

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Adrienne Nunes da Silva¹

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior²

RESUMO

Este trabalho analisa a abordagem das propostas de produção textual em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, volume único, aprovadas no Programa Nacional do Livro didático (PNLD): *Se Liga nas Linguagens*, de Siniscalchi e Ormundo (2020), e *Práticas de Língua Portuguesa*, de Faraco, Moura e Maruxo Junior (2020). A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, teve como objetivo investigar quais gêneros discursivos são apresentados, como as propostas são estruturadas e em que medida incorporam a perspectiva sociointeracionista prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamentada em Camps (2006), Geraldi (2014), Marcuschi e Ferraz (2009), Dolz e Schneuwly (2004), a análise parte da concepção de que a produção de textos é prática social situada, que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita, bem como a circulação efetiva dos textos. Os resultados indicam que *Práticas de Língua Portuguesa* apresenta um trabalho robusto, com foco na produção de textos de gêneros acadêmicos, valorizando o processo de escrita em etapas bem definidas. Em contrapartida, *Se Liga nas Linguagens* privilegia práticas comunicativas contemporâneas e textos que utilizam diferentes recursos semióticos (múltiplas linguagens), aproximando-se das culturas juvenis e digitais, embora apresente lacunas nas orientações para reescrita e aprofundamento das características composicionais dos gêneros. Conclui-se que as propostas analisadas revelam potencial para subsidiar critérios e orientações futuras do Guia do PNLD no que se refere ao trabalho com a produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos; Livro didático de Língua Portuguesa; PNLD 2021; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This paper analyzes the approach to text production proposals in two single-volume collections of high school Portuguese textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD): "Se Liga nas Linguagens" (Se Liga nas Linguagens), by Siniscalchi and Ormundo (2020), and "Practices of Portuguese Language," by Faraco, Moura, and Maruxo Junior (2020). The qualitative and descriptive research aimed to investigate which discursive genres are presented, how the proposals are structured, and to what extent they incorporate the socio-interactionist perspective established in the National Common Curricular Base (BNCC). Based on Camps (2006), Geraldi (2014), Marcuschi and Ferraz (2009), and Dolz and Schneuwly (2004), the analysis is based on the concept that text production is a situated social

¹ Discente do curso de licenciatura em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Professor do Departamento de Ensino e Currículo (DEC-CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

practice that involves planning, writing, revision, and rewriting, as well as the effective circulation of texts. The results indicate that "Practices of Portuguese Language" presents a robust work focusing on the production of academic texts, emphasizing the writing process in well-defined stages. Meanwhile, "Se Liga nas Linguagens" prioritizes contemporary communicative practices and texts that utilize different semiotic resources (multiple languages), approaching youth and digital cultures, although it presents gaps in guidelines for rewriting and deepening the compositional characteristics of genres. It is concluded that the analyzed proposals show potential to inform future criteria and guidelines of the PNLD Guide regarding the work with text production.

KEYWORDS: Text production; Portuguese Language textbook; PNLD 2021; National Common Curricular Base.

0. INTRODUÇÃO

Ao longo da história e da cultura escolar, o livro didático consolidou-se como um dos principais objetos culturais presentes nas aulas de Língua Portuguesa. Esse recurso, desde a década de 60, é transformado constantemente em objeto de estudo e investigação em diferentes contextos. Nesse cenário, destaca-se que, entre os eixos que permeiam o ensino de Língua Portuguesa, a produção de textos ocupa um lugar central e contribui diretamente no desenvolvimento da escrita e no estímulo ao pensamento crítico.

Ao traçar uma perspectiva histórica, observa-se que o ensino da produção textual sofreu significativas transformações durante o século XX, conforme aponta Garcia (2010). A princípio, produzir um bom texto pautava-se pela escrita conforme a norma padrão da língua, respeitando rigorosamente as regras gramaticais e ortográficas determinadas pela gramática normativa. A escrita era vista como um processo técnico de organização de palavras e frases. Dessa forma, acreditava-se que o simples agrupamento desses elementos de forma coerente e gramaticalmente correta representava o domínio da escrita. Essa visão mecanicista, porém, desconsiderava aspectos fundamentais como intencionalidade, o contexto de produção, o interlocutor e os diferentes gêneros discursivos que são, atualmente, compreendidos como indispensáveis para a formação de um escritor ativo e eficiente.

Garcia (2010), ao discutir a produção de textos na escola, revisita as práticas pedagógicas da década de 1950, um período marcado pela apreciação dos modelos clássicos das antologias escolares e atividades solicitadas por meio de comandos inconsistentes que,

geralmente, compreendiam um título e breves orientações de cunho organizacional e temático:

O aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a ‘usar a imaginação’ e a desenvolver seu texto de “modo original”. Como se pode notar, essa perspectiva não tomava a escrita como um processo de interlocução, pois as indicações sobre o que escrever não apareciam de modo contextualizado. (Garcia, 2010, p. 1)

Nas décadas de 1960 e 1970, o cenário educacional passou por transformações significativas, impulsionadas pela ampliação do acesso à escola e a mudança do perfil dos(as) jovens, abrangendo classes mais desfavorecidas. Com a entrada de estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, “a convivência e intimidade” com os textos clássicos não podiam mais ser pressupostas. Ao pensar no contexto histórico, temos, nos anos acima citados, a explosão da comunicação em massa, bem como a valorização da capacidade de se comunicar “de forma clara”. A língua passou a ser vista como um código que, se utilizado de forma adequada, garantiria uma mensagem “sem ruídos”. Isso favoreceu a ideia de que seria possível ensinar a produção de textos por meio de “técnicas de redação”. Os textos eram considerados mensagens padronizadas, dirigidas a um receptor genérico.

Nos anos 80, a "redação escolar" passou a ocupar um espaço central nas aulas de língua materna. A língua começou a ser compreendida como um sistema influenciado pelas transformações históricas de seus usuários, sensível às particularidades do contexto em que é utilizada. A estrutura básica dos textos seguia uma fórmula rígida de sequenciação, e "começo, meio e fim" (cf. Garcia, 2010) eram considerados elementos essenciais e inegociáveis para a elaboração de uma boa redação, que ainda era tipicamente classificada em *narração*, *dissertação* ou *descrição*. Nesse período, acreditava-se que o objetivo da escrita se encerrava em si mesmo, uma vez que os aspectos formais eram priorizados em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre o papel social da produção textual.

Os gêneros do discurso e a difusão das reflexões de Bakhtin com as pesquisas da escola de Genebra começam a ganhar espaço a partir da segunda metade da década de 1990. Os gêneros passam a ser considerados em sua prática social, e não funcionam de forma independente nem autônoma da produção de significado.

Ao avaliar o que significou o surgimento desta perspectiva para o ensino da escrita, Beth Marcuschi aponta que aprender um gênero passou a ser visto não mais como aprender “um padrão de formas”, mas aprender a eleger adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar (...). O objetivo principal da produção de

textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade, daí a importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula (Garcia, 2010, p. 2).

Diante dessa mudança de paradigma, é importante refletir sobre a forma como os gêneros discursivos são trabalhados no ensino de língua portuguesa, especialmente no contexto do livro didático, sendo um dos principais instrumentos de apoio ao(a) professor(a) e de acesso ao conhecimento pelo(a) aluno(a). As atividades propostas nos livros didáticos são, teoricamente, norteadas por uma abordagem dos gêneros. Dessa forma, é necessário questionar: até que ponto os LDP incorporam essa perspectiva sociointeracionista da linguagem? De que maneira eles propõem atividades que incentivam a produção textual como prática social?

A justificativa desta pesquisa reside na relevância do livro didático como um instrumento elementar no processo ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Considerando que esse objeto cultural ainda é um dos principais mediadores entre a proposta curricular e a prática docente, torna-se essencial analisar de que modo ele orienta o trabalho com a produção textual. Além disso, compreender as concepções de linguagem e as metodologias que embasam as propostas de escrita nesses materiais possibilita refletir sobre os critérios que norteiam a sua seleção e utilização nas escolas públicas brasileiras. Assim como tece o Guia:

O espaço escolar é o local onde essas diversas dimensões sociais convergem, incluindo o livro didático. Artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. (...) Lembre-se de que os livros didáticos são possibilidades para os estudantes sentirem e conhecerem novas experiências e vivências. (Brasil, 2021, p. 17)

Os livros didáticos que serão analisados são formatados em volume único, ou seja, são integralizados para os três anos do Ensino Médio em uma mesma obra didática. Tal formato suscita muitas análises e questionamentos sobre a integração do material em questão. No entanto, é importante frisar o contexto do Novo Ensino Médio, que, ao passar por um amplo processo de reformulação, reflete diretamente na produção das obras didáticas, que se adequam à nova política governamental educacional brasileira.

No âmbito das práticas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa 1, 2 e 4, foi possível observar em escolas públicas do Ensino Médio nas

quais foram realizados estágios, dois livros didáticos: *Práticas de Língua Portuguesa* – de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior – e *Se liga nas linguagens* – de Siniscalchi e Ormundo. A escolha dessas coleções como corpus de pesquisa não se deu apenas pela sua presença efetiva no cotidiano escolar, por terem sido encontradas na prática dos estágios, mas também pelo fato de integrarem o edital vigente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021), cujas obras permanecem em circulação nas escolas, orientando o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Assim, propõe-se, a partir desta pesquisa comparativa, a análise de duas coleções do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 (PNLD) e seu Guia, apoiado na BNCC e o que prevê para o Ensino Médio, refletindo sobre quais gêneros são apresentados no LDP e como se dão essas propostas de produção, quais as atividades que permeiam esses gêneros textuais. A pesquisa tem por motivação saber o que possivelmente se tem produzido na escola, a partir dos gêneros indicados nos livros didáticos de Língua Portuguesa mencionados.

1.A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A produção textual, considerada um dos principais eixos para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos estudantes, é amplamente prevista em documentos como a BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza a necessidade de um ensino que priorize a escrita como processo, evidenciando a importância da reescrita, da revisão e a reflexão sobre o próprio texto. Assim, o livro didático possui um papel importante na mediação desse ensino, pois é tanto um instrumento pedagógico quanto também pode ocupar um lugar relevante, em diferentes contextos brasileiros, no planejamento de aulas de língua portuguesa.

A abordagem do eixo da produção de texto trazida por Geraldi (2014) revela múltiplas dimensões da escrita na escola. Conforme o autor:

Falar em “produção de textos” é remeter a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção. Um marxismo extremamente difuso, mas que faria sentido: tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. (Geraldi, 2014, p. 292 *apud* Colello, 2017, p. 22)

Assim, a reflexão sobre as condições de produção textual é relevante, levando em consideração os seus objetivos e questões fundamentais, como: para que e para quem escrevo? Sobre o que escrevo? Quais são as motivações? Por que escrevo? Considera-se,

dessa forma, que a escrita impõe continuidades, pois não acontece de forma isolada, e assume compromissos com as esferas sociais de comunicação a partir desses gêneros discursivos.

O ensino da produção textual, como afirma Silva (2023), precisa levar em consideração o gênero e, sobretudo, a sua função social:

O ensino precisa estar contextualizado, articulado ao uso social da língua. Sendo assim, o livro didático deve levar o educando a refletir e a compreender os gêneros textuais/discursivos presentes na vida cotidiana. Os livros didáticos tiveram que passar por modificações para atender aos objetivos propostos conforme as orientações educacionais. (Silva, 2023, p. 4)

A reflexão trazida por Bunzen (2005, p. 37) reforça a reflexão abordada ao considerar o LDP como um gênero do discurso que envolve múltiplos agentes e relações sociais na produção e seleção dos enunciados. Assim como na produção textual escolar, em que o aluno deve ser visto como produtor e não apenas como receptor, o livro didático de português também deve ser construído a partir dessas interações sociais, evidenciando que todo texto é fruto de condições de produções e que possui função social:

Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. (Bunzen, 2005, p. 37)

No contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as obras didáticas aprovadas precisam atender aos critérios estabelecidos pelo edital vigente e estar alinhada às diretrizes curriculares nacionais, indicando como um de seus objetivos: apresentar, de forma sistemática, atividades com estratégias de leitura diversificadas e de produção textual em diferentes gêneros discursivos, destacando que a obra deve estar isenta de exercícios de interpretação circunscritos à localização de informações (Brasil, 2021, p. 22). O PNLD 2021, voltado para os livros didáticos do Ensino Médio, estabelece que tais propostas devem estar alinhadas ao desenvolvimento da autoria, do pensamento crítico e à adequação dos textos às diferentes esferas de circulação social. É fundamental, neste sentido, analisar como essas diretrizes são apresentadas aos leitores e às leitoras potenciais (alunos(as) e professores(as)) nas coleções aprovadas.

Desse modo, é preciso compreender, inicialmente, como se deu, no contexto histórico, a política dos LD no sistema educacional brasileiro. Oliveira (2008) traça alguns fatores políticos que influenciaram amplamente a história dos livros didáticos e perpetuaram o seu

espaço dentro do ambiente escolar. Tais fatores vão desde a Revolução de 1930 até a criação do Programa Nacional do Livro Didático:

A partir daí, enunciou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional ficaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, seguida de regras determinadas em edital próprio. Entre PNLD e outro, “os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação” (idem) (Oliveira, 2008, p. 29)

Da mesma maneira em que trata de questões diacrônicas sobre as políticas do livro didático, Oliveira (2008) reflete sobre o ensino de produção de textos em livros didáticos, fundamentando-se em Bakhtin e seus estudos sobre a linguagem e nas diversas contribuições de Geraldí sobre o texto na sala de aula, indicando que “a produção de textos é concebida como uma atividade recursiva, ou seja, que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se e revisa-se o texto várias vezes, para dar a tarefa por finalizada.” (p. 37).

Assim, como atividade recursiva e objeto de ensino, é fundamental especificar as condições de produção e de circulação das propostas, ou seja, o gênero a ser trabalhado, o tema que os estudantes deverão desenvolver, o leitor a quem o texto deverá ser destinado, o ambiente em que deverá circular e em quais mídias ou objetos culturais o texto será publicado, conforme Marcuschi e Leal (2009). Para além desses objetivos, é recomendada pelas autoras ao realizarem a análise de propostas de produção textual em alguns livros didáticos, a importância da familiaridade dos estudantes com os gêneros e temáticas solicitadas.

É importante que as atividades de escrita favoreçam o acesso dos alunos tanto a outros textos do mesmo gênero quanto a um repertório de conhecimento que possibilite a geração do conteúdo textual. O livro didático pode orientar explicitamente o professor quanto aos aspectos aqui discutidos, além de inserir atividades nas sequências didáticas que deem conta dessas necessidades. (Marcuschi e Leal, 2009, p. 132)

Para além disso, é necessária a compreensão do que a BNCC nos diz acerca do eixo de produção de textos.

1.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se em um documento de caráter normativo destinado às instituições de ensino, sejam elas de cunho público ou privado, além de nortear e ser um parâmetro para a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino em nível federativo, estadual e municipal para as etapas de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio. “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (Brasil, 2018)

No que tange à área de Linguagens e suas Tecnologias na etapa do Ensino Médio, o documento estabelece sete competências que dialogam diretamente com as competências da Educação Básica. Três delas, conforme a Base, definem aprendizagens referentes às especificidades e aos conhecimentos construídos acerca das línguas, da Educação Física e da Arte em uma perspectiva histórica, ao passo que as demais atendem às aprendizagens específicas da área. É importante destacar as competências 01, 03 e 07, que contemplam as práticas culturais verbais e a produção de discursos.

Ao todo, são treze (13) habilidades que abrangem as competências específicas da área de Língua Portuguesa, conforme apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Nº	Competências específicas de Língua Portuguesa	Habilidades
01	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
		(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar as suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
		(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
		(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
		(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas,

		multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.
03	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</p> <p>(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p> <p>(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.</p>
07	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	<p>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</p> <p>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> <p>(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</p>

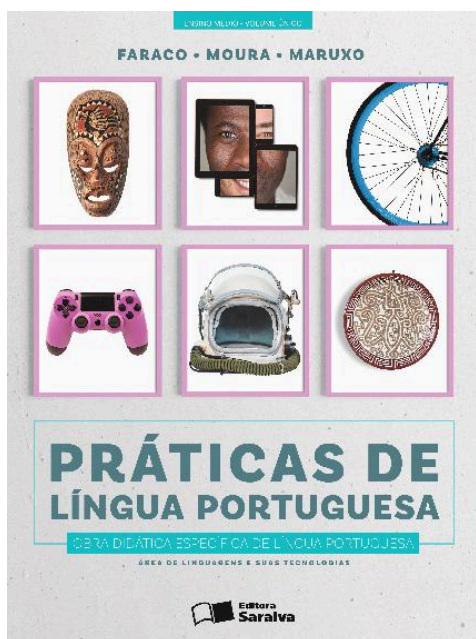
Para além das competências, conforme expõe o quadro acima, existem as habilidades que direcionam ainda mais o trabalho com o eixo da escrita como a EM13LGG103, que trata da análise do funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos

em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); a EM13LGG104, do uso das diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social; e a EM13LGG702, que trata da compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

Na orientação da abordagem pedagógica integrada das linguagens e de suas práticas, a área de Língua Portuguesa, propõe, conforme Brasil (2021, p. 477), “que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação diversos” que possibilite enriquecimento cultural próprio, fortaleça as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

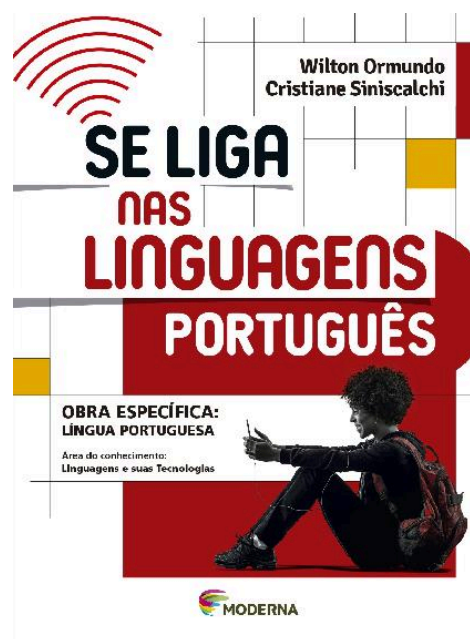
Observemos agora alguns dos dados gerados e propostas de produção de textos dos volumes únicos para o Ensino Médio: *Práticas de Língua Portuguesa* e *Se Liga nas Linguagens*.

Figura 1: LDP *Práticas de Língua Portuguesa*



Fonte: Brasil (2021)

Figura 2: LDP *Se Liga nas Linguagens*



Fonte: Brasil (2021)

2.0 PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

A obra didática *Práticas de Língua Portuguesa* produzida por Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior, é destinada aos professores e estudantes da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. Organizada em seis unidades temáticas — Viagens, Relações, Natureza Humana, Olhares sobre o Futuro, Mundo do Trabalho e Arte e Vida —, a obra apresenta **dois capítulos por unidade**, estruturados com base em diferentes gêneros de produção textual, apresentados da seguinte forma:

Quadro 2: propostas de produções e gêneros de Práticas de Língua Portuguesa

Unidade	Capítulo	Campo do conhecimento	Gênero
1- Viagens	1- Relato de viagens	Das práticas de estudo e pesquisa	Síntese de pesquisa
	2- Diário pessoal	Das práticas de estudo e pesquisa	Relato de viagem
2- Relações	1- Manifesto	De atuação na vida pública	Manifesto
	2- Discurso político e carta de solicitação	De atuação na vida pública	Carta de solicitação
3- Natureza humana	1- Reportagem	Jornalístico-midiático	Reportagem
	2- Texto de divulgação	Jornalístico-midiático	Texto de divulgação científica
4- Olhares sobre o futuro	1- Ensaio	Das práticas de estudo e pesquisa	Ensaio
	2- Artigo científico e relatório de pesquisa	Das práticas de estudo e pesquisa	Relatório de pesquisa
5- Mundo do trabalho	1- Relato de vida e currículo	De atuação na vida pública	Relato de vida e currículo
	2- Texto legal e carta de motivação	De atuação na vida pública	Carta de motivação
6- Arte e vida	1- História dos indígenas da Amazônia e resenha crítica	Jornalístico-midiático	Resenha crítica
	2- Conto	Artístico-literário	Conto

Por apresentar capítulos organizados e centrados em objetos específicos de ensino, a obra revela um trabalho desenvolvido com o foco na produção de textos, sejam eles orais e/ou escritos. Conforme o Guia Digital do PNLD 2021 (Brasil, 2021), a elaboração deste livro parte da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que bebe das ideias de Lev Vygotsky e de Jean-Paul Bronckart e “propõe que a aquisição e o domínio das práticas de

linguagem se dão por processos que envolvem o desenvolvimento de habilidades no interior da comunicação e da linguagem em ação.” (Brasil, 2021).

A obra compreende tais práticas como conjuntos de ações que se desenvolvem e que fazem sentido em determinada sociedade, permitindo a comunicação: ler, escutar, produzir textos. São, portanto, as práticas de linguagem e os gêneros textuais/discursivos que ordenam grande parte do trabalho da obra, tendo em vista estratégias de ação que os sujeitos mobilizam: recepção, produção, mediação e interação. (BRASIL, 2021, p. 75)

A análise apresentada pelo Guia expõe que a proposta de trabalho do LD em questão apresenta uma série de atividades alinhadas à BNCC, favorecida principalmente pelo seu referencial teórico e que se organiza em torno dos gêneros textuais/discursivos que são considerados instrumentos que permitem articular os objetos de ensino. Nas seções intituladas *Práticas de Produção de Textos*, há propostas conectadas ao tema de cada unidade. Assim, antes da realização da produção escrita, os estudantes são orientados a explorarem novamente as atividades de estudo do gênero em foco.

Figura 3: Divisão dos capítulos do LDP

SUMÁRIO		
Estudo da língua portuguesa no Ensino Médio 20		
Práticas de linguagem	20	"O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa", de Manoel de Barros
"Baiúcho", de Gregório Duvivier	21	Habilidades de Língua Portuguesa
O diário de bordo	23	"A gente não curte quem curte bullying", cartaz de propaganda
PARA IR MAIS LONGE	26	PARA FAZER E PENSAR
Gêneros, práticas de linguagem e campos de atuação social	28	Objetivos de aprendizagem, portfólio e (auto)avaliação
"A família Bélier", de Zeca Seabra	28	Objetivos de aprendizagem
PARA FAZER E PENSAR	29	Portfólio
"Dois projetos incluem Libras nos currículos escolares", de Agência Senado	30	
VIAGENS 36		
PERSPECTIVAS	40	Produção oral - Exposição oral (I)
Terra dos homens, de Antoine de Saint-Exupéry	41	Produção escrita - Relato de viagem
CAPÍTULO 1: Relato de viagem	42	CAPÍTULO 2: Diário pessoal
Situação inicial	42	Situação inicial
Práticas de leitura	43	Práticas de leitura
"Brasília", de Beatriz Sarlo	44	O diário de Bridget Jones, de Helen Fielding
Práticas de análise linguística	47	Práticas de análise linguística
Práticas de leitura e análise literária	49	PARA FAZER E PENSAR
Relatos de viagem sobre o Brasil	49	Práticas de leitura e análise literária
A carta de Pero Vaz de Caminha, de Pero Vaz de Caminha	49	A literatura sob a inspiração de viagens
Dois viagens ao Brasil, de Hans Staden	50	Os lusíadas, de Luís Vaz de Camões
"O Corcovado", de Adèle Toussaint-Samson	51	"O mostrengo", de Fernando Pessoa
Cultura letrada	54	"Mar português", de Fernando Pessoa
"Os selvagens", de Oswald de Andrade	54	Os ratos, de Dyonelio Machado
Olhares sobre o Brasil	55	Práticas de produção de textos
"A cada canto um grande conselheiro", de Gregório de Matos	55	Produção oral - Exposição oral (II)
O cortiço, de Aluísio Azevedo	55	Produção escrita - Diário pessoal
"Ladainha", de Cassiano Ricardo	57	Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus
PARA IR MAIS LONGE	57	CLUBE DE LEITURA
CULTURA DIGITAL	58	PALAVRAS EM LIBERDADE
Práticas de produção de textos	60	MEU PORTFÓLIO
RELAÇÕES 86		
PERSPECTIVAS	88	que as vozes femininas sejam ouvidas e respeitadas", de Grupo Mulheres do Brasil - Fortaleza
"Grêmios estudantis voltam a crescer nos colégios públicos", de Elenice Bottari	89	PARA IR MAIS LONGE
CAPÍTULO 1: Manifesto	90	PARA FAZER E PENSAR
Situação inicial	90	Práticas de análise linguística
Práticas de leitura	91	CULTURA DIGITAL
"Manifesto pela erradicação da violência contra a mulher", de Susana de Souza	91	Práticas de leitura e análise literária
"Manifesto: Erradicação da violência contra a mulher, contemporâneas", de Margareth Artur	99	O gênero lírico em vozes contemporâneas

Figura 4: Seção Práticas de Produção de Textos

PRODUÇÃO ESCRITA

Relato de viagem

Textos como o de Beatriz Sarlo, Adèle Toussaint-Samson, a carta de Caminha, entre outros que você trabalhou neste capítulo, são exemplos de relatos de viagem. Nesses textos, o autor apresenta aos leitores uma experiência vivenciada no curso de uma viagem. Como você viu, as motivações para ler e produzir relatos de viagem são muito variadas.

34 Retome a produção escrita que você fez na atividade 20 e a releia, observando os pontos a seguir.

- Ao produzir o texto pela primeira vez, a quem você pensou destiná-lo? Isto é, quem são os supostos leitores de seu relato?
- Que detalhes da experiência você conseguiu relatar?
- O que acha que ficou faltando e que você gostaria de acrescentar? E em que parte do relato você faria os acréscimos?
- Há descrições que ajudam o leitor de seu relato a "visualizar" o que está sendo relatado?
- O que você acha que os supostos leitores ainda gostariam de saber do relato de sua experiência?

Com base em todas essas questões, assinale no próprio texto o que você modificaria, o que acrescentaria e em que parte. Aproveite esse momento de revisão para retomar os comentários dos primeiros leitores, isto é, os colegas e o professor. Nas observações que eles tiverem feito, você pode encontrar indícios do que modificar na reescrita.

35 O relato de viagem é um gênero em que predomina a prática de "relatar". Leia as explicações do box Relato de viagem da página seguinte e verifique se a primeira versão de seu relato contém as características indicadas ou se falta algum elemento.

36 Tomando por base o que foi discutido aqui e as explicações sobre o relato de viagem, você agora vai reescrever seu texto. Nessa reescrita, modifique tudo o que você achar pertinente, altere, transforme o relato para que ele fique mais interessante, mais claro, mais próximo do que você gostaria de transmitir aos leitores.

- Observe, nessa análise, o seguinte:
 - possíveis problemas de linguagem;
 - se a linguagem empregada é adequada aos leitores que você tinha em mente ao escrever o relato;
 - se você organizou os eventos da experiência relatada com base em uma ordenação facilmente percebida pelo leitor do relato;
 - se o que motivou você a escolher a experiência relatada está claro para os leitores;
 - se é possível perceber um "percurso" construído pela cronologia das ações e o movimento no tempo e no espaço.

b. Modifique o que considerar necessário e reescreva seu relato.

c. Em um dia combinado com o professor, compartilhe o seu relato com os colegas.

37 Guarde as versões desse relato em seu portfólio. Esse relato de viagem poderá ajudá-lo a compor a produção final de Viagens.

NÃO ESQUEÇA
NESTE LIVRO.



PORTFÓLIO

É realizado, portanto, segundo o Guia (2021), um trabalho robusto de preparação para a escrita efetiva, que orienta não somente o aluno, mas também o professor para as formas mais adequadas de condução das atividades planejadas.

Vejamos os dados:

Quadro 3: habilidades BNCC nas propostas de produções e gêneros de Práticas de Língua Portuguesa

Gênero	Habilidade BNCC	Descrição da habilidade	A proposta orienta o aluno nas etapas do processo de escrita (planejamento, escrita, revisão, reescrita)?	Propõe a circulação do gênero?
Síntese de pesquisa	EM13LP35	Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.)	SIM, planejamento, escrita e revisão	Sim, apresentação da pesquisa em um evento
Relato de viagem	EM13LP01	Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	SIM, planejamento, escrita, revisão e reescrita	Sim, compartilhar com a turma
Caderno de viagens	EM13LP16	Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	SIM, planejamento e revisão	Sim, com a comunidade escolar
Manifesto	EM13LP01, EM13LP02, EM14LP15	Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações	SIM, planejamento e escrita	Sim, na organização de um evento

		lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)		
Carta de solicitação	EM13LGG 304	Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	SIM, planejamento, escrita, revisão e reescrita	Sim, na organização de um evento
Reportagem	EM13LGG 301	Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos	SIM, planejamento e escrita	Não
Reportagem	EM13LP15, EM13LP45	Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.	SIM, revisão e reescrita	Sim, em material impresso ou digital
Texto de divulgação científica	EM13LP34	Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	SIM, planejamento, escrita e revisão	Não
Ensaio	EM13LP05	Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	SIM, planejamento, escrita e revisão	Sim, no mural da sala de aula ou as redes sociais para fazer circular os comentários
Relatório de pesquisa	EM13LP34	Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de	SIM, planejamento, escrita e revisão	Não

		socialização e divulgação do conhecimento.		
Relato de vida	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15, EM13LP18	Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	SIM, planejamento e escrita	Sim, compartilhar com a turma
Currículo	EM13LP18	Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	SIM, planejamento, escrita e revisão	Sim, expor em um mural na sala de aula
Carta de motivação	EM13LP18	Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	SIM, planejamento, escrita e revisão	Não
Resenha crítica	EM13LP01	Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	SIM, planejamento, escrita, revisão e reescrita	Sim, publicar em rede social
Conto	EM13LP54	Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	SIM, planejamento, escrita, revisão e reescrita	Sim, em uma coletânea produzida pela turma

Para além das propostas que aparecem em *Prática de Produção de Textos*, em alguns capítulos, na seção *Situação Inicial*, são sugeridas produções iniciais com base no conhecimento prévio dos estudantes sobre determinados gêneros, seja uma primeira versão, uma pesquisa ou uma preparação para o que os estudantes produzirão na seção destinada à produção escrita. Isso acontece, por exemplo, no capítulo 01 da unidade *Natureza humana*, em que é solicitada a escrita de uma reportagem em *Situação Inicial* e é pedida a revisão e reescrita da primeira versão do texto em *Prática de Produção de Textos*.

As etapas de produção, em sua seção específica, evidenciam de forma sólida o gênero em questão, além de apresentar um planejamento consistente que visa à escrita, revisão,

reescrita (na maioria das vezes), além da circulação do gênero. Das **(15) quinze** propostas observadas, todas possuem etapas de planejamento e escrita; onze **(11)** solicitam a revisão do texto construído e apenas cinco **(05)** propõem a reescrita do gênero após a revisão.

Quadro 4: características linguísticas e discursivas do gênero e capacidades de organização do texto em Práticas de Língua Portuguesa

Gênero	A proposta trabalha explicitamente com as características linguísticas e discursivas do gênero?	Quais capacidades de organização do texto e de uso da linguagem a proposta mobiliza? (por exemplo: argumentar, descrever, narrar, expor, relatar, criar esteticamente...)
Síntese de pesquisa	Não, trabalha de forma implícita	Expor
Relato de viagem	Sim	Relatar
Caderno de viagens	Sim	Expor
Manifesto	Sim	Argumentar
Carta de solicitação	Sim	Argumentar
Reportagem	Sim	Expor
Reportagem	Sim	Expor
Texto de divulgação científica	Sim	Argumentar
Ensaio	Sim	Argumentar
Relatório de pesquisa	Sim	Argumentar
Relato de vida	Sim	Relatar
Currículo	Sim	Descrever
Carta de motivação	Sim	Argumentar
Resenha crítica	Sim	Argumentar
Conto	Sim	Narrar

Outro ponto observado é se o LD evidencia as características linguísticas e discursivas do gênero textual, ou seja, se o material apresenta, de forma explícita, a sua finalidade comunicativa, bem como os elementos estruturais e linguísticos que o compõem. É fundamental, desse modo, que o livro didático oriente o estudante não apenas quanto à forma,

mas também em relação às condições de produção, circulação e recepção do gênero. Foi possível observar que quatorze (14) das propostas possuíam orientações claras quanto às condições de produção e à finalidade comunicativa do gênero textual, que destacavam os elementos constitutivos recorrentes, bem como o propósito que o gênero exerce em situações reais de uso da linguagem.

No que tange à circulação dos gêneros, observa-se que, na seção destinada à produção de textos, são sugeridos diversos contextos de veiculação. As propostas incluem, por exemplo, a apresentação do texto produzido em um evento organizado pelo(a) professor(a), a partilha com a turma ou com a comunidade escolar, exposições em murais pela escola ou sala de aula, além do compartilhamento em plataformas digitais e redes sociais. Essas situações de circulação preconizam o que está previsto em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preza pela articulação tanto nos recursos digitais quanto no ambiente escolar.

No que diz respeito à mobilização de capacidades, observa-se uma expressiva diversidade entre os gêneros textuais propostos, os quais exigem dos estudantes habilidades linguístico-discursivas, como sintetizar informações, expor ideias, descrever e/ou narrar acontecimentos, argumentar a partir de pontos de vista, relatar experiências e elaborar dissertações. Essa variedade contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, na medida em que os coloca em contato com diferentes modos de dizer e de agir pela linguagem. Conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com gêneros discursivos permite articular atividades de linguagem a situações concretas de uso, favorecendo uma aprendizagem situada e significativa.

Vejamos como exemplo uma proposta retirada do livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, página 204:

PRODUÇÃO ESCRITA

Ensaio

38- Retome o grupo que deu início ao esboço do ensaio ao fazer a atividade. No grupo, releiam o esboço produzido. Agora vocês vão produzir uma nova versão desse ensaio. Antes de reiniciarem a reescrita, considerem as propostas a seguir.

- Revejam as pesquisas sobre o tema do ensaio realizadas pelo grupo, assim como a questão polêmica e a tese elaborada. Analisem os argumentos esboçados e verifiquem quais são lógicos, quais são éticos e quais são patéticos.

- Você já sabe que uma argumentação confiável não pode conter apenas argumentos patéticos, então a análise dos argumentos deve ajudar o grupo a definir quais serão os argumentos mais convincentes e que terão potencial para produzir a argumentação mais confiável.

39- Com base nos argumentos definidos no esboço e tendo em vista a estrutura composicional do ensaio argumentativo, troquem opiniões sobre o texto, considerando a leitura de outros colegas.

- Antes de produzir a redação final, cada grupo deve ler seu esboço para os demais colegas, destacando os argumentos já levantados e analisados. A turma toda deve comentar os esboços produzidos uns pelos outros.
- No grupo, anotem as observações dos demais colegas e verifiquem se são pertinentes ao desenvolvimento do texto, ou seja, se ajudam a melhorar a argumentação em favor da tese definida.

40- Feito esse exercício coletivo, cada grupo vai redigir seu ensaio, considerando as questões a seguir.

- A questão polêmica foi claramente formulada?
- A tese ficou explicitada claramente na problematização?
- Os argumentos são suficientes para dar sustentação à tese?
- Há os três tipos de argumentos, com predomínio de argumentos lógicos?
- Foram utilizadas as formas de modalização que contribuem para explicitar as posições enunciativas no texto?
- A linguagem é formal e respeita a norma-padrão? (Lembre-se de que, em um ensaio, a formalidade na linguagem é uma das características que contribui para a confiabilidade do texto.)
- Os possíveis leitores conseguirão compreender as ideias formuladas? Em uma data combinada com o professor, esses textos, já em um formato mais definitivo, devem ser compartilhados e comentados. Utilizem o mural da sala de aula ou as redes sociais para fazer circular os comentários.

O gênero em questão é articulado com uma atividade anteriormente proposta que solicita o esboço do ensaio, considerando os temas iniciais da unidade que foram definidos na Atividade 4 da seção *Situação Inicial*. Assim, é percebido que o trabalho com o gênero perpassa todo o capítulo, conectando-se desde os princípios das discussões até a sua finalização com a circulação dos textos produzidos pelos estudantes. O texto motivador inicial é uma publicidade institucional de autoria do Ministério Público Federal (MPF) sobre a exploração ilegal da Amazônia. Assim, a Atividade 4 solicita o levantamento de temas pertinentes ligados a essa temática principal, que, além da discussão, pesquisa e comparação de dados sobre o tema escolhido, deixa claro que as informações serão utilizadas na elaboração de uma produção final.

Para além das etapas de planeamento, é apresentado na seção *Práticas de leitura* o ensaio jornalístico de título “Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista”, escrito pelo cientista político Ricardo Abramovay e publicado na Folha de São Paulo em 2020. A inserção desse texto contribui para que os estudantes tenham acesso a um **referencial do gênero (ou seja, um texto específico como “discurso do exemplo”)** antes da produção escrita, promovendo a reflexão sobre as estratégias linguísticas e argumentativas de outros autores. Nesse sentido, a proposta se alinha ao que defendem Marcuschi e Leal (2009)

O livro didático deve ajudar o aluno a ter o que dizer, possibilitando, na fase anterior à escrita, que o aprendiz leia ou discuta sobre o tema; deve informar sobre que gêneros podem ser adotados na situação, sem que isso implique normatizar os gêneros, já que, no uso social, é possível adaptá-los à situação e aos objetivos a que deve servir. É necessário, ainda, que o LPD proporcione situações de reflexão sobre estratégias discursivas adotadas por outros autores em situações semelhantes, com o foco em recursos linguísticos pertinentes aos propósitos intencionais. Assim, é preciso partir de outros textos para saber planejar e revisar os próprios escritos. (Marcuschi e Leal, 2009, p. 141-142).

Dessa maneira, as propostas de produção de textos do livro didático *Práticas de Língua Portuguesa* apresentam uma orientação pedagógica consistente e coerente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao propor etapas de escrita bem definidas como o planeamento, discussão em grupo, análise de textos, reescrita e circulação dos textos produzidos, o LD requer dos(as) alunos(as) não apenas uma descrição ou narração, mas a escrita de um gênero discursivo adequado a um contexto específico e dirigido a um leitor.

Para além disso, as propostas de produção textual indicam um projeto didático de um Ensino Médio de caráter propedêutico, que se revela pelas escolhas dos gêneros a serem produzidos. Vale ressaltar que, dentre as quinze **(15)** propostas identificadas, apenas uma permeia o campo de atuação artístico-literário – a produção de um conto. Em contrapartida, observa-se uma ênfase nas produções relacionadas aos campos de estudo e de pesquisa, jornalístico-midiático e da vida pública, valorizando gêneros que demandam maior formalidade e adequação a contextos institucionais e acadêmicos.

2.1 SE LIGA NAS LINGUAGENS E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Partindo da perspectiva enunciativo-discursiva, o LDP *Se liga nas linguagens* – de Siniscalchi e Ormundo – é orientado, conforme o Guia, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em volume único, integra da 1ª à 3ª série do Ensino Médio e contém 32 capítulos: 15 voltados à literatura e 17 à Análise Linguística/Semiótica. No que tange ao eixo da produção de textos, a partir da análise apresentada pelo Guia (Brasil, 2021), identificam-se algumas lacunas que necessitam da atenção do(a) professor(a). Mesmo com a presença de variadas propostas de produção textual, gêneros que são julgados significativos para o Ensino Médio, de acordo com a análise do Guia, não são selecionados pela obra: “Apesar de haver diversas propostas de produção textual, gêneros importantes para o ensino médio não estão contemplados na obra, tais como o ensaio, o artigo de opinião e/ou de divulgação científica e seminários.” (Brasil, 2021, p. 454).

Quadro 5: *propostas de produções e gêneros de Se liga nas linguagens*

Capítulo	Campo de conhecimento	Gênero
01 - O texto literário	-	
02 - Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico	Artístico-literário	Gif
03 - A herança portuguesa	Artístico-literário	Poema
04 - Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo	-	
05 - Barroco: movimento dos contrastes	-	
06 - Arcadismo: o retorno dos clássicos	-	
07 - Romantismo: um movimento plural	Jornalístico-midiático	Roteiro para um podcast
08 - Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência	Artístico-literário e Jornalístico-midiático	HQ e roteiro para um podcast
09 - Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século	Artístico-literário	Poema
10 - Vanguardas Europeias e Modernismo português	-	
11 - Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas	Artístico-literário	Poema
12 - A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo	Artístico-literário	Gif
13 - A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento	Jornalístico-midiático	Roteiro para um vídeo-minuto
14 - Produção pós-modernistas: novas palavras	Das práticas de estudo e pesquisa	Verbetes

15 - Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa	Jornalístico-midiático	Roteiro para um vídeo-curriculo
16 - Linguagem e língua	-	
17 - Língua falada e língua escrita	-	
18 - Fatores envolvidos na comunicação	Artístico-literário	Paródia
19 - As palavras e o sentido	Das práticas de estudo e pesquisa	Análise de um texto literário
20 - Morfemas e processos de formação de palavras	Das práticas de estudo e pesquisa	Escrita de um parágrafo de análise
21 - Substantivos e adjetivo	Jornalístico-midiático	Card
22 - Numeral e artigo	Das práticas de estudo e pesquisa	Análise de infográfico
23 - Pronome	-	
24 - Verbo	-	
25 - Advérbio	-	
26 - Preposição e conjunção	-	
27 - Introdução à sintaxe e sujeito	Jornalístico-midiático	Comentário
28 - Predicado, objetos, predicativo e adjuntos adverbiais	-	
29 - Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo	Das práticas de estudo e pesquisa	Paráfrase como introdução de um relatório de pesquisa
30 - Orações coordenadas	-	
31 - Orações subordinadas adjetivas e adverbiais	-	
32 - Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas	-	

As propostas, de maneira geral, aparecem na seção *Desafio de Linguagem*, presente em todos os capítulos e que sugerem a produção de gêneros contemporâneos que circulam em contextos digitais como gifs, playlists, vídeos-minuto, vídeos-curriculo, podcasts etc.

No entanto, tais propostas exigem uma pesquisa complementar, tanto por parte do(a) professor(a), quanto dos estudantes, no que se refere à estrutura composicional do gênero para que os estudantes possam ter informações necessárias às práticas de escrita do gênero.

As propostas de produção de texto são breves e não delimitam etapas para a sua concretização, como a preparação, produção e revisão (cf. Brasil, 2021).

Figura 5: Divisão dos capítulos do LDP

Sumário	
LITERATURA	9
Capítulo 1 O texto literário	10
Movimentos literários	10
Contexto histórico e historiografia	11
A importância da biblioteca cultural	12
Desafio de linguagem – Produção de folheto publicitário	13
Capítulo 2 Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico	15
A teoria clássica dos gêneros	16
Gênero épico: narrativa da grandiosidade	16
o gênero épico na modernidade	17
Gênero dramático: a arte da ação	17
A tragédia e a comédia	17
Gênero lírico: a expressão do eu	18
Características do poema	18
Desafio de linguagem – Produção de gif	21
Capítulo 3 A herança portuguesa	22
Infográficos: Trovadorismo – Humanismo – Classicismo	22
Poesia lírica: o amor em três tempos	23
Trovadorismo: as cantigas medievais	24
As cantigas de amor	24
As cantigas de amigo	25
Humanismo: a poesia palaciana	26
Desafio de linguagem – Produção de poema	26
Classicismo: a lírica de Camões	27
O teatro no Humanismo: Gil Vicente	28
A epopeia portuguesa: Os Lusíadas	29
Um personagem marcante: o velho do Restelo	29
Capítulo 4 Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo	34
A canção de Caminha	35
Desafio de linguagem – Produção de folheto publicitário	37
Os movimentos literários brasileiros	38
Capítulo 5 Barroco: movimento dos contrastes	40
O dualismo típico do Barroco	41
Culismo versus conceitismo	41
O Barroco em terras portuguesas	42
O Barroco em terras brasileiras	42
Gregório de Matos: um poeta completo	42
Padre Antônio Vieira: o homem da palavra	44
Serviço de ordem e pregação	44
Desafio de linguagem – Realização de performance	46
Capítulo 6 Arcadismo: o retorno dos clássicos	47
Desafio de linguagem – Realização de enquete e produção de gráficos	47
Do Classicismo ao Neoclássicismo	48
A luz da razão	48
As conexões literárias	48
O Arcadismo em Portugal	49
Ilustração: poeta de tantas faces	49
O Arcadismo no Brasil	51
A poesia lírica	51
Tomás Antônio Gonzaga, o baixinho, o ironista	51
A poesia épica	53
Santos Rita Durão e Bráulio: a poesia indígena	53
Capítulo 7 Romantismo: um movimento plural	56
Um movimento de muitas faces	57
Desafio de linguagem – Produção de podcast	58
Movimentos literários: contexto histórico	59
Romantismo em Portugal	60
Carlos de Castilho: o romancista ultrarromântico	60
O Romantismo no Brasil	63
A poesia romântica	63
Primeira geração: os poetas nacionalistas	63
Gonçalves Dias: a poesia épica	63
Segunda geração: os ultrarromânticos	64
Alvaro de Azevedo: o romancista romântico	65
Terceira geração: a poesia social	65
Castro Alves: "o poeta dos escravos"	65
A prosa romântica	67
O romance indianista: o encontro de raças	67
O romance regionalista: retrato do interior	69
O romance urbano: a representação da Corte	69
Desafio de linguagem – Contação de histórias	70
Desafio de linguagem – Produção de playlist	73
Capítulo 8 Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência	74
Realismo: a "verdade verdadeira"	75
Mapa mental: Realismo-Naturalismo: contexto histórico	76
A busca da análise objetiva do real	77
Naturalismo: um tipo de Realismo	78
Desafio de linguagem – Produção de HQ	79
Realismo em Portugal: jovens ao ataque	80
Épica de Queiroz: o crítico português	80
O Realismo-Naturalismo no Brasil: dois focos e dois mundos	83
Machado de Assis: um homem crítico	83
O Realismo particular de Machado	83
Alfama do autor	84
Intencionalidades de Alvaro de Azevedo: ruptura e inovação	84
Alvaro de Azevedo: retratista de coletividades	85
O corpo e o romance do coletivo	86
Desafio de linguagem – Produção de podcast	90
Capítulo 9 Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século	91
Parnasianismo: a arte pela arte	92
O Parnasianismo no Brasil	92
A trupe parnasiana	92
Simbolismo: novo mergulho na subjetividade	94

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 6)

Figura 6: Seção Desafio de Linguagem

2. Leia a transcrição de parte de uma resenha do jogo The Legend of Zelda: Breath of the Wild, lançado em 2017, e veja algumas das imagens do vídeo.

Nem precisava de introdução. Zelda é facilmente uma das séries de jogos mais tradicionais que existem. Pra contar a história dela e provavelmente trazer à tona antigas memórias, basta tocar uma música. [Ouve-se o tema de Zelda.]

É uma franquia tão importante que a sua história chega a se misturar com a da própria indústria dos videogames. Até mais do que isso: a sua história se mistura à minha. No meu imaginário, Zelda sempre foi mais que um jogo. É como se um mito tivesse sido criado fora da tela. Uma coleção... de grandes aventuras!

[...]

Ela te faz se sentir como uma criança porque o jogador passa a entender pouco a pouco como aquele mundo funciona. [...]

[...] É isso que faz da experimentação tão divertida e incentivada. As regras estão lá pra serem quebradas. É um jogo que nunca diz não ao jogador. Será que eu posso subir até o topo daquela montanha? Será que eu posso descobrir esquiando daqui com meu escudo? Será que eu posso pegar as armas dos inimigos que estão no chão?

Jogos recentes de mundo aberto estão sempre procurando oferecer pequenas recompensas espalhadas por todo o mapa, tornando o jogador basicamente em um caçador de ícones. Breath of the Wild oferece isso através do seu vazio. Ele não é sobre o que você pode encontrar, mas sobre o que você pode deixar de ver.

Isso torna cada descoberta um momento realmente íntimo.

SOBRE bruxos, princesas e horizontes infinitos (13 min.). Publicado pelo canal Nautilus. Vídeo transcrito (Fragmento) <https://www.youtube.com/watch?v=JpVibU...> Acesso em: 24 jul. 2020.



- a) Qual ideia apresentada na resenha é confirmada pelas imagens que acompanham o texto?
- b) Muitos jogadores descrevem *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* como um "épico". Qual é o sentido comum desse termo, atualmente empregado como gênero?
- c) Quais características do jogo sustentam a sua relação com o gênero literário épico?
- d) Uma das passagens revela a percepção subjetiva do jogo pelo resenhista. Identifique-a.

Desafio de linguagem

Como você viu, o termo épico teve seu sentido ampliado ao longo do tempo, sem deixar de guardar seu valor original. Seu desafio agora é apresentar a noção de épico por meio de um gif. Ele pode ter um valor didático, servindo para exemplificar a ideia, ou ser uma paródia (distorção com fins de humor). Prepare seu gif e mostre-o para a turma.

Vejamos os dados coletados:

Quadro 6: habilidades que compõem as propostas de produção do livro didático *Se Liga nas Linguagens*

Gênero	Habilidade BNCC	Descrição da habilidade	A proposta orienta o(a) aluno(a) nas etapas do processo de escrita (planejamento, escrita, revisão, reescrita)?	Propõe a circulação do gênero?

Gif	EM13LP54	Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	Não	Sim, compartilhar com a turma
Poema	EM13LP01	Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	Não	Sim, evento cultural organizado pelo professor
Roteiro Podcast	EM13LP15	Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir	Não	Não
HQ	EM13LGG103	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	SIM, planejamento e escrita	Sim, em um mural na sala de aula
Roteiro Podcast	EM13LP17	Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	SIM, planejamento e escrita	Não
Poema	EM13LP47	Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	Não	Sim, em um sarau
Poema	EM13LGG302	Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação	SIM, planejamento e escrita	Não

Gif	EM13LP18	Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	SIM, planejamento	Não
Roteiro para um vídeo-minuto	EM13LP17	Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas	SIM, planejamento e escrita	Sim, em uma mostra de vídeo-minutos na escola
Verbetes	EM13LGG601	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	SIM, planejamento, pesquisa e escrita	Não
Roteiro vídeo currículo	EM13LGG102	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	SIM, planejamento e escrita	Não
Paródia	EM13LP03	Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	SIM, escrita	Não
Análise de um texto literário	EM13LP06	Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	SIM, escrita	Não
(Parágrafo de análise)	EM13LP06	Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).	SIM, planejamento (apresenta roteiro) e escrita	Não
Card	EM13LGG703	Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	SIM, planejamento e escrita	Não
Análise de infográfico	EM13LP31	Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua	SIM, planejamento (apresenta roteiro), escrita e revisão	Não

		organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.		
Comentário	EM13LP43	Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	SIM, planejamento, escrita e revisão	Não
Fazer uma paráfrase como introdução de um relatório de pesquisa	EM13LP04	Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	SIM, planejamento, escrita e revisão	Não

Foram encontradas, no livro didático *Se Liga nas Linguagens*, dezoito **(18)** propostas de produção de textos escritos dentre os 32 capítulos analisados. Os gêneros solicitados são diversos, como: gif, poemas, roteiros para podcast, vídeo-minuto e para vídeo-curriculo, HQ, card, comentário, análise de infográfico e parágrafo introdutório de um relatório de pesquisa. No tocante às orientações presentes nas etapas de produção escrita, doze **(12)** apresentam diretrizes para o planejamento da organização do texto, treze **(13)** orientam a etapa da escrita, apenas uma **(01)** estimula a realização de pesquisa e três **(03)** solicitam a revisão do texto. Um aspecto importante a destacar é a ausência de orientações explícitas que chamem a atenção dos estudantes para a necessidade de uma reescrita do texto solicitado. A reescrita, entendida como parte essencial do processo de construção textual, é por vezes negligenciada, apesar de sua relevância para o aprimoramento do texto.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a produção textual escolar deve ser concebida como um processo que envolve múltiplas etapas — planejamento, escrita, revisão e reescrita — e não como um produto único e acabado. Nessa perspectiva, a reescrita permite ao aluno refletir sobre o próprio texto, reformular ideias, reorganizar argumentos e aperfeiçoar a linguagem, contribuindo para a formação de um sujeito autônomo e crítico no uso da linguagem escrita. Do mesmo modo, Antunes (2003) ressalta que a prática da reescrita proporciona ao estudante oportunidades reais de aprendizagem linguística, pois amplia sua consciência sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas discursivas realizadas.

Nessa perspectiva, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso. (Menegassi e Gasparotto, 2016, p. 1021)

Quadro 7: características linguísticas e discursivas do gênero e capacidades de organização do texto em Se Liga nas Linguagens

Gênero	A proposta trabalha explicitamente com as características linguísticas e discursivas do gênero?	Quais capacidades de organização do texto e de uso da linguagem a proposta mobiliza? (por exemplo: argumentar, descrever, narrar, expor, relatar, criar esteticamente...)
Gif	Não, características linguísticas e discursivas do gênero ausentes	Criação estética
Poema	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Criação estética
Roteiro para um podcast	Não, características linguísticas e discursivas do gênero ausentes	Expor
HQ	Não, características linguísticas e discursivas do gênero ausentes	Adaptar
Roteiro para um podcast	Não, características linguísticas e discursivas do gênero ausentes	Dissertar
Poema	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Criação estética
Poema	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Criação estética
Gif	Não, características linguísticas e discursivas do gênero ausentes	Criação estética
Roteiro para um vídeo-minuto	Não, características linguísticas e discursivas do gênero ausentes	Narrar
Verbetes	Sim	Descrever
Roteiro para um vídeo currículo	Sim	Expor
Paródia	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Narrar

Análise de um texto literário	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Argumentar
Parágrafo de análise	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Argumentar
Card	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Expor
Análise de infográfico	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Argumentar
Comentário	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Argumentar
Paráfrase como introdução de um relatório de pesquisa	Não, trabalha as características linguísticas e discursivas do gênero de forma implícita	Argumentar

Acerca das orientações linguísticas e discursivas dos gêneros em que as produções escritas foram solicitadas, observa-se que em apenas **duas** (02) houve a presença de orientações que trouxessem informações explícitas dos elementos composicionais do gênero. Também, em muitas das propostas, não foram encontrados textos nem exemplos que auxiliassem os estudantes a compreenderem a finalidade comunicativa ou os recursos linguísticos característicos do gênero proposto. No que diz respeito à circulação do gênero textual produzido, apenas cinco (**05**) propostas recomendaram a publicação do texto. Os gêneros discursivos solicitados mobilizam algumas capacidades comunicativas como narrar, dissertar, descrever, expor, relatar, além de habilidades como a criação de gifs e poemas.

Vejamos os exemplos da página 21 e 58:

Desafio de linguagem

Como você viu, o termo épico teve seu sentido ampliado ao longo do tempo, sem deixar de guardar seu valor original. Seu desafio agora é apresentar a noção de épico por meio de um gif. Ele pode ter um valor didático, servindo para exemplificar a ideia, ou ser uma paródia (distorção com fins de humor). Prepare seu gif e mostre-o para a turma.

Desafio de linguagem

Você estudou características centrais do Romantismo. Agora, em grupo, escolham uma das características do movimento e produzam um texto mostrando como aparecia na arte romântica e como seria recontextualizada hoje. Como faria, por exemplo, um artista que quisesse expressar o escapismo (fuga)? Incluam exemplos, pensem nas formas atuais de divulgação das artes, considerem as possibilidades criadas pela tecnologia atual etc. O texto deverá ser apresentado em formato de podcast, com duração de 1 a 3 minutos. Vocês devem produzi-lo usando recursos que o tornem adequado a essa forma de divulgação: o público ouve o texto, sem acesso a recursos visuais. Cuide do ritmo da fala e da pronúncia das palavras.

Alguns pontos importantes devem ser destacados a partir da análise das propostas acima. Apesar de haver a valorização do uso de vários recursos semióticos e do uso social dos gêneros, como acontece na proposição da criação do gif e do roteiro para o podcast, que insere o(a) estudante numa prática multimodal e contemporânea, contemplando a tecnologia, o planejamento discursivo e a oralidade, as breves propostas deixam algumas lacunas a serem preenchidas. Grande parte das propostas em si não possuem orientações explícitas sobre o gênero em questão, o que pode dificultar a produção para os alunos que não dominam os recursos composicionais esperados para a produção, por exemplo, de um gif.

Por sua vez, também não são previstas etapas de revisão e reescrita dos textos produzidos. A ausência dessas etapas contraria a perspectiva de produção textual como processo, fundamental para o desenvolvimento da escrita conforme Dolz & Schneuwly (2004) e Antunes (2003), e como também defendem Marcuschi e Leal (2009):

Assim, durante todo o processo de escrita, há um trabalho de planejamento, geração de ideias, escrita, revisão para produção do próximo trecho do texto. Nessa perspectiva, não se concebe que o planejamento do texto seja realizado apenas no início do trabalho de escrita, nem que a revisão seja realizada apenas no final da produção. Há durante todo o percurso: planejamento do que será dito e de como será dito, escrita da sequência linguística em função desse planejamento, revisão do que foi escrito, planejamento do próximo trecho, escrita, revisão e assim por diante. (Marcuschi e Leal, 2009, p. 140)

Além disso, embora haja orientações gerais como “Incluam exemplos, pensem nas formas atuais de divulgação das artes, considerem as possibilidades criadas pela tecnologia atual etc.”, falta aprofundamento explícito nos recursos linguísticos e discursivos que compõem os gêneros solicitados. As recomendações, de uma forma geral, permanecem

superficiais e pouco contemplam um direcionamento efetivo para a exploração e o domínio de meios discursivos mais complexos.

Dessa forma, o LD *Se liga nas linguagens* traz a produção de textos próximo ao conceito de atividade defendido por Camps (2006, p. 38): “A atividade sempre tem um motivo, que pode não ser percebido conscientemente pelos agentes, mas que se manifesta no curso de seu desenvolvimento e se transforma em seu processo; o motivo não predetermina a atividade, mas a desencadeia, lhe confere sentido.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e da análise realizada, foi possível verificar que os volumes únicos do PNLD 2021 do Ensino Médio investigados incorporam, em diferentes estratos, elementos da abordagem sociointeracionista no ensino da produção textual, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observou-se que o livro didático *Se liga nas linguagens* privilegia propostas mais rápidas e objetivas que dialogam com as culturas juvenis e digitais e promove uma maior exploração das mídias e tecnologias como meio de expressão e circulação dos textos produzidos. Por sua vez, o livro didático *Práticas de Língua Portuguesa* apresenta um projeto didático de um Ensino Médio propedêutico, voltado para o aprofundamento acadêmico dos gêneros e à preparação para contextos formais de uso da língua.

Se liga nas linguagens, de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, organiza-se em torno de duas grandes áreas de estudo: o ensino da Literatura, contemplado em 15 dos 32 capítulos, e a Análise Linguística, presente em 17 capítulos. No que diz respeito às propostas de produção de texto, privilegia a criação de gêneros discursivos contemporâneos, como gifs, poemas, roteiros para podcasts e vídeos, cards e comentários em redes sociais. Essas atividades estimulam a exploração de múltiplas linguagens e recursos semióticos, aproximando os estudantes das práticas comunicativas digitais e das culturas juvenis. No entanto, apesar da variedade e inovação nas propostas de produção textual de *Se Liga nas Linguagens*, observam-se algumas limitações. Algumas atividades são apresentadas de forma rápida e objetiva, sem orientações detalhadas sobre planejamento, revisão e aprofundamento das características composicionais dos gêneros, o que pode dificultar a consolidação de competências textuais mais complexas e a compreensão plena das estruturas linguísticas necessárias para contextos formais de escrita, como produções acadêmicas ou profissionais.

Por sua vez, *Práticas de Língua Portuguesa*, produzido por Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior, é organizado pelos gêneros de produção de textos – manifesto, texto de divulgação científica, ensaio, reportagem, artigo científico, resenha crítica, relatório de pesquisa – e concentra-se no aprofundamento acadêmico e no domínio formal da escrita, oferecendo orientações detalhadas sobre produção de textos, revisão e reescrita. O material privilegia o estudo sistemático dos gêneros textuais e das estratégias discursivas. Essa abordagem evidencia uma maior preocupação com a formação de competências textuais sólidas e propedêuticas. No entanto, embora esse enfoque promova rigor e aprofundamento, observa-se que o livro apresenta limitações no que se refere à diversificação de gêneros e à aproximação com práticas comunicativas contemporâneas. As propostas tendem a se concentrar em textos formais e acadêmicos, oferecendo menos oportunidades para que os estudantes explorem a escrita em contextos digitais, multimodais ou vinculados às experiências juvenis. Assim, apesar de sua solidez acadêmica, o material pode não atender plenamente às necessidades de engajamento e criatividade dos alunos em práticas de escrita mais contextualizadas e socialmente interativas.

Ambos os projetos didáticos analisados apresentam contribuições pedagógicas relevantes para o ensino de produção textual. O primeiro, ao aproximar os estudantes de práticas comunicativas contemporâneas, amplia o repertório discursivo e favorece o engajamento em atividades que dialogam com as culturas digitais. O segundo, ao valorizar a precisão linguística e a escrita como processo, promove o desenvolvimento de competências textuais voltadas para contextos de maior exigência acadêmica. Nesse sentido, as características observadas nas duas propostas revelam aspectos que poderiam subsidiar a formulação de critérios e orientações do Guia do PNLD, especialmente no que se refere à articulação entre práticas comunicativas atuais e o domínio linguístico necessário à produção de textos críticos e socialmente significativos.

Por fim, este estudo reforçou a importância de se considerar, na escolha e no uso dos livros didáticos, não apenas os conteúdos apresentados, mas também as metodologias e abordagens que norteiam as propostas de escrita. A compreensão dessas dimensões permite que os materiais selecionados contribuam efetivamente para a formação de estudantes capazes de atuar de forma ativa, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedantismo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Guia Digital do PNLD 2021 – Anos Finais – Objeto 2. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 07/03/2025.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. Orientador: Profª Drª Inês Signorini. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPS, A. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: Diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. In: CAMPS, A. (Org.). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 13-32.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas**. Summus Editorial, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41–73.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola**: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. Texto apresentado no encontro "Leitura e produção de textos na escola", CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 129-152, 2009.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, 2016.

OLIVEIRA, Maria José Houly Almeida de et al. **As propostas de produção textual no livro didático**: uma reflexão sobre as práticas efetivadas pelos professores formados pelo PROFA. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2008.

SILVA, Emanuel Mateus. A proposta de produção textual no livro didático: uma análise na perspectiva do letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-10, 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, autor da minha fé, por sustentar meus passos e iluminar cada etapa desta caminhada. Em cada desafio, encontrei n'Ele a serenidade e a coragem necessárias para seguir em frente. A Ele seja dada toda a honra, toda a glória e todo o louvor.

À minha mãe, luz da minha vida, que sempre foi meu maior exemplo de amor, coragem e dedicação. Foi ela quem me ensinou a acreditar na educação como caminho de transformação e a nunca desistir, mesmo diante das dificuldades. Sua fé em mim e suas palavras de incentivo me acompanharam em todos os momentos desta jornada. A cada conquista, reconheço o reflexo do seu apoio incondicional e de sua força que me inspira todos os dias. Eu te amo!

Ao meu professor e orientador, Clecio Bunzen, expresso minha mais profunda admiração e gratidão. Tive o privilégio de ser sua aluna e bolsista e, ao longo desse percurso, aprendi não apenas sobre pesquisa e ensino, mas também sobre humanidade, ética e dedicação. Agradeço sinceramente pela confiança depositada em meu trabalho, pelo apoio constante e pelas valiosas orientações que foram essenciais para a realização deste estudo.

À minha família, pelo amor e incentivo. Agradeço por compreenderem minhas ausências e por celebrarem minhas vitórias. Cada gesto de apoio e carinho foi combustível para seguir adiante.

Gabriel, que se tornou meu farol nesta reta final, agradeço pela presença constante, pela paciência nos dias difíceis e pelas pequenas grandes coisas que você faz. Obrigada por ser companhia, apoio e inspiração em todos os momentos.

Aos meus amigos de turma – Beatriz, Felipe, Izael, Luan, Rafael e Wedja – por tornarem a jornada acadêmica mais leve. As conversas, as risadas, os trabalhos em grupo e o companheirismo fizeram dessa caminhada um processo de crescimento não apenas acadêmico, mas também humano. Agradeço por cada momento de partilha e aprendizado.

Às queridas, Sofia Santiago e Kaylane Vitória, com quem compartilhei um percurso intenso e enriquecedor durante um ano e seis meses no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse período, aprendi que ensinar é também aprender todos os dias, e vocês foram parte essencial desse aprendizado. As trocas, os desafios e as conquistas vividas ao lado de vocês deixaram marcas profundas na minha formação docente e pessoal.

Ao Pedro Santana e Vinícius França, meus companheiros de pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por tantas trocas e aprendizados compartilhados. Trabalhar ao lado de vocês foi uma oportunidade de crescer como pesquisadora e de compreender o verdadeiro sentido da colaboração e do companheirismo científico.

E, de modo especial, aos meus amigos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica – Clarice Maria, Cleidson Luciano, Diógenes Luís, Caio Lucas, Eduarda Larissa, Hugo Vitor, Igor Kleyverson, Luiz Carlos, Renata Maria, Rita de Cássia e Tharcylla Cristina – pela amizade, risadas, parceria e apoio que foram fundamentais para a realização deste sonho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho — com palavras de incentivo, gestos de afeto ou simples presenças silenciosas, mas cheias de significado. A cada um, deixo minha mais sincera gratidão.