



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES ÀS
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

NATHALIA NIELY TAVARES ALVES

Campina Grande, PB

2016

NATHALIA NIELY TAVARES ALVES

**CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES ÀS
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Candeia Rodrigues

Campina Grande, PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A474c	<p>Alves, Nathalia Niely Tavares. Concepções de escrita subjacentes às propostas de produção textual em livro didático de língua portuguesa do ensino médio / Nathalia Niely Tavares Alves – Campina Grande, 2016. 56 f.</p> <p>Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016. "Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues". Referências.</p> <p>1. Produção Textual Escrita. 2. Concepções de Escrita. 3. Livro Didático de Português. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 81'42(043)</p>
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NATHALIA NIELY TAVARES ALVES

**CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES ÀS
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em: 22/11/2016

Banca examinadora

Edmilson Luiz Rafael- UFCG

Karine Viana Amorim - UFCG

Márcia Candeia Rodrigues – UFCG (Orientadora)

Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o seu poder que atua em nós, a Ele seja a glória na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre! Amém!

Efésios 3:20-21

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao autor e consumidor de minha fé, o qual tem me permitido alçar voos por ares mais altos do que eu planejei em minha jornada acadêmica.

À orientadora Márcia Candeia, que me ajudou na construção desse trabalho.

À família PET-Letras UFCG que propiciou experiências significativas em minha vida acadêmica e profissional. Tutora Josilene e petianos, meus sinceros agradecimentos.

À turma “Cientistas da língua” e todos os professores que passaram por ela, e, em especial, Adilza, Ilonita, Jéssica e o professor Aloísio.

Aos meus pais e à família Tavares, braço forte nas horas de dificuldade, e uma ótima companhia nos momentos de alegria. A eles, devo tudo que sou.

Ao meu esposo, Shayon, por todos os momentos de apoio, cuidado e motivação. Pela compreensão nos momentos de ausência e pela comemoração sincera a cada degrau que subi.

É preciso que não se tenha medo de flutuar sobre o vazio
com asas frágeis. (Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho refere-se à produção textual escrita em um livro didático do ensino médio a partir de seis concepções de escrita elencadas por Ivanic (2004). Trata-se de uma pesquisa documental e descritiva realizada no livro Português Linguagens (2013), volume único, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. A pesquisa é qualitativa, e por isso, buscamos responder ao seguinte questionamento: “Qual(is) a(s) concepção(es) de escrita que subjaz(em) o ensino da produção escrita em livro didático de língua portuguesa no ensino médio?” e elegemos como objetivo a extração das propostas de produção escrita do livro didático, bem como a identificação das concepções que as perpassam. Objetivamos também refletir sobre os objetivos do ensino da escrita, a fim de saber como eles cooperam para o fortalecimento desta prática em alunos de ensino médio. As propostas de produção textual extraídas do livro foram analisadas a partir das seis concepções de escrita elencadas por Ivanic (2004): habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e discurso sociopolítico. Fundamentam este trabalho as contribuições autores como Ivanic (2004), Antunes (2003), Marcuschi (2001; 2008), Koch e Elias (2014; 2015) e outros. Conforme análise, verificamos que as propostas sinalizam abrigar concepções mútuas de escrita, ou seja, uma proposta comunga simultaneamente de uma escrita que explora a habilidade, o gênero, o processo e a prática social, sendo esta última a menos recorrente. Contudo, a única concepção que não se verificou foi o discurso sociopolítico, o que faz com que os professores e demais usuários e elaboradores desse material explorem formas de escrita que permitam ao aluno saber que a escrita deve ser utilizada em diversos contextos, partilhando de experiências sociais, não alcançando o discurso sociopolítico da escrita. Desta forma, comprovamos, ao final, que as propostas podem ser compreendidas como parte importante do processo de aprendizagem da língua por meio da exploração de atividades que englobam conhecimentos de gênero, processo, habilidade, criatividade e uso social da língua. Essas concepções possibilitam ao aluno um estudo da língua aplicado às diversas situações comunicativas, que são explorados através do ensino da produção escrita.

Palavras-chave: Escrita. Concepções de escrita. Livro didático.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA	13
2.1 A escrita como habilidade	14
2.2 A escrita como criatividade.....	16
2.3 A escrita como processo.....	17
2.4 A escrita em função do gênero.....	19
2.5 A escrita como prática social	21
2.6 A escrita como discurso sociopolítico.....	23
3 O ENSINO DE ESCRITA NA ESCOLA	25
3.1 Objetivos e práticas da escrita na escola	25
3.2- O livro didático de língua portuguesa	28
3.2.1- Histórico e programas governamentais.....	28
3.2.2- A escrita no Livro didático de língua portuguesa	31
4 METODOLOGIA	34
5 ANÁLISE DOS DADOS	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna, por influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), se pauta em quatro eixos que devem ser articulados entre si: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Tais eixos devem ser integrados de modo a promover um aprendizado que torne o aluno proficiente em sua própria língua, estando apto a utilizá-la em contextos variados. Assim, o concluinte do ensino básico deve ser um conhecedor de sua língua, bem como ser capaz de interagir por meio da linguagem em diferentes situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas, sob os moldes de diferentes gêneros.

O conhecimento sobre esses eixos isoladamente ou em concomitância é avaliado em salas de aula de todo o Brasil para cumprir determinações do Governo Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Estas leis buscam diminuir as diferenças no ensino público do país, bem como garantir o acesso à educação de maneira igualitária, afirmando que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (OCEM, 1997, p. 16) e estando a escrita incluída nesse eixo, esta deve refletir sobre o exercício de cidadania e intervenção na vida social. Utilizando as palavras da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), esse ensino deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício de cidadania...” (LDB, Art. 22).

Além da influência que esses documentos exercem em todo o ensino médio brasileiro, a elaboração e comercialização de livro didático também absorve o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é responsável pela escolha, vistoria e distribuição dos livros didáticos nas escolas, os quais serão o material de auxílio ao professor. É nos livros didáticos direcionados ao Ensino Médio que está contido o objeto de análise desta pesquisa: as propostas de produção textual. É por meio delas que o aluno demonstra os conhecimentos linguísticos, discursivos e textuais em variados temas através dos gêneros em sua maioria escritos. Assim, esta pesquisa se volta para a atenção dada às propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Ensino Médio, desde os mais informais, como o comentário, aos de grande repercussão como o dissertativo-argumentativo, devido à necessidade de sua produção como a redação solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ensino da produção escrita foi e é perpassado por diversas teorias. Ivanic (2004) discorre sobre essas variações teóricas, olhando para a escrita em contextos de ensino, acreditando que se pautam em seis concepções: habilidade, criatividade, processo, gênero,

prática social e sociopolítico. A fim de compreender tal percurso, discutimos os estudos de Bunzen (2016) ao detalhar o tratamento dado à produção de textos em diferentes épocas no Brasil, considerando desde a textualização com base em modelos pelo processo de composição, como aos estudos de texto escrito atualmente. Entendemos aqui a escrita enquanto “uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém” (ANTUNES, 2003, p. 45). As palavras, nessa perspectiva, se tornam a mediação nesse processo de dizer. Acreditamos também que a produção escrita assume posicionamento diferente do texto oral por não coincidirem em termos de tempo, espaço e contextos de produção, sendo mais que uma transcrição da fala (KOCH e ELIAS, 2015, p.14).

A produção escrita tem seu espaço nos materiais didáticos compondo as seções referentes à produção textual. Estas são apresentadas como propostas de produção de texto escrito que deverão ser executadas pelos alunos, com propósito de desenvolver suas capacidades linguísticas e discursivas no tocante à produção escrita. Acreditamos que os materiais didáticos tenham função “de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”, (GÉRARD e ROEGIERS, 1998: 89, apud E. MARCUSCHI, 2001, p. 141). Consideramos que o livro didático seja contemplado como um desses materiais didáticos. É a partir desse contexto que desenvolvemos essa pesquisa, tendo como objetivo principal extrair a concepção de escrita das propostas de produção textual em um livro didático direcionado ao ensino médio em seu volume único, em uso nas escolas brasileiras, para responder ao seguinte questionamento: Que concepção de escrita orienta as propostas de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio? Como também, de modo específico: 1) estabelecer relações entre as concepções de escrita e as produções de texto sugeridas; 2) reconhecer os objetivos de ensino de escrita; e 3) Avaliar como as propostas de produção propiciam, mesmo que indiretamente, oportunidades de os alunos ampliarem seus conhecimentos sobre a prática escrita.

Para cumprimento destes objetivos, analisaremos as propostas de produção textual presentes em um livro didático de volume único direcionado ao ensino médio e que ocupa o topo da lista dos mais adotados pelas escolas públicas no ano de 2015, segundo dados do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), sendo ele o livro “Português Linguagens” de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A pesquisa tem caráter documental e é caracterizada enquanto qualitativa, respondendo aos questionamentos e objetivos pré-estabelecidos. Partimos, ainda, das contribuições da linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1996), bem como da linguística textual (KOCH, 1997; FÁVERO, 2012; BENTES, 2007) como estudos imprescindíveis para a compreensão da produção de textos escritos em contextos de ensino. Assim, buscaremos conhecer o tratamento dado às propostas de produção textual no livro didático de Ensino Médio e a qual concepção de escrita estão atreladas.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo: “Concepções de escrita”, “O ensino de escrita na escola”, a metodologia, a análise de dados e as considerações finais. Na constituição do capítulo “Concepções de escrita”, nos baseamos nos estudos de Ivanic (2004) a fim de discorrer sobre a produção escrita a luz de diferentes percepções teóricas que perpassaram o ensino e a produção escrita. São elas: a habilidade, correspondente à escrita enquanto domínio do código linguístico; criatividade, ao focar numa escrita que explora o ato criativo do autor, tendo valor em si mesma (IVANIC, 2004, 229); processo, relacionando o cognitivo e o situacional, pretendendo “dar conta tanto dos processos mentais [...] como dos processos práticos de instanciação da escrita, como planejamento, rascunho e revisão” (Ivanic, 2004, p.231 *apud* PINTON, 2010, p.2); gênero, tendo a escrita incluída em um evento linguístico, ao qual o escritor deve adequar sua produção; prática social, condicionando a escrita a uma interação social, cumprindo propósitos comunicativos (*idem*), e; sociopolítico, considerando as relações de forças sociais e poder como influência à escrita do sujeito.

No capítulo seguinte, “O ensino de escrita na escola”, apresentamos um breve apanhado, a partir de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a Lei de diretrizes de (LDB, 1996) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), acerca dos objetivos que regem a prática do ensino de escrita no Brasil. Como também, discorreremos sobre o livro didático (RUIZ, 1986; CHOPPIN, 2004) e as propostas de produção textual, tendo em vista a importância de compreender o processo de inserção da prática de textos escritos em contextos de ensino a partir dos objetivos traçados para esse trabalho. Assim, apresentamos, após esse percurso a análise dos dados e as nossas considerações finais.

2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

A escrita é parte da história da humanidade. Nas civilizações mais primitivas, já podemos encontrar os indícios de registros escritos atrelados à necessidade de registro e comunicação através de símbolos e imagens. Segundo Higounet (2003), a prática escrita sempre esteve relacionada a relações sociais, políticas e econômicas, entendendo aqui como escrever o ato de sobrepor a um suporte, formas de simbologia à palavra falada. Observando as formas primitivas de registro da língua, entendemos que elas se deram através de um material simbólico que materializava a palavra falada (HIGOUNET, 2003, p.15).

Seja como nos primórdios, registrado sobre pedras, argila, folhas ou metais, seja nos dias de hoje, a escrita desempenha ainda a função de representação e registro da linguagem humana, mesmo que essa agora, seja sobreposta aos mais variados e tecnológicos suportes, indo desde o papel a mecanismos de escrita virtual, como *tablets* e computadores. A função comunicativa sempre esteve atrelada à interação social:

há entre 35000 e 45000 anos que [o homem], levado por sua inerente e incoercível necessidade de comunicação e de expressão, começou a gravar em pedras, em lajes, em paredões de falésias e em paredes de cavernas, figuras que podem ser consideradas o embrião da escrita. Suas ideias e mensagens estavam nos desenhos dos objetos que representavam. E a história começou há apenas uns 5000 anos, no momento que o homem passou a utilizar-se da escrita para contar sua própria história. (SAMPAIO, 2009, p. 33)

Observando um breve percurso da história da linguagem escrita, podemos citar a constituição dos símbolos. Em primeiro momento, o homem desenvolve a escrita sintética ou pictográfica, registrando as ideias através de sinais específicos, em que há um referente para a constituição do símbolo. Posteriormente, passa a ser analítica ou ideográfica, havendo um símbolo para referir-se ou para designar cada palavra, e só então, chega ao mais próximo do que temos hoje, a escrita fonética que considera o som para constituição e utilização do símbolo, caracterizando uma tradução puramente silábica (HIGOUNET, 2003; SAMPAIO, 2009). O homem avança e desenvolve o processo de escrita de acordo com as necessidades sociais de sua época.

Séculos após, considerando uma escrita bem desenvolvida em sua forma, estrutura e gramática, com a representação que conhecemos hoje, a escrita passa a ser incluída no currículo de ensino básico brasileiro, porém, sendo perpassada por diversas concepções teóricas que determinavam como ela deveria ser ensinada. Essas concepções estavam

fortemente influenciadas pela noção de texto vigente a partir da linguística textual nas últimas três décadas, assim, a concepção da escrita estava ainda relacionada à noção de textualidade, que aqui entenderemos que:

a linguística textual toma, pois, como objeto de particular de investigação não mais a palavra falada ou a frase isolada, mas o texto, considerado unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2014, p.11)

A cada época a escrita era vista por um viés diferente que determinava seus objetivos enquanto atividade escolar, conforme apresentaremos nos subtópicos que seguem, baseando-nos nas seis concepções de escrita, conforme nomenclatura utilizada por Ivanic (2004) em seu estudo sobre a escrita no ambiente acadêmico, sendo elas a escrita enquanto: habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e prática sociopolítica. Discorreremos sobre cada uma dessas concepções a fim de compreender como se caracteriza a escrita em cada uma dessas concepções.

2.1 A escrita como habilidade

Na primeira das concepções apresentadas por Ivanic (2004), a habilidade, podemos perceber o ensino da escrita pautado no domínio do código linguístico. O aluno é exposto a regras gramaticais e deve executá-las de maneira precisa em seus textos, demonstrando o domínio do sistema que rege sua língua. De acordo com a autora, nesta concepção, “escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção do texto” (*idem*, p. 227), caracterizando escrita focada no produto, ao passo que também, distanciada de situações de aplicabilidade do saber linguístico enquanto inserido em contextos de comunicação por meio da língua.

Desta forma, é a partir da escrita enquanto habilidade que o aluno se distancia dos sentidos do texto e de sua aplicação na vida cotidiana, para considerar apenas a habilidade de articulação dos elementos da língua na construção de enunciados adequados ao alto padrão de escrita dos textos literários que lhes serviam de modelo. O ensino de escrita na escola dedicou-se ao ensino que garantia ao aluno o domínio do código linguístico, segundo Bunzen

(2006, p 144) as atividades de produção de texto destinadas à produção textual consistiam em um apanhado assistemático, atrelado à visão aristotélica do bem pensar, enfatizada no campo dos textos literários (BUNZEN, 2006, p. 144), considerando que o aluno leitor de textos reconhecidos da literatura nacional e conhecedor das regras da gramática era capaz de produzir bons textos. É importante salientar que a escrita, nesse período, se inseria nas atividades de composição, realizando paráfrases das consideradas boas obras (*idem*).

Essa perspectiva “desconsidera, por exemplo, os processos cognitivos vivenciados pelo aluno, o evento ou a situação de escrita em que está envolvido, o objetivo que orienta essa prática” (IVANIC, 2004 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 91). Concordamos com Koch e Elias (2015) em afirmar que a concepção de escrita atrelada à habilidade está intrinsecamente ligada à noção de foco da língua, de forma que o aluno sujeito a atividades de escrita deva demonstrar domínio do código linguístico por meio da exposição, em seus textos, de um vocabulário rebuscado, adequado às normas gramaticais e sintaticamente coerentes. Nas palavras dos autores:

Quanto às regras da gramática, bem, houve um tempo em que era comum recomendar aos alunos baterias e baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção do texto. Ah! Poderia haver, sim, alguns desvios em relação ao uso das regras, mas isso era visto com bons olhos apenas em escritas de autores já consagrados. Dito de outro modo, só aqueles que conheciam bem as regras da língua poderiam alterá-las. Aos demais, cabia apenas seguir o que era preconizado nas gramáticas, seguir modelos. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 32-33)

O texto escrito é visto como produto de uma codificação realizada pelo escritor e de uma decodificação realizada pelo leitor, havendo ênfase apenas ao produto final dessa decodificação, de modo que a linguagem passe a ser visto como “um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e suas regras”, como demonstração da sua capacidade de produção dentro de uma escrita sistemática, com valores estilísticos mais relevantes que contedísticos. (*idem*, p. 33).

Desta forma, “A escrita é concebida como uma atividade autônoma, independente do contexto, uma vez que os mesmos padrões e regras são aplicados a todas as instâncias de produção” (RODRIGUES, 2008).

2.2 A escrita como criatividade

Nas décadas de 1960 e 1970, a concepção de escrita volta-se para a criatividade e expressão do aluno: “Nesse período, inicia-se, por exemplo, um incentivo à questão da ‘criatividade do aluno’, ou seja, os textos de literatura eram utilizados como um ‘estímulo’ [...] assim, as redações produzidas pelos alunos passam a ser consideradas atos de comunicação e expressão” (BUNZEN, 2006, p. 144), desta forma, “o texto é visto como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do escritor” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33).

Se em outros tempos havia uma atividade de imitação de textos reconhecidos pela literatura nacional e um foco unicamente no sistema linguístico, agora, a produção escrita abre espaço para a criatividade do aluno e sua capacidade de expressão a partir de sua própria visão, mesmo sendo ainda sujeito aos moldes estilísticos. É nesse momento da produção escrita que passa a haver o olhar para a redação escolar, porém, não ainda como objeto do processo de ensino-aprendizagem (BUZEN, 2006, p.144), apesar de nesta época haver, como veremos no próximo capítulo, uma ampla produção de livros didáticos destinados ao ensino médio público brasileiro através de determinações de programas federais, conforme veremos mais a frente.

Koch e Elias (2015) afirmam que “há quem entenda a escrita como representação do pensamento, ‘escrever é expressar o pensamento no papel’, tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de suas próprias ações” (p. 33) e por isso, o escritor passa a ser compreendido como um “ego que constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que essa seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada” (p. 33), por isso, os autores acreditam que esta seja uma noção de escrita atrelada à criatividade e capacidade de produzir do sujeito que escreve, tendo assim seu foco no escritor. O foco na linguagem permanece, mas, se considera nessa concepção, a capacidade de expressão daquele que escreve, não considerando o interlocutor e as possíveis interpretações que este venha a ter quanto ao que foi escrito.

Sendo assim, a escrita, nesta concepção, “é tratada como uma atividade cujo valor está em si mesma, no ato criativo de um autor, sem outras funções sociais além do entretenimento do leitor (Ivanic, 2004, p.231 *apud* PINTON,2010, p.2), tendo seu foco ainda no produto, visando a expressão e à forma em que um indivíduo escreve.

2.3 A escrita como processo

Olhar para a escrita enquanto processo evidencia mais que o domínio do código linguístico e a capacidade de expressão. Nesta concepção, segundo Ivanic (2004), a escrita se caracteriza por dois níveis. O primeiro diz respeito às mobilizações mentais que um sujeito deve provocar ao escrever, e o segundo, à situação de produção dessa escrita. De acordo com a autora, a escrita se volta em primeiro momento a uma situação de contexto comunicativo, visando a interlocução com o outro, se envolvendo o ensino de uma escrita situada e em efetivo uso. Segundo Antunes (2003, p. 46), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”, assim como afirma Geraldi (1997, p.6): “os sujeitos se constituem como tais a medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ desse processo”. E, de fato: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro a quem o texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Sendo a escrita vista como o processo, é necessário escrever dentro de um contexto de produção, mesmo que imaginário, assim como afirma Schneuwely (1992, p.50) ao discorrer sobre a concepção vigotskiana da linguagem escrita: “a ausência de um interlocutor, na linguagem escrita é, por conseguinte um ‘discurso monológico’ com um interlocutor imaginário, ou apenas figurado”. Koch e Elias (2015, p. 13), sobre isso, afirmam que

no texto escrito, a coprodução [entre interlocutores] se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor.

E isso não implica dizer que não haja um interlocutor, como já vimos, este pode ser hipotético, ou até mesmo, numa situação de ensino, o professor. Tais declarações evidenciam que o sujeito deve mobilizar seus conhecimentos linguísticos no diálogo com o outro.

Quanto ao fato desta concepção considerar a situação de produção, implica dizer que ela atenta para processo de escrita envolvendo atividades que se sucedem para obtenção de um resultado final, é o que Marcuschi (2008) chama de textualidade. No caso específico em estudo, a produção escrita, segundo ele, ela é “o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos e multissistemas” (p. 97). De acordo com Geraldi (1997, p. 137), para se produzir um texto oral e escrito são necessários 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.

Considerando que a atividade de redação deve ser situada em determinado evento comunicativo, para que o autor possa se constituir sujeito do dizer ao produzir, a escrita enquanto um processo contínuo vai direcionar-se a alguém, por algum motivo, de determinada forma, porém, a sua escolha de estratégias linguísticas se dá dentro de um contexto maior, que resulta na redação. Esse contexto maior é um contínuo de etapas que se sucedem dentro da ação de escrever: planejamento, textualização, revisão e reescrita, de modo que se atente mais para o processo que para o produto final (ARCOVERDE e ARCOVERDE, 2007, p. 4). Essas etapas podem ainda ser definidas como:

O planejamento é o pré-requisito de todo o trabalho. Supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas entre os polos da seleção e organização das ideias. A textualização agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas da etapa de planejamento. A revisão que propicia o reexame crítico do texto produzido e a possibilidade de modificações, levando a operações de adequação definitiva. Finalmente, a essa possibilidade de modificações e adequação definitiva, nós damos o nome de reescrita ou refacção do texto. (*idem, idem*)

Desta forma, se antes a escrita se voltava para a língua (habilidade) e para o escritor (criatividade), a escrita enquanto processo volta-se para a interação, conforme já explicitamos ao expor a relação locutor/interlocutor. Koch e Elias (2015, p. 34) descrevem a escrita processual como:

Uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, como: ativação de conhecimentos sobre componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento das informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende manter com o leitor.

Assim, o produto final é resultado de um processo de construção de sentidos e sujeitos que se foca apenas no uso da língua, nem tampouco apenas nas intenções do escritor, mas volta-se à interação entre os sujeitos participantes do processo de escrita, ao passo que valoriza o processo de escrita em todas as suas etapas, focando na atividade de interação, construindo os sentidos necessários para o que quer anunciar (ARCOVERDE e

ARCOVERDE, 2007, p. 7), Desta forma, o aluno agora é levado a escrever por meio de um processo de ativação de conhecimentos e mobilização de várias estratégias linguísticas e é motivado por um princípio interacional (KOCH e ELIAS, 2015, p. 34).

2.4 A escrita em função do gênero

A escrita passa ser considerada, na concepção de escrita “gênero”, um evento linguístico determinado pelo contexto comunicativo que condiciona uma esquematização verbal, e esse condicionamento faz convergir ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008, p.72). É o gênero, socialmente constituído, que determina as características da produção escrita, em consonância com a situação de comunicação e, que um enunciado esteja inserido, e, em adequação ao contexto a que se destina sua enunciação. A ideia de gênero se vinculava à literatura. Aristóteles, por exemplo, abordava a noção de gênero ao definir os tipos de discursos a partir do tipo de público e da situação a que se aplicaria (idem, p. 147).

O gênero determina como um gênero deve ser escrito, em consonância com a situação comunicativa na qual o enunciador está inserido, adequada às relações situacionais e contextuais presentes. Eles

evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, múltiplas, em atendimento à variação dos fatores cotextuais e dos valores pragmáticos que incluem, e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (ANTUNES, 2003, p. 50)

Antunes (2003, p. 48) afirma que “a escrita varia, na sua forma, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”, e isto, implica considerar que situações comunicativas diversas sob moldes textuais que os caracterize e os diferencie. Diante disso, é importante ressaltar que é na escrita enquanto gênero que, pensando-se num contexto ensino, pode se desenvolver capacidades linguísticas adaptáveis a diferentes situações, compreendendo a influência do lugar social, dos objetivos e do público sobre a produção escrita e as estruturas linguísticas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (PCN, 1998, p. 22). Nesse sentido, dominar um gênero implica em mais que saber utilizar o código da língua. Corresponde ao “domínio da situação comunicativa, domínio esse que pode se dar por meio do ensino de aptidões exigidas para um gênero determinado” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 61).

De acordo com Koch e Elias (2014, p. 101), o gênero é construído por meio de “práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”. Os autores ainda afirmam que gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo”, sendo ainda influenciados pela situação de comunicação, a temática e as relações de intencionalidade.

Os gêneros consideram as manifestações verbais, de forma que ao dominar um gênero textual, não se domine uma forma linguística, mas “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em relações particulares” (MARCUSCHI, 2008, P. 154). Para Antunes (2008), os gêneros

Evidenciam essa natureza altamente complexa das relações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem, e por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (ANTUNES, 2008, p. 80)

A escrita, nessa concepção, passa a seguir modelos determinantes para a elaboração do plano composicional do gênero, mas não sob a relação de paráfrase ou imitação. Os modelos

são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos. A produção textual solicita a ativação de modelos para a organização do texto, seleção de ideias e modo de constituição do dizer, posicionamento enfatizado quando se concebe a relação linguagem, mundo e práticas sociais. (KOCH e ELIAS, 2015, p.58)

Os modelos determinam a forma textual a ser utilizada nos textos escritos, os elementos a serem inseridos, a organização estrutural e tipo de linguagem a ser empregada, etc., contudo, sem que sejam formas fixas, já que são condicionados a alterações conforme as transformações que possam agir sobre eles enquanto um produto social (*idem*).

As práticas linguísticas aplicadas à escrita vão ser condicionadas pelo gênero, sendo a produção escrita inserida num contexto comunicativo em que se configura como um evento, sendo ela, apenas uma parte deste. (PINTON, 2010, p. 3). De acordo com Ivanic (2004, p. 233), o bom texto será o que se adequa ao evento comunicativo em que se insere em seu contexto de uso. De acordo com Rodrigues (2008, p. 28), nesta concepção, “a escrita é pensada em termos de tipos de texto que variam linguisticamente em função de objetivos e contextos.”. Assim, o aluno deve ter o conhecimento da língua, dos gêneros, e principalmente,

ser capaz, de adequá-los ao lugar e aos objetivos a que se aplica. Por referir-se a uma escrita agregada a contextos de uso da língua, essa concepção se aproxima da escrita enquanto prática social, conforme vemos no tópico a seguir.

2.5 A escrita como prática social

Quando considera a escrita enquanto prática social, Ivanic (2004) aponta para uma concepção de gênero textual, referente à tipificação do texto, abarcando, as práticas sociais que regem a produção de sentido na escrita, como determinados por uma concepção guiada pela prática social. Podemos associar a prática como parte de uma atividade de letramento, este decorrente das diversas mídias e formas de veiculação de textos em nossa sociedade. É a partir de tal noção, bem como seu atrelamento às questões de gênero, que o ensino de escrita passa a atentar para a dimensão social da escrita, permitindo ao aluno compreender e produzir discursos que signifiquem socialmente em contextos e situações variadas. Assim, segundo Ivanic (2004), é considerado o papel da linguagem na constituição das diferentes atividades socioculturais da vida cotidiana. Rodrigues (2007, p 96) afirma que “observar essas condições de produção escrita, nas práticas de letramento, favorece o registro do que é, em cada uma delas, social, cultural e situado, ou seja, favorece o (re) conhecimento do contexto de uso escrita.”

Entendemos aqui por letramento “as inúmeras práticas sociais que integram direta e indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade” (BUNZEN, 2006, p. 17 *apud* BARTON & HAMILTON, 1998), e, desta forma, referimo-nos à produção escrita a partir de um posicionamento da língua que parta de seu contexto sociocultural, assim como afirma Kleiman (2005): “Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece”. Mediante exposição às diversas situações cotidianas, escolarizadas ou não, que este adquire novas e diversas práticas de letramento.

As orientações para o ensino de língua portuguesa no ensino médio são claras ao enfatizar que essa perspectiva de letramento deve estar presente nas aulas, pois,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (OCEM, 1997, p. 21)

Assim, é garantido ao aluno de ensino básico ter domínio sobre a sua própria língua, intervindo na sociedade na qual está inserido, aumentando a responsabilidade do professor e da instituição de ensino quanto menor for o grau de letramento do alunado. Segundo as orientações, o letramento, aproxima-se à concepção de escrita enquanto prática social, considerando, por essa perspectiva que o letramento é

entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (*idem*).

É dentre essas orientações que as atividades de produção de texto, nesta perspectiva, devem contemplar as diferentes funções comunicativas que levem o aluno a compreender a relevância de suas produções, mediante a sua vida em sociedade (ANTUNES, 2003,p. 47). Dito isto, o estudo dos gêneros na sala de aula passa a ser interligado a um olhar interdisciplinar, atentando para as atividades culturais e sociais, condicionando a produção de textos que circulem em diversas esferas da sociedade. De acordo com as OCEM (2006)

toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. [...] cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades [...] assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. (OCEM, 2006, p.24)

Desta forma, é importante que o aluno possa ser inserido dentro deste contexto social e histórico, assumindo uma posição crítica diante da sociedade que torne sua produção escrita significativa, abrangendo mais que uma produção estritamente escolar.

De acordo com Ivanić (2004), a escrita enquanto prática social vai cumprir propósitos comunicativos, dentro de um contexto social específico, no qual o sujeito está inserido. De acordo com Pinton (2010, p. 3), nessa concepção, “o texto e os processos de composição estão imbricados, com uma interação social complexa que constitui o evento comunicativo no qual estão situados. Este significado está ligado com o propósito social da escrita.”. Assim, é o lugar do sujeito nas relações sociais o determinante da produção escrita.

2.6 A escrita como discurso sociopolítico

A escrita nesta concepção une as concepções de gênero e de prática social contidas na constituição de uma noção de escrita que contribua com uma visão sociopolítica, na o ato de escrever possa ser inserido numa perspectiva maior e mais abrangente quando se referindo à intervenção em sociedade. Escrever passa a se integrar a uma função de intervenção e controle social, diferindo do anterior por concretizar práticas sociais, culturais e políticas através dos gêneros. Ivanic (2004) afirma que esse discurso vai ocorrer “implicitamente através da participação intencional, e não através da instrução” (p. 235).

Nas orientações para o ensino médio, as OCEM (2006), podemos perceber a atenção aos gêneros discursivos, numa tentativa de não fragmentar as dimensões que possam ser implicadas nas relações de sentido, para, assim, “possibilitar letramentos múltiplos” (*idem*, p. 28). Assim, de acordo com o manual,

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. (*idem, idem*)

Assim, o aluno deverá ser formado para além da escola, através de práticas de linguagem que propiciem sua formação cidadã e sua inserção no mundo do trabalho, por meio das formas de fazer sentido através da linguagem. Segundo as OCEM,

Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. (OCEM, 2006, p. 28,29)

Numa escrita considerada sócio-política, o indivíduo não mais se insere em situações hipotéticas de comunicação e interação social. Este passa a intervir diretamente no contexto

social através da união das concepções de prática social e gênero. A produção textual é utilizada a serviço de uma real intervenção social e de objetivos concretos quanto à atuação em sociedade. De acordo com Rodrigues (2014, p. 97), nesta concepção

a aprendizagem da escrita acontece implicitamente através da participação intencional, não da instrução. Assim, dá atenção às práticas sociais, aos processos e aos produtos de escrita, considerando-os subjacentes aos dois últimos discursos sobre a escrita – o gênero e as práticas sociais. Esta combinação, de acordo com Ivanic (2004), cria um enquadramento crítico de como a escrita funciona, do poder e das funções sociais que efetua e do impacto que este uso representa para a identidade de seus usuários, enfim.

O foco da concepção em questão é o aspecto político do contexto, considerando que a escrita vai ser construída por forças sociais e poder (PINTON, 2010, p. 3), como também, o sujeito vai ter sua identidade construída por meio do que escreve, ao passo que ele não é totalmente livre para escrever sobre o mundo, mas tem sua produção condicionada pelo contexto sócio-político em que se insere (IVANIC, 2004, p 238). Ivanic (2004) afirma ainda, que esses discursos de caráter sócio-político são híbridos, ao passo que os discursos podem ser sobrepostos, justamente pelo caráter social e político da escrita. Desta forma, de acordo com Rodrigues, (2008), essa concepção vai se aproximar de um letramento crítico, de modo que

o indivíduo pode vir a tomar um papel mais ativo, subversivo e desafiador das normas e convenções, no sentido de contestar o status quo e contribuir para mudanças discursivas e sociais, ao desenvolver consciência crítica acerca dos fatores políticos e históricos que fazem discursos e gêneros particulares serem do modo que são e gozarem de maior ou menor prestígio. (p. 28-29)

É importante ressaltar que as concepções aqui apresentadas não são excludentes entre si, e que podemos encontrá-las em relações de cooperações entre si. Isto implica dizer que a escrita pode ser caracterizada por mais de uma concepção, a fim de cumprir os seus objetivos de produção. Essas concepções, conforme o foco de nosso trabalho, se aplicam ao ensino da escrita no contexto escolar, aplicadas em sala de aula, sob um padrão de ensino determinado por leis federais, como também, pelos livros didáticos. No capítulo a seguir, apresentamos os objetivos e as práticas de ensino nas escolas, bem como traçamos um breve percurso pela constituição do livro didático de língua portuguesa, tendo como um de seus focos, a produção escrita.

3 O ENSINO DE ESCRITA NA ESCOLA

Neste capítulo, a fim de situar a produção escrita em contextos de ensino, principalmente nos anos finais do ensino básico, apresentamos, a partir das determinações dos documentos que regem o ensino público de nosso país, os objetivos e as práticas do ensino da escrita, como também, discorreremos sobre o livro didático de língua portuguesa e as propostas de produção textual, como parte importante das reflexões pretendidas para esse trabalho de pesquisa.

3.1 Objetivos e práticas da escrita na escola

Após todo um apanhado teórico sobre as concepções que perpassam o ensino da escrita, nos dedicamos no presente capítulo às discussões sobre a produção de textos na escola a partir das determinações governamentais que direcionam o ensino básico país em todas as suas disciplinas curriculares, e dentre elas, a língua portuguesa. Dentre esses regimentos, podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que se direcionam ao ensino fundamental, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) que determinam os moldes de ensino para a última etapa do ensino básico, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) com orientações para a ação educativa em geral, e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que se dedica exclusivamente aos livros didáticos em circulação.

Os PCN de língua portuguesa determinam que desde o ensino fundamental as práticas de ensino de língua portuguesa devem contemplar os quatro eixos fundamentais e indissociáveis entre si, de modo que o aluno possa desenvolver suas capacidades em sua língua materna através do estudo da sua língua em quatro aspectos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Estas orientações trazem, ainda, orientações específicas para o ensino da escrita, foco de nosso trabalho, destacando que é importante que o aluno desenvolva uma competência discursiva em que “seja capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto às diferentes situações de interlocução” (PCN, 1998, p. 23), assim, os parâmetros apresentam texto e discurso, sendo que

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando

pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (*idem*, p. 21)

De acordo com orientações da LDB, as produções deverão se estender à esfera social que cerca o aluno, garantindo que este utilize sua língua como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania. Desta forma, o aluno em ambiente escolar, deverá desenvolver capacidades linguísticas e discursivas na produção de texto, ao passo que amplie a influência sociedade-sujeito na construção dos seus conhecimentos de mundo e em sua intervenção social que se dará por meio da linguagem.

Se aqui citamos os PCN e eles se referem ao ensino fundamental, supõe-se que, os discentes cheguem ao ensino médio com essas habilidades desenvolvidas, sendo necessário, segundo a LDB, apenas aprofundar esses conhecimentos. No ensino médio, a escrita passa a ter objetivos específicos, além de incluir outros motivadores à prática da escrita, como a prova do Enem, que motivará o ensino e a valorização dos gêneros dissertativos e argumentativos, para que o aluno possa, ao final de sua jornada escolar, produzir um bom texto dissertativo-argumentativo para auxiliar em seu ingresso em universidades. Tais objetivos exigirão do ensino práticas específicas que garantam aos alunos um efetivo aprendizado da escrita.

As orientações para o ensino médio se pautam numa concepção interacionista da linguagem, de modo a considerar a produção de textos como base na interação entre sujeitos e o mundo:

Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. (OCEM, 2006, p. 23)

Esse princípio de interação, que se aproxima à concepção de escrita enquanto prática social, no entanto, deve ocorrer de maneira que se insira “no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem)” (*Idem*, p. 32), levando o aluno a conviver com práticas de linguagem que exijam dele a utilização de

conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de

estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato (p. 32)

Assim, o aluno de ensino médio deverá ser capaz de adequar seus conhecimentos linguísticos e de mundo a situações de interação específicas, que devem ser direcionadas pelo estudo de gêneros, para que, a partir da leitura e do conhecimento de determinado tipo de texto, esse aluno possa desenvolver habilidades com a produção de textos. O documento sugere, ainda, a apresentação de textos para leitura prévia à produção textual, sugerindo o conceito de coletânea de textos no cumprimento dos objetivos do ensino da linguagem nos anos finais do ensino básico. De acordo com a OCEM, “essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país.” (*idem*, p. 33), configurando um trabalho sistemático, através de “textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (*idem*, p. 33). Por fim, podemos dizer que,

o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico [...] Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação [...] há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos. (OCEM, 2006, p. 25)

O aluno de ensino médio, ao produzir textos escritos, precisa mobilizar conhecimentos que se aproximam das concepções apresentadas no capítulo anterior, explorando, por exemplo, a necessidade de domínio do código linguístico (habilidade), expressão (criatividade), leitura de textos antecedentes à produção (processo), e a necessidade de uma interação social efetiva, por meio dos mais variados tipos de texto (gênero, prática social e discurso sociopolítico). No tópico seguinte, discorreremos sobre o livro didático, como importante ferramenta no ensino da escrita e como espaço para desenvolvimento das concepções aqui elencadas.

3.2- O livro didático de língua portuguesa

Dentre os materiais que possam ser aplicados didaticamente em contextos de ensino, o mais utilizado é o livro didático. Este se configura como um auxílio para o professor, ao passo que traz estratégias e metodologias que se apliquem ao ensino. No entanto, os livros didáticos não surgem da maneira que conhecemos hoje, quanto à estrutura e composição, como também, diferia quanto ao acesso a esses materiais, conforme pode-se ler nos subtópicos abaixo:

3.2.1- Histórico e programas governamentais

Considerando a importância do livro didático para o contexto de ensino, é importante considerar seu percurso histórico, a partir das determinações do governo federal, tendo em vista que o ensino público em nosso país é regido por orientações que determinam as diretrizes e caminhos para a garantia de uma educação de qualidade. Podemos citar as OEM (Orientações para o Ensino Médio), por exemplo. É através de tais orientações que instituições de ensino e profissionais devem se basear para as atividades docentes.

Junto às orientações e parâmetros, temos também programas implantados pelo governo que promovem o auxílio necessário para que sejam efetivos os processos de educação Brasil. Porém, é de acordo com as mudanças no sistema educacional ao longo dos anos em nosso país que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) foi criado e transformado até o padrão que o conhecemos hoje.

Se por um lado a educação era privilégio de poucos e o padrão de escrita adotado era os modelos da “boa retórica”, os primeiros livros utilizados como material pedagógico eram os manuais de retórica, sem seriação específica, com regras gramaticais e antologias, com publicação em meados dos anos 1920. Essas gramáticas pedagógicas que eram “dirigidas especialmente a professores e alunos atestam ainda que, no período, saber Português era saber gramática” (B. Marcuschi, 2012, p. 41).

É a partir de 1930 que as escolas passam a dividir seus conteúdos em séries, e os manuais, por sua vez, deviam atender à necessidade de conhecimento destinada a cada etapa do conhecimento visando uma “progressão escolar”, assim, “impunha-se, além das mudanças nas expectativas dos conteúdos a serem contemplados nas disciplinas, também a necessidade de serem elaboradas obras didáticas especificamente destinadas a determinadas séries” (*idem*). Quando ao ensino de língua portuguesa, este continuava intrinsecamente ligada às regras e à

composição literária, enquanto a produção escrita restringia-se à produção de cartas e descrições:

A disciplina “Português” continuava privilegiando o estudo sobre o sistema da língua, abordando os conteúdos gramaticais no contexto de frases e explorando fragmentos de autores consagrados no estudo de literatura. Aprender a elaborar textos, por sua vez, estava diretamente atrelada à escrita de cartas (carta pessoal; de parabéns; de pêsames, de encomenda; de apresentação; de recomendação; narrativa; literária, etc.) e de descrições (descrição da praia; de uma viagem; de perfis de viciados; do trabalho; da ociosidade, etc). (*op cit*, p.42)

Até então, nem mesmo o termo “livro didático” era utilizado, passando a assumir essa nomenclatura a partir de uma mensagem do então presidente Getúlio Vargas, já ao fim dos anos 30. Assim, passam a ser considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe, sob a primeira noção de padronização que determinava as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos, como determinação do Decreto de Lei nº 1.006, de 30 de novembro de 1938. Este mesmo decreto cria também a CNLD: a Comissão Nacional do Livro Didático, esta tinham o dever de julgar aptos ou não os livros de acordo com critérios de natureza ideológica como a pluralidade religiosa e respeito às autoridades, por exemplo.

Mudanças consideráveis quanto ao LDLP só vieram a ocorrer nos anos 50, quando o público a que a escola era destinada vai além da classe alta. A classe operária também passa a ter direito à educação, e por isso, o currículo de língua portuguesa precisa ser adaptado a essa nova realidade social, assim, os livros didáticos passam a ser, em muitos casos, o único recurso a que professores e alunos de classe baixa têm acesso, sem o acervo cultural dos grandes cânones literários, por exemplo.

É na década seguinte que a CNLD é substituída pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), quando os conteúdos não mais se dividem em antologias e gramáticas, mas são divididos em seções e/ou temáticas, assim,

Em cada lição (ou tema, etc.), há um ou mais textos para leitura, ao(s) qual (is) se seguem questões relacionadas à estrutura de frase do texto ou perguntas de interpretação, um glossário, conceitos e exercícios gramaticais não relacionados ao texto, e eventualmente, uma atividade de redação. (MARCUSCHI, 2012, p. 46)

Apenas nos anos 80 que “com a afluência cada vez maior da população pobre à escola, que o programa do livro didático começa a se caracterizar como uma política governamental

direcionada para a criança carente” (FREITAG *et al*, 1987, *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 46), surgindo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para atender às demandas de qualidade do LDLP para o ensino fundamental. Este passa a ser responsável pela triagem, disponibilização e distribuição dos livros didáticos direcionados à rede pública de ensino em nosso país.

Nos anos 90, quando é reconfigurado o PNLD, o ministério da educação passa a atuar ativamente no processo, desenvolvendo medidas para avaliar os livros didáticos por profissionais qualificados em cada disciplina, visto que os professores do país reclamavam pela qualidade dos livros em uso nas escolas (MARCUSCHI, 2012, p. 48-49). O programa de distribuição dos livros, hoje, é dirigido por normas, dentre elas, as obras inscritas no PNLD precisam respeitar a legislação, normas e diretrizes para o ensino médio, princípios éticos, perspectiva interdisciplinar, até ter coerência didático-metodológica, atualização de conceitos, dentre outros.

No tocante à língua portuguesa, o programa propõe que o aluno de ensino médio possa

ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos; desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania; propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias; aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior. (PNLD, 2015)

Desta forma, o livro didático e as atividades e direcionamentos nele contidos devem estar voltados a uma perspectiva social e letrada, e é sob tais direcionamentos que os materiais são escolhidos para integrarem o ensino público. Quanto à produção escrita, o guia de escolha do PNLD considera como um dos eixos principais, assim como determinam os parâmetros que regem o ensino público no país como os PCN (1998) e as OCEM (2006).

As atividades de produção de textos escritos, presentes em todos os capítulos da coleção que analisaremos neste trabalho, na seção “Produção de Texto”, são diversificadas e articuladas com os outros eixos, retomando o conteúdo temático e o gênero textual desenvolvido no decorrer do capítulo. Essas oferecem subsídios com vistas a orientar a realização da tarefa, desde o seu planejamento até sua execução, revisão e reescrita,

considerando sempre a estrutura dos textos, de acordo com o gênero e o contexto de produção. Dessa forma, essa seção se divide em atividades que apresentam e explicam as características do gênero que o aluno vai produzir, seguida de alguns textos para leitura e análise e atividades para exercitar o que foi explicado sobre o gênero (PNLD, 2015).

É importante considerar que as propostas de produção escrita não surgem junto ao livro didático, mas configura-se aos poucos, a cada avanço teórico sobre a escrita, como também das políticas públicas que determinavam os conteúdos e a forma de organização dos livros. Na década de 60, conforme já citado, são encontradas eventuais atividades de redação, e se atentarmos para as concepções de escrita em discussão, perceberemos que a atividade de escrita não se pautava num processo de interação e produção de sentido, como hoje se entende, redigir um texto, se restringia ao uso adequado da língua e à capacidade de expressão dos alunos. Vejamos no subtópico a seguir, algumas especificidades quanto à escrita no livro didático de língua portuguesa.

3.2.2- A escrita no Livro didático de língua portuguesa

Após a inserção da escrita nos livros didáticos, diante das exigências dos programas federais, bem como das discussões levantadas pela linguística textual na compreensão da produção escrita enquanto manifestação de ensino, as atividades didáticas de escrita contidas nos materiais destinados às escolas passam a ser padronizadas com o objetivo de atender aos objetivos de ensino de escrita. É no livro didático, nas seções destinadas às produções de texto que encontramos, junto a atividades de leitura e análise linguística, as Propostas de Produção Textual (PPT) que englobam gêneros variados, sejam orais ou escritos.

Todos eles [livros didáticos] se organizam em unidades ou lições, via de regra subdivididas num conjunto aparentemente numeroso de atividades. Uma leitura mais atenta, no entanto, pode mostrar que tal ‘riqueza’ de propostas se resume em apenas três tipos de atividades: leitura, gramática e redação. (RUIZ *et al*, 1986, p. 83)

E é comum a ocorrência dessas atividades em mesma estrutura, mesmo hoje, após trinta anos da afirmação de Ruiz (1986):

Uniformemente ocupa o mesmo lugar: depois da leitura e do estudo gramatical. Esse fato é por demais recorrente para ser ocasional. Na verdade, tanto as leituras quanto as atividades gramaticais (como são tratadas pelos

livros didáticos) são ‘preparações para a elaboração de textos pelos alunos. (RUIZ *et al*, 1986, p. 86)

Desta forma, a atividade de escrita passa a ser uma “oportunidade para o aluno pôr em ‘prática produtiva’ conhecimentos que se supõem adquiridos na leitura de textos e no estudo gramatical.” (*idem*).

Consideramos importante destacar que o livro didático cumpre uma função de transmissão de conhecimentos e apoio ao professor, no entanto, ele não é

o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. (Choppin, 2004, p. 252)

O Livro Didático (LD), então, auxilia o professor com atividades específicas, mas abrindo espaço, ainda, para aplicação de outros materiais didáticos que possam cooperar com o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o LD é um suporte dos conteúdos educativos pelo qual se transmite técnicas ou habilidades para as novas gerações (*idem, idem*)

De acordo com Almeida Filho (2007), o livro didático “efêmero e de utilidade para o aluno em sala de aula [...] Possui características peculiares, voltadas para os saberes escolares da sala de aula e, por isso mesmo, sua utilidade não ultrapassa o ambiente da cultura escolar.”, mas não o podemos considerar enquanto uma muleta para o professor, como se acreditou noutros tempos, isso por que

Considerar o livro didático como “muleta” do professor é uma generalização que incorre em admitir que o profissional da educação é um indivíduo despreparado para o ofício que desenvolve. A questão da generalização irá colocar todos os professores como mal preparados e sem condição crítica de desempenharem seu papel. Ora, encontramos professores mal preparados e bem preparados para o exercício do magistério. Existem aqueles que dependeram ou dependem de um manual, seguindo estritamente o que o livro escolar prescreve, e outros que o utilizam como uma das ferramentas de aprendizagem em procedimentos diversos de diálogo com o texto em sala de aula. (ALMEIDA FILHO, 2007)

Assim, o professor é ativo no processo funcional do livro didático. As orientações contidas no livro não são eficazes no ensino de escrita sem a intervenção do professor, ele cumpre, segundo Geraldi (1986, p. 24) muitas vezes o papel de destinatário, já que é o mais próximo envolvido no processo. Nas palavras do autor, “O destinatário mais evidente, mais próximo, é

o professor, ainda que o exercício seja escrever para um amigo convidando para uma festa que não ocorrerá”.

O domínio do aluno sobre sua própria língua, bem como sua capacidade de expressar-se dentro de uma sociedade letrada são explorados na escola através das produções textuais. A atividade de produção de textos faz parte da vida escolar dos discentes desde o momento em que aprendem a escrever até a conclusão de sua jornada escolar. Esse tipo de exercício é direcionado por Propostas de Produção Textuais (PPT) que podem ser orais ou escritas, mas que, em ambos os tipos, trazem direcionamentos para a redação do texto escolar. As PPT determinam desde a temática até os objetivos do texto, de forma que o aluno possa ter um rumo em relação à sua produção. Sendo a produção textual uma atividade recorrente a vida escolar do estudante de ensino básico, é de fundamental importância a compreensão de como se dá essa atividade nos contextos educacionais, e principalmente nos livros de língua portuguesa, e como são aplicados os enunciados que aqui chamamos de PPT. Geraldi (1986, p. 28) afirma que “só se aprende escrevendo, e não se simulando situações de escrita.”, já que maioria dessas propostas trabalham com situações hipotéticas de produção supondo-se interlocutores, e quase sempre decorrentes das mesmas atividades: “começo de um texto para ser continuado; debate oral sobre o tema, seguindo-se a redação; leitura de um texto (que servirá de modelo); transformação de poesia e prosa; reescrita de um dado texto; outros” (RUIZ *et al*, 1986, p. 88).

Considerando a relação do livro didático de língua portuguesa com o ensino de escrita, adotamos, como corpus deste trabalho, as propostas de produção textual contidas nesse tipo de material didático, conforme explícito no capítulo a seguir.

4 METODOLOGIA

Consideramos aqui, como ponto de partida de nosso trabalho, a Linguística Aplicada (LA). LOPES (1996) acredita que essa área seja de investigação se foca nos problemas e situações de uso da linguagem. Esse estudo vai considerar as possibilidades de "uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários de linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele" (*idem*, p. 20). Aqui, consideramos as concepções teóricas, no entanto, à luz da LA, refletimos sobre situações de uso e ensino da produção escrita, tendo em vista a aplicabilidade dos estudos linguísticos no contexto escolar, com o auxílio do livro didático de língua portuguesa. Kleiman (1998) afirma que a investigação, sob os estudos da linguística aplicada, envolve a análise do uso da linguagem nas suas práticas sociais, bem como, pode abranger mais que a ciência linguística, caracterizando-se como interdisciplinar.

Dentro desta perspectiva teórica, nos focaremos, no entanto, na linguística textual com sua abordagem voltada para o ensino. A linguística do texto surge com “a necessidade de se ultrapassar os limites da frase” (KOCH, 2014, p. 68) para estudar em seu contexto mais amplo as conexões entre os tópicos frasais, a coerência, coesão e demais elementos que possam caracterizar um texto como tal. Mesmo sendo um campo ainda recente da linguística, os estudos nessa área permitem um estudo mais claro do texto. Assim, é pertinente a utilização dos estudos da linguística textual em sua aplicabilidade em estudos relacionados à prática escrita no ensino básico. São os estudos linguísticos referentes à textualidade que permite uma ampla visão do texto, que antes, se restringia ao nível frasal, agora, considerando impossível haver um texto, sem que haja alguém que se dirija a outro alguém, já que o texto se define como o produto da interação entre locutor ouvinte (BENTES, 2007, p. 269). Segundo Marcuschi (1983, p. 12-13), “é o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais”, aplicadas dentro de um contexto social como afirma KOCH (1998, p. 22): “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade”.

Tendo em vista que “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e uma realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular essa articulação” (MINAYO, SANCHES 1993, p. 240), caracterizamos a nossa pesquisa inserida

numa abordagem qualitativa. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 244), é essa abordagem que aproxima sujeito e objeto, se voltando para os motivos, intenções e projetos dos atores, tornando-as ações, estruturas e relações significativas. Segundo Chizzoti (2003, p. 221) o termo qualitativo

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constroem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados vivos e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, e após esse tirocideo, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos de seu objeto de pesquisa.

Dito isto, nos ocuparemos em desenvolver a pesquisa que se segue na busca pelos significados extraídos de nosso objeto de pesquisa.

Podemos caracterizar a atividade científica em questão como documental e descritiva, ao passo que descreveremos e analisaremos documentos em uso em contextos de ensino: os livros didáticos. Segundo Tozzoni (2009, p. 31), “a pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um documento”. A mesma autora considera

que todo documento, ou simplesmente um texto, tem um volume grande de informações que nem sempre interessam ao tema em estudo, o principal objetivo da análise de conteúdo é o de desvendar os sentidos aparentes ou ocultos, manifestos ou latentes, explícitos ou implícitos, de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação. (*idem*)

Tozzoni (*op cit*, p. 32) afirma que, ao tratar de pesquisas sobre o ensino, “a pesquisa documental é uma ‘visita’ que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão”. Recorremos ao livro didático como documento inserido em contextos de ensino, conforme explicitamos a seguir.

Obtenção e seleção dos dados

Como explicitado nos objetivos deste trabalho, objetivamos analisar as propostas de produção textuais referentes à escrita em um livro didáticos, volume único, de língua portuguesa direcionados ao ensino médio, identificando as concepções de escrita subjacentes a essas atividades. O livro “Português Linguagens”, da editora Atual, com autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi o manual didático mais adotado para

utilização no ensino médio para os anos de 2015 e 2016, com o total de 2.313.339 exemplares direcionados às escolas públicas brasileiras, segundo os dados do PNLD. Para a constituição do corpus dessa pesquisa, analisaremos o Livro Português linguagens em seu volume único, 4ª edição, e com publicação no ano de 2013.

Após a obtenção do livro didático, iniciamos atividade de identificação e extração das propostas de produção textual de cada capítulo, totalizando dezessete propostas, as quais foram digitalizadas e enumeradas na ordem em que aparecem no livro. Para início dos procedimentos de análise, descrevemos os enunciados das atividades de produção textual, para posteriormente as analisar através de atividade reflexiva e as inserir nas concepções de escrita já explicitadas no fundamento teórico deste trabalho. Enumeramos cada proposta a partir da seguinte nomenclatura PPT (Proposta de produção textual), acompanhada do número que corresponde à ordem em que as propostas aparecem no livro, sendo PPT1 para referir-se à primeira proposta encontrada e assim sucessivamente. As analisamos em relação a cada concepção aqui discutida, de modo a agrupar as propostas que sejam semelhantes em suas sugestões de produção textual.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicitado no capítulo metodológico, analisamos excertos do livro didático Português Linguagens, da editora Atual, sob a autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicação em 2013, volume único para o ensino médio. Este material abrange eixos de gramática, literatura e produção textual, dos quais lançamos olhar sobre o último.

O livro está dividido em nove unidades que por sua vez se subdividem, totalizando sessenta e dois capítulos. Estes apresentam, em função do eixo que o compõe, uma estrutura específica. Identificamos dezessete propostas referentes à produção textual, cada uma trazendo um gênero, conforme podemos observar na tabela 1, que serão desenvolvidos no decorrer de um capítulo. A fim de analisar as propostas a partir das seis concepções elencadas para esse trabalho (habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e discurso sociopolítico), a partir da nomenclatura de Ivanic (2004), listamos, na tabela abaixo, os capítulos e os respectivos gêneros abordados, com a enumeração que seguiremos ao longo desse trabalho na análise das Propostas de Produção Textual (PPT),

Tabela 1- Listagem dos gêneros abordados no livro Português Linguagens

Numeração adotada	Gênero abordado	Capítulo	Página
PPT 1	Produção de poema	4	48
PPT 2	Produção de texto teatral	7	87
PPT 3	E-mail	10	117
PPT 4	Comentário		123
PPT 5	Artigo de opinião	16	171
PPT 6	Seminário	19	195
PPT 7	Notícia	23	235
PPT 8	Entrevista (oral e escrita)	26	271
PPT 9	Reportagem	31	342
PPT 10	Crônica	34	363
PPT 11	Crítica	36	384

PPT12	Editorial	39	415
PPT 13	Cartaz e anúncio publicitário	44	472
PPT 14	Conto	47	501
PPT 15	Cartas argumentativas	51	547
PPT 16	Dissertativo-argumentativo	54	584
PPT 17	Dissertativo-argumentativo	58	619

Alves, Nathalia Niely Tavares. Concepções de escrita subjacentes às propostas de produção textual em livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

As propostas acima ocupam no livro a seção intitulada “Produção de texto” e são constituídas dos seguintes tópicos, que se aplicam a grande maioria das propostas, são eles: 1) Trabalhando o gênero; 2) Produzindo o texto; 3) Planejamento do texto; 4) Revisão e reescrita; e, há em algumas, o tópico 5) escrevendo com técnica; adequação; expressividade.

O tópico 1, “Trabalhando o gênero”, refere-se à apresentação do gênero a ser desenvolvido pelos alunos. Essa etapa corresponde à leitura dos textos de apresentação, oferecendo ao aluno o primeiro contato com determinado tipo de texto antes de produzi-lo. Podemos exemplificar por meio da PPT 2 (p. 87), referente ao texto teatral. A PPT traz um breve resumo da obra que será apresentada, e em seguida, apresenta um fragmento da peça “A vida de Galileu”, do Alemão Bertold Bracht em duas páginas (88 e 89) correspondendo às páginas 47 a 58 na obra original. A cena teatral escrita é apresentada de acordo com os moldes do gênero expondo ao aluno sua estrutura típica: presença do nome das personagens, uso do travessão e descrições extratextuais que complementam o texto.

Em 2, “Produzindo o texto”, é apresentado ao aluno o tópico que aqui relacionaremos ao “comando da proposta” devido a ser nesta etapa que o aluno terá acesso ao enunciado que o fornecerá os subsídios necessários para uma produção de texto situada em determinados objetivo, público, situação comunicativa, temática e outros contextos que possam ser necessários à produção de determinada tipologia textual. Chamamos aqui de “comando da proposta” devido aos verbos em sua forma imperativa que constituem esse momento da proposta orientando ao aluno que produza, redija, selecione, etc. É neste tópico que o aluno conhecerá a situação em que o gênero apresentado anteriormente deverá ser produzido por ele, orientando a redação. Utilizando como exemplificação a mesma proposta anterior (PPT2), podemos encontrar na página 91, três possibilidades de proposta para a produção de uma cena teatral. Na figura 2, a primeira das três:

Figura 1- Comando da PPT 2

PRODUZINDO O TEXTO TEATRAL

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das propostas a seguir para produzir um texto teatral. Professor: Embora a escolha seja livre, seria interessante que todas as propostas fossem contempladas, a fim de que houvesse textos variados para a leitura dramática ou encenação proposta no projeto deste capítulo.

1. Escrevam uma cena teatral que se desenvolva no cenário descrito a seguir. Se quiserem, criem outro cenário.

A ação se passa na sala e na biblioteca de um apartamento classe média. Ambas são visíveis ao público, separadas por uma porta. As outras portas são a da entrada social, a do lavabo, além das passagens que levam à cozinha e aos quartos.

É final de tarde.

Inês, vinda da porta que dá acesso aos quartos, entra esbaforida na sala, pronta para sair. Afobada e atrasada, procura pelas chaves do carro e verifica tudo para ter certeza de que não se esqueceu de nada.

• Cena da peça *Trair e coçar é só começar*.

(Marcos Caruso. *Trair e coçar é só começar*. São Paulo: Benvirá, 2011. p. 17.)



Fabio Ceratti e Célia Santos/BR PRODUTORA

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. *Português linguagens*. 4 Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Se na primeira das opções de produção o aluno pode iniciar sua produção a partir de um trecho já iniciado, na segunda, ele tem a possibilidade de produzi-la sob um contexto já fornecido pelo livro: seguir as orientações para escrever sua cena a partir de cenário, personagens, lugar, tempo e fatos pré-definidos. E por último a proposta de produção de uma cena livre, partindo da imaginação e criatividade do aluno. Tal molde de comando nas propostas do livro em análise é recorrente, permitindo ao aluno adequar-se ao enunciado que o seja mais conveniente, ou, segundo orientação do próprio livro, permitir que segundo orientações do professor, o aluno possa realizar uma ou todas as opções de produção apresentadas, conforme podemos ver na PPT1 no seguinte enunciado: “Há a seguir quatro propostas de produção de textos. Você poderá desenvolver todas ou parte delas conforme orientação do professor” (p. 56).

A terceira etapa de produção que compõe os capítulos de produção de texto é referente ao planejamento do texto, de forma que são fornecidas aos alunos orientações para o momento que antecede a redação, conforme podemos observar no exemplo referente à PPT 3 (p. 120):

Figura 1 - Planejamento do texto PPT 3

PLANEJAMENTO DO TEXTO

Ao redigir seus textos teatrais, levem em conta as orientações a seguir.

- Discutam a caracterização de cada personagem (modo de falar, temperamento, tiques, etc.) e do lugar.
- Planejem o que vão escrever. Pensem no(s) fato(s) que comporá(ão) o texto e como as ações vão se encaminhar para criar um conflito entre as personagens. Discutam como prender a atenção da plateia e como encaminhar a(s) cena(s) para um desfecho triste ou cômico.
- Ao escrever, lembrem-se de indicar o nome das personagens antes de suas falas, adequar a linguagem às personagens e ao contexto, fazer as indicações de cenário, de figurino, etc. e inserir as rubricas de movimento e de interpretação. Procurem dar dinamismo ao diálogo, criando uma tensão crescente entre as personagens.

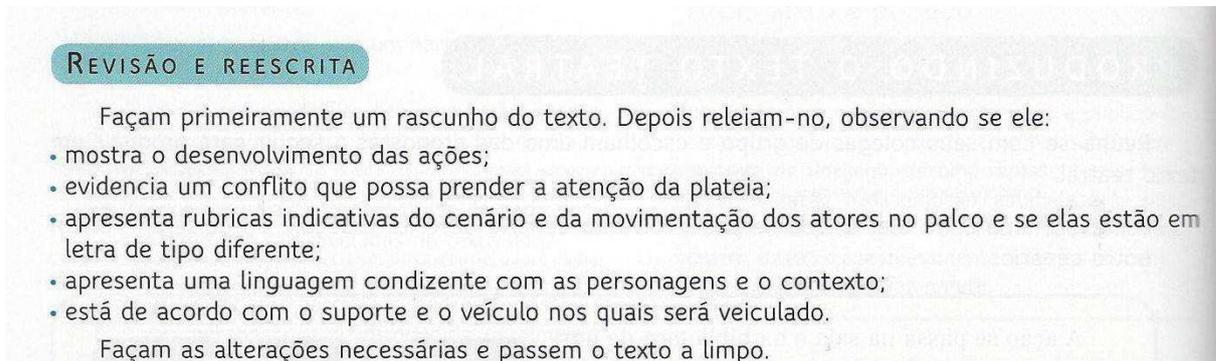


Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. *Português linguagens*. 4 Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

É através do tópico destinado ao planejamento do texto que o aluno poderá atentar para outras informações relevantes para o que redigirá, adequando os conhecimentos sobre o gênero e temática à situação em que será inserida sua produção. É recorrente em todos os capítulos a apresentação de maneira topicalizada de orientações sobre a estrutura e forma do texto, como no exemplo apresentado com o seguinte enunciado: “Preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexos (se houver), etc.” (p 120), e outras questões essenciais para a produção de um texto: conhecer o perfil dos leitores, adequação da linguagem ao suporte. De mesma maneira ocorre nas demais PPT do livro didático, sempre em adequação ao gênero e à atividade sugerida. Em resumo, podemos dizer que o aluno é levado por esse tópico a decisões e escolhas que serão determinantes ao tipo de produção textual que fará.

Em seguida, supondo-se a produção do texto, o aluno é encaminhado à revisão e reescrita do que produziu por meio de critérios que permitem ao aluno realizar as correções necessárias e uma nova versão do texto. Veja-se como isso ocorre na PPT 3 (p. 120):

Figura 2- Revisão e reescrita PPT3



Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. *Português linguagens*. 4Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Por fim, citamos o tópico que se aplica apenas ao capítulo referente à produção de cena teatral (PPT2), no qual é possível encontrar o tópico 5, denominado “Escrevendo com técnica”, que se constitui de informações teóricas que podem melhorar a atividade de escrita em determinado tipo de texto. Na PPT2, temos como modelo da referida etapa ao apresentar a descrição como um elemento importante para escrever cenas teatrais. Em outras palavras, há a apresentação de técnicas de escrita. Esse tópico é encontrado no livro na PPT2, contudo, em outras propostas podemos encontrar as seções: escrevendo com adequação (PPT 7; 16) e escrevendo com expressividade (PPT 10), trazendo questões complementares específicas aos gêneros a que se referem, como na PPT 7, ao referir-se à notícia:

A primeira página da maioria dos jornais contém o resumo das principais notícias do dia. Para atrair atenção do público, essas notícias vêm acompanhadas de títulos em letras bem grandes, chamadas *manchetes*, essas mesmas notícias são encontradas pelo leitor no interior do Jornal acrescidas de outras informações. [grifos dos autores] (p. 239)

De mesma forma na PPT10, ao propor a utilização de um discurso adequado na produção da crônica como forma de trazer expressividade ao texto produzido. :

Veja que no trecho: "-Fui cortar o cabelo- disse calmamente", foram empregados dois travessões. O primeiro introduz a fala da personagem; o segundo separa a fala da personagem da fala do narrador. Em textos literários, é mais comum empregar o travessão para isolar o discurso direto; em textos jornalísticos e científicos, entretanto, é mais comum o emprego das aspas. (p. 368)

Embora sejam trabalhadas diversas temáticas, no livro em análise, mais especificamente nas propostas de produção, é apresentada aos alunos uma variedade de gêneros, desde os

literários aos discursivos. Cada capítulo referente às PPT traz consigo uma variedade de leitura nos tipos de textos propostos, e é destes que são retiradas as informações relevantes para a produção de um determinado gênero. Em nossa análise, encontramos dezesseis gêneros, cada um desenvolvido em um capítulo, sendo o último deles o gênero dissertativo-argumentativo, que abrange dois (PPT 16; 17).

Em cada novo gênero apresentado, podemos extrair orientações específicas que aqui citaremos em quatro tipos, quanto: à estrutura, à linguagem empregada, ao público e situação a que se destinam.

Quanto à estrutura, podemos encontrar orientações como: "Verso é uma sucessão de sílabas ou fonemas [...] correspondente em geral a uma linha do poema. Os versos organizam em estrofes" (PPT1, p. 50), "trechos em letra de tipo diferente e indicam como as personagens devem falar" (PPT2, p. 91), "preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexos" (PPT3, p. 120), "o comentário na internet é um texto geralmente curto e com estrutura bastante variável" (PPT4, p. 121), "Lembre-se que o artigo de opinião tem uma estrutura convencional [...]; se digitar o texto, formate-o em colunas" (PPT , p. 175), "essas notícias vem acompanhadas de títulos em letras bem grandes, chamados *manchetes*." (PPT , p. 239), entre outros.

Quanto à linguagem, é recorrente a todas as propostas do livro o direcionamento para um uso adequado da linguagem em relação ao gênero que deve ser produzido. Como exemplo, podemos citar as PPT 10, 11 e 13, como na PPT referente ao anúncio publicitário: "procurem fazer um texto curto e objetivo" (p. 473); na revisão da crônica, observando "se a linguagem está adequada ao perfil do narrador e/ou das personagens" (p. 376); e na revisão de um texto do gênero crônica: "se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao veículo e ao público em vista" (p. 387), esse tipo de orientação evidencia, segundo Koch e Elias (2015) um foco na língua..

Para que uma proposta seja perpassada pela concepção de gênero, é necessário que ele ofereça ao escrevente um interlocutor, um veículo e situacionalidade em que a produção deverá se inserir (MARCUSCHI, 2008), assim, as PPT, mesmo que hipoteticamente, ou tendo como público os próprios colegas de classe e o professor, o aluno deverá compreender a situação comunicativa em que cada gênero pode ser inserido. Quanto à situação de uso do texto escrito, podemos citar as PPT 3, 7, 15, por exemplo, com as situações mais diversas,

como: "Você também pode enviar um e-mail para um veículo de comunicação, manifestando-se sobre um assunto de seu interesse" (p. 120); "Escreva uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola" (p. 237); "escolham um jornal ou uma revista para leitura [...] selecionem na publicação escolhida uma matéria ou reportagem [...] escrevam então uma carta ao jornal ou à revista, comentando a matéria ou reportagem." (p. 550).

Quanto ao público, as propostas diferem entre si, tendo como público e veículo as seguintes informações:

PPT	Gênero abordado	Público alvo	Veículo
1	Poema	Alunos da escola	Varal de poesia e sarau poético
2	Texto-teatral	Colegas da classe	Leitura dramática encenada
3	E-mail	Redação de um jornal ou revista	Internet
4	Comentário	Público em geral	Blogs e/ou sites
5	Artigo de opinião	Público em geral; Alunos da escola	Blog coletivo ou rede social; mural.
6	Seminário (roteiro)	Colegas da sala	Apresentação oral
7	Notícia	Alunos da escola	Mural
8	Entrevista (oral e escrita)	Colegas da classe	Apresentação oral
9	Reportagem	Colegas da classe	Jornal da classe
10	Crônica	Público em geral	Revista digital da classe
11	Crítica	Público em geral	Jornal online ou blog da classe
12	Editorial	Público em geral	Jornal online ou blog da classe
13	Cartaz e anúncio publicitário	Alunos da escola	Mural
14	Conto	Público em geral	Revista digital da classe
15	Cartas argumentativas	Redação de um jornal ou revista locais. Autoridade da cidade ou da escola	Carta ou internet
16	Dissertativo-argumentativo	Jovens	Blog ou mural da classe
17	Dissertativo-argumentativo	Alunos da classe e internautas em geral	Blog da classe

Alves, Nathalia Niely Tavares. Concepções de escrita subjacentes às propostas de produção textual em livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

As produções poderão, conforme a tabela acima, se direcionar apenas aos colegas da classe, ou tomar proporções maiores: toda a escola ou o público em geral. Podemos retomar

as orientações das cartas argumentativas (PPT 15): produzir uma carta (de reclamação, solicitação) direcionada a uma revista ou jornal local, buscando melhorias para a comunidade em que o aluno se insere, tendo em vista a possibilidade de haver uma publicação de sua carta na revista ou jornal. O mesmo ocorre na PPT 3, referente à produção do gênero e-mail, a produção escrita também pode ser publicada, e utilizando a expressão do livro didático, o e-mail pode” ser lido por milhares de pessoas” (p. 120).

As propostas do LD em análise são organizadas a partir de etapas. A primeira é correspondente à leitura prévia de textos que tenham a mesma temática ou que tenham a mesma estrutura na composição do gênero que deverá ser produzido, em enunciados como: “Veja este modelo” PPT3 (p. 119), “Veja, como exemplo, um *post* sobre o código florestal brasileiro feito no Blog do jornalista Marcelo Tas, seguido dos comentários de alguns leitores” PPT4 (p.121), “Veja, ao lado, as manchetes da Folha de São Paulo de 14/5/2012” PPT7 (p. 239), “leia a entrevista a seguir, concedida pelo cineasta Fernando Meirelles à Revista Planeta” PPT8 (p.271), “Leia esta crônica, de Lourenço Diaféria” PPT 10 (p. 349), “O texto a seguir é uma carta de reclamação, publicada na internet. Leia-a.” PPT15 (p. 551), além de vários outros direcionamentos para a leitura dos gêneros. Contudo, enfatizamos aqui o texto apresentado na PPT 17, última do livro, a apresentação do gênero dissertativo-argumentativo:

O texto a seguir está entre as melhores redações do vestibular da FUVEST de 2011. Com base nas ideias e sugestões presentes em uma imagem e numa coletânea de textos, os candidatos deveriam redigir uma dissertação argumentativa em prosa sobre o tema: “O altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda tem lugar no mundo contemporâneo?”. Leia o texto reproduzido tal qual no original. (p.621)

Através desses enunciados, são fornecidos “modelos” que contribuirão para a exequibilidade de diferentes tipos de texto. Principalmente no tocante à última proposta, oferecendo um texto considerado entre os melhores para nortear a produção do aluno. Desta forma, o momento prévio ao planejamento e execução da redação em qualquer gênero também é apresentado como parte desse processo de escrita.

Passado o momento introdutório, o aluno conhece o enunciado que guiará sua produção, determinando onde e como se situa o evento comunicativo ao qual está sendo inserido. Após a leitura dos textos introdutórios e do conhecimento do enunciado, o aluno é levado ao tópico

que o direcione ao planejamento de seu texto. Assim, neste tópico são fornecidas informações relevantes sobre os gêneros textuais apresentados. Na PPT1, referente à produção de um poema, por exemplo, o aluno é orientado a planejar seu texto atentando a critérios específicos para a construção de um texto literário por meio de apontamentos como: “lembre-se dos recursos sonoros e visuais do poema. Decida previamente se os versos serão regulares ou livres, sei vai utilizar ritmo, rimas e outras sonoridades” (p.57). A PPT1 é a única do livro em análise que se destina à produção de um gênero literário, as demais, são referentes a gêneros não literários. Quanto a essas últimas, que se constituem a grande maioria das PPT contidas no livro, há também direcionamentos para uma boa seleção e organização de informações para redação do texto. Podemos observar tais direcionamentos em trechos como: “Planejem o que vão escrever” PPT2 (p. 92), “discutam a caracterização do personagem (modo de falar, temperamento, tiques, etc) e do lugar” PPT2 (p. 92), “procure adequar a linguagem de seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores” PPT3 (p.120), “ao escrever procurem manter uma relação direta com o texto original e situar com clareza o alvo do comentário” PPT3 (p.123) e outras.

O tópico subsequente, por sua vez, propõe ao aluno uma atividade de revisão e reescrita de seu texto, considerando que o olhar crítico sobre a produção textual não deve ser tarefa apenas do professor, mas também daquele que escreve a fim de cumprir as etapas necessárias a produção de um texto coerente a partir de uma perspectiva processual de escrita. O discente, dessa forma, mobilizará conhecimentos linguísticos e textuais na atividade de correção, atividade esta que não se restringirá ao nível gramatical, mas na organização das ideias, coesão e coerência e seleção de informações relevantes.

Ainda nessa relação de processo de escrita, encontramos apenas na PPT2, que propõe a produção de uma cena teatral escrita, um tópico específico ao construir do texto. A seção “Escrevendo com técnica” (p. 93) é um desdobramento dos tópicos já apresentados, porém, na construção de uma cena teatral, é enfatizada a importância de uma boa descrição na composição de personagens, cenários, fatos, e outros elementos que possam surgir no gênero em questão. Assim, “Escrevendo com técnica” é ainda parte desse processo de produção do texto, e um complemento à PPT em questão.

É pertinente dizer que o livro em análise, com suas respectivas PPT, se submetem à concepção de escrita enquanto processo, propiciando ao aluno a ativação de diversas estratégias antes adquiridas no ensino fundamental, para aplicá-las na redação de textos

conforme as orientações fornecidas nas próprias propostas, focando-se no processo, e não apenas no produto (IVANIC, 2004). O produtor dos textos poderá, através das etapas de produção apresentadas, aplicar seus conhecimentos de língua, do gênero, como também, expor seus conhecimentos nos campos temáticos que lhe são sugeridos.

Desta forma, ao considerar a escrita enquanto perpassada por etapas que se sucedem na construção do texto escrito, o livro didático “Português Linguagens” pressupõe a concepção de processo. Em todas as catorze propostas o aluno é direcionado a uma mobilização de estratégias linguísticas e discursivas que condicionem uma produção textual bem executada, partindo da leitura prévia de textos, ao planejamento do texto, primeira escrita, revisão e reescrita.

As PPT, mesmo que de forma indireta, deixam transparecer a necessidade do domínio do código linguístico para sua execução. Esse fato é evidenciado tanto pelos enunciados que compõem as propostas, quanto pela própria estrutura organizacional do LD. Os capítulos de produção textual são, em geral, precedidos por capítulos de conteúdos gramaticais, pressupondo a necessidade do conhecimento gramatical para a produção de textos.

Nos capítulos referentes às redações, é recorrente a presença de enunciados, principalmente nos tópicos referentes ao planejamento do texto, que direcionem os alunos a atentarem para os aspectos linguísticos do texto. Essas orientações podem ser encontradas em duas formas, quanto a: adequação da linguagem e elementos gramaticais. Quanto à primeira forma, podemos encontrar enunciados como na PPT4: “procure adequar a linguagem de seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação. É importante que o tom da linguagem não seja muito informal” (p. 123); Na PPT 2 os alunos são alertados quanto à observação de seu texto, se ele “apresenta uma linguagem condizente com as personagens e ao contexto” (p.92) da cena teatral produzida; Já na PPT8, ao transcrever uma entrevista, deve-se realizar a transcrição “evitando marcas da linguagem oral” (p.274).

Para execução das propostas citadas e em todas as demais PPT do livro analisado, há a orientação quanto à adequação da linguagem. O aluno precisa dispor de conhecimentos linguísticos específicos para determinados gêneros, diferenciando, por exemplo, a linguagem empregada em uma notícia (PPT 7) que precisa ser formal e direta, da escrita de um poema (PPT1) que deve ser munida de “recursos sonoros e visuais”, ou ainda mais especificamente,

“fazendo uso dos recursos básicos desse tipo de poesia [cordel], como a redondilha e as rimas intercaladas” (p. 57).

Ao propor o gênero notícia (PPT 7), o LD explora o aspectos gramaticais importantes para a construção do mesmo, recomendando aos alunos uma escrita com verbos em 3ª pessoa, em linguagem impessoal, seguindo as seguintes orientações:

Escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complemento); sempre que possível empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empregue vocabulário acessível; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários. (p. 238)

Assim, para planejamento, produção, revisão e reescrita do gênero notícia, o aluno deverá mobilizar, além do conteúdo e estrutura, uma série de conhecimentos gramaticais que demonstrem domínio do código linguístico em sua normatização. Para que atenda à composição do gênero notícia, segundo as orientações da proposta, o aluno precisa saber o que uma escrita em ordem direta, saber diferenciá-la da ordem indireta, o que é um verbo, um sujeito e o que é o complemento em uma oração, como escrever em linguagem simplificada, quando um adjetivo é ou não necessário à constituição do texto. Assim, o processo de escrita é evidenciado pelo conhecimento linguístico que é imprescindível para que se produza uma notícia em todas as suas características.

Se aqui consideramos que a escrita enquanto habilidade é a concepção que enfatiza o domínio do código linguístico concentrando seu foco na língua (IVANIC, 2004; KOCH e ELIAS, 2015), e esta última como composta por um conjunto de regras que devem ser aplicadas em situações escolares e extraescolares por um caráter normativo da gramática, podemos então atentar para esse tipo de escrita nas catorze PPT que estamos analisando, por mais que essa concepção esteja implícita à composição das propostas. Assim, a escrita é vista sob uma concepção de habilidade, sendo encontrada em todas as dezessete propostas analisadas.

Para executabilidade das PPT 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14 16 e 17, o aluno de ensino médio precisa ter um domínio de capacidades que vão além do domínio da estrutura linguística, gênero e temática. Tais propostas levam o produtor do texto a manipular os recursos linguísticos, bem como os seus conhecimentos de mundo numa atividade de expressão criativa ou poética. Podemos perceber a especificidade dessa forma de escrita

analisando algumas das sugestões de produção contidas na PPT1 que explica a diferença entre os gêneros líricos e dramáticos, e ao final, explora a produção de poemas. Na primeira sugestão, são oferecidos possíveis versos iniciais para o poema, para que o discente desenvolva o poema mantendo o ritmo, nas três outras sugestões, por sua vez, podemos destacar os seguintes excertos: “Crie uma ou mais trovas sobre um desses temas: a amizade, o mundo digital [...]. Se quiser, explore o humor.” (p.57), “Explorando as letras, o significado das palavras e a disposição delas no papel, crie três poemas concretos” (57), “escreva algumas estrofes (sextilhas) de cordel [...] como sugestão escreva sobre o tema “meu canto” ou outro que prefira”. (57)

Além dos conhecimentos dos elementos que são necessários à produção de poemas, como as sextilhas, a musicalidade, a rima e o ritmo, e ainda possa diferenciar com clareza um cordel em sextilhas de uma poesia concreta ou uma trova, o aluno deverá utilizar essas informações, somadas ao seu domínio da língua, de maneira criativa de modo a desenvolver a proposta. Para isso, além dos textos introdutórios e explicações presentes no LD como composição do capítulo de produção textual e as orientações do professor para a escrita, o aluno necessita de um maior domínio dos elementos textuais e extratextuais, bem como da linguagem específica do texto literário. Um exemplo claro está contido ainda na PPT1, quando é sugerida a exploração das letras, significados e espaço físico no papel na construção de uma poesia concreta. Apenas o conhecimento das letras e seus significados não são suficientes para a produção do texto.

Na PPT2 ocorre de maneira semelhante, já que a proposta sugere o desenvolvimento de cenas teatrais a partir de um cenário previamente definido, um enredo ou do uso livre da imaginação do aluno na construção da cena. Essas propostas se pautam na concepção de criatividade, exigindo do aluno uma série de mobilizações para a produção de um texto adequado à proposta. Podemos citar ainda a produção da crônica (PPT10) que recebe uma seção específica intitulada “escrevendo com expressividade”, que reforça a necessidade de expressão do aluno quanto ao gênero que está produzindo. Tal concepção, no entanto, não se restringe à produção literária, podemos encontrá-la em outras propostas, como a PPT13 na abordagem sobre o anúncio publicitário, nos títulos e leads das notícias (PPT7).

É imprescindível o esclarecimento de que a concepção de escrita como criatividade não mais se enquadra num plágio ou atividade de paráfrase de um texto reconhecido da literatura, mas refere-se ao domínio de elementos textuais e extratextuais, bem como de conhecimentos

de mundo na produção de gêneros que se pautam na atividade de criação através de uma capacidade de expressão do aluno em situações e gêneros diversos.

Algumas PPT não se restringem ao ambiente escolar, rompendo com a escrita unicamente escolar. Em algumas propostas, podemos perceber que a produção dos alunos pode ser publicada, como também, utilizadas a favor da sociedade. Dentre as PPT analisadas, destacamos as propostas 3 (e-mail), 11 (crítica), 15, cartas argumentativas, que propõem a produção escrita para além dos colegas de classe ou da escola, orientando o aluno para a possibilidade de "orientar e esclarecer outros leitores [...] cumprindo seu papel de cidadão" (p.120).

A PPT 3 sugere a produção e envio de um e-mail para a redação de uma revista ou jornal, se manifestando sobre um assunto de seu interesse. A proposta orienta ainda, para a atenção a ser dada ao texto, devido a possibilidade de publicação: "Tenha em mente o perfil de seu leitor. Lembre-se de que seu texto poderá ser publicado e lido por milhares de pessoas. Se seu ponto de vista estiver bem fundamentado, ele poderá influenciar outros leitores e, assim, você estará exercendo seu papel de cidadão" (p. 120).

A PPT 4, por mais que seja abordada no mesmo capítulo, caracteriza-se por ser mais informal, porém, não deixa de considerar a importância da escrita no processo de exercício da cidadania. Agora, o aluno é direcionado a produzir comentários e postá-lo em suportes adequados a isso, como sites, blogs, redes sociais, mas não concretiza uma atividade social, já que o livro não propõe especificidades quanto ao tipo de comentário a ser feito, pedindo que ele seja apenas fiel ao texto original, e tenha clareza.

Por fim, a PPT 11 referente à produção de cartas argumentativas, propõe a produção de cartas do leitor, reclamação e solicitação. As propostas, respectivamente, pedem: a escrita de uma carta sobre uma matéria ou reportagem de uma revista para que seja enviada à revista, solicitando aos alunos que "acompanhem os números subsequentes da publicação, a fim de observar se ela foi publicada" (p. 550); A identificação de um problema em seu bairro ou comunidade escolar, produzindo em seguida, a produção de uma carta de reclamação ou solicitação à prefeitura da cidade, ou escolar, buscando melhorias para a comunidade em que está inserido (p. 555).

As três propostas evidenciam, a partir dos estudos aqui realizados, a concepção social da escrita. O aluno, a partir de suas produções textuais e da possibilidade de publicação para

milhares de pessoas (PPT 3), ou para uma autoridade municipal (PPT 11), passa a compreender a dimensão social da escrita. Este, a partir dessas experiências extra-escolares, pode ser um importante ponto para um despertar do aluno para as questões comunitárias e sua possibilidade de intervenção na sociedade, compreendendo que a escrita não se restringe apenas ao ambiente escolar e aos momentos de propostas de produção solicitados pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos a presente pesquisa com o objetivo principal de extrair as propostas de produção textual em um livro didático de ensino médio, a fim de responder ao questionamento aqui elencado: “Que concepção de escrita orienta as propostas de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio?”. Após realizado todo o percurso aqui apresentado, como também analisadas as propostas de produção textual no livro didático Português Linguagens, comprovamos que as dezessete propostas estão orientadas e organizadas no livro didático por uma concepção de gênero, sendo eles: poema, texto teatral, e-mail, comentário, artigo de opinião, seminário, notícia, entrevista, reportagem, crônica, crítica, editorial, cartaz e anúncio publicitário, conto, cartas argumentativas e o gênero dissertativo-argumentativo.

Comprovamos também que as propostas sobre os gêneros citados, incluem práticas de escrita direcionadas a públicos e situações diferentes (vide tabela 2), caracterizando a escrita enquanto gênero como parte do evento comunicativo em que o sujeito se insere (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Por meio dessa concepção, o aluno conhece o gênero a partir da sua utilização em situações específicas, partindo de um conhecimento de gênero, bem como da língua, escrevendo em adequação aos diversos eventos sociais que possa estar inserido.

As propostas de produção são ainda organizadas por uma concepção de processo, ao passo que orientam uma produção definida por etapas, nas quais os alunos poderão mobilizar conhecimentos linguísticos e textuais num processo contínuo da escrita, envolvendo a leitura prévia, planejamento, redação, revisão e reescrita, atendendo ao gênero a que foi solicitado produzir. Essa concepção se torna evidente na própria organização das propostas nos respectivos capítulos, com tópicos referentes a cada etapa do desenvolvimento da produção escrita. Bem como, são submetidos a atividades de análise linguística em capítulos antecedentes à produção linguística, subtendendo a importância do conhecimento de língua prévio à produção de língua. Assim, a escrita é também direcionada ao processo de produção textual que se relaciona à autonomia do aluno para planejar, produzir e revisar sua produção.

As seções que compõem o capítulo de produção escrita apontam para a concepção de habilidade, já que as propostas de produção exigem conhecimentos gramaticais específicos, como uso de determinados tempos verbais, da impessoalidade e outros recursos linguísticos,

na elaboração de um texto. De mesma forma, direciona a adequação da forma de linguagem utilizada ao gênero solicitado. Para produzir um dado tipo de texto, os saberes devem ser aplicados como forma de domínio do código linguístico centrado se assim na língua (KOCH, 2015, p. 32). Por esse viés, caracterizamos a escrita no livro didático em análise enquanto perpassada pela concepção de habilidade.

Quanto à capacidade de criação e manipulação dos recursos linguísticos a serviço da expressão evidencia a concepção focada no autor (criatividade) é considerada em 11 propostas (1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 10, 17). Ao escrever a partir de uma capacidade de expressão, o aluno deve manifestar mais que o conhecimento da língua e do gênero, atentando para o que dizer, e, sobretudo à maneira de dizer. No livro, essa concepção é enfatizada por meio das sugestões de produção que se referem à capacidade criadora do escrevente, ao uso da língua como expressão, como também, à busca por uma escrita que desperte sensações no leitor (curiosidade, tensão, humor) por meio de usos específicos da linguagem a cada situação.

A concepção de escrita enquanto ferramenta de prática social é explorada nas PPT 3, 4 e 15, submetendo os alunos a situações reais de participação social por meio da escrita. São essas propostas que colocam os alunos frente com um uso efetivo da linguagem, levando-os a reconhecer a repercussão que pode ser gerada pela produção escrita. As propostas aqui citadas, referentes à produção do e-mail, comentário e cartas de reclamação, propiciam a oportunidade de expor sua produção escrita ao público extraescolar, cumprindo, nas palavras do livro didático, “seu papel de cidadão” (p.120). Porém, essa intervenção social realizada pelo aluno, não explora, ainda, relações de empoderamento e crescimento social por meio da concepção sociopolítica da escrita, pois, não se realiza efetivamente a junção gênero e prática social, no desenvolvimento de competências sociopolíticas no aluno. A prática escrita alcança, ainda que de uma forma pouco recorrente, a relação do texto escrito com a sociedade extraescolar, desde gêneros mais informais, como o comentário, dependendo do lugar em que ele seja alocado, até a carta de reclamação, com um maior grau de formalidade.

E cumprindo o objetivo correspondente à contribuição das propostas no desenvolvimento das práticas de escrita, afirmamos que estas podem ser compreendidas como parte importante do processo de aprendizagem da língua por meio da exploração de atividades que englobam conhecimentos de gênero, processo, habilidade, criatividade e uso social da língua. Essas concepções oferecem ao aluno uma formação pautada no uso efetivo de sua língua em diversas situações comunicativas específicas. Através das PPT contidas no livro, o

professor pode desenvolver um bom trabalho com o ensino da língua, propiciando aos discentes conhecimentos sobre adequação, grau de formalidade, conteúdos gramaticais, capacidade de expressão e persuasão, estrutura, e o conhecimento de diversos gêneros, sem um foco fechado à norma-padrão, incentivando, assim, o uso adequado da linguagem em diferentes eventos comunicativos. De mesma forma, possibilitar ao aluno o uso da língua, e principalmente da escrita a serviço de uma atuação efetiva na esfera social, conforme se observa em propostas do livro analisado (PPT 3;11;15).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, O.J.. *Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil*. São Paulo: Universidade São Francisco, 2007.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARCOVERDE, M.D.L. ARCOVERDE. R.D.L. *A escrita como processo*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BENTES, A.C. *Linguística textual*. In: MUSSALIN, F. BENTES, A.C. (org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- _____. OCEM (Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)
- _____. Guias de livros didáticos PNLD 2015 - Ensino Médio. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> .>> acesso em 02 out 2015.
- CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- CHIZZOTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de educação, 2003. p. 221-236.
- CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- DIONÍSIO. A.. Paiva. MUNAKATA, K.. RAZZINI, M. P. G .*O livro didático e a formação de professores*. BRASIL: MEC, 2001.
- FAVÉRO, L.L. *Linguística textual: Memória e representação*. Filologia linguística portuguesa, nº 14 (2), p. 225-233, 2012.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Prática de produção de texto na escola*. Trabalhos em linguística aplicada, nº 7, 1986. p. 23-29.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

IVANIC, R. *Discourses of writing and learning to write*. *Language and education*, Vol. 18, nº 3, 2004.

KLEIMAN, A. B.. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

_____. *O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate*. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOCK, I.V. *Linguística textual: retrospectos e perspectivas*. São Paulo: Alfa, 1997. p. 67-78.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2014

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015

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

_____. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, B. Livro didático de língua portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (orgs). *Ensino de língua e literatura: políticas práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem, 2012.

_____. O Que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio?. BUNZEN, C. MENDONÇA, M.. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. S. SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementariedade?* Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro: jul/set, 1993.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola: 1996

_____. *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem*. Campinas: Mercado das letras, 1996.

OLIVEIRA, M. B. F. Política para o ensino da língua: desafios da contemporaneidade. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (orgs). *Ensino de língua e literatura: políticas práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem, 2012.

RAMOS, A. V. NASCIMENTO, J. F. *Gêneros textuais em cena: uma análise crítica das propostas de produção do gênero resumo nos livros didáticos de língua portuguesa*. ECS, Sinop/MT/Brasil, v. 5, n. 1, p. 107-122, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, F.S. *Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita*. UFSM: Santa Maria, 2008.

RODRIGUES, M.C. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. UFPE: Recife, 2012.

RUIZ, E.M. GERALDI, J.W.. MARTIN, L.L.. FIAD. R.S.. *O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística*. Trabalhos em linguística aplicada, nº 7, 1986. p. 81-88.

SAMPAIO, A. F. *Letras e memória: uma breve história da escrita*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SCHNEUWELY, B. *La concepción vyotskiana del lenguaje escrito*. Comunicación, lenguaje y educación, 1992. p. 49-59.

TEIXEIRA, E. D. Sobre o que se escreve na escola. In: GERALDI, J.W. CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TOZZONI –REIS, M.F.C. *Metodologia da pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE, 2009.

Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. *Português linguagens*. 3 Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.