos mais significativos, de acordo com a sequência textual predominante no gênero, ordenar as ideias, selecionando as melhores. Considerando que a estratégia precede a produção escrita, ela deveria ser apresentada já no volume 1, o que poderia, caso fosse um bom caminho, facilitar todas as produções realizadas no EM pelos estudantes contemplados com estes volumes. Além disso, o autor não considerou que, no planejamento, os elementos citados por ele mesmo, devem estabelecer critérios de escolhas linguísticas ou textuais, tão importantes quanto o conteúdo do texto. Também não se fala, nesta etapa, em rascunho.

A seleção e a ordenação de conteúdos parecem não atender a uma lógica, o que fortalece a noção de que muito do que é exposto nos livros foi inserido para atender minimamente um edital, explicitando a importância de uma avaliação aguçada dos materiais disponibilizados por políticas públicas como o PNLDEM. O planejamento, ainda que enxergado como muito importante, além de aparecer só no último volume da coleção não se faz presente nas propostas de PTE, nem mesmo na própria atividade referente ao capítulo:

Figura 10 – Proposta de PTE – Planejamento – PNLDEM 2009



Fonte: Nicola (2005, p. 164).

Reproduzindo uma proposta de PTE utilizada em um dos exames vestibulares da Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná, são sugeridas três possibilidades de textos. Em nenhuma das propostas, há quaisquer instrução sobre o planejamento do texto. É reconhecível que, no terceiro ano do EM, os estudantes já devem ter a autonomia necessária para adotarem tais estratégias. Porém, isso seria contar com um aluno ideal, que, pode existir, mas não compõe a maioria. Então, a depender das instruções e recursos disponibilizados aos professores que fazem uso desta coleção, os estudantes têm poucos meios para desenvolverem as competências e as habilidades requeridas de um produtor de texto eficiente.

Para além do planeamento, não se fala também em revisão, reescrita; tampouco se fala em circulação dos textos produzidos. Diante desse contexto, a hipótese referente a esta coleção é a de que, assim como no período anterior, a produção escrita é concebida como um produto. Isso pode ser verificado na análise de uma das propostas, a qual se explicita de forma mais minuciosa na seção a seguir.

A seguir, a fim de cumprir com o objetivo principal desta tese, expõe-se a análise de uma proposta de PTE contida em um dos livros distribuídos pelo PNLDEM no ano de 2009.

7.2.1 Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2009

A proposta de PTE a ser apreciada compõe o volume 3 da coleção referente ao PNLDEM 2009, resenhada nesta seção. Como já fora exposto, predomina nos três volumes a reprodução de propostas que compuseram as provas de LP em exames vestibulares de diversas universidades brasileiras. Em alguns poucos casos, o autor realizou pequenos ajustes e, em quantidade menor ainda, propôs atividades autorais. Sendo assim, julgou-se pertinente a análise de uma destas propostas, tendo em vista que as redações de vestibular, ainda que sigam critérios diversos de correção, servem a um fim maior em comum, que consiste na avaliação para eliminação ou classificação de candidatos.

O gênero solicitado pela proposta é uma crítica a um filme ou, em outras palavras, uma resenha crítica, assim como o gênero elencado na obra do PNLDEM de 2006. Pela percepção da forma como se organizou o conteúdo voltado para os textos argumentativos, julgou-se pertinente a consideração de toda a sequência sugerida até que se chegasse, enfim, à proposto. Dada sequência se organiza em dois capítulos e será descrita e analisada a seguir.

Com o intuito de desenvolver nos estudantes as competências e habilidades relacionadas à leitura e à produção de textos argumentativos, o autor propôs dois capítulos, os quais compõem a segunda parte – voltada para leitura e escrita – do volume 3 da coleção em evidência. É importante esclarecer que os capítulos, relacionados ao eixos indicados se dividem em quatro trechos: um trecho teórico, voltado para explicações sobre um objeto de conhecimento, outro trecho intitulado “atividades”, onde são propostas questões de leitura e compreensão, uma atividade de oralidade, reconhecida pelo título “Trocando ideias” e outro trecho chamado “Mãos à obra”, que consiste na proposta de uma produção textual. O material conta, ainda, com o “Praticando”, trecho em que há questões de vestibulares.

O primeiro capítulo tem como título “A argumentação” e, como primeiro passo, apresenta uma série de explicações sobre dada sequência, a qual é definida como “a composição

em que predomina a defesa de uma ideia, de um ponto de vista. Dessa forma, uma argumentação depende de análise, de capacidade de montagem de argumentos, de raciocínio lógico” (Nicola, 2005, p. 169). Após a explicitação do conteúdo do qual a sequência dá conta, apresentam-se os aspectos linguísticos/estilísticos e composicionais. A abordagem é tradicional; as características expressas recorrem a notações gramaticais, às quais os alunos, provavelmente, não farão referência, visto que a sequência se constitui a partir de explicações e exemplos descontextualizados; além disso, a abordagem não parte do texto, ainda que apareça um exemplo prototípico, fazendo o aluno contar com o plano da abstração para acessar tal conhecimento.

A explicação continua e são citados para os estudantes alguns exemplos de textos argumentativos. É interessante observar a forma como o enunciado se apresenta:

Até aqui vimos de que maneira se estruturam os textos argumentativos. Mas, na prática, na interação social, de que maneira eles aparecem? Quais são as formas pelas quais se concretizam? São exemplos de gêneros textuais que apresentam o predomínio de sequências argumentativas: uma opinião informal ou formal, escrita ou oral, sobre um assunto; uma tese de mestrado, uma dissertação, uma crítica de cinema; o editorial de um jornal; um sermão; um ensaio (Nicola, 2005, p. 172)

A explicação dada não é tão produtiva se for considerado o fato de que os gêneros não são o foco de ensino, não havendo uma leitura direcionada, nem mesmo a explicitação de suas funções sociais, o que é o mínimo esperado. Isso desvela a ênfase dada ao ensino das sequências textuais que, reitera-se, são importantes, mas sem estarem inseridas numa prática efetiva de comunicação, não se sustentam, contribuindo assim, para uma concepção de escrita que vê o texto como um produto.

Há, no capítulo, duas “Atividades” de leitura, nas quais, como de costume, apresentam-se um ou mais textos para compreensão e, sobre eles, são lançados alguns questionamentos. Uma dessas atividades pode ser averiguada na figura 11, a seguir:

Figura 11 – Proposta de PTE – Atividade de leitura – PNLDEM 2009



Os textos lidos apresentam algumas características que merecem destaque. O objetivo das questões seguintes (na realidade, mais um roteiro de leitura) é facilitar sua análise e interpretação, observando a construção argumentativa.

A propósito do Texto 1

1. Qual a idéia básica apresentada no primeiro parágrafo? Ela serve como introdução? Justifique.
2. No segundo parágrafo, a autora generaliza o problema levantado, ampliando-o. Como se dá essa generalização?
3. No terceiro parágrafo, a autora coloca-se na terceira pessoa para destacar o caráter impessoal do texto. Assinale a passagem em que isso ocorre.
4. A partir de qual parágrafo a autora inicia a argumentação?
5. Nos parágrafos 4 e 5, a autora destaca e analisa dois tipos de problemas que servem de base para sua argumentação. Quais são os problemas levantados?
6. No parágrafo 6 temos a conclusão. Na abertura desse parágrafo, a autora emprega uma palavra que desempenha um papel muito importante. Comente a função dessa palavra que inicia a conclusão.
7. Compare a última frase do texto com o parágrafo de abertura.

Fonte: Nicola (2005, p. 175)

Tendo em vista que as atividades de leitura dos gêneros contribuem para a assimilação de suas respectivas dimensões, elas podem ser consideradas importantes para a etapa do planejamento de um texto a ser produzido. A obra referente ao PNLDEM 2006, embora contasse com questões de compreensão, não demonstrou preocupação em relacioná-las à produção que seria solicitada, o que não acontece em 2009. Na figura 11, são observados questionamentos que envolvem o conteúdo e a estrutura de uma argumentação, que, mesmo sendo prototípica, pode ser um ponto de partida para que o aluno, com a supervisão do professor em um primeiro momento, possa produzir o seu próprio texto.

Após essas tarefas, o capítulo encerra com uma proposta de PTE extraída de um dos exames da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que contava com um texto dissertativo-argumentativo. Embora essa não seja a proposta de maior interesse para esta pesquisa, é importante observar que, no enunciado, há o seguinte:

Vamos produzir!! Trata-se de uma dissertação atendendo ao pedido de um exame de vestibular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mas, antes de começar, leia atentamente a proposta, monte seu roteiro – se necessário, comente-o com seu(sua) professor(a) – escreva um rascunho, analise-o criteriosamente, observando principalmente sua adequação, sua coesão, sua coerência. Só depois escreva sua dissertação (Nicola, 2005, p. 177).

As instruções apontam para o reconhecimento do planejamento como etapa da PTE. É necessário reconhecer o ponto positivo da atividade, no entanto, há que se reconhecer também que esse recurso não aparece sempre, o que é problemático. A quebra de continuidade pode ser um empecilho para que os estudantes enxerguem a PTE como um processo, já que o emprego de recursos de planejamento, como o rascunho, surge como facultativo, não sendo enfatizados em toda a produção.

O capítulo seguinte, também considerado relevante para a análise da proposta do PNLDEM 2009, propõe-se a falar sobre a construção de um texto persuasivo. Na parte destinada a explicação, que busca ampliar o repertório de ideias que os estudantes assimilaram sobre a sequência estudada, o autor ensina que “o enunciador deve construir um texto sedutor, a partir da manipulação adequada dos recursos linguísticos (...). Afinal, a intenção é ganhar a intenção do outros, que o outro nos ouça, leia e se identifique com a nossa posição (...)” (Nicola, 2005, p. 182). Dentre os recursos apresentados, encontram-se os operadores argumentativos, conhecimento essencial para a construção de gêneros da sequência em questão.

A abordagem aponta para uma questão interessante, a qual diz respeito ao fato de que os diferentes eixos devem estar articulados para que a produção possa efetivamente acontecer. O conhecimento sobre os operadores argumentativos²⁷, que se apoia em conhecimentos gramaticais, serve ao processo de produção. Isso traz à tona os dizeres de Oliveira (2010), já citados neste trabalho, quando o autor afirma que as questões de precisão linguística, normalmente atreladas à noção de texto como produto, devem também ser consideradas, desde que auxiliem no alcance do propósito almejado. A atividade não investe fortemente nos efeitos de sentido provocados pelos operadores, aspecto de grande importância, no entanto, a estratégia pode ser reconhecida como válida.

Finalmente, são apresentados dois textos do gênero crítica de cinema – ou resenha crítica. Nas questões foram enfatizados os aspectos gramaticais específicos do capítulo apenas, o que não é demérito tendo em vista o trabalho com a sequência aqui descrita em sua totalidade. Diante disso, considerando a plena execução do trabalho proposto pelo LDP pode-se supor que, no que concerne à estrutura, pelo menos, o estudante está minimamente munido para a produção de um texto argumentativo, mas não de uma resenha crítica, é nisso que se encontra o problema

²⁷ A abordagem do fenômeno é insuficiente e isso pode ser justificado, talvez, pelo espaço dedicado ao conteúdo no material. Ressalta-se que a não fragmentação das frentes trabalhada no LDP poderia contribuir para uma abordagem mais contextualizada e mais funcional, já que conjunções e advérbios, por exemplo, têm espaço garantido nas seções voltadas para os estudos da gramática normativa, sem que sejam abordados seus papéis discursivos.

do foco do ensino nas sequências textuais. Na figura a seguir, está exposta a proposta selecionada:

Figura 12 – Proposta de PTE – Atividade de produção – PNLDEM 2009



1. Assista ao filme *O aviador*, de Scorsese e, após a sessão de cinema, assuma o papel de crítico, redigindo seu posicionamento, seu ponto de vista em relação a ele.
Escolha os próprios argumentos e não se esqueça de que se trata de uma visão crítica para publicação na seção de cultura de um jornal.
(Se, por qualquer motivo, encontrar dificuldades para assistir a esse filme especificamente, a sala poderá selecionar outro, ou uma peça de teatro, ou um programa de TV, ou um CD. O importante é exercitar a crítica de uma produção artística.)

Fonte: Nicola (2005, p. 188).

Diferentemente da obra do PNLDEM 2006, na proposta desta resenha, há um direcionamento. Há um produto específico, que deve ser acessado pelos estudantes e sobre o qual deve haver uma pesquisa. Não havendo possibilidade de acesso, os estudantes podem selecionar qualquer outra obra. Há, então, uma motivação mais elaborada, que vai além dos dois textos, cada um expressando um posicionamento diferente. Isso contribui para a construção de uma situação de interação, que envolve, inclusive, outras práticas sociais, denotando que o gênero textual resenha ocupa um espaço em dada esfera de comunicação.

O tema é adequado, tendo em vista que o papel de um crítico é avaliar uma obra, ainda que se interesse ou não, pessoalmente, por ela. Para contemplar a outra possibilidade, pode ficar a critério do professor fortalecer ainda mais a tarefa, utilizando como suporte um produto cultural mais próximo de sua realidade escolar. Essa estratégia pode garantir que o repertório dos estudantes seja utilizado, o que pode otimizar a atividade. Ressalta-se que, no decorrer da coleção, os temas seguem o padrão daqueles cobrados em exames vestibulares, cujas propostas de redação são reproduzidas ou adaptadas na obra em estudo.

O enunciado ainda se constrói de forma muito genérica. Informa-se para os estudantes onde o texto será publicado e é solicitado que eles escolham os seus argumentos. Tais instruções não são suficientes para que os alunos possam elaborar um plano de texto adequado. Não há um estudo direcionado sobre o gênero solicitado, apenas uma leitura, cujos questionamentos não auxiliam o aluno na construção desse conhecimento. Ainda sobre o enunciado, não há solicitação de rascunho ou qualquer aceno para a revisão e reescrita do texto.

A partir dessas considerações, conclui-se que, no material, a concepção assumida e posta em prática é a de PTE como um produto. O LDP tematiza conteúdos importantes que, podem, realmente, auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades necessárias à leitura e produção. Entretanto, sem intervenções do professor, o material sozinho é insipiente para que os objetivos sejam alcançados. É claro que não se pode esperar que o material didático seja, por si só, suficiente, no entanto, há questões intrínsecas à obra, como enunciados, motivações, temas e as próprias propostas, que devem condizer com os propósitos de ensino/aprendizagem estabelecidos. Tanto é que, na resenha sobre a coleção, disponível no Catálogo do PNLDEM 2009, lê-se que, com essas estratégias observadas nas atividades,

tira-se do aluno a possibilidade de ele, bem guiado por atividades na obra, se engajar sozinho no processo de examinar textos, inferir e tecer generalizações, antes da etapa de sistematização explícita dos conteúdos. A ele cabe, então, basicamente acompanhar a descrição pertinente dos conteúdos e, posteriormente, demonstrar o que assimilou por meio dos exercícios (Brasil, 2008, p. 83-84).

A coerência que o material apresenta com os documentos reguladores é superficial. Os objetos de conhecimento trabalhados são pertinentes, mas falta a aplicação, sobretudo nas propostas de produção. Elementos característicos de uma produção textual assimilada como um processo aparecem, mas não são constantes e contraria a própria avaliação do PNLDEM evidente, a qual, apresenta como primeira pergunta/premissa se, no livro, a PTE é considerada em suas diversas etapas do processo.

Considerando que a próxima edição do programa se dá em um período de suposta consolidação dos PCN e das OCN, espera-se que as propostas do PNLDEM tenham avançado rumo a uma concepção de PTE como processo.

7.3 PNLDEM 2012

A obra referente ao PNLDEM 2012 selecionada para este estudo foi a coleção “Português: Linguagens – literatura, produção de texto, gramática”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Embora a obra tenha sido disponibilizada no mercado no ano de 2008, espera-se que o material demonstre avanços em relação à abordagem da PTE, tendo em vista o intervalo entre a edição do PNLDEM em que se insere e a publicação dos PCN e das OCN, que é bem maior, se forem considerados os contextos das edições que a antecedem.

É importante lembrar que, no Guia do PNLDEM 2012, foi constatada uma presença mais marcante das orientações advindas dos documentos orientadores, as quais foram discutidas no capítulo 4. Essa constatação contribui para a formulação da hipótese de que o

ensino de LP proporcionado pelo material selecionado pode favorecer o desenvolvimento da proficiência oral e escrita dos estudantes de forma mais substancial, considerando-se diferentes situações de comunicação, desde sua atuação na vida escolar à atuação na vida fora da escola.

Diante dessas premissas, os autores propõem uma coleção que aborda os diferentes eixos de ensino, promovendo, no caso do ensino de literatura, por exemplo, o resgate da cultura em LP, estabelecendo relações e contrastes com o mundo contemporâneo e analisando os diálogos entre a produção literária brasileira e as demais literaturas. No que diz respeito aos eixos de leitura e produção, por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, são oferecidos suportes para a leitura e interpretação de textos verbais e não verbais, para a participação competitiva em exames vestibulares e, ainda, para a produção de textos de diferentes gêneros com adequação e segurança. Por fim, assume-se o compromisso de ajudar os estudantes a compreenderem o funcionamento da língua para o melhor uso possível em suas múltiplas variedades e nas diferentes situações sociais de interação verbal. Cabe a este estudo verificar de que forma as propostas de atividades que compõem a obra amparam essas metas.

A coleção é composta por três volumes e cada volume é dividido em quatro unidades. Tais unidades se organizam por movimentos literários e apresentam 10 ou 11 capítulos, que abordam objetos de conhecimento relacionados aos diferentes eixos que se relacionam ao ensino de LP: literatura, gramática, produção de texto e interpretação de textos.

Os capítulos que tratam da produção textual, sobre os quais se fala nesta seção, são distribuídos ao longo de toda a coleção e cada um deles busca desenvolver as habilidades necessárias para a produção de um gênero específico. A forma de organização e a quantidade expressiva de gêneros trabalhados acenam para as orientações oficiais, as quais prescrevem um ensino pautado no estudo do gênero, contemplando diferentes práticas sociais, a fim de que os estudantes possam participar efetivamente de cada uma delas. Assim, é importante que seja observado como o ensino de produção textual foi concebido no material.

No que diz respeito à organização do conteúdo, o primeiro capítulo da coleção dedicado ao ensino de produção textual pretende definir o conceito de gênero para os estudantes. No material, lê-se que

quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados gêneros textuais e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal (Cereja; Magalhães, 2008, p. 33).

Assumindo uma postura oriunda dos estudos dialógicos do discurso, os autores agregam à definição a noção de que a escolha de um gênero textual para uma interação está relacionada a elementos que formam um contexto de comunicação, como os interlocutores envolvidos, a finalidade, o momento histórico, dentre outros. Além disso, fala-se sobre as esferas de circulação, que, mais tarde, viriam a ser estabelecidas como critério para a organização e agrupamento dos gêneros nas aulas de LP.

Diante disso, os gêneros abordados na obra podem ser relacionados a diferentes esferas de circulação, além de contemplar a modalidade oral, escrita e multissemiótica. O quadro a seguir apresenta a seleção de gêneros observada no material:

Quadro 05 – Lista de gêneros textuais solicitados – PNLDEM 2012

Volume/ano	Gêneros
Volume 1 (1º ano)	Poema, texto teatral escrito, fábula, apólogo, relato pessoal, biografia, e-mail, blog, receita, regras, conselhos de uso, dicas, resumo, seminário, debate regrado público, artigo de opinião.
Volume 2 (2º ano)	Cartaz, campanha comunitária, mesa-redonda, conto, notícia, entrevista, reportagem, anúncio publicitário, crítica, editorial.
Volume 3 (3º ano)	Roteiro de cinema, crônica narrativa, crônica argumentativa, carta do leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, texto de divulgação científica, debate regrado público, texto argumentativo, texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O critério que pode ser depreendido do quadro indicado diz respeito à abordagem de diferentes esferas nos três anos de ensino, notando-se a presença da esfera artística-literária, jornalística, acadêmica etc. Não há outro critério que justifique a distribuição dos gêneros no material, uma vez que os capítulos, em qualquer eixo, são independentes entre si, o que é um ponto crítico da obra, já que pode não ser evidenciada para os estudantes a relação que há entre as práticas de linguagem, demandada em diferentes práticas sociais.

Os capítulos que se debruçam sobre o ensino de produção textual apresentam estruturas idênticas ou muito semelhantes ao longo da coleção. Toda essa estrutura e o conteúdo que nela se organiza tem como meta a produção de um gênero textual, assim, nesta análise, todo o capítulo é considerado como uma proposta passível de ser estudada. Os capítulos se dividem

nas seguintes seções: “Trabalhando o gênero” e “Produzindo o gênero”, as quais serão descritas a seguir.

A primeira seção do capítulo propõe a construção do conhecimento sobre o gênero a ser estudado. Na maioria das vezes, o gênero é definido em função de seu propósito comunicativo, sendo os demais aspectos abordados por meio de uma atividade de leitura e compreensão de textos. Assim, os alunos leem um texto que materializa o gênero a ser solicitado. O questionário busca chamar a atenção dos estudantes para as dimensões constitutivas do gênero (Bakhtin, 2011): o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Na figura a seguir, pode ser observado como isso acontece:

Figura 13 – Estudo do gênero biografia: conteúdo temático e composição – PNLDEM 2012

1. A palavra *biografia* vem do grego, de *bio*, “vida”, e *grafia*, “escrita”. Qual é a finalidade da biografia em estudo?
2. A biografia geralmente trata de pessoas públicas, como políticos, cientistas, esportistas, artistas, escritores ou pessoas que, por meio de suas atividades, se destacaram socialmente. O pintor Cândido Portinari apresenta esse perfil? Justique sua resposta.
3. Os fatos relatados em uma biografia podem ser apresentados sob dois pontos de vista: o historiográfico ou o crítico. O historiográfico relata fatos da vida de uma pessoa, descrevendo-os cronologicamente; o crítico analisa a obra ou o comportamento da pessoa, avaliando-os. Na biografia do pintor, qual dos pontos de vista predomina?
4. As biografias não têm uma estrutura fixa, mas geralmente apresentam os dados pessoais e, depois, os dados profissionais da pessoa. Observe a estrutura da biografia de Portinari. Ela tem essa disposição? Justifique sua resposta.

Biografia e autobiografia no Brasil

Vários autores brasileiros se dedicaram ao gênero biográfico, como, por exemplo, Lúcia Miguel Pereira, com *Machado de Assis – Estudo crítico e biográfico*, e Francisco de Assis Barbosa, com *A vida de Lima Barreto*. Mais recentemente, Fernando Morais publicou *Chatô: o rei do Brasil – A vida de Assis Chateaubriand* e Ruy Castro, *Era no tempo do rei – Um romance sobre a chegada da Corte e Carmen – Uma biografia*.

Quando o biografado é o próprio autor, a produção chama-se autobiografia. No Brasil, destacam-se as seguintes obras autobiográficas: *Infância*, de Graciliano Ramos, *Minha vida de menina*, de Helena Morley, *Sob as ordens de mamãe*, de Oswald de Andrade, *Bau de ossos*, de Pedro Nava, e *O texto, ou: a vida*, de Moacyr Scliar.

Fonte: Cereja e Magalhães (2008, p. 183).

As questões se referem a um texto biográfico. Em se tratando do gênero em estudo, observa-se que as questões 1, 2 e 3 abordam a dimensão do tema, uma vez que tratam da finalidade e do conteúdo propriamente dito. A questão 4, por sua vez, aborda a estrutura composicional, ensinando que, mesmo não sendo fixa, há uma estrutura que pode servir de ponto de partida para a produção na escola. A segunda parte da atividade indica como as questões voltadas para o estilo são trabalhadas:

Figura 14 – Estudo do gênero biografia: estilo – PNLD/EM 2012

5. Releia os seguintes trechos da biografia e observe as palavras destacadas.

De volta ao Rio de Janeiro em 1930, *deu* início a uma produção abundante e *definiu seu* estilo, baseado no abandono da linha clássica e na deformação das figuras.

- a) Em que pessoa do discurso os fatos são relatados?
- b) Em que tempo estão as formas verbais destacadas?

6. Que tipo de variedade linguística predomina no texto?

7. A que tipo de público a biografia se destina?

8. Qual é o suporte desse gênero textual, isto é, como ele é veiculado para atingir o público a que se destina?

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e conclua: Quais são as características da biografia? Respondam considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Biografias como documento histórico

A biografia, gênero textual cultivado desde a Antiguidade clássica, tornou-se um importante recurso para a reconstrução histórica de tempos remotos. As biografias de reis, senhores feudais e santos são, em muitos casos, os únicos documentos disponíveis sobre os fatos ocorridos em suas épocas.

Loucos por biografias e autobiografias

Para aqueles que são aficionados de biografias, autobiografias e memórias, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Muito longe de casa – Memória de um menino-soldado*, de Ishmael Beah (Ediouro); *Eric Clapton – A autobiografia*, de Eric Clapton (Planeta); *Istambul*, de Orhan Pamuk (Companhia das Letras); *Carmen – Uma biografia e Estrela solitária*, de Ruy Castro (Companhia das Letras); *Maria Antonieta*, de Antonia Fraser (Record); *Viver para contar*, de Gabriel García Márquez (Record); *Confesso que vivi*, de Pablo Neruda (Difel).

Fonte: Cereja e Magalhães (2008, p. 183).

As questões relacionadas às pessoas do discurso e as demais categorias gramaticais que são evidenciadas no gênero bem como à variedade linguística empregada orientam os estudantes quanto ao estilo coerente com a produção de uma biografia.

Bem se sabe que muitos aspectos devem ser abordados no decorrer do curso, mas a abordagem, da forma como se encontra, pode induzir os alunos a elaborarem minimamente um plano de texto no que diz respeito a essas três dimensões, além de compreenderem a função social de uma biografia. As questões 7 e 8 tratam de importantes fatores que constituem o contexto de produção: o público e o suporte, sendo este elemento um fator de inovação na obra. A questão 9 comprova o teor descritivo da atividade, no entanto, desde que o estudo do gênero não se limite a essa sequência de questões, a tarefa pode ser utilizada, inclusive, como parte do planejamento do texto a ser produzido.

Na seção “Produzindo o gênero”, os estudantes têm acesso a uma proposta de produção textual, que será descrita de forma detalhada mais adiante.

Os capítulos contam, ainda, com seções que visam a auxiliar os estudantes com questões de adequação, técnica, coerência, expressividade etc. Assim, assuntos voltados para

características das sequências textuais, noções de paralelismo, estrangeirismos, impessoalização, dentre diversos outros, os quais servem de suporte para a produção, ganham espaço e complementam os estudos relativos ao eixo. Em algumas das atividades, são sugeridas possibilidades de circulação dos textos, o que resulta numa prática inovadora, a qual contribui para incorporação da concepção de PTE como processo. Ao produzirem os textos, os estudantes são convidados a expô-los na escola, em espaços como a biblioteca ou a própria sala de aula, aproximando-se de uma prática mais concreta de uso da língua.

Os comentários apresentados evidenciam que há pontos de convergência e pontos de divergência entre o material em estudo e os documentos oficiais, como os PCN e as OCN. Considerando todos os eixos, pode-se afirmar que obra apresenta traços de um estudo gramatical mais contextualizado, embora predominem atividades de memorização de regras e de nomenclaturas. Os estudos literários se baseiam na história da literatura, organização já preterida pelas orientações oficiais, enquanto as atividades de produção de texto refletem aspectos de estudos contemporâneos, sobretudo amparados pela linguística textual e pela análise dialógica do discurso. Importa saber, então, de que forma as propostas de PTE são concebidas, tendo em vista a contribuição para a formação de autores de textos efetivos.

7.3.1 Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2012

A proposta de PTE que será analisada nesta seção se encontra no volume 3, da coleção “Português: Linguagens – literatura, produção de texto, gramática” (Cereja; Magalhães, 2008). A proposta solicita a produção de uma carta do leitor, gênero que circula na esfera jornalística e estimula o sujeito a participar ativamente de uma prática social, posicionando-se a respeito de um assunto de interesse individual e/ou social.

Para conhecer o gênero, são apresentados aos estudantes exemplos de cartas do leitor, as quais tratam de diferentes temas de interesse social, o que é recorrente nas demais propostas da coleção, promovendo discussões relevantes, considerando-se a época de publicação da coleção e da edição do PNLDEM em análise. Obedecendo à estrutura já apresentada, após a leitura dos textos disponíveis, há uma lista de questões, as quais, como já indicada, tratam da descrição das características do gênero quanto às dimensões constitutivas: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Assim, os estudantes são indagados sobre os assuntos discutidos nas cartas, o propósito comunicativo do gênero estudado e a sua natureza argumentativa; sobre a variedade linguística empregada e sobre as unidades composicionais.

Os autores tratam, ainda, do suporte e consideram o impacto da tecnologia nas formas de comunicação. Eles apresentam que, com o advento da internet, além da carta, os leitores podem interagir com os jornais e com as revistas por meio do e-mail, ampliando as possibilidades de interação com dado objetivo. Por meio de um box, os autores ensinam que

A popularização da internet deu origem a um novo gênero textual, semelhante à carta de um leitor - o e-mail do leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte do veículo. Enquanto a carta é escrita em folha de papel e enviada pelo correio, o e-mail utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o Outlook, e é enviado eletronicamente (Cereja; Magalhães, 2008, p. 174).

Após a atividade de descrição do gênero, os estudantes são apresentados à proposta. Como motivação, apresenta-se um texto do gênero reportagem. A reportagem tem como tema o advento de pesquisas com células-tronco. A proposta pode ser verificada na figura a seguir:

Figura 15 – Proposta de PTE – PNLDEM 2012

Imagine que você tenha lido essa reportagem na revista e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta para o editor responsável pela revista ou para o jornalista que assinou a matéria.

Você pode, por exemplo, dar a sua opinião sobre a legalização de pesquisas com células-tronco embrionárias. Pode também discutir o fato de alguns estudiosos considerarem os embriões, mesmo com poucos dias de vida, como seres humanos, pois para eles a vida começa na concepção, ou, ainda, abordar a criação de um mercado negro de embriões humanos e as consequências por ele geradas.

Ao redigir, tenha em vista o perfil do interlocutor – um adulto, profissional da área de jornalismo –, empregando uma linguagem adequada a ele.

Fonte: Cereja e Magalhães (2008, p. 176).

A proposta apresenta uma situação de comunicação imaginária que simula uma interação entre o estudante e o editor ou um jornalista que tenha assinado a reportagem estudada. No enunciado, há a sugestão de delimitações do tema sobre o qual o aluno pode apresentar um posicionamento e é enfatizada a necessidade de adequação linguística, em função do interlocutor.

A partir desta atividade pode-se concluir que a concepção de ensino adotada é a de PTE como produto. A situação de comunicação é pouco detalhada, não há aprofundamento do tema selecionado, o que pode interferir na motivação do estudante para a escrita e não se apresentam atividades que levem os alunos a planejarem, redigirem, revisarem e reescreverem o texto. Para que a carta do leitor cumpra seu papel, ela precisa circular e esse elemento não é considerado, o que sugere que a PTE realizada – se realizada – ficará apenas guardada no caderno.

Em contrapartida, ainda na atividade em análise, há a sugestão de uma outra produção, a qual preenche as lacunas indicadas. A figura a seguir ilustra uma outra possibilidade de abordagem presente no material.

Figura 16 – Proposta de PTE – PNLDEM 2012

- 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.
- Sigam estas instruções:
- 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.
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 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.

AVALIE SUA CARTA DE LEITOR
Observe se a carta apresenta local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre a matéria publicada no jornal ou revista, um elogio, uma reclamação ou um pedido; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos do elogio, da opinião, da reclamação ou do pedido; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero textual.

Fonte: Cereja e Magalhães (2008, p. 176).

A proposta, diferindo-se da primeira, sugere a construção de uma situação real de interação. A sugestão de consulta a um jornal ou revista para seleção de uma matéria de interesse, ainda que essa busca tenha sido motivada pela escola, é mais coerente com a prática social evidente, já que os estudantes têm a oportunidade de expor seus posicionamentos e seus repertórios em relação a um tema com o qual percebem afinidade. Assim, a motivação para a PTE é mais pertinente.

As instruções listadas, oriundas de um enunciado mais elaborado, podem auxiliar os estudantes na escrita, já que apontam etapas que podem ser percorridas. No entanto, é válido destacar que para que a PTE seja concebida como um processo, essas etapas devem se relacionar ao planejamento, à escrita, à revisão e à reescrita. Cada etapa tem sua razão de existir e a cada uma delas deve ser dedicada especial atenção. Na atividade, as etapas se misturam e a

ausência de uma sistematização bem definida pode inviabilizar a organização de ideias e a seleção de estratégias para uma boa produção.

Dois pontos, porém, merecem ser destacados. A sugestão de avaliação, que serve tanto à primeira quanto à segunda proposta, fomenta a prática de revisão do texto. Embora os aspectos formais (local, data, vocativo, assinatura) não tenham sido tematizados nas atividades de reconhecimento do gênero, a proposta de avaliação elenca elementos importantes para serem averiguados pelo próprio aluno na produção realizada.

Além disso, o item e solicita que os estudantes enviem a carta produzida, por meio do correio, o que vai exigir outras práticas como o preenchimento do envelope, que demanda conhecimentos sobre o que é remetente e destinatário ou sobre código de endereçamento postal, dentre outros. Se optassem pelo e-mail, os estudantes poderiam vivenciar a prática em meio digital, aproximando-se das novas formas de comunicação mediadas pela tecnologia. Isso atribui à atividade o caráter de uma prática social concreta, oportunizando uma vivência significativa, por meio da qual se experimenta uma interação efetiva por meio do texto escrito.

Ao longo da coleção, são apresentadas diferentes estratégias de motivação, predominando a leitura de textos que tratam sobre o tema que vai orientar a produção. Os temas se relacionam com o contexto sócio-histórico de publicação do livro e o que pode facilitar as produções, mas podem ser insipientes para os estudantes que não dominam o assunto solicitado, o que pode demandar a intervenção do professor, que deve apresentar mais textos. Ademais, as propostas de circulação aproximam o processo pedagógico das práticas sociais concretas. Os enunciados buscam construir o contexto de comunicação e apontam para as etapas que permeiam o processo de escrita, no entanto tais etapas se misturam, o que pode interferir na escrita do estudante.

Assim, ainda que apresente elementos de uma tradição escolar, a obra avança no que concerne à incorporação de ideias que culminam em uma prática de ensino mais significativa para os sujeitos envolvidos. O modelo observado na segunda proposta é o que predomina na coleção. Pode-se afirmar, então, que a concepção de ensino de PTE subjacente às atividades analisadas e predominante no material é a de escrita como processo. No entanto, devem ser consideradas as ressalvas indicadas. Essas conclusões podem ser justificadas pela consideração de um contexto de transição, em se tratando da incorporação das normas presentes nos PCN e nas OCN.

Na seção a seguir, serão discutidas as propostas de atividades de um livro do PNLDEM 2015.

7.4 PNLDEM 2015

As atividades de PTE referentes ao PNLDEM 2015 foram coletadas da Coleção “Novas Palavras”, escrita por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio e publicada no ano de 2013. Os autores apresentam a obra como “um instrumento auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa” (Amaral *et. al.*, 2013, p. 3), o qual possibilita um uso flexível tanto no que concerne ao planejamento do curso, quanto na preparação e desenvolvimento das aulas. A coleção se divide em três volumes, os quais são compostos por três setores, seguindo, ainda, a tradição já diagnosticada por meio das obras já estudadas: literatura, gramática e redação e leitura. De acordo com os elaboradores, fugindo à lógica tradicional, essa organização visa a uma flexibilização, a qual desobriga o uso linear do LD, possibilitando adequações aos contextos e às necessidades da escola e/ou de uma turma, o que exige autonomia e preparação do professor. No entanto, não havendo instruções claras para que o professor possa gerenciar essa flexibilização, o formato contribui para a perpetuação de um ensino fragmentado da língua.

Para a elaboração das aulas, os autores afirmam que houve apostas em diálogos: “seja entre as linguagens, seja entre as abordagens, que mesclam contribuições tradicionais com outras mais recentes, simultaneamente, reforçando e depurando saberes, num esforço de conjunção cujo resultado almejado é o encontro entre o estudante e o texto” (Amaral *et. al.*, 2013, p. 4). Esse diálogo, se posto em prática, sobretudo se considerados os papéis de cada abordagem, tradicional ou contemporânea, pode contribuir para a compreensão dos fenômenos de uso da linguagem, em qualquer uma de suas dimensões (do sistema, da variação e do uso, no caso dos estudos gramaticais, por exemplo). Assim procedendo, os estudantes podem desenvolver um saber mais abrangente sobre a língua que utiliza.

Em alguns momentos, notam-se atividades que poderiam oportunizar o contato entre os diferentes eixos de ensino, como gramática e leitura e escrita, de modo que fosse favorecida a busca pela meta do material, que, segundo os elaboradores, é possibilitar que os estudantes reflitam a respeito da língua, analisando sua estrutura e funcionamento, aperfeiçoando sua capacidade ler e de escrever textos e desenvolvendo sua competência comunicativa. Tal oportunidade se mostra na atividade ilustrada a seguir, na figura 17.

Figura 17 – Atividade de gramática descritiva – PNLDEM 2015

2ª parte – Atividade de pesquisa**1. Objetivo**

Analisar, na língua falada, a ocorrência das formas **o(s)/a(s)/lo(s)/la(s)** e das formas **ele(s)/ela(s)** na função de complemento verbal.

2. Orientações para a realização da atividade

- a) A turma será dividida em grupos para gravar e selecionar trechos de textos em que as formas **o(s)/a(s)/lo(s)/la(s)** e **ele(s)/ela(s)** atendam ao objetivo da pesquisa.
- b) O professor apresentará os critérios de acordo com os quais a coleta dos dados deverá ser feita.

3. Tabulação dos dados

Realizadas as gravações, cada grupo deverá identificar, em cada uma delas, os casos que interessem à pesquisa, transcrever os trechos, reproduzir a tabela seguinte em uma folha sulfite e, a partir das transcrições, preenchê-la com os dados coletados.

Nível de ensino (escolaridade) dos informantes	Total de ocorrências analisadas	De acordo com a norma-padrão		Em desacordo com a norma-padrão	
		Quantidade	%	Quantidade	%
Fundamental					
Médio					
Superior					
Totais					

4. Apresentação dos resultados e discussão coletiva

- a) Em data a ser definida, os grupos entregarão ao professor as transcrições dos trechos selecionados. Oralmente, responderão aos demais colegas os dois itens da pergunta a seguir, apresentando, quando for o caso, o fragmento em que a ocorrência foi registrada:

Foi documentado algum caso em que, por conta das características socioculturais do falante e da situação de comunicação:

- o emprego de **ele/a**, em lugar de **o/a**, ficou inadequado? Por quê?
- o emprego de **o/a** soou meio “artificial”, pedante? Por quê?

- b) Com a orientação do professor, será preparada, então, uma tabela geral dos dados. A turma poderá analisar coletivamente se, nos limites da pesquisa, esses dados confirmam o que diz o professor Marcos Bagno no texto da primeira parte desta atividade.

5. Atividade complementar

A critério do professor, poderá ser desenvolvida uma atividade complementar baseada na tabela geral dos resultados da pesquisa.

Fonte: Amaral *et. al.* (2013, p. 190).

Importa observar que, com o projeto realizado, os estudantes têm posse de uma série de informações que podem ser textualizadas por meio de um relatório, por exemplo, a partir de um organizado processo de PTE, o que não ocorre na atividade, contradizendo a estratégia indicada na apresentação da coleção. Isso mostra o benefício de os eixos de ensino não estarem separados por setores.

O trabalho com a leitura, por sua vez, se faz presente em todas as partes da coleção, no entanto, na maioria das vezes, realiza-se a partir dos objetos de conhecimento trabalhados. Desse modo, o texto é enxergado como pretexto para a fixação dos conteúdos. Predomina no trecho voltado para a leitura e para a redação, o trabalho com as sequências textuais mais

consagradas na escola: narração, dissertação e descrição. Apenas três capítulos, em toda a coleção, apresentam como tema um gênero textual. Tais capítulos se situam no volume 2 e dizem respeito ao diário pessoal, ao relatório e à resenha. Demais gêneros, como os orais, são trabalhados de forma tangencial no decorrer de alguns capítulos.

De modo geral, são apresentados textos sobre os quais se realizam questionamentos sobre a estrutura e as informações neles presentes. Há, em seguida, trechos de exposições teóricas sobre elementos importantes ora relacionados à sequência textual em estudo, ora relacionados ao gênero, quando for o caso. As propostas de produção textual, sobre as quais se fala mais adiante, misturam-se com os questionamentos sobre o texto e se apresentam de diferentes maneiras, até mesmo reproduzindo propostas de exames vestibulares.

Não é possível perceber uma sistematização da prática de escrita. Ainda que o material defenda a autonomia do professor, há que se reconhecer o papel que o LD exerce no planejamento e na organização das aulas. Da forma como as atividades se encontram, não há recursos suficientes para que o aluno possa produzir um texto nem mesmo para que o professor conduza tal processo. A coleção até chega a sinalizar para algumas concepções defendidas pelos documentos oficiais. Em um dos capítulos, encontra-se a seguinte explicação:

Lembrete: Você já sabe que escrever é um processo de idas e vindas, que implica planejamento, rascunho e revisão. Sabe também que é importante mostrar o seu texto aos colegas e aos professor. Do mesmo modo, é preciso ter disponibilidade para ler os textos dos colegas, opinando a respeito deles e, assim, contribuindo com seu aprimoramento (Amaral *et. al.*, 2013, p. 337)

Ainda que seja reconhecida a escrita como um processo, o aluno só vai conseguir pôr isso em prática, com um direcionamento adequado, o que, a priori, não ocorre na coleção.

Uma atividade que parece interessante tem como título “Critérios de avaliação e reelaboração”, a qual sugere o trabalho com duas importantes etapas do processo de escrita. A seção tem seu lugar em todos os capítulos e seu objetivo é apresentar aspectos diversos, um por ocorrência, que devem ser verificados na escrita, sobretudo na etapa da revisão. A figura 18 mostra um exemplo.

Figura 18 – Atividade de avaliação e reelaboração – PNLDEM 2015

***Crerérios de avaliação
e reelaboração***

RESPONDA
no caderno

A ampliação vocabular como fator de coesão e coerência textuais

Um dos temas fundamentais tratados neste capítulo é a importância da **ampliação vocabular** como fator de **progressão textual** e, consequentemente, como elemento decisivo na construção da **coesão** e da **coerência** de todos os textos produzidos.

Exercício de leitura e escrita

(Fuvest-SP) É correto afirmar que os textos “a” e “b”, a seguir, podem ser entendidos de maneira diferente da que pretendiam seus redatores? Justifique sua resposta separadamente para cada um dos textos.

Sim, pois, diferentemente do que pretendeu dizer o redator (alguns sonhos só mudam de tamanho), a frase também permite que se entenda que alguns sonhos sofrem alterações substanciais, sendo que apenas o tamanho deles permanece o mesmo.

Texto A

Alguns sonhos não mudam. Quer dizer, só de tamanho.
(Propaganda de uma instituição bancária)

Texto B

A chuva tirou tudo o que eles tinham. Agora vamos dar o mínimo que eles precisam.
(Campanha feita por estabelecimentos comerciais em prol de vítimas de enchente)

Sim. O sujeito elíptico “nós” tem dupla referência: por um lado pode referir-se aos estabelecimentos comerciais e ao leitor, sendo entendido como uma convocação para que este também faça doações. Por outro, pode referir-se só aos estabelecimentos comerciais, tratando-se assim de um mero anúncio de que estes fariam doações às vítimas de enchentes. Outra leitura possível diz respeito ao duplo sentido do termo “mínimo”: pode ser traduzido por “aquilo que é necessário” ou por “a menor quantidade possível”.

O que dizem os especialistas

Vamos lembrar, com Othon M. Garcia, que “as palavras são elos numa cadeia de ideias e intenções, interligadas umas às outras por íntimas relações de sentido”.

(GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprenda a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 177.)

Fonte: Amaral *et. al.* (2013, p. 330).

A partir do objetivo proposto na atividade ilustrada, pode-se supor que avaliação em evidência deveria recair sobre uma produção do próprio aluno. No entanto, a avaliação recai sobre outros textos, extraídos de contexto e, ainda, relacionados a questões de exames vestibulares. Considerando o objetivo da seção que é fornecer “elementos para realizarem autoavaliação, avaliação horizontal (com os colegas) e avaliação vertical (coordenada pelo professor)” (Amaral *et. al.*, 2013, p. 16), não há como garantir que os estudantes incorporem durante as produções a prática de revisar, simplesmente, por não a realizarem em uma situação concreta, até porque são diversos os elementos que devem ser observados a depender, sobretudo, do contexto de comunicação.

Como já fora afirmado, as propostas de PTE se apresentam de diversas formas na coleção. Por esse motivo, na seção a seguir serão apresentados diferentes modelos autorais, desconsiderando propostas reproduzidas de exames vestibulares presentes no material, a fim de que seja averiguada a concepção de ensino subjacente a tais atividades.

7.4.1 Análise de propostas de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2015

As propostas de PTE presentes na coleção seguem modelos diversos e podem ser encontradas em diferentes etapas de um capítulo, rompendo com o modelo observado até então, segundo o qual cada eixo contava com uma seção específica. Além dessa constatação, observa-se que a prática de produção funciona como exercício de aspectos formais estudados²⁸, o que não dá espaço para práticas de PTE autênticas, as quais contribuem para a formação de autores proficientes. Um dos tipos de propostas observados pode ser conferido na figura a seguir:

Figura 19 – Proposta de PTE – Modelo 01 – PNLDEM 2015

E mais...

Discurso/carta aberta

Escreva uma carta aberta para os colegas sugerindo, com argumentos persuasivos, uma mudança geral de comportamento em relação a um dos temas propostos a seguir (ou outro de sua preferência). Para convencer seus leitores, você deve pesquisar em revistas e jornais dados contundentes que justifiquem a necessidade da(s) mudança(s) que você vai propor.

autoestima	violência	escola	cidadania
internet	relacionamento	discriminação	sexualidade
acesso à cultura	política	televisão	família

Lembrete

Não existe texto que nasça pronto: é preciso escrever e reescrever; a cada palavra é preciso lutar em busca da melhor forma de expressão. Portanto, **planeje** o que vai escrever, faça **rascunho**. Depois, **leia** em voz alta o que escreveu para perceber o ritmo de seu texto, identificando as repetições desnecessárias e as passagens que podem ser melhoradas. **Refaça** os trechos que julgar problemáticos, cortando o que considerar dispensável, num exercício em que você pratique continuamente as posições de autor e de leitor de sua própria produção.

Fonte: Amaral *et. al.* (2013, p. 317).

A proposta ilustrada por meio da figura 24 se situa no volume 2 da coleção, no capítulo que dá início aos trabalhos com a leitura e com a produção de textos. Solicita-se a produção de uma carta aberta destinada a um público específico, o que denota o trabalho, ainda que mínimo, com o contexto de produção. O enunciado apresenta o gênero a ser trabalhado e o conteúdo da carta a ser produzida, além da sugestão de procedimentos de pesquisa, que auxiliem os alunos na produção do texto. Os temas são relevantes, porém a motivação é insuficiente: os

²⁸ É claro que a produção textual dos estudantes serve como meio avaliativo a respeito dos estudos realizados em sala, porém é problemática a prática de propor uma PTE para a aplicação de um recurso específico, ainda mais quando isso ocorre de forma contínua e se estabelece como o tipo de atividade nas aulas de produção textual, não havendo espaço para produções concretas.

temas geram discussões amplas e diferentes recortes e o material não disponibiliza textos que podem orientar os estudantes sobre como ou de que ponto de vista podem ser abordados.

Por fim, ainda que, no box “Lembrete”, sejam abordadas etapas do processo de escrita, não há orientações sobre como conduzir cada uma delas. Assim, sem intervenção do professor, tais etapas podem não ser realizadas. Ressalta-se, ainda, que o lembrete da concepção de texto como processo não aparece em todas as propostas, como se observa na figura 25:

Figura 20 – Proposta de PTE – Modelo 02 – PNLDEM 2015

ATIVIDADES

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Suponha que ao ligar para a casa de um(a) amigo(a) atenda a secretária eletrônica. Deixe um recado, no qual você consiga explicar, em poucas palavras, as razões pelas quais é importante e urgente uma conversa íntima entre vocês, esclarecendo algumas questões que estão atrapalhando o relacionamento.
2. Escreva uma carta ao jornal **O Estado de S. Paulo** comentando as seguintes informações publicadas:
 - 11.559 pessoas com mais de 40 anos morrem por ano nas seis maiores capitais do País em razão da poluição, segundo estudo inédito feito pela USP e por seis universidades federais.
 - R\$ 14 são gastos por segundo para tratar sequelas respiratórias e cardiovasculares da poluição – cerca de R\$ 459,2 milhões por ano – revelou o mesmo estudo.

Fonte de pesquisa: ARANDA, Fernanda. “Custo da poluição” é de R\$ 14 por segundo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. A19, 21 maio 2009.

Fonte: Amaral *et. al.* (2013, p. 317).

A figura mostra duas atividades de produção: a primeira sugere a produção de recado e a segunda, de uma carta do leitor. As propostas se assemelham quanto ao enunciado, o qual apresenta uma situação imaginária ou uma exigência isolada de qualquer necessidade previamente estabelecida do estudante. Os enunciados são diretos, não apresentam orientações precisas sobre o contexto de produção nem sobre os procedimentos de escrita. No primeiro caso, o tema é irrelevante para a produção, visto que qualquer outro poderia ser inserido na questão. No segundo caso, os temas são relevantes, mas a proposta, tendo um enunciado insipiente, não apresenta suporte para que os estudantes desenvolvam plenamente suas ideias.

Ainda no volume 2, são encontradas propostas de PTE que perpetuam a prática de composição, as quais trazem à tona atividades de produção baseadas em temas soltos, como verificado nas figuras anteriores, ou em imagens, sem qualquer menção a propósito, público, suporte, circulação, nem mesmo ao gênero a ser produzido, o que contraria as palavras de Travaglia (2019, p. 87), o qual diz que:

Ao produzir um texto, não se pode esquecer que ele sempre pertencerá a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa. Isso vai regular muitos aspectos da produção, como o conteúdo temático (...), a estrutura composicional, objetivos e funções do texto, suas condições de produção (...) e os recursos linguísticos a serem utilizados, mas não todos.

Na figura 26, exposta a seguir, observa-se que a prática proposta, por não considerar quaisquer fatores listados por Travaglia (2019), tem como fim a correção gramatical apenas, não sendo dotado de valor social, dada a ausência de função.

Figura 21 – Proposta de PTE – Modelo 03 – PNLDEM 2015

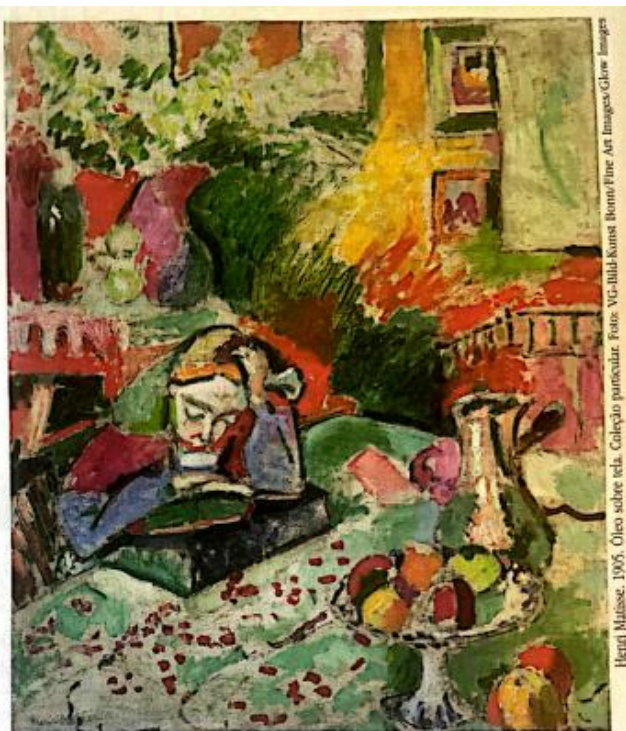
4. Observe atentamente a imagem apresentada ao lado.

a) Escreva um texto descritivo a respeito dessa imagem, procurando mostrar como ela é, que elementos apresenta, quais são suas principais características.

b) Imagine e conte uma história a partir da mesma imagem, pensando nos elementos constitutivos do texto narrativo: O que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Por quê?

c) Extraia dessa obra de Matisse um tema que possa ser objeto de um debate. Em seguida, escreva um parágrafo dissertativo dando sua opinião a respeito do tema escolhido.

Interior com uma moça lendo, de Henri Matisse (1869-1954), artista francês. Foi desenhista, gravurista e escultor, mas é mais conhecido como pintor.



Fonte: Amaral *et. al.* (2013, p. 317).

Considerando a estrutura dos enunciados, os temas abordados nas propostas e a ausência de motivações para as produções, considera-se que a concepção de escrita subjacente às propostas de PTE presentes na coleção em análise é a de escrita como um produto, demonstrando retrocesso no que concerne à produção de LDP no Brasil. Afirma-se a gravidade de tal constatação tendo em vista que o PNLDEM ao qual a obra está vinculada já se encontra consolidado no país e não podem ser admitidas obras que não contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Este diagnóstico reitera a necessidade de avaliações atentas dos materiais disponibilizados, sobretudo por parte dos professores no momento da escolha daqueles que serão utilizados em toda uma etapa de ensino. Isso pode garantir que os alunos tenham acesso

a um LDP que mais contribua para sua formação, já que são, em tese, coerentes com as práticas pedagógicas que podem levar a isso.

Na seção a seguir, são expostos os achados sobre o PNLDEM 2018.

7.5 PNLDEM 2018

Para verificar a concepção de ensino de PTE que se fez presente nas escolas brasileiras ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020 por meio do PNLDEM, foi consultada a coleção “Se liga na Língua: literatura, produção de texto e linguagem”. A coleção foi elaborada por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e é datada do ano de 2016. A obra é dividida em três volumes, um para cada ano do EM e, sobre ela, expõem-se algumas impressões a seguir.

Sugerindo uma estreita relação que há entre a obra e os principais documentos reguladores, os autores afirmam que a coleção pretende proporcionar ao aluno, a partir de uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva,

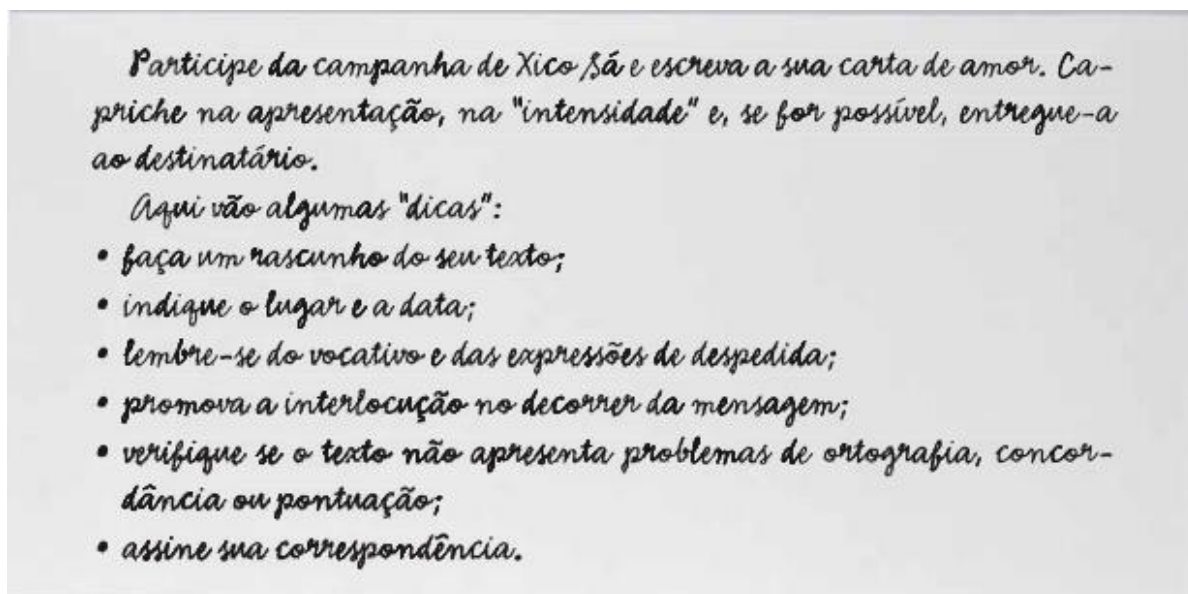
atividades de análise e reflexão que o convidam a resgatar o que já sabe a respeito de um assunto, a ampliar seu repertório, a expor sua subjetividade de maneira criativa, a se expressar criticamente como cidadão, utilizando-se do potencial pleno da língua, e a gerenciar com autonomia seu próprio aprendizado (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 366).

Formula-se, então, a partir desta citação, a hipótese de que há o abandono de métodos tradicionais no que concerne ao ensino de LP. Em se tratando da gramática, por exemplo, a prescrição deve dividir espaço com outras dimensões de análise, já que tende a não aproveitar o protagonismo do estudante na construção dos conhecimentos sobre os fatos da língua em todo o seu potencial. Além disso, seguindo essa linha de raciocínio, adianta-se a crença na possibilidade de rejeição à concepção de escrita como um produto, pois só são condizentes com uma prática que valoriza, dentre outros critérios estabelecidos, a reflexão, o repertório e a autonomia dos sujeitos concepções mais produtivas de ensino, como é o caso da concepção de PTE como um processo.

Atendendo a um padrão já observado por meio das análises divulgadas nesta tese, os volumes que compõem a obra se dividem em três partes, relacionadas com os eixos de literatura, produção de texto e linguagem, sendo este último o eixo em que se encontram as lições voltadas para o ensino de gramática. Não há uma frente específica para a leitura. Este se faz presente em todas as partes e é, em geral, o ponto de partida para realização de toda e qualquer tarefa proposta pelo material. Sobre a abordagem do eixo da produção textual, expõem-se alguns comentários nesta seção.

Ao longo de todo o material, os estudantes têm a oportunidade de vivenciarem práticas de leitura e de produção de texto. Foi verificada, por exemplo, a presença de pequenos projetos que buscam consolidar conteúdos trabalhados nos capítulos voltados para o estudo da literatura. A produção textual é, nesse contexto, uma das possibilidades de projetos. Os alunos são convidados a produzirem textos de diferentes gêneros, cujo ato de produção mobiliza conhecimentos sobre os movimentos estudados ou sobre os temas debatidos durante as sequências didáticas vivenciadas. Os autores defendem que, por meio dos métodos sugeridos, a obra atende aos documentos oficiais, já que, dessa forma, contribui para a formação do leitor literário, ampliando o letramento dos estudantes. Na figura a seguir, pode ser observada uma proposta de atividade utilizada como culminância de um projeto:

Figura 22 – Atividade de literatura – PNLDEM 2018



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 31).

Após o trabalho com textos motivadores presentes em dado capítulo, os estudantes são convidados a produzir uma carta literária. A atividade, que não figura na parte voltada para a produção textual, já apresenta alguns traços que trazem à tona uma concepção de PTE como um processo, pois falam e rascunho, na produção propriamente dita e na revisão do texto. Ainda que os passos do processo não estejam, nesta atividade, explícitos e devidamente detalhados, pode-se considerar o projeto como válido, visto que se tenta articular diferentes eixos – leitura, produção textual e correção gramatical – tendo em vista um objetivo claro de aprendizagem.

É na parte dedicada especificamente a este segundo eixo que a abordagem da escrita se dá de forma mais sistemática. Para o trabalho com esta frente, os autores assumem a

concepção interativa, sendo coerentes com a ideia de que “o estudo do texto não pode ser dissociado da consideração das práticas sociais em que surge” (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 363). A fim de concretizar essa postura, os autores apresentam algumas estratégias promissoras, sobretudo no que concerne ao estudo dos gêneros.

Por meio da apreciação do material referente ao PNLDEM 2018, enxerga-se um nítido amadurecimento das leituras realizadas dos documentos balizadores e das teorias que os embasam. O ensino pautado no gênero se faz presente e é possível a percepção de que se busca deixar de lado o que os elaboradores chamam de “gramaticalização do gênero”, método subjacente a atividades de descrição e classificação, com um fim em si mesmas. Desse modo, são propostas atividades que tratam do funcionamento dos gêneros, aproximando-se mais de práticas que auxiliam os estudantes no desenvolvimento de habilidades que possibilitam uma interação plena nas diferentes esferas da atividade humana.

O estudo do gênero apresentado no material se dá pautado, preponderantemente, nos pressupostos da análise dialógica do discurso. Os autores falam para os alunos da importância dos gêneros textuais, tendo em vista que é por meio dos gêneros que a comunicação é possível na sociedade. Falam, ainda, da relativa estabilidade dos gêneros, sujeita às diferentes situações de comunicações e, até mesmo, da intergenericidade, com o aparente objetivo de mostrar que “os gêneros não devem ser pensados como limites rigorosos de composição, mas sim como parâmetros que orientam nossa produção textual (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 158). Trata-se, pois, de ideias que, se abordadas de maneira devida, o que é um desafio, podem ressignificar o ensino de LP nas escolas.

Os capítulos que compõem as unidades voltadas para a produção textual apresentam atividades de leitura e compreensão que visam ao desenvolvimento do repertório dos alunos para uma produção efetiva. No que concerne à organização, há uma primeira leitura, voltada para a ativação de conhecimentos. Em seguida, nas seções que buscam o aprofundamento do estudo dos gêneros, os estudantes são levados a refletir sobre as suas diferentes dimensões, atendendo a uma demanda já indicada nesta tese, segundo a qual tais atividades já devem subsidiar o planejamento do texto que vem a ser produzido. Além disso, são abordados aspectos teóricos relevantes para a produção do gênero, relacionados ou ao gênero em si, ou à esfera em que circula. No caso do trabalho com o gênero textual notícia, por exemplo, os autores julgaram pertinente falar sobre a questão da credibilidade.

Na figura 23, pode ser observado um exemplo de como se propõem as questões e as explicações que orientam os estudos do gênero.

Figura 23 – Estudo do gênero – PNLDEM 2018

Se achar conveniente, comente com os alunos que, na internet, os parágrafos são identificados como blocos de textos. Em lugar do recuo no início na primeira linha, para demarcá-los usa-se um espaço maior entre eles.

• Segunda leitura •

COTIDIANO

Incêndio destrói parte de *shopping* na zona norte do Rio

FELIPE DE OLIVEIRA
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA DO RIO

16/02/2015 © 13h59 – Atualizado às 19h07

Um incêndio de grandes proporções atingiu na tarde desta segunda-feira (16) o *shopping* Nova América, na zona norte do Rio. Mais de cem bombeiros de dez quartéis levaram cerca de quatro horas para controlar as chamas. Ainda não há estimativa dos prejuízos causados pelo fogo.

Durante o combate ao incêndio, parte do telhado desabou. Na ação, os bombeiros chegaram a utilizar dois helicópteros para despejar água em locais de difícil acesso. Ninguém ficou ferido.

Segundo a administração do *shopping*, ainda não há como estimar os prejuízos causados pelo fogo. “Não podemos dar uma previsão de prejuízo e nem mesmo uma data de quando podemos reabrir. Temos que aguardar a liberação dos bombeiros e avaliar o quanto perdemos”, afirmou Carlos Martins, superintendente do centro comercial.

Já para André Magalhães, dono de uma loja no local, o prejuízo é visível. “Infelizmente, agora temos que acionar o seguro, não há nada a se fazer. Minha loja foi totalmente destruída, dá para ver de fora que não sobrou nada. Vi pela internet que o *shopping* estava pegando fogo e quando cheguei não acreditei. Perdi tudo.”

O lide é formado por um ou dois parágrafos iniciais, cuja função é apresentar os principais dados: O que aconteceu ou vai acontecer? Onde? Quando? Quem está envolvido na ação? Também existem lides não factuais, escritos com a intenção de despertar o interesse do leitor.

Os parágrafos que seguem o lide formam o corpo da notícia, que detalha os dados introdutórios e acrescenta informações, como circunstâncias, causas e consequências ou finalidades do que foi relatado.

A inclusão de declarações é um dos recursos mais comuns em uma notícia e visa revelar as impressões ou a opinião de quem testemunhou o evento ou está, de alguma forma, ligado a ele.

3 Qual é a importância das declarações em uma notícia?

Os jornais costumam ser divididos em seções que reúnem textos com temas em comum: política, esporte, economia, etc.

Como se destina a chamar a atenção do leitor, o título principal costuma ser grafado com letras maiores, eventualmente coloridas.

1 Em geral, nos títulos de notícias emprega-se o presente do indicativo. Que efeito é obtido pelo uso desse tempo verbal na notícia?

O jornalismo *on-line* permite a atualização constante das informações. Algumas notícias chegam a abordar o fato (uma manifestação popular, por exemplo) enquanto ele ainda está em andamento.

A notícia *on-line* costuma associar mídias. Não é raro que o texto seja acompanhado por um vídeo ou um trecho em áudio, por exemplo.

Algumas ferramentas do jornalismo *on-line* permitem que o leitor se aproxime do processo jornalístico. Ele pode partilhar matérias com pessoas conhecidas, comentar a notícia, etc.

2 Na sua opinião, que tipo de leitor poderia ter mais interesse em compartilhar essa notícia?

1. O uso do tempo verbal presente do indicativo cria a impressão de atualidade em relação ao fato noticiado.
2. Resposta pessoal. É possível que funcionários e frequentadores do *shopping*, bem como moradores da região, tenham mais interesse em compartilhar a notícia.
3. As declarações garantem maior credibilidade e abrangência à notícia.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 175).

As explicações e os questionamentos levantados se debruçam sobre diferentes aspectos. Na atividade, fala-se do contexto de produção e das diferentes dimensões constitutivas do gênero, o conteúdo, a estrutura composicional e o estilo. Fala-se, ainda, em efeitos de sentido de recursos linguísticos empregados em textos de dado gênero. A atividade aponta, então, para um modelo que, de fato, ultrapassa os exercícios de descrição e reconhecimento e demonstra, ainda, como os diferentes eixos podem dialogar na prática, o que contribui para a contextualização dos saberes trabalhados em sala de aula.

Outro ponto importante é o modelo de agrupamento de gêneros aderido. Na coleção, a organização não se dá mais por sequências textuais, mas pelos domínios discursivos ou esferas da atividade humana em que os gêneros circulam, o que, mais tarde, com a BNCC, é relacionado aos campos de atuação social. Marcuschi (2008, p. 194) entende domínio discursivo como “uma esfera da vida social ou institucional (...) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. Portanto, a organização dos gêneros por este critério, na escola, contribui para uma produção de conhecimento mais contextualizada, visto que simulam mais fidedignamente as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos fora da escola. O quadro a seguir demonstra quais os domínios e quais foram os respectivos gêneros selecionados para compor a coleção e orientar as propostas de produção.

Quadro 06 – Domínios discursivo e gêneros textuais solicitados – PNLDEM 2018

Domínio Discursivo	Gêneros Textuais		
	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Do lazer	História em quadrinhos.	-	-
Jornalístico	Entrevista, notícia.	Reportagem.	Resenha, artigo de opinião, editorial.
Interpessoal	Carta aberta, relato oral.	E-mail.	-
Ficcional	Conto, crônica.	Roteiro de cinema, espetáculo teatral.	Miniconto.
Instrucional	-	Seminário.	Dissertação escolar, debate regado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os autores buscaram contemplar diferentes fatores: as modalidades orais e escritas, as diferentes sequências textuais, os diferentes graus de formalidade, as práticas sociais envolvidas etc. Eles garantem também que a distribuição se deu a partir da progressão de

conteúdos e das habilidades desenvolvidas referentes a cada ano do EM. Importa observar que há a abordagem de gêneros consagrados na vida escolar, como a notícia, a dissertação escolar e o artigo de opinião e há gêneros que surgem a partir das novas formas de comunicação popularizadas no século XXI, como o miniconto e o próprio e-mail. Essa mesclagem pode contribuir para a ampliação dos diferentes letramentos do estudante, não apenas o escolar, já que a ele é permitido o acesso a diferentes práticas, inclusive às mais atuais.

Por fim, é importante ressaltar os indícios já observados de que a obra apresenta para os alunos a concepção de PTE como processo. Os capítulos voltados para a produção textual, na grande maioria das vezes, encerram com uma proposta de produção textual, cujo um exemplar será detalhado mais adiante. O material se preocupa em descrever para os estudantes as diferentes etapas do processo que envolve a escrita, especialmente as etapas de avaliação e reescrita. O primeiro capítulo de cada um dos volumes apresenta uma explicação que se repete em todos eles, a qual tem o objetivo de ensinar para os estudantes estratégias por meio das quais um texto pode ser avaliado. Os alunos podem ler o seguinte:

Existem estratégias e mecanismos que nos ajudam a avaliar nossa escrita e a localizar pontos que podem ser corrigidos ou aprimorados. Tais estratégias, no entanto, não são sempre iguais; elas mudam conforme o gênero do texto (mesmo porque cada um tem características próprias em relação a tema, estrutura, linguagem e público-alvo, por exemplo). Na sequência, apresentamos alguns procedimentos que vão ajudá-lo a aprimorar seus textos. Para cada produção textual, você encontrará ao final do capítulo uma grade com critérios específicos de avaliação. Essa avaliação pode ser feita em dupla, em grupo ou por você mesmo (...) (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 146).

Ao aluno, são apresentados, então, diferentes procedimentos para que ele possa ser um condutor efetivo do seu próprio processo de escrita. É essencial que esses conhecimentos se façam presentes ao longo de todas as propostas de produção, a fim de que sejam naturalizadas as práticas de planejamento, produção, revisão e reescrita, relacionadas entre si e indispensáveis para a produção de um bom texto, e as propostas contribuem para isso. A recorrência dessas atividades, desde que sejam bem conduzidas pelos professores – daí a importância da formação continuada do corpo docente – podem atribuir às aulas de PTE maior significado.

A partir desse panorama, observa-se uma aproximação da coleção com os documentos oficiais vigentes e com uma proposta menos tradicional de ensino, o que é, sem dúvida, resultado dos estudos da linguagem realizados e difundidos no Brasil. A divisão dos eixos, assim como observado nas obras mais antigas, em literatura, produção de texto e gramática, pode fortalecer a ideia de um ensino fragmentado, ainda que em cada capítulo sejam evidenciadas e trabalhadas as diferentes práticas de linguagem. Uma organização não fragmentada dos eixos assegura, inclusive, a realização de projetos, os quais, com um bom

propósito estabelecido, podem facilitar, ainda mais, a contextualização e a assimilação de conteúdos trabalhados. No entanto, dada a estruturação interna dos capítulos, isso, por si só, não é um empecilho para que as atividades sejam realizadas de forma produtiva.

Não se pode deixar de considerar, também, o grau de dificuldade observado no material. As atividades requerem a realização de diferentes procedimentos, os quais precisam ser supervisionados, pois, dada a dificuldade, intervenções por parte do professores devem ser realizadas, seja para revisar, seja, até mesmo, a depender da turma, para apresentar novos conteúdos importantes para uma dada tarefa, de modo que os alunos consigam acompanhar o ritmo ditado pela obra.

Na seção a seguir, encontra-se a análise de uma proposta de PTE que compõe a coleção estudada, a partir da qual se pode perceber a concepção de escrita passível de chegar às escolas por meio do PNLDEM 2018.

7.5.1 Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2018

A proposta a ser analisada nesta seção faz parte do volume 3 da coleção selecionada como representante do PNLDEM 2018. Tendo em vista que há, em alguns outros trechos do livro, propostas de PTE menos sistematizadas, convém esclarecer que a tarefa apresentada se situa na seção dedicada à produção de texto propriamente dita, já que é este trecho em que as propostas recebem atenção e são mais elaboradas. A atividade consiste na produção de um artigo de opinião, gênero textual que circula no domínio jornalístico e tem, na escola, tanto no EF quanto no EM, notável destaque, sendo um dos gêneros mais utilizados pela escola.

Ressalta-se, também, que, considerando que todas as atividades presentes nos capítulos voltados para o eixo de produção concorrem para uma produção efetiva, todo o capítulo é enxergado como a proposta de produção a ser analisada. Dada análise é, enfim, divulgada a seguir.

Para começar a sequência, os autores apresentam para os estudantes uma atividade inicial, que figura em um seção intitulada “Pra começar”. Trata-se de uma atividade de leitura, a qual tem como mote um texto cujo tema diz respeito às possíveis soluções para a crise hídrica no país. O tema é de relevância nacional e vem ganhando espaço há alguns anos; assim, é pertinente que os estudantes desenvolvam um repertório, o que é sugerido pela atividade, para que possam debater sobre ele. Após a leitura, os alunos devem responder a alguns questionamentos, os quais podem ser verificados na figura 24.

Figura 24 – PTE – atividade inicial – PNLDEM 2018

- 1 Você considera o título do artigo impactante? Por quê? *Resposta pessoal.*
- 2 Releia o segundo, o terceiro e o quarto parágrafos.
 - a) Descreva o problemático quadro de uso da água no Brasil partindo da exposição feita nesses parágrafos.
 - b) Transcreva e comente uma oração que inclua o leitor na reflexão apresentada.
- 3 A sequência da exposição trata de uma opção que o articulista considera "ousada".
 - a) Que ideia ele apresenta? *A construção de obras que permitam levar a água do rio Amazonas a áreas que enfrentam a seca.*
 - b) O que distingue essa solução das que foram expostas nos parágrafos anteriores?
 - c) Identifique a estratégia que o produtor do texto emprega para introduzir essa ideia mais "ousada" e explique sua função.
 - d) Que conhecimentos prévios a referência ao rio São Francisco exige do leitor?
- 4 Explique a seguinte observação sobre o texto: *Sabendo que apresenta uma proposta polêmica e complexa, o articulista conduz a discussão de modo a evitar sua rejeição prévia.* *Em lugar de defender a realização das obras no rio Amazonas, o articulista propõe estudos que examinem sua viabilidade, algo que o leitor tende a aceitar por não implicar nenhuma ação imediata e de grande impacto.*
- 5 O leitor poderia achar paradoxal um ponto de vista que defende a região amazônica e, simultaneamente, propõe o uso da água de seu principal rio para o abastecimento de outras regiões. Como o articulista evita esse paradoxo?
- 6 Releia a breve identificação do articulista apresentada no final do artigo. Que relação existe entre ela e o tema tratado?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 189).

A atividade, ainda que tenha como principal objetivo, a ativação de conhecimentos ou a incorporação de conceitos basilares para o bom andamento das tarefas futuras, já oportuniza uma análise mais apurada do gênero, dos recursos e das estratégias necessários à sua produção. Assim, alguns aspectos inerentes ao gênero já se tornam conhecidos pelos estudantes. Ressalta-se que as explicações disponíveis nos livros atuam para a tomada de consciência dos alunos e devem confirmar ou refutar as hipóteses percebidas através das respostas dadas. Nesse contexto, sobre o gênero, aspectos como sequência textual predominante, propósito comunicativo, conteúdo, público leitor e suporte já são abordados no trecho.

Em seguida, as discussões se aprofundam e o estudo do artigo de opinião fica ainda mais direcionado. Importante observar que há um percurso que mobiliza os conhecimentos e as habilidades em ordem crescente de complexidade, o que favorece a assimilação do conteúdo por parte da turma. Além disso, toda a construção teórica proposta pelo material tem sua origem no texto lido e, ao realizar comparações, ensina-se para classe que há plasticidade nas formas de interação por meio do artigo de opinião, o que nega a existência de um modelo prototípico que deve ser seguido à risca.

O gênero é, então, definido em função do domínio em que se insere, de suas características composicionais e estilísticas, de seu público-leitor e de sua função social. Ditas essas palavras no material, os alunos são convidados a participarem de uma segunda leitura, que apresenta um artigo que aborda as redes sociais e é ilustrada por meio da figura a seguir:

Figura 25 – PTE – estudo do gênero – PNLDEM 2018

• Segunda leitura •

As redes sociais digitais: necessidade ou vício?

Com o advento dos aparelhos móveis e a ampliação dos recursos dos celulares, a expansão da internet se dá de forma assustadora e seu uso passa de esporádico para instantâneo. Essa evolução, ao fortalecer o paradigma de “computador onde a pessoa se encontra, a qualquer hora e lugar”, referindo-se aos aparelhos móveis, modifica também comportamentos, como o chamado “vício eletrônico”.

Antes, a expressão indicava o vício das pessoas que não conseguiam se desligar de seus computadores para entrar nas redes sociais, jogar, fazer comentários ou verificar o que está sendo postado. Hoje, a situação se torna mais complexa e alarmante. Basta observar ao redor: pessoas caminhando e usando celular; pessoas em bares e restaurantes que não interagem com outras pessoas, mas com seus aparelhos. Crianças e adolescentes conectados o tempo todo. Adultos usando aparelhos de comunicação em festas e cerimônias formais. Imagens sendo postadas

No desenvolvimento, são usadas estratégias para persuadir o leitor a aceitar a tese defendida. Aqui foram comparados dois tempos, recurso produtivo para expor um contraste ou a evolução de um problema.

O título de um artigo deve incluir o recorte do tema, isto é, a perspectiva sob a qual será apresentado. Elaborar uma pergunta é um recurso interessante; o texto deve obrigatoriamente responder a ela.

A introdução do artigo é responsável pela contextualização do tema.

Além dos argumentos objetivos, certas palavras e expressões podem reforçar o ponto de vista defendido.

1 Que expressão empregada no primeiro parágrafo apresenta ideia semelhante à que está destacada?
A palavra “assustadora”.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 191).

No excerto, que apresenta apenas um trecho da atividade, observam-se apontamentos sobre as partes que compõem o texto e o tipo de informação que cada uma delas deve apresentar. As questões propostas surgem como uma oportunidade para os estudantes complementarem as explicações. No caso da questão 1, situada no canto inferior direito da figura, os alunos podem refletir sobre a modalização do discurso.

A sequência tem continuidade e, ao longo do capítulo, objetos de conhecimento²⁹ necessários à produção de um artigo de opinião ganham espaço. No caso, por meio de boxes explicativos ou por meio de atividades separadas por seções propriamente ditas, os alunos podem estudar sobre o nível de linguagem predominante no gênero e sobre suas unidades composicionais, como a tese e a conclusão, apresentando diferentes possibilidades de iniciar ou

²⁹ Há, inclusive, um *box* que orienta os estudantes sobre a contribuição de outros componentes curriculares para a construção do repertório que deve ser utilizado durante a produção, denunciando uma postura interdisciplinar, o que pode construir a noção de que todos os componentes são complementares para uma boa interação por meio dos textos.

concluir um texto argumentativo, tendo em vista o público e o propósito comunicativo almejados.

Após as atividades de leitura, cujo objetivo é munir os estudantes de recursos para a produção de um artigo de opinião bem fundamentado, é apresentada a proposta. A primeira orientação dada à turma, que contém o comando principal, diz o seguinte: “Você e seus colegas produzirão, para publicação na revista ou no blog da turma, artigos de opinião sobre um tema que já vem sendo discutido há muitos anos: a prática de trotes que marca a entrada dos estudantes em algumas universidades. Você acha que eles devem ser proibidos?” (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 175). Os alunos têm acesso ao tema e às possibilidades de suporte por meio do qual o texto vai circular. O tema, a questão da prática de trotes na universidade, assim como a crise hídrica e as redes sociais, apresenta uma problemática relevante e bastante atual se considerada época de publicação do livro. Isso pode ser comprovado pelas datas de publicação dos textos motivadores, praticamente contemporâneos à coleção em estudo.

A motivação para a produção escrita propriamente dita consiste na leitura de 5 excertos de textos, que visam a promover a reflexão sobre o tema, apresentado diferentes pontos de vista, que podem ser utilizados pelos estudantes como pontos de partida para a elaboração do seu posicionamento. O material sugere uma sequência de procedimentos para que os estudantes possam planejar os seus textos.

Figura 26 – PTE – planejamento (artigo de opinião) – PNLDEM 2018

Planejando o artigo de opinião

1. Para formar uma opinião acerca de um tema, precisamos conhecê-lo bem. Por isso, procure notícias, reportagens e artigos que falem sobre os trotes, mostrando quais são as práticas mais comuns, tanto as violentas, quanto as educativas e solidárias. Se conhecer jovens universitários, pergunte a eles se passaram por essa experiência e como foi. Anote os principais dados e frases de especialistas que tenham chamado sua atenção e possam ser citadas.
2. Um texto argumentativo eficiente precisa de um bom planejamento. Por isso, antes de iniciar a redação, elabore um esquema com os argumentos, a ordem em que aparecerão e as estratégias para a composição de cada uma das partes do texto.
A preparação do **plano de texto** consome tempo, mas com ele você poderá organizar a linha de raciocínio e corrigir possíveis fragilidades da argumentação, produzindo assim um texto mais claro e eficiente.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 198).

Antunes (2019, p. 17) fala da ausência de uma exploração devida dos temas sobre os quais se escreve em uma produção. A autora provoca os professores de PTE ao questionar que “a maior dificuldade dos alunos na escrita de comentários, por exemplo, não será a falta de ideias com que possam desenvolver seu tema? Como escrever sobre o que desconhece?”.

Assim, a atividade busca preencher essa lacuna. Ao induzir os estudantes à pesquisa para que tenham o que dizer e à elaboração de um plano de texto, os autores rompem com uma prática escolar em que o planejamento textual não faz parte da rotina dos alunos, problema que já foi denunciado nas análises já apresentadas.

É interessante revisitar a ideia de que cada gênero exige procedimentos específicos na etapa do planejamento. Os autores dão conta disso, o que pode ser comprovado na figura a seguir, em que são sugeridos passos para o planejamento de uma resenha crítica:

Figura 27 – PTE – planejamento (resenha) – PNLDEM 2018

Planejando a resenha

1. Defina o objeto cultural que será assunto de sua resenha.
2. Leia outras resenhas sobre objetos culturais de mesmo tipo para identificar os aspectos que costumam ser descritos e avaliados. Estude-os para saber a que se referem e para usá-los posteriormente em sua análise.
3. Pesquise informações sobre o artista para conhecer as características de suas produções anteriores e a maneira como foram recebidas pela crítica especializada e pelo público. Esses dados servirão para a comparação com a obra que você selecionou para resenhar.
4. Leia, veja, visite ou ouça novamente a obra escolhida para analisar detalhadamente sua composição. Anote as informações principais para facilitar a elaboração posterior.
5. Observe um a um os aspectos escolhidos para a análise a fim de justificar a recomendação da obra para o leitor.
6. Imagine o *layout* ou formato de sua resenha, considerando que a presença da imagem e da ficha técnica é recomendável.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 185).

Aspectos relacionados à produção de uma resenha, como a definição do objeto cultural, leitura de outras resenhas, pesquisa sobre os artistas etc. são elementos importantes para que, de posse deles, os alunos tenham o que escrever.

Voltando à análise da proposta de produção do artigo de opinião, além de instruir os estudantes sobre o planejamento, o LDP sugere uma prática de avaliação do plano de texto e indica:

Antes de iniciar a redação e seu artigo, procure saber a opinião de um colega sobre o que você planeja escrever. Forme uma dupla, mostre a ele o esquema e explique o que pretende fazer. Conheça também o planejamento que ele montou. Juntos, avaliem os planos de textos e pensem em soluções para aprimorá-los (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 199).

A prática de avaliação, que aqui se refere já à etapa de elaboração do plano de texto, já fora constatada em obras pertencentes a edições do PNLDEM. No entanto, em 2006, por exemplo, os estudantes não tinham recursos ou critérios para tal prática. Aqui, por meio de um

modelo disponibilizado no capítulo, há um parâmetro, para que a avaliação possa ocorrer de fato.

Com o plano de texto supostamente pronto, os alunos passam para a etapa do produção, os autores asseguram que “o tempo de preparo do plano de texto é compensado no momento da elaboração, em que você poderá se concentrar na formulação linguística por já ter as ideias definidas” (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 199), reforçando o importante papel da etapa anterior para a PTE. Na figura a seguir, estão expressas as instruções para a produção propriamente dita.

Figura 28 – PTE – produção – PNLDEM 2018

1. Redija o texto seguindo seu planejamento. Caso perceba uma solução melhor (novo argumento, necessidade de alterar uma ordem, etc.), não hesite em usá-la; o planejamento deve ajudar, e não engessar sua produção.
2. Procure articular as ideias com clareza. Use operadores argumentativos que explicitem as relações entre elas, como as conjunções (causa, conclusão, concessão, etc.), por exemplo. É importante que o conjunto de dados forme uma sequência lógica.
3. Empregue linguagem adequada ao seu público-alvo: os jovens que lerão a revista ou o *blog*. Lembre-se, porém, de que o gênero é formal e, portanto, o uso de expressões coloquiais deve ser moderado.
4. Elabore um título que informe ao leitor o tema e a perspectiva da abordagem.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 185).

O tópico 1 faz menção ao planejamento e vai ao encontro do que disse Kato (1988), que reconhece a PTE como um processo, pois apresenta a possibilidade de mudança de rota a partir das versões parciais do texto, dadas as necessidades que surgem e são consideradas pelo autor durante a produção. As instruções fazem menções a conhecimentos linguísticos e discursivos, já trabalhados na coleção, os quais devem ser resgatados pelos alunos. Reitera-se que a articulação entre os eixos é de grande relevância e a organização de capítulos que trabalhem nessa perspectiva tem mais a oferecer aos estudantes, se comparados aos capítulos divididos por eixos, como é o caso da coleção em análise.

Com a primeira versão do texto concluída, os alunos são apresentados à avaliação, que pode – deve – levar à prática de revisão do texto. A etapa de avaliação considera os conhecimentos e os procedimentos trabalhados ao longo da proposta, explicitando uma coerência entre o que é pedido e o que é cobrado dos estudantes. O quadro de avaliação pode ser conferido na figura 29:

Figura 29 – PTE – avaliação – PNLDEM 2018

Avaliando o artigo de opinião

A produção será avaliada em duplas. O colega que leu seu plano de texto também avaliará o artigo, uma vez que já está familiarizado com seu planejamento. O quadro de critérios a seguir contribuirá para a avaliação.

Grade de critérios para avaliação do artigo de opinião	
1	O título do texto contribui para orientar o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto.
2	A tese é declarada na introdução ou na conclusão, favorecendo a compreensão da linha de raciocínio.
3	A introdução contextualiza o assunto e emprega uma estratégia produtiva.
4	O desenvolvimento apresenta argumentos consistentes, organizados de forma coerente.
5	A conclusão encerra a linha de raciocínio.
6	O texto mostra estratégias de composição que tornam sua comunicação clara e persuasiva.
7	As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência lógica.
8	A linguagem está em concordância com as variedades urbanas de prestígio.
9	O registro é inteiramente formal ou usa moderadamente expressões coloquiais para expor ideias específicas.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 185).

As orientações levam a crer que as partes do processo não são encaradas como se tivessem um fim em si mesmas, mas como se deversem ser articuladas, já que são retomados de forma clara procedimentos já realizados. Isso ocorre desde a averiguação de questões estruturais, estilísticas e conceituais relativas ao gênero à confrontação com avaliações já realizadas por parte da dupla, que teve acesso a planos do texto apresentados antes da escrita.

Por fim, a proposta apresenta as instruções para a publicação e circulação do texto. A etapa também demanda diferentes procedimentos, o que atribui a ela um papel importante, não sendo, pois, encarada como uma atividade trivial.

Figura 30 – PTE – publicação e circulação – PNLDEM 2018

Preparando a revista ou o blog

Cada aluno deve escolher o texto que prefere enviar para publicação: a resenha crítica ou o artigo de opinião.

1. Escolham um nome para a revista.
 2. Combinem algumas regras de formatação, considerando o fato de que uma revista costuma ter páginas com o mesmo padrão de margens, de espaçamentos entre linhas e de tipos e tamanho de letras no corpo dos textos.
 3. Elejam uma comissão com dois ou três alunos para redigir uma abertura, que informará ao leitor a proposta da publicação: reunir resenhas críticas e artigos de opinião produzidos pelos alunos da turma.
 4. Elejam também uma comissão para produzir uma capa, que deverá trazer o nome da revista e uma imagem grande e atraente.
 5. Para que a publicação fique mais interessante, garantam que todas ou a maior parte das resenhas contenham imagens do produto cultural avaliado. Os artigos de opinião podem ser acompanhados por fotos relacionadas ao tema. Lembrem-se de incluir legendas e a fonte das imagens.
- No caso do *blog*, façam as seguintes adaptações:
1. Na página de abertura, citem os títulos das resenhas ou dos artigos de opinião, com *links* para acesso a eles.
 2. Nas resenhas de álbuns musicais e de filmes, procurem incluir *links* para *sites* oficiais, em que seja possível conhecer parte da obra.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 185).

Ao longo da coleção, são apresentados temas que dialogam com o contexto histórico-social em que os estudantes e a obra se inserem. As datas dos textos atestam que as pautas abordadas careciam de discussões e podiam resultar na intervenção mais efetiva dos estudantes nas situações-problema apresentadas pela sociedade. Com textos relevantes e atuais, além das situações de comunicação apresentadas de forma mais elaborada, os alunos tinham recursos de motivação que, de fato, poderiam subsidiar sua escrita, propriedade esta que, também, se constata na estrutura dos enunciados. Os enunciados, por sua vez, são claros e objetivos e vão retomando uns aos outros de modo que a continuidade da tarefa é assegurada. Além disso, ressalta-se o caráter procedimental observado em cada um deles.

A partir dessas considerações, conclui-se que, na obra constituinte do *corpus* desta pesquisa, referente ao PNLDEM 2018, a concepção de PTE é a que concebe a produção textual como um processo.

Assim, exceto pelo fato de não ser elucidado o critério de a PTE ser reconhecida como processo, o que é previsto pelo edital da edição em estudo, é coerente a avaliação disponível no Guia do PNLDEM, por meio do qual a coleção fora distribuída:

As atividades do eixo da Produção de Texto propostas na coleção em análise demonstram consistência e suficiência metodológica, uma vez que a coleção propicia o conhecimento acerca de uma razoável diversidade de textos e temas por meio do contato com os mais diversos gêneros. A obra apresenta diversidade e clareza na formulação das propostas de atividades, com adequação ao nível de ensino, tomando o trabalho com os gêneros textuais como instrumento privilegiado para o ensino da produção de texto (Brasil, 2017, p. 77).

Constata-se também que as tarefas disponíveis são complexas, o que deve ser considerado, sobretudo, pelo corpo docente. A proposta, para que seja bem realizada, demanda tempo. Para que a concepção de escrita como processo chegue às salas de aula é necessário que haja tempo hábil para que as atividades condizentes com esta concepção possam ser executadas e, antes disso, para que possam ser planejadas. Ressalta-se, neste íterim, a importância da formação do professor para que ele possa conduzir bem essa prática e, assim, fazer bom uso do material disponível, ajustando-o conforme as demandas de sua realidade escolar.

Na seção a seguir, apresenta-se a análise do material referente ao PNLDEM 2021, o qual deve contribuir para a implementação das ideias presentes na BNCC e, assim, do Novo Ensino Médio no Brasil.

7.6 PNLDEM 2021

O material correspondente ao PNLDEM 2021 se trata da obra específica³⁰ “Ser Protagonista: a voz das juventudes – Língua Portuguesa”, publicada em 2020 e elaborada por Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marchetti, Livia Beloni Gonçalves, Mirella Cleto e Wilker Sousa. Até então, as análises realizadas nesta pesquisa tiveram como referência os PCN e as OCN, bem como os guias do PNLDEM disponíveis. A edição de 2021 do referido programa se insere em um contexto mais atípico, se comparada com as demais. Além dos documentos oficiais já publicados, o ano de 2021 apresenta para os professores a demanda de escolherem livros que dialogam com um novo documento: a BNCC. Além disso, os materiais selecionados devem auxiliar a comunidade escolar no processo de implementação de um novo modelo de ensino, o NEM, o que atribui aos autores das obras submetidas ao PNLDEM uma nova responsabilidade.

O objetivo do NEM, instituído por meio da lei nº 14.945/2024³¹, é garantir educação de qualidade a todos os estudantes brasileiros, buscando aproximar as escolas e as atividades realizadas da realidade dos alunos, ao considerar na prática pedagógica as complexidades e as demandas impostas pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Pretende-se atender, então, às necessidades e as expectativas dos estudantes, uma vez que se propõe um currículo que visualiza uma formação geral, ancorada na BNCC, e diferentes itinerários formativos, por meio dos quais é possível o aprofundamento dos estudos nas áreas com as quais os alunos apresentam afinidade ou a formação técnica e profissional, o que pode tornar a escola mais atrativa.

É nesse contexto que se insere o PNLDEM 2021, o qual deve contar com obras que auxiliem os professores, juntamente com os cursos de formação continuada, a implementar as orientações vigentes. Ressalta-se que esses dois elementos, o LD e a formação continuada, têm grande importância e podem provocar diferentes impactos na área de educação. Por meio dos LD, muitas vezes, as aulas são organizadas e, tendo em vista esse papel, é necessário que ele

³⁰ O PNLDEM 2021 é formado diferentes objetos de escolha: o objeto 1, constituído por materiais que auxiliam os professores a desenvolver atividades voltadas para os projetos integradores e projetos de vida; o objeto 2, referente às áreas de conhecimento e aos componentes específicos, língua portuguesa, língua inglesa e matemática; o objeto 3, relacionado à formação dos professores; o objeto 4, referente aos recursos digitais e, por fim, o objeto 5, constituído pelas obras literárias. É de interesse desta tese o objeto 2, sobretudo, no que concerne à obra específica, como já sinalizado na descrição da metodologia adotada. Ressalta-se que tal escolha se por se pressupor que a partir dele as aulas da grade obrigatória de LP serão organizadas. Ainda que as obras que compõem o objeto 2 sejam complementares, a especificidade do material atribui à análise uma viabilidade maior, dada a especificidade dos conteúdos apresentados.

³¹ A norma, que dispõe sobre a reforma do EM, passa a valer em 2025, altera a [LDB \(Lei nº 9.394/1996\)](#) e revoga parcialmente a [Lei nº 13.415/2017](#), a qual instituiu o NEM. Essa revogação se deu por meio de pressão por parte da população que não concordava com algumas mudanças, relacionadas, por exemplo, à carga horária destinada à formação geral básica e obrigatoriedade de algumas disciplinas. Houve então consultas públicas para que as ideias fossem alinhadas e a Lei atendesse, ainda que em parte, às expectativas e necessidades da população.

esteja de acordo com normas que têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação no país. Na busca por atender essas expectativas no tocante ao componente LP, a obra analisada apresenta como propósito:

consolidar e ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens de maneira a promover, no curso desse trabalho, o desenvolvimento do conjunto de aprendizagens essenciais para a formação dos estudantes, assim como seu protagonismo, para que possam desenvolver a capacidade de aprender a aprender e de aprender a conviver, tenham discernimento para lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, atuem com ética e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, apliquem conhecimentos para resolver problemas, tenham autonomia para tomar decisões e, principalmente, valorizem e respeitem as diferenças e as diversidades (Moreno, *et. al.* 2020, p. 321).

Para que o ensino de LP contribua para este objetivo, o qual dialoga estreitamente com o que é preconizado pela BNCC, há a necessidade de que propostas condizentes com os documentos norteadores e com os estudos da linguagem contemporâneos. Essas propostas fomentam uma prática de ensino produtiva, a qual, por sua vez, culmina na efetiva atuação do aluno em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, a obra reconhece que “os diversos usos linguísticos estão ancorados na interação entre os sujeitos e nas práticas de linguagem que eles realizam” (Moreno, *et. al.* 2020, p. 331). Assim, os autores asseguram que a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística/semiótica são devidamente contempladas no material.

A obra é organizada em seis unidades, compostas por dois capítulos cada. Sugere-se que devem ser trabalhadas duas unidades por semestre a cada ano do EM, sendo possíveis diferentes modos de organização, com a recomendação de que a unidade 6 deve ser trabalhada no 3º ano, tendo em vista que a temática proposta é voltada para a finalização da etapa de ensino. A possibilidade de diferentes formas de organização vai ao encontro do propõe o NEM, uma vez que o curso deve ser flexível, considerando os projetos e as necessidades que emergem no cotidiano escolar.

Um dos fatores considerados para a organização das atividades que compõem os capítulos são os eixos de ensino e as práticas de linguagem. Percebe-se uma ênfase especial às práticas de leitura e de produção textual, sendo as demais transversais e, atendendo a uma demanda já explicitada nesta tese, mobilizando-se em função dos textos a serem lidos ou produzidos nas seções que compõem a obra, dando espaço ao ensino por habilidades, não por objetos de conhecimento, muitas vezes desconectados. Antes de ilustrar a forma como isso acontece, fazem-se necessários alguns comentários sobre as concepções defendidas pelos autores.

Os capítulos são elaborados a partir de um tema gerador, não se limitando a gêneros, ou quaisquer outros objetos de conhecimento específicos. Nesse contexto, cada unidade apresenta um tema geral a partir do qual se desdobram os demais assuntos e os conteúdos de ensino abordados ao longo das sequências de atividades. Assim, a expectativa é de que, nos capítulos, haja atividades que promovam e articulem vivências que apontem para práticas de linguagem efetivas, deixando claro para os estudantes quais são os seu papéis e como podem interagir por meio de cada uma delas.

As atividades referentes aos diferentes eixos (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção escrita) se dão em sequência e uma vai se apresentando como suporte para outra, articulando-se, assim, ao longo do capítulo. O método dá atenção ao fato de que é o texto que dita quais são os conhecimentos, as estratégias e as habilidades que devem ser mobilizados para que possa ser compreendido, dando força a premissa de que não há outra forma eficiente por meio da qual se possa conceber o ensino de LP, senão por intermédio dos textos e dos gêneros por eles materializados. Na figura a seguir, há um exemplo de como se propõem atividades que envolvem estes eixos. A atividade parte do trabalho com o gênero textual Slam. Na sequência, os estudantes têm acesso a um vídeo e à transcrição do texto declamado, os quais devem ser consultados para que sejam respondidas as questões de compreensão. Em determinada etapa do capítulo, apresenta-se a seguinte questão:

Figura 31 – Exemplo de atividade de AL articulada a atividades de leitura e oralidade – PNLDEM 2021

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LUGAR DE FALA

16. No *slam*, o poema é feito para ser recitado. Assim, a linguagem verbal utilizada pode trazer características da fala em contextos informais. Observem os versos abaixo, retirados do poema lido.

- I. “É que cês acha que a vida tá fácil” Omissão de sílaba átona: *cês* (*vocês*) e *tá* (*está*).
- II. “Botá minhas próprias roupas pra vendê, / pra podê sobrevivê.” Supressão do *r* final de verbos no infinitivo: *botá* (*botar*), *vendê* (*vender*), *podê* (*poder*), *sobrevivê* (*sobreviver*).
- III. “E nós vamo indo” Acréscimo de vogal: *nóis* (*nós*).
- IV. “[...] o rap tá comigo desde o berço” Omissão de sílaba átona: *tá* (*está*).

Que características, indicadas no quadro abaixo e comuns em situações informais de fala, é possível observar em cada item?

Acréscimo de vogal	Omissão de sílabas átonas
Supressão do <i>r</i> final de verbos no infinitivo	

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 89).

A atividade trabalha os eixos oralidade, leitura/escuta e análise linguística/semiótica. Além de se apresentarem variantes típicas da fala informal, o material propõe aos estudantes a observação e a descrição de alguns fenômenos, o que pode aguçar o

seu modo de pensar científico sobre os fatos da língua. Nota-se que o objeto de conhecimento variação linguística surge, não por simplesmente ser um conteúdo obrigatório no currículo, mas sim por ser um conhecimento necessário para que os estudantes possam fruir e construir melhor os sentidos do texto em análise.

A este conjunto de eixos se une também a prática de produção textual, que, para os autores, ao lado da leitura, constitui-se como um foco de estudo da obra em análise. Sobre este eixo, os autores defendem a ideia de que, para um trabalho consistente, devem ser consideradas “diferentes situações comunicativas nas quais a interação ocorre por meio de textos que se caracterizam, a um só tempo, como conjuntos estruturados de elementos linguísticos, cognitivos e sociais, e que transpõem, portanto, a realidade para o universo da linguagem” (Moreno *et. al.*, 2020, p. 331). Diante disso, os autores afirmam considerar em suas propostas, o que será averiguado por meio das análises, as regras de circulação de um texto, a noção de que o texto só se realiza em uma atividade verbal e a consideração de que sempre um texto é dirigido a alguém, o que interfere na forma como todo e qualquer texto é produzido.

Assim, os estudantes podem se apropriar das situações sociais em que um gênero circula e ganha sentido, considerando as características que as tornam singulares, irrepetíveis. Ao considerar esses elementos, os alunos vão ao encontro da concepção discursiva-enunciativa da linguagem, que envolve todos os eixos de ensino, conforme a BNCC, pois pode compreender que “todo enunciado é produzido por sujeitos ativos em uma determinada situação; sujeitos esses que carregam influências diversas e uma dada intencionalidade” (Moreno *et. al.*, 2020, p. 329).

Além disso, os autores acenam para a concepção de PTE como processo, uma vez que “os movimentos de produção, elaboração, avaliação, reelaboração e compartilhamento visam garantir que os estudantes aprofundem seus conhecimentos sobre as estratégias de produção específicas de um gênero” (Moreno *et. al.*, 2020, p. 331). A partir desses pressupostos, pretende-se observar se, de fato, os estudantes podem assimilar e colocar em prática, por meio da leitura e da produção de textos diversos, os aprendizados proporcionados pelas atividades de forma ativa, compartilhando suas ideias e adquirindo outras.

Todas as atividades do livro, as quais se constroem a partir de um tema e da articulação entre os eixos de ensino, têm por propósito auxiliar os estudantes a interagirem em diferentes campos de atuação social. Uma das propostas que atribuem à BNCC um caráter de ineditismo, como já discutido, é a organização do currículo e o agrupamento de gêneros textuais por esses campos de atuação. Na obra, porém, não se percebeu tal agrupamento de forma explícita. Embora possam ser localizados gêneros que se inserem em cada um deles, bem como

atividades que consideram as formas de interação demandadas por estes campos, optou-se, aparentemente, por aproveitar as interseções entre os gêneros no que concerne ao campo, como a crônica, que circula tanto no campo jornalístico-midiático quanto no campo artístico-literário.

O quadro a seguir mostra os gêneros textuais solicitados nas propostas de produção textual ao longo do volume. Nele, é possível observar a diversidade dos campos de atuação empregada e dos gêneros, cuja seleção contempla gêneros orais e escritos, digitais e multissemióticos, de diferentes sequências textuais.

Quadro 07 – Gêneros textuais solicitados para produção – PNLDEM 2021

Unidade	Gênero	Campo de atuação
1	Podcast; Playlist Comentada	Jornalístico-midiático; Vida pessoal.
2	Videoreportagem; Artigo de opinião	Jornalístico-midiático
3	Adaptação (HQ); Dramatização e roteiro;	Artístico-literário
4	Assembleia, exposição oral	Vida pública; Práticas de estudo e pesquisa.
5	Conto, poema	Artístico-literário
6	Perfil biográfico; Texto dissertativo-argumentativo	Práticas de estudo e pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os campos de atuação social vêm à tona como critério, então, para a seleção dos gêneros e para a formulação das propostas de atividades e dos procedimentos para o ensino de LP, que deve contribuir para que o estudante consiga interagir nas mais diversas esferas. Salienta-se que a justificativa para isso se dá pautada na própria BNCC, que reconhece a existência de gêneros que circulam em mais de um campo e que pressupõem habilidades que se fazem necessárias em cada um deles, as quais “articulam-se na obra na medida em que são trabalhados textos/discursos que permeiam esses campos” (Moreno *et. al.*, 2020, p. 330).

Uma última observação diz respeito a uma outra orientação da BNCC voltada para o trabalho com os campos de atuação social. O documento afirma que além dos gêneros que neles circulam, devem ser consideradas

práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais

de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas (Brasil, 2018, p. 137-137).

Compreende-se que, em se tratando do trabalho com o campo de atuação jornalístico-midiático, por exemplo, não são suficientes os estudos que consideram apenas o gênero, como aqueles que apresentam aos estudantes as dimensões constitutivas de uma notícia, de uma reportagem ou de um comentário em rede social, por exemplo. Importa que todas as práticas e todas as relações que existem entre os gêneros para que ocorra uma interação plena e um consequente exercício da cidadania sejam abordadas em sala de aula. Na figura a seguir, há um exemplo dessa abordagem:

Figura 32 – Estudo de práticas contemporâneas relacionadas ao campo jornalístico-midiático – PNLDEM 2021

PÓS-VERDADE E FAKE NEWS

- 16.** A imposição de um mundo “simplificado”, dividido somente entre o bem e o mal, pode gerar a recusa de se acreditar em uma verdade factual. Durante as discussões sobre o texto, você conseguiu estabelecer relação com eventos recentes, noticiados e discutidos na imprensa? Compartilhe suas reflexões com os colegas e ouça atentamente as ideias deles.
- 17.** Leia, a seguir, um fragmento de “Escapando da máquina de lavagem cerebral”, presente no livro *21 lições para o século 21*, de Yuval Noah Harari. 

[...] seria errado concluir que tudo são apenas *fake news*, que toda tentativa de descobrir a verdade está destinada ao fracasso e que não existe diferença entre jornalismo sério e propaganda. Subjacentes a todas as *fake news* existem fatos reais e sofrimentos reais. [...]

Portanto, em vez de aceitar *fake news* como a norma, deveríamos reconhecer que é um problema muito mais difícil do que supomos, e que deveríamos nos esforçar ainda mais para distinguir a realidade da ficção. Que não se espere perfeição. Uma das maiores ficções de todas é negar a complexidade do mundo e pensar em termos absolutos numa pureza imaculada contra o mal satânico. [...]

HARARI, Yuval Noah. Pós-verdade: algumas *fake news* duram para sempre. In: *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. E-book.

- Que ideia nesse trecho pode ser vista no artigo de Alexandre de Sá?
- O que Harari sugere que as pessoas façam com relação às *fake news*?
- Com base nas discussões feitas até aqui, reúna-se em grupo e discuta a relação entre *fakes news* pós-verdade e as consequências da prevalência de opiniões sobre fatos.

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 198).

A figura apresenta apenas um trecho de uma ampla discussão sobre os fenômenos da pós-verdade e das Fake News. Tais fenômenos se relacionam mais estreitamente com o campo jornalístico-midiático e vem provocando fortes impactos sobretudo no cenário político. Dessa forma, a consciências sobre esses problemas, sobre o que são e como funcionam, podem

promover uma atuação mais ética e responsável dos estudantes em suas interações realizadas em dado campo de atuação.

Como já fora afirmado, o material em análise traz consigo a demanda de pôr em prática as orientações da BNCC, documento orientador mais recente publicado no Brasil. A partir do panorama apresentado, foram notados elementos que comprovam a incorporação de ideias provenientes do documento oficial ao material em estudo. Portanto, em se tratando da concepção relativa à PTE subjacentes à proposta analisada a seguir, pretende-se observar se o material segue a tendência de aplicar métodos mais condizentes com um ensino produtivo ao eixo de produção textual, sendo, pois, a escrita enxergada como um processo.

7.6.1 Análise de uma proposta de produção textual escrita de um livro do PNLDEM 2021

Contemplando o campo de atuação artístico-literário, a proposta de PTE que compõe o *corpus* desta pesquisa, relacionada ao PNLDEM 2021, requer a produção de um conto. A BNCC sugere um método de ensino não mais baseado no objeto de conhecimento em si, mas na(s) habilidade(s) que o mobiliza(m). Assim, toda e qualquer proposta presente no volume estudado busca contemplar a seguinte habilidade:

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (Brasil, 2018, p. 509).

No texto, fica clara a noção de PTE como processo adotada pelo documento a qual deve também se fazer presente na proposta em análise. A proposta aparece em uma seção intitulada “Sua voz no mundo” e até que o estudante chegue ao momento de produção, ele passa por diversas tarefas que envolvem os demais eixos. No capítulo ao qual pertence a proposta analisada, há três textos que orientam a elaboração das atividades, a seleção dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem trabalhadas. Assim, considerou-se todo o capítulo como a proposta de PTE pressupondo-se que os conhecimentos trabalhados servem à produção solicitada.

As atividades de leitura e compreensão contam com dois trechos de romance (leitura 1 e leitura 2) e um conto fantástico (leitura 3). As questões, nas três oportunidades,

voltam-se totalmente para a compreensão dos textos, não sendo abordadas questões de análise dos gêneros, nem mesmo na leitura 3, que apresenta o modelo do gênero solicitado. A hipótese é de que, como no EM a BNCC exige práticas de aprofundamento, tais questões são dispensadas, pois, no EF, pressupõe-se que os estudantes tiveram acesso a informações sobre o gênero em destaque, afinal, uma das habilidades do EF prevê que os alunos devem estar aptos a

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (Brasil, 2018, p. 171).

Outra habilidade, também relacionada ao EF, diz que os alunos devem

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa Brasil, 2018, p. 187).

Não havendo o trabalho com os aspectos composicionais do gênero, pode ser necessária a intervenção do professor para que o aluno consiga realizar a atividade proposta. No decorrer do capítulo, além das seções voltadas para debates e para questões de compreensão, que abordam o conteúdo do texto, vão surgindo atividades que tratam, como já citado anteriormente, dos demais eixos e de objetos de conhecimentos necessários à leitura e à produção dos textos.

O texto narrativo é muito promissor no que concerne às possibilidades de trabalho e aos elementos que precisam ser estudados. Em meio a essa variedade, o objeto de conhecimento selecionado no capítulo foi o foco narrativo. A figura 33 ilustra a atividade:

Figura 33 – PTE – estudo do foco narrativo – PNLDEM 2021

FOCO NARRATIVO E EFEITO DE SENTIDO

8. Releia o trecho a seguir, extraído da obra *Cem anos de solidão*.

las
rceira

Cataure, o índio, não amanheceu em casa. Sua irmã ficou, porque seu coração fatalista dizia que a doença letal haveria de persegui-la de todas as maneiras até o último rincão da terra.

s.

dor

lia

entos

or de

ima.

- Em que pessoa do discurso o trecho é narrado? Como você concluiu isso?
- O narrador tem uma visão parcial ou total dos acontecimentos? Explique sua resposta e, com base nela, classifique o tipo de narrador.
- A escolha do foco narrativo é uma estratégia discursiva que contribui para efeitos expressivos. Explique o efeito desse foco narrativo no trecho lido.

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 216).

A questão aborda o foco narrativo e o tipo de narrador presente no texto lido. É interessante observar que, tradicionalmente, os itens a e b eram suficientes para que o conteúdo fosse considerado trabalhado. O item c é inovador a partir do momento em que leva o estudante a refletir sobre a importância de tal escolha para o texto, sobretudo no que diz respeito à intenção do autor e os efeitos expressivos pretendidos. O mesmo ocorre com questões voltadas para o estudo nas categorias gramaticais. Na figura a seguir, são mencionados os adjetivos e os advérbios.

Figura 34 – PTE – estudo de categorias gramaticais – PNLDEM 2021

19. Releia um trecho sobre a casa: 19a. O trecho apresenta a caracterização do ambiente, descrevendo a casa. Os adjetivos contribuem para detalhá-la e permitir ao leitor criar uma imagem dela.

A sala de jantar, um salão com gobelinos, a biblioteca e três quartos **grandes** ficavam na parte mais **retirada**, a que dá para a Rodríguez Peña. Só um corredor com sua porta de carvalho **maciço** separava essa parte da ala da frente, onde havia um banheiro, a cozinha, os nossos quartos e a sala **central**, comunicada com os quartos e o corredor. Entrava-se na casa por um saguão com maiólica e a porta **dupla** que conduzia à sala.

- Qual é a importância do emprego dos adjetivos considerando a finalidade do trecho no conto?
- Que tipo de casa é possível visualizar pelo emprego dos adjetivos? Como eles permitem inferir a condição social das personagens?

A descrição do ambiente pelo uso de adjetivos fornece uma dimensão exata da casa e permite que o leitor visualize o imóvel de uma família abastada, considerando o tamanho, a quantidade de cômodos e a distância entre eles.

20. Agora, observe como os marcadores temporais são apresentados no trecho.

Nós fazíamos a limpeza de **manhã**, acordando **às sete**, e **por volta das onze** eu deixava para Irene os últimos aposentos que faltavam arrumar e ia para a cozinha. Almoçávamos **ao meio-dia**, sempre pontuais; nada mais a fazer além de uns poucos pratos sujos. 20a. Revela que os acontecimentos foram narrados cronologicamente.

- O que o emprego desses marcadores revela sobre a sequencialidade dos acontecimentos narrados?
- Explique como o emprego de marcadores temporais sequenciais ajudam na construção de uma visão das ações das personagens. O emprego sequencial dos marcadores temporais reforça a rotina monótona e metódica das personagens.

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 232).

A gramática quando ensinada de modo contextualizado contribui para que o aluno não só reconheça e classifique as classes gramaticais, mas também – e principalmente – perceba qual é o papel de cada uma delas na construção dos gêneros textuais. No caso do adjetivo, estudado na questão 19, aponta-se para sua propriedade de, no conto, ou em qualquer texto narrativo, construir a imagem dos espaços e até mesmo os personagens da história. Além disso, ressalta-se que a escolha provoca efeitos diversos. No caso em análise, enfatiza-se o valor do imóvel, o que permite o leitor traçar um perfil de seu proprietário. O mesmo ocorre na questão 20, que trata dos advérbios e das expressões adverbiais, que atribui ao trecho um caráter cronológico e permite ao leitor inferir informações sobre o estilo de vida dos personagens.

Portanto, as atividades apresentadas antes da proposta contribuem para que a atividade possa ser realizada, já que oferece recursos específicos, que devem ser gerenciados pelos autores durante a produção. Realizado todo esse percurso, é apresentada, enfim, a proposta de PTE.

A proposta a ser analisada, como já sinalizado, tem como objetivo a produção de um conto. Em primeiro lugar, é apresentado o enunciado principal, que, de forma elaborada, demonstra a preocupação em divulgar o gênero, o tema e elementos básicos que dão corpo ao contexto de produção.

Figura 35 – PTE – Proposta – PNLDEM 2021

SUA VOZ NO MUNDO

ESCRITA DE CONTO

Proposta

Você leu textos ficcionais em prosa que abordaram aspectos da realidade da época vivida pelos escritores, como os contextos opressores na América Latina e a guerra em Moçambique. Agora, é a sua vez de escrever um conto que apresente uma realidade paralela e reflita o momento sócio-histórico atual, sensibilizando o leitor, fazendo-o pensar. Ao final, toda a turma deverá publicar os textos em uma antologia de contos, a ser disponibilizada na biblioteca da escola.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Conto	Comunidade escolar	Escrever um texto ficcional em prosa	Biblioteca da escola

Leia um trecho da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, que fala de uma realidade paralela e de uma epidemia de "cegueira branca" que contamina a população de uma cidade. Aqueles que ficam cegos são apartados dos que mantêm a visão e são isolados em um manicômio desativado. No trecho a seguir, a mulher do médico, única a conservar a visão (mas finge estar cega), reflete e hesita em abrir os olhos, receando ter sido contaminada.

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 234).

O enunciado é bem estruturado e apresenta informações importantes para que os alunos deem início ao trabalho. O tema sugerido, ainda que muito abstrato, dialoga com os textos lidos durante a sequência. Além disso, há a especificação do gênero, do público do objetivo e da circulação. Além disso, apresenta-se outro texto, com temática semelhante, para que o aluno tenha uma outra referência para a sua produção.

Em seguida, os estudantes recebem instruções referentes à etapa do planejamento. Nesta etapa, os autores apontam sugestões para que os alunos possam se situar melhor quanto ao tema, induzindo-os a pensar sobre as reflexões e sentimentos que podem ser despertados no leitor e/ou que elementos fantásticos podem ser incluídos para ajudar nessa sensibilização. O planejamento aborda os elementos da narrativa, de modo que o alunos pensem sobre os personagens, suas características físicas e psicológicas e os sentimentos que eles viriam a vivenciar na trama. Fala-se também na estrutura do enredo, sobre o espaço e sobre o tempo da narrativa, sobre o foco narrativo e sobre o tipo de discurso. Não há sugestão de rascunho, sendo necessária a intervenção do professor para que se enfatiza a importância dessa prática. A partir desse esboço, os estudantes podem ter em mente uma série de ideias que os permite a dar início a sua história.

Munidos do planejamento, a próxima etapa é a elaboração. Em relação a esta etapa, o material também intervém, listando uma série de instruções.

Figura 36 – PTE – Etapa da elaboração – PNLDEM 2021

Elaboração

- 1** Inicie o conto apresentando as personagens e o ambiente no qual elas se encontram.
- 2** Narre os acontecimentos apresentando as relações de causa e consequência entre eles.
- 3** Insira elementos fantásticos e situações oníricas que possam compor uma atmosfera enigmática.
- 4** Construa um desfecho que promova a reflexão do leitor e sensibilize-o.
- 5** Empregue adjetivos e locuções adjetivas na caracterização do ambiente e na descrição física e psicológica das personagens.
- 6** Para determinar ou indeterminar o tempo, faça uso de marcadores temporais que representem sua escolha e garantam a coesão textual.
- 7** Caso opte por marcar a fala das personagens em discurso direto, faça uso de pontuações para sinalizá-las (aspas ou travessões). Outra possibilidade é não empregar a pontuação, como estratégia estilística e expressiva.

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 235).

A sugestão de elaboração considera os aspectos estruturais e as demais características do gênero solicitado. É interessante observar que as orientações 5 e 6 retomam os conteúdos trabalhados no capítulo e apresentados como exemplo nesta seção. Os passos descritos dialogam estreitamente como as sugestões indicadas no planejamento, contribuindo para que haja continuidade entre as etapas. O que pode ser comprovado com a proposta de avaliação, visualizada na figura a seguir:

Figura 37 – PTE – Etapa da avaliação e reescrita – PNLDEM 2021

Avaliação e reescrita

1 Após finalizar o conto, faça uma avaliação com base nos itens abaixo.

- | | |
|------|--|
| I. | O conto refletiu a realidade sócio-histórica atual e apresentou elementos fantásticos? |
| II. | As partes e os elementos da narrativa foram bem estruturados e organizados conforme os efeitos expressivos que se pretendeu criar? |
| III. | A construção física e psicológica das personagens foi bem delineada? |
| IV. | A escolha do foco narrativo contribuiu para os sentidos do texto? |
| V. | O conto é conciso e marcado por um ou poucos conflitos? |
| VI. | O desfecho do conto permitiu ao leitor construir os sentidos do texto? |
| VII. | Foram usados advérbios, pronomes e conjunções que garantem a coesão e a continuidade textual? |

2 Com base nos itens acima, edite o texto em um *software* de edição. Com o conto finalizado, faça uma revisão do texto.

Fonte: Moreno *et. al.* (2020, p. 236).

Chama atenção, além das retomadas já comentadas, a instrução 2, que faz menção à possibilidade de uma prática de edição de texto por meio de *software*, o que denota a prática da escrita em suporte digital. A atividade é pertinente tendo em vista que considera recursos tecnológicos, os quais reformulam os modos de produção e de revisão de textos. Havendo meios para isso, é importante que essas vivências sejam incorporadas ao cotidiano escolar, visto que a tecnologia tem otimizado práticas sociais, sobretudo no que concerne à informação e a comunicação entre os sujeitos.

Após a avaliação e a reescrita, há, ainda, as instruções para o compartilhamento. Os contos produzidos devem compor uma antologia da classe, a qual, conforme orientação, deve compor o acervo da biblioteca da escola. Além da elaboração do conto, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar outras habilidades, concernentes à produção do volume: os alunos são convidados a criar o sumário, a capa e até mesmo uma resenha de apresentação da obra coletiva. Dessa forma, a atividade dialoga com habilidade de

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (Brasil, 2018, p. 526).

Portanto, a partir dessas discussões, pode-se afirmar que a concepção de PTE subjacente a essa proposta concebe a escrita como um processo. Ainda que o processo não seja tão detalhado quanto aquele observado na obra de 2018, é possível estabelecer a relação com os documentos orientadores, inclusive com a BNCC, que é mais recente, já que o material preza por concatenar a PTE em diferentes etapas. A estrutura dos enunciados é detalhada e se desdobra ao longo de toda proposta, construindo a continuidade da tarefa.

O tema proposto dialoga com todo o projeto do capítulo e, embora seja complexo, por representar uma tendência comum na produção literária brasileira e mundial, é pertinente e próximo à realidade de quem consome frequentemente a arte literária.

No que concerne às motivações, ao longo do capítulo, o aluno tem acesso a vários textos que podem servir de referência. Na proposta propriamente dita, há um outro texto, mas não há discussões sobre aspectos como questões estruturais do gênero, por exemplo, sendo um ponto que merece atenção. Destaca-se também a preocupação em elucidar elementos como público e suporte, para que se possa visualizar o contexto de produção. Por fim, a atividade de compartilhamento do texto atribui à prática de PTE mais significado, visto que os textos dos estudantes deixam de estar apenas em seus cadernos para eventuais correções gramaticais e passam a circular, assim como se dá toda e qualquer prática de interação por meio da linguagem.

7.7 Conclusões

A partir dos dados analisados, pode-se considerar que, à medida que os estudos da linguagem avançam, são divulgadas orientações oficiais voltadas para a educação, que embasam os LD que chegam às escolas, apresentando saltos qualitativos no que concerne às concepções de ensino adotadas e às atividades propostas alinhadas a essas concepções. No entanto, o processo de incorporação dessas ideias inovadoras não ocorre imediatamente, podendo levar tempo até que todos os pressupostos sejam colocados em prática e visualizados no cotidiano escolar por meio de recursos como os LD.

Tal constatação provém das análises das propostas de PTE presentes nos LDP distribuídos pelo PNLDEM e realizadas nesta tese. A primeira edição do programa, que atendeu a todo o país em 2006, ainda que tenha ocorrido após a publicação dos PCN, apresentou

materiais impregnados de concepções e metodologias ligadas a uma época em que não prevalecia³², ainda, a concepção interacional de língua, resultando em propostas de escrita cuja concepção subjacente era a de escrita como produto, isolado de um contexto real de produção.

Anos mais tarde, em 2009, ano em que, além dos PCN, havia as OCN, os materiais seguiram o mesmo modelo, não apresentando mudanças que auxiliassem os professores a trabalharem de forma produtiva o ensino de PTE, prevalecendo, ainda, a produção de um texto enquanto produto. No primeiro caso, considerou-se o período de transição entre a publicação dos PCN e a publicação dos materiais relacionados ao primeiro PNDLEM, porém, o fato de a segunda edição³³ não se adequar às exigências é mais problemático. Assim, é contrariada a hipótese de que os materiais estão alinhados ao que é exigido pelas autoridades da pasta da educação.

Apenas em 2012, encontrou-se um LDP cujas propostas atendiam, ainda que com alguns pontos de atenção, à concepção de escrita como processo. As constatações levam a crer que, apenas em 2012, em sua terceira edição, PNLDEM contava com obras que poderiam ser consideradas de transição, já que foi notada uma tentativa mais substancial de apresentar para as escolas as concepções então adotadas.

A análise referente ao PNLDEM 2015 resultou na percepção de um material cuja concepção de produção escrita era de produto, assemelhando-se mais às obras relacionadas às primeiras edições. A constatação foi de que o retrocesso aparente denuncia que em uma mesma edição do PNLDEM pode haver materiais dotados de concepções distintas. Isso atribui aos profissionais da educação responsabilidade ainda maior nas ocasiões de análises e escolhas dos materiais disponibilizados pela política pública relacionadas aos materiais didáticos.

Por fim, as edições de 2018 e 2021 apresentam propostas mais consistentes e mais significativas, uma vez que apresentam a concepção de escrita como processo. As propostas consideram as diferentes etapas do processo de escrever: planejamento, elaboração, revisão, refacção, publicação e circulação, contribuindo para o reconhecimento da escrita como prática de linguagem efetiva. Além disso, há atenção especial para o contexto de produção, o qual orienta as escolhas que vão desde a variedade linguística ao gênero exigido em diferentes práticas sociais. Outro ponto positivo é a presença de atividades que articulam os diferentes

³² É reconhecida a possibilidade de, dentre as possibilidades, existirem LDP que atendiam tais pressupostos, em qualquer edição do PNLDEM, o que demanda atenção ainda maior para o processo de escolha dos LD que serão utilizados pelos estudantes num período de três ou quatro anos.

³³ Ressalta-se que o material referente ao PNLDEM analisado é de 2005, no entanto, deve-se considerar o edital do PNLDEM DE 2009, que fora publicado em 2008, o que é passível de crítica, já que não há justificativas para que um material que contraria, inclusive, o edital indicado ter feito parte do programa em dada edição.

eixos/práticas de linguagem, dando vazão a um ensino produtivo e contextualizado. O quadro a seguir sintetiza os resultados desta pesquisa.

Quadro 08 – Resultados das análises das propostas de produção textual escrita – PNLDEM 2006 – 2021.

Edição do PNLDEM	Dimensão do Contexto (documento(s) balizador(es))	Dimensão do ensino
2006	PCN.	Concepção de ensino como produto; Enunciado: direto e focado no ato isolado de escrever o texto; Temas: parcial ou totalmente livres; questões abstratas (conveniência de mentir ou falar a verdade, por exemplo); Motivação: ausência de textos de apoio e de reflexões sobre a situação de comunicação e sobre o gênero.
2009	PCN, OCN.	Concepção de ensino como produto; Enunciado: genérico, simula situações de comunicação, mas não subsidia os estudantes para realizarem escolhas adequadas a elas. Temas: extraídos de exames vestibulares ou isolados de um contexto trabalhado em sala. Motivação: mais elaborada em comparação à coleção anterior, com textos de apoio e com instruções referentes à prática social.
2012	PCN, OCN.	Concepção de ensino como processo; Enunciado: mais detalhado, em comparação às edições anteriores; apresenta etapas e instruções para a escrita, porém não são devidamente sistematizadas; Temas: relacionados ao contexto sócio-histórico de publicação do LDP.

		Motivação: apresenta textos de apoio que abordam o tema a ser desenvolvido na produção e dados sobre a situação de comunicação.
2015	PCN, OCN.	Concepção de ensino como produto; Enunciado: direto, sem orientações relacionadas ao contexto de produção nem ao processo de escrita. Temas: genéricos, sem relevância para proposta, podendo ser substituídos por quaisquer outros. Motivação: ausência de textos de apoio e de reflexões sobre a situação de comunicação e sobre o gênero.
2018	PCN, OCN.	Concepção de ensino como processo; Enunciado: detalhado, desdobrando-se ao longo da proposta, apresentado informações sobre o contexto de produção e sobre o processo de escrita Temas: relacionados ao contexto sócio-histórico em que se inserem os estudantes, passíveis de discussão e intervenção. Motivação: presença de textos e de questionamentos sobre o tema, sobre o contexto, sobre o gênero e sobre o tema a ser trabalhado.
2021	PCN, OCN e BNCC	Concepção de ensino como processo; Enunciado: detalhado, desdobrando-se ao longo da proposta, apresentado informações sobre o contexto e sobre o processo de escrita. Temas: relacionados ao contexto sócio-histórico em que se inserem os estudantes, passíveis de discussão e intervenção.

		Motivação: presença textos de referência para a produção escrita; preocupação em elucidar elementos como público e suporte, para que se possa visualizar o contexto de produção.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este estudo demonstra, portanto, quão importantes são os estudos voltados para a análise de materiais didáticos e as oportunidades de escolhas desses materiais nas escolas a cada edição do PNLDEM. A predileção por uma ou por outra obra pode se dar a partir de critérios bem estabelecidos e mais relacionados às necessidades apresentadas no contexto escolar. Assim, os materiais podem cumprir, de fato, seu papel de conduzir uma prática pedagógica capaz de desenvolver habilidades e competências necessárias a uma interação plena nos mais diversos campos de atuação humana.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar como se deu o tratamento da PTE nos livros didáticos distribuídos no Brasil pelo PNLEM ao longo dos anos de 2006 a 2025. Buscou-se constatar qual a concepção de ensino de PTE subjacente às propostas de atividades presentes nos referidos LDP, além de observar em que medida elas atendem às orientações provenientes dos documentos oficiais voltados para a organização do EM brasileiro, como os PCN, as OCN e a BNCC. A hipótese básica consistia na ideia de que as propostas de PTE nos LDP distribuídos pelo PNLDEM apresentavam estreita relação com os documentos oficiais norteadores da educação brasileira, acompanhando, portanto, as orientações neles presentes. No entanto, ainda que o PNLDEM tenha se instaurado e se consolidado após a publicação dos PCN, documento que representa um marco na história da educação brasileira, tais orientações não foram atendidas imediatamente.

A PTE, conforme os pressupostos localizados nos documentos em questão, é concebida como um processo que, grosso modo, deve passar por etapas de planejamento, elaboração, revisão e reescrita. Além disso, as atividades devem proporcionar oportunidades de produções textuais concretas, inseridas em um contexto real de produção. Assim, devem ser considerados fatores como os papéis do locutor e do interlocutor, os propósitos comunicativos e o suporte, os quais orientam a produção de uma diversidade de gêneros textuais. Tal postura contribui para a formação de autores com competência comunicativa aguçada, capazes de interagir plenamente em diferentes situações de comunicação, adequando seus textos, em diversas nuances, aos seus objetivos comunicativos.

Com as análises, foram percebidas discrepâncias entre as orientações presentes nos documentos oficiais e as propostas de PTE disponibilizadas nos LDP distribuídos pelo PNLDEM e, então, utilizados por alunos e professores brasileiros. A partir do *corpus* analisado, observou-se que tanto no PNLDEM 2006 quanto o PNLDEM 2009 os LDP investigados apresentam propostas de PTE das quais subjaz a concepção de produção textual como produto.

Com enunciados diretos, pautados em instruções focadas no ato de redigir enquanto etapa isolada, com motivações insuficientes para uma plena geração de ideias, a fim de que os estudantes pudessem elaborar seus discursos, as atividades sugerem temas imprecisos, que rememoram um período em que se escrevia a partir de frases ou de imagens, sendo o trabalho a partir do gênero, preconizado pelos PCN, ignorado. No material correspondente ao ano de 2009, predominam, inclusive, propostas que consistem na reprodução de provas de vestibulares,

o que não dava espaço para práticas de linguagem cotidianas e concretas, com as quais os estudantes se deparavam fora da escola.

Assumi-se, nesta tese, que tal resultado se associa ao fato de as edições evidenciadas estarem inseridas em um contexto de transição, visto que as orientações dos PCN para o EM foram publicadas há um tempo relativamente curto se considerado os anos de publicação dos materiais analisados, não havendo intervalo suficiente para que todas as ideias fossem devidamente incorporadas.

Tal posicionamento ganha força com as análises relativas aos PNLDEM 2012, por meio das quais se constatou um apego maior à concepção de PTE como processo. As atividades referidas a esta edição oportunizam práticas de análise de diferentes gêneros, o que serve de recurso para que os estudantes possam visualizar os gêneros textuais, considerando suas diferentes dimensões constitutivas (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo). Também foram observadas propostas que contam com traços presentes em situações reais de comunicação, já que, por exemplo, os temas se relacionam com discussões coerentes com o contexto histórico em que LDP fora distribuído. No que concerne às etapas de produção textual, observaram-se nos enunciados sugestões que podem levar os estudantes ao planejamento e à revisão do texto, sendo um ponto problemático o fato de essas etapas não estarem delimitadas, o que pode dificultar a adesão da noção de texto como processo por parte dos alunos. Assim, ainda que com algumas ressalvas, os resultados advindos da análise relativa ao PNLDEM 2012 foram animadores, já que demonstra mais explicitamente acordos com o que era prescrito pelos documentos norteadores.

Diante disso, a expectativa para o resultado das análises voltadas para o PNLDEM 2015 girou em torno da ideia de que a concepção de escrita decorrente dos estudos da linguagem mais contemporâneos estivesse mais consolidada nas propostas selecionadas. A percepção de um ensino fragmentado, tal qual se observara nos materiais de 2006 e 2009, que concebia o texto como produto foi frustrante, tendo em vista que o programa de distribuição de livros já completava uma década de história. Com temas genéricos, enunciados pouco estruturados, que não contam com dados essenciais para situar, diminutamente, uma produção textual em um contexto e sem motivações para qualquer geração de ideias, as propostas remontam o período em que a prática de composição vigorava na escola.

Esse diagnóstico chamou atenção para o fato de que há discrepâncias entre as diversas coleções aprovadas por um mesmo edital do PNLDEM, o que dá vazão à noção de que uma única edição do PNLDEM pode render estudos comparativos sobre as concepções de escrita subjacentes às propostas que compõem os livros selecionados pelo certame. Acredita-

se, portanto, que havia livros na edição que contribuíssem mais efetivamente para a prática de produção textual na escola.

A obra selecionada como representante do PNLDEM 2018 apresentou resultados mais satisfatórios, dado que, neste estudo, defende-se a concepção de escrita como processo como aquela que deve ser adotada para um desenvolvimento pleno da competência de escrita dos alunos. Julgou-se, nesse sentido, que as propostas de PTE presentes na obra foram elaboradas a partir da concepção de escrita como processo. Justifica-se esse reconhecimento pelo fato de todas elas contarem com enunciados que podem munir os estudantes de estratégias diferenciadas para planejar, elaborar, revisar e reescrever suas produções, além de uma série de textos e de questionamentos que podem provocar reflexões que resultam em ideias necessárias à elaboração de um projeto de texto. Além disso, observou-se uma articulação maior entre os eixos de ensino. Os objetos de conhecimento relativos ao eixo de gramática, por exemplo, servem à produção do gênero textual estudado em dado capítulo, indo ao encontro do que prevê o ensino de gramática contextualizada³⁴. Há, também, sugestões de possibilidades de circulação dos textos, promovendo a participação do estudante em situações concretas de interação.

O PNLDEM 2021 é a primeira edição do PNLDEM após a publicação da BNCC e tem como demanda o apoio à implementação do NEM. A concepção desvelada também foi a de escrita com processo, atendendo não só aos PCN, mas também às orientações mais recentes. No LDP estudado, constatou-se que o material optou por dividir a PTE em diferentes etapas. A estrutura dos enunciados é detalhada e os temas propostos dialogam com todo o projeto do capítulo do qual a atividade faz parte e o qual apresenta diferentes textos e propões diferentes discussões que servem de motivações. Elucidam-se nas propostas elementos como público e suporte, para que se possa visualizar o contexto de produção e propõem-se atividades de compartilhamento do texto, atribuindo à prática de PTE mais significado.

Portanto, pode-se afirmar que, à medida que novas orientações para a prática de ensino de PTE surgem e os estudos da linguagem avançam, as propostas de PTE também apresentam mudanças, adequando-se ao que preveem os documentos balizadores. No entanto, deve-se considerar que o processo de incorporação não ocorre em tempo real. Isso não quer dizer que as edições mais antigas estão em total desacordo nem que as edições estão

³⁴ Tal postura vai ao encontro do que Oliveira (2010, p. 121) afirma sobre a concepção de produção textual como um processo que leva a um produto, já discutida nesta tese. Lembra-se que a apropriação de elementos das concepções de escrita como produto e como processo para que os alunos possam ter desenvolvida sua competência redacional, sem que sejam minimizados e desconsideradas questões de precisão linguística.

perfeitamente coerentes com as orientações oficiais, o que aponta para a necessidade de os professores averiguarem atentamente as alternativas disponíveis pela política pública em questão a fim de realizarem escolhas condizentes com seus objetivos de ensino e com o contexto em que se inserem. Cabem também às autoridades responsáveis pelo PNLDEM o estabelecimento de critérios ainda mais objetivos para a seleção das obras e maior rigor na elaboração e cumprimento das regras presentes nos editais que encabeçam cada edição do PNLDEM.

Reforça-se que este estudo é relevante porque pode subsidiar práticas de estudo e de análises de livros didáticos, o que é necessário tendo vista as constantes transformações nas práticas de linguagem e nos estudos que as acompanham. Os LD são importantes ferramentas para que professores possam preparar e ministrar aulas que deem conta das demandas e imposições sociais, que exigem cada vez mais a atuação de um sujeito plenamente letrado, considerando os diversos campos de atuação humana. O panorama apresentado nesta tese apresenta as transformações ocorridas nas atividades de PTE e pode contribuir, ainda, com a prática de formação continuada de gestores e de professores, já que pode funcionar como um documento de consulta para o devido acompanhamento de como o trabalho com o eixo de produção textual vem mudando ao longo da história.

Esta tese atesta que a análise de materiais didáticos constitui um campo profícuo para estudos em LA. A partir desta pesquisa, algumas questões puderam ser respondidas, mas no decorrer de sua produção e em sua finalização, abriram-se caminhos para que várias outras questões possam ser consideradas.

Em primeiro lugar, deve-se assumir que tanto os estudos da linguagem quanto as orientações presentes em documentos oficiais se debruçam não só sobre o ensino de PTE, mas também sobre os demais eixos: leitura, gramática e oralidade, os quais também devem se resignificar rompendo com uma tradição escolar que desconsidera as diversas nuances da produção de sentidos dos textos, sobretudo no contexto do EM, voltado muitas vezes para os exames vestibulares apenas. Assim, são necessários estudos que versem sobre o tratamento dos fenômenos relacionados a estes eixos nos LD distribuídos no Brasil e que proponham práticas de formação inicial e continuada de professores brasileiros a fim que de que possam atuar no processo de avaliação e de produção de manuais didáticos.

Na esteira dessas ideias, reforça-se a necessidade de investigações que tratem da produção de textos orais, tendo em vista que à oralidade é dedicado pouco espaço para trabalho em sala de aula, o que contraria os documentos oficiais, já que a oralidade vem ganhando força, sobretudo, com a BNCC, além da abordagem dos gêneros digitais, essenciais nas interações

contemporâneas. Não se pode deixar de citar a importância de trabalhos que, a partir das lacunas encontradas nos materiais didáticos, como as que foram apresentadas nesta tese, proponham práticas que possam ser integralmente aplicadas ou que, ao menos, sirvam de modelos a serem enriquecidos tanto por autores de LDP quanto por professores de EF e de EM no Brasil.

É por demais desafiador o ensino de PTE no Brasil. São muitas as dificuldades enfrentadas por professores para que um ensino significativo se faça presente no cotidiano escolar. Tais empecilhos vão desde o curto tempo para planejamento e aplicação de atividades que deem espaço para a prática do processo de escrever às salas de aula superlotadas, que atravancam uma supervisão plena das vivências propostas. O livro didático pode e deve, portanto, ser um recurso para que esses desafios sejam amenizados.

Não se pode deixar de defender que a formação inicial e a formação continuada para a prática de ensino de LP e de ensino de PTE, mais especificamente, devem considerar ainda mais fortemente as demandas contemporâneas de interação social e as orientações para a ocorrência de um ensino produtivo, uma vez que é a partir disso que os professores se tornam aptos a realizarem análises críticas dos recursos disponíveis ou, se necessário, empoderados para produzirem seus próprios instrumentos pedagógicos. Nesse arsenal, podem ser encontrados materiais que, de fato, contribuam para o suprimento das necessidades escolares, sendo o corpo docente brasileiro formado por sujeitos realmente ativos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. M. de.; CARVALHO, I. M. de.; ANDRADE, F. R. da S. O gênero discursivo como objeto central do ensino de língua materna: uma proposta de leitura e produção de tirinhas. In: RIBEIRO, P. B; CARVALHO, I. M. de. **Práticas Dialógicas na Aula de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2020. p.55-88.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. 1º ano. São Paulo: FTD, 2013.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. 2º ano. São Paulo: FTD, 2013.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. 3º ano. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 9-21.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011. p.31-54.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2020
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio De Janeiro, RJ: Presidente da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em 20 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, RJ: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 4024/1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Indicação s/nº/62, s.d. **Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias**, MEC/CFE/CEMP. Documenta nº 8, out. 1962 e nº 11, jan/fev. 1963. 1962b. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 29 nov. 2023

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Coleção AEC v. 12. Gráfica Olímpica Editora: Rio de Janeiro, 1965.

BRASIL. **Decreto Federal nº 79.298/1977**. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 04 set. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 853/71**, de 12 de novembro de 1971 do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o Graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542/1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **PNLD 2002:** Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/10527-guia-pnld-2002>. Acesso em: 03 jul.2024.

BRASIL. **Resolução nº 38 de outubro de 2003.** Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005 - 2007). Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2003/resolucao-cd-fnde-no-38-de-15-de-outubro-de-2003#:~:text=Prove%20as%20escolas%20do%20ensino,Matem%C3%A1tica%20por%20meio%20do%20Programa%E2%80%A6> Acesso em 03 de julho de 2024.

BRASIL. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio:** PNLEM/2006 - Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. Disponível em https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/2006/PNLD%202006%20Ensino%20Mdio_portugues%20Livro%20para%20o%20Ensino%20Mdio%20-%20PNLEM%202006%20Lngua%20Portuguesa.pdf Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. **Orientações Nacionais para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Língua Portuguesa:** Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio: PNLEM/2009. Brasília: MEC, SEMTEC, 2008. disponível em https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLEM_2009/2009_guia_lingua_portuguesa_pnlem.pdf Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: Língua Portuguesa - Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2012/GuiaPNLD2012_LINGUAPORTUGUESA.pdf Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_portugues.pdf Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Guia Digital Didático**: PNLD 2021. Brasília: MEC/SEB, 2020. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 14.945/2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390> Acesso em 20 ago. 2024.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no Ensino Médio. In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 239-264.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CASSIANO, C.C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 –2007). 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CAVALCANTE, M. M. *et. al.* **Linguística Textual**: Conceitos e Aplicações. Campinas: Pontes, 2022.

CEREJA, W. R.; MAGALHAES, T. C. **Português**: Linguagens: literatura, produção de texto, gramática. Volume 1. São Paulo: Atual, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHAES, T. C. **Português**: Linguagens: literatura, produção de texto, gramática. Volume 2. São Paulo: Atual, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHAES, T. C. **Português**: Linguagens: literatura, produção de texto, gramática. Volume 3. São Paulo: Atual, 2008.

CUNHA, E. P. N. de S. **Para tornar-se autor: propostas de escrita dos livros didáticos do ensino médio de língua portuguesa**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DIAS, J. de F. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2023.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2001. v. 1. p. 82-88.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERRAZI-JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREITAS, M. H. da S. **Um olhar sobre as atividades de produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2014.

GAUDEDA, C. **Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba/PR**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, P. C. **Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing processes. In.: STEINGERG, G.; ERLBAUM, L. **Cognitive processes in writing**. Editora: Nova Iorque, 1980.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KATO, M. A. Aprendendo a redigir e a pensar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 14, p. 27–37, 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636777>. Acesso em: 20 ago. 2024.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

LESSA NETA, B. S. **Estudo das propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 a 2020**. 2020. 177f - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

LESSA NETA, B. S.; SERAFIM, M. de S. O PNLD e as propostas de produção textual escrita em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais. **Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, v. 13, n. 2, p. 225–251, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/v13n2p225>. Acesso em: 22 ago. 2024.

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

MENEZES, F. L.; ALMEIDA, D. C. de. O papel do endereçamento no ensino de produção textual à luz da teoria bakhtiniana. In: RIBEIRO, P. B; CARVALHO, I. M. de. **Práticas Dialógicas na Aula de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2020. p.151-178.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

NICOLA, J. de. **Português: Ensino Médio**. Volume 01. São Paulo: Scipione, 2005.

NICOLA, J. de. **Português: Ensino Médio**. Volume 02. São Paulo: Scipione, 2005.

NICOLA, J. de. **Português: Ensino Médio**. Volume 03. São Paulo: Scipione, 2005.

NICOLA, J. de. **Português: Ensino Médio**. Assessoria pedagógica. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. Manual do professor. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. Manual do professor. Volume 2. São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. Manual do professor. Volume 3. São Paulo: Moderna, 2016.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 117-132.

RANGEL, E. Introdução: Livro didático de língua portuguesa: o retomo do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande, EDUEFCG, 2020. p. 13-24.

RIBEIRO, P. B.; FRANÇA, M. de. O enunciado concreto como objeto de ensino da aula de língua portuguesa. In: RIBEIRO, P. B; CARVALHO, I. M. de. **Práticas Dialógicas na Aula de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2020. p.23-53.

RODRIGUES, P. C. **A produção textual no Ensino Médio: os documentos oficiais de ensino, o Livro Didático e a Prova de Redação do ENEM**. 204 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. Volume único. São Paulo: Moderna, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, G. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61- 78.

SILVA, I. A. da. **O programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial (2003-2012)**. Curitiba: CRV, 2019

SILVA, R. S. **Propostas de produção textual: análise de um livro didático de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio**. 2020. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SILVA, I. N. F. da. A escrita e o livro didático: uma análise das propostas de produção textual. In: VII Congresso Nacional de educação, VII, 2021, João Pessoa. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2022.

TRAVAGLIA, L.C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 87-107.

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**. São Paulo: IP-PUCSP/EDUC, 2002. p. 277 – 297.

VIEIRA, I.L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

VOLÓCHINOV, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesia: Hacia una poética sociológica. In: BAKHTIN, M. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos, 1997. p. 106-137.