

PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

**TEXTUAL PRODUCTION IN THE PORTUGUESE TEXTBOOK AND ITS CONTRIBUTION TO LEARNING
TO WRITE**

Vitória Carla de Souza Silva

Orientadora: Sônia Virgínia Martins Pereira

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O ensino de língua portuguesa esteve por muito tempo voltado para a gramática e isso, de fato, refletia nos materiais utilizados em sala de aula, é o que vemos, por exemplo, nas cartilhas. No entanto, com os estudos de Geraldi (2011) vivenciamos no Brasil uma mudança de paradigma, tirando o protagonismo do ensino gramatical. Assim, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alinhado aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e perspectivas sociointeracionistas de língua e linguagem se tornou possível que essas mudanças fossem concretizadas. Diante dessa perspectiva, o presente artigo analisou as propostas de produção do livro didático de português com os objetivos de: verificar se as propostas indicam uma situação interlocutiva para a escrita dos estudantes; descrever como elas arquitetam a efetiva aprendizagem da escrita estabelecendo as seguintes etapas de produção textual: planejamento-escrita-revisão-reescrita-circulação e caracterizar as atividades propostas, a partir da concepção sociointeracionista de linguagem, observando as estratégias de produção e circulação dos textos. Diante disso, o estudo foi feito sob a ótica qualitativa e de análise documental tendo como corpus o LDP *Se liga na língua* aprovado pelo PNLD 2022. A fundamentação teórica está baseada nas teorias de Bakhtin (2006), Soares (1999), Marcuschi (2008), Marcuschi (2007). Ao fim, inferimos que as propostas favorecem o aprendizado efetivo da escrita, pois indicam uma situação interlocutiva para o estudante, e o orientam a desenvolver as etapas essenciais de planejamento, escrita, revisão, reescrita e escrita. No entanto, constatamos que ainda há grandes indícios de protagonismo do aspecto gramatical em detrimento dos outros aspectos textuais, como o discurso e o gênero.

Palavras-chave: livro didático, produção textual, sociointeracionismo

ABSTRACT

For a long time, Portuguese language teaching was geared towards grammar and this was reflected in the materials used in the classroom. However, with Geraldi's (2011) studies, we are experiencing a paradigm shift in Brazil, taking the lead away from grammar teaching. Thus, with the National Textbook Program (PNLD) aligned with the assumptions of the National Curriculum Parameters (PCN) and socio-interactionist perspectives on language and language, it became possible for these changes to take place. From this perspective, this article analyzed the production proposals in the Portuguese textbook with the objectives of: checking whether the proposals indicate an interlocutive situation for student writing; describing how they design the effective learning of writing by establishing the following stages of textual production: planning-writing-revision-writing-circulation and, in addition, characterizing the proposed activities from the socio-interactionist conception of language,

observing the strategies for producing and circulating texts. In view of this, the study was carried out from a qualitative perspective and document analysis, using the LDP Se liga na língua approved by the PNLD 2022 as a corpus. The theoretical foundation is based on the theories of Bakhtin (2006), Soares (1999), Marcuschi (2008) and Marcuschi (2007). In the end, we infer that the proposals favor the effective learning of writing, as they indicate an interlocutive situation for the student, and guide them to develop the essential stages of planning, writing, revising, rewriting and writing. However, we found that there is still a lot of evidence of the grammatical aspect taking center stage to the detriment of other textual aspects, such as discourse and genre.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil tem raízes fincadas na gramática, principalmente devido à formação inicial da disciplina no país. Sob essa perspectiva, faremos um breve e importante panorama histórico, para entendermos e analisarmos o ensino de escrita até a atualidade, assim será possível refletirmos a respeito do caminho que foi percorrido e do que ainda está sendo (ou precisa ser) feito. Para Coutinho (2023, p.4) é preciso que haja a reconstrução do passado, pois podemos entender as ideias que atravessam a construção do sistema educacional brasileiro.

Em primeiro lugar, entendemos que no Brasil colônia o ensino era resumido às práticas jesuíticas (Favero, 2009), que tinham como objetivo a catequese, no entanto, houve, nessa época, o ensino das línguas clássicas, entre elas o latim, aos filhos da elite. Assim, a gramática do português passou a ser tomada como base para o ensino de latim.

Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os Professores lhes vão dando uma noção da Portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a Latina" (Cunha, 1985, p. 72 e 73 *apud* Soares, 2004, p.162)

De maneira geral, o ensino acontecia de forma oralizada, com base nos estudos de lições curtas, (Bunzen, 2011) aponta que Nóbrega defendia o ensino oral do português europeu, no entanto, após o falecimento do mesmo, são adotada as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Studiorum* (Bunzen 2011, p.890), na qual o currículo voltava-se para a gramática e literatura das línguas clássicas.

No entanto, em meados do século XVI cresce o que se chama de sentimento patriótico e, diante disso, a Língua Portuguesa se destaca em posição de superioridade (Fávero, 2009). Esse contexto culmina na publicação das primeiras gramáticas da Língua Portuguesa em meados do século XVI e as primeiras Cartinhas (Catecismos para aprender a ler).

Estas e outras "cartilhas" são obras diferentes que se destinavam à aprendizagem da leitura e às primeiras noções de catequese e que constam, geralmente, de duas partes,

uma com o alfabeto e junção de letras, e a outra com os elementos de doutrina cristã. A leitura aprendia-se com a catequese. O "Catecismo Pequeno" tem outra finalidade. (Cristóvão, 1998, p.692)

Adiante, no século XVII, acontece o conhecido período das leis régias, no qual havia a proibição do uso das línguas indígenas e gerais, intensificando, assim, o ensino de língua portuguesa. Nesse cenário, segundo Fávero (2009) encontramos as gramáticas como protagonistas no ensino de LP.

Destacamos, ainda, o Alvará Régio de 1770 que torna oficial a gramática de Antônio José dos Reis Lobato. Sobre esse período, concordamos com Bunzen (2011) quando afirma que a associação entre o processo de gramaticalização e o progresso e a nacionalização contribui fortemente para a fabricação de uma disciplina voltada para a gramática:

Se a instrução pública tem um papel central na construção de um Estado progressista que se utiliza da língua ensinada na escola como forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial, o processo de gramaticalização associado à noção de progresso e nacionalidade será um aspecto central para fabricação de uma disciplina escolar que se volte para o vernáculo. (Bunzen, 2011, p. 892)

No que concerne ao ensino de escrita, de acordo com Fávero (2009), nos livros de redação publicados no século XVII, não encontra-se a preocupação com o desenvolvimento de uma escrita criativa, crítica e de exposição de ideias com coerência. Nesses livros, o aluno era orientado apenas a treinar a capacidade de reprodução e era fornecida, até, uma versão do texto a ser produzido, como uma maneira de memorizar a escrita correta das palavras, o que incentivava a prática copista.

Ademais, no século XVIII destacamos o que é chamado de ensino secundário da língua portuguesa por autores como Razzini (2010) e Bunzen (2011).

Concorda-se com Razzini (2010, p. 45), quando a mesma afirma que o livro didático é considerado uma fonte privilegiada na história da educação, uma vez que ele pode refletir, nas palavras da autora, “uma imagem sistêmica da escola que ele representa”, bem como, “uma imagem da sociedade que o escreve e que o utiliza”.

Assim, vale destacar alguns dos livros utilizados no período de 1870, como por exemplo, a *Gramática nacional elementar*, na qual encontramos exercícios como os expostos abaixo:

Consistirão os exercícios de ortografia em escrever o aluno na pedra o trecho que se lhe ditar. Se escrever certo, o professor exigirá a exposição das regras que pôs em prática: se escrever errado, não se contentará com a emenda de outro aluno que não der a razão da divergência. Quando tiver ele afinal de emendar, porque nem um dos alunos acerte, tomará saliente a regra aplicável, desvanecendo o falso pressuposto,

de que porventura se originasse o erro. (Razzini, 2000, p.291)

O trecho acima trata-se de um exercício de ortografia, no qual a escrita é incentivada somente para que se veja os erros e acertos gramaticais. Ademais, os alunos são orientados a escrever apenas o que o professor lhes ditar. Portanto, podemos perceber que o texto não é utilizado na sua situação real de uso, pelo contrário, é um texto limitado, em que o aluno não é convidado a ter o direito à palavra, nas palavras de Geraldi (2011, p.100). Outrossim, podemos observar os fundamentos para o exercício de produção textual, chamado de exercício de composição, como descrito na citação a seguir:

Os exercícios de composição versarão sobre assuntos usuais, e serão executados pelos alunos, depois de explicações do professor. Exemplos: o regime disciplinar do colégio; a descrição do edifício e de suas imediações; os estudos feitos na aula até aquele dia ou na semana anterior; descrição de qualquer objeto de uso comum, observações sobre sua utilidade, propriedades e aplicações. (Razzini, 2000, p.293).

O exercício de composição deixa claro, mais uma vez, que não havia uma escrita de uso real, de tipos e gêneros textuais que fossem para além dos que circulavam na escola; escrever o regime disciplinar do colégio ou descrever o edifício escolar, são exemplos de como o texto na sala de aula foi, por muito tempo, visto como isolado das possíveis interações e usos funcionais que os estudantes poderiam ter na vida social deles.

Para finalizar esse panorama histórico, é importante assinalar o uso das cartilhas nessa trajetória de ensino da escrita. Esse material didático advém das cartinhas (Mortatti, 2007, p.91), já citadas anteriormente nesta seção. Soares (1999, p.62) expõe um exemplo de atividade que certamente, tomou como base a cartilha, na qual a criança apenas repete palavras copiadas que não produzem sentido. E assim, eram as cartilhas, exercícios de prática copista, com o objetivo de memorização.

Observamos, portanto em Razzini 2000 (p.291-293) e Soares (1999, p.62) exercícios em que se usava a escrita para o exercício gramatical, além disso, nos atentamos para as escolhas dos gêneros trabalhados, uma vez que para a composição (escrita) os gêneros são totalmente voltados para a escola, como o regimento escolar ou a descrição do edifício em que acontecem as aulas. Assim, fica evidente que o ensino de português e de escrita não tinha objetivos de interação social.

Por isso, adotamos a visão sócio-interacionista difundida por Mikhail Bakhtin (2006), na qual o autor afirma que os enunciados são respostas a enunciados anteriores, transformando o indivíduo em um ser situado socialmente, uma vez que seus enunciados irão ser influenciados diretamente pelo seu convívio social.

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (Bakhtin, 2006, p.291).

Sob influências da perspectiva citada, a partir de 1980, os estudos sobre o texto na sala de aula mudaram de paradigma no Brasil. Isto porque Geraldi (2011) reuniu professores em seu livro *O texto na sala de aula* para discutir sobre a importância e do trabalho com o texto ultrapassar os estudos gramaticais; nesse momento, o texto passa a ser visto como objeto de estudo para a leitura, escrita e, concordando com Geraldi (2011), um meio de dar ao aluno o “direito à palavra”.

Portanto, o livro citado foi o ponto de partida para grandes mudanças na abordagem do ensino de produção textual, uma vez que as ideias nele contidas estavam intimamente influenciadas pelo dialogismo defendido por Bakhtin. Logo, percebeu-se que o ensino de texto precisava estar inserido em situações reais. Apesar de Bakhtin não pesquisar especificamente sobre o ensino escolar, seus estudos são essenciais para o ensino de língua na atualidade, pois o autor afirma que os enunciados produzidos pelo ser humano são dialógicos, ou seja, estão inteiramente relacionados à interação dos indivíduos.

Além disso, é possível afirmar que a preocupação com a abordagem interacionista do texto em sala de aula se consolida com a publicação dos PCNs (1997):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (Brasil, 1997, p. 28).

Para Bunzen (2011), os PCN foram essenciais para essa mudança de paradigma e isso refletiu na criação do PNLD, que em outras palavras, veio para mitigar os problemas relacionados ao ensino de português, trazendo a ciência, ou seja, a linguística, à tona na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Nesse discurso, os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais. Na mesma direção, o PNLD assume um caráter de “combate” as “pragas do ensino de português”, entendido por alguns como uma política de “educação linguística”, distanciando-se, em certo sentido, dos critérios dos professores para escolha de um “bom livro didático” e aproximando cada vez mais do que é

legitimado pela ciência como “ideal” para o ensino de língua materna. Desta forma, os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino. Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial. (Bunzen, 2011, p. 905)

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) , promulgada quase 20 anos depois dos PCN permaneceu com a perspectiva de língua influenciada por Bakhtin, dando continuidade à adoção de uma teoria sociointeracionista de linguagem, como afirma o seguinte trecho do Documento:

“Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 2018, p. 67).

Além de conservar a perspectiva supracitada, a BNCC amplia as discussões sobre o uso da linguagem, dando ênfase às práticas sociais e situando-as historicamente. Diante disso, ressaltamos mais uma vez que a língua não pode ser estudada isolada de suas condições de uso na sociedade, tampouco de seu contexto histórico, econômico, social e individual, como assinala o documento curricular.

Diante disso, o presente artigo debruçou-se na análise das propostas de produção textual do Livro Didático de Português. Delineou-se como objetivo geral deste estudo analisar as propostas de produção textual presentes no livro *Se Liga na Língua*, da Editora Moderna, que consta no PNLD de 2022, direcionado para turmas de 8º ano do ensino fundamental, anos finais. Tendo em vista o objetivo geral, os objetivos específicos buscam: (i) Verificar se as propostas indicam uma situação interlocutiva para a escrita dos estudantes; ii); Descrever como as propostas arquitetam a efetiva aprendizagem da escrita estabelecendo as seguintes etapas de produção textual: planejamento-escrita-revisão-reescrita-circulação; (iii) Caracterizar as atividades propostas, a partir da concepção sociointeracionista de linguagem, observando as estratégias de produção e circulação dos textos.

Desta forma, o presente estudo está dividido nas seguintes seções: além da dessa primeira seção, que é a introdução, na segunda seção há o referencial teórico da pesquisa, na

terceira seção, a metodologia e descrição do trabalho, na quarta seção, a análise do livro didático seguida das considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Texto: diálogo e interação

Segundo Soares (1999, p.91), com os estudos da psicolinguística percebeu-se que o conceito de um sujeito aprendiz de escrita voltado para um sujeito que aprende por repetição, copiando, reproduzindo ou imitando textos modelares havia sido ultrapassado. E, ao contrário dessa linha de ensino, passou-se a perceber que o aprendiz desenvolveria habilidade da escrita errando, levantando hipóteses e refletindo sobre o escrito.

Nessa perspectiva, é válido trazer à tona as discussões travadas por Pinto (2019), em que a mesma define a psicolinguística como socio-psicolinguística, na qual situa o sujeito-aprendiz socialmente, trazendo aspectos sociais, culturais e econômicos como fatores que influenciam no desenvolvimento da fala e da escrita. A título de exemplo, a autora apresenta a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, em que as crianças são expostas a uma linguagem “bruta” e, por isso, reproduzem o mesmo. Pinto (2019, p.71) afirma que isso impacta diretamente na aquisição da leitura e escrita do indivíduo e relacionando com o exposto por Magda Soares (1999, p.71), a aprendizagem efetiva da escrita, nesse caso, só ocorreria se o indivíduo pudesse refletir e levantar hipóteses sobre a língua que o mesmo utiliza.

Logo, tendo em vista as diferentes realidades socioeconômicas, constata-se o estudante não como um mero reprodutor de discursos alheios; para além disso, o estudante reproduz aquilo que corresponde ao meio que ele está inserido. Assim, o processo de escrita precisa ser um processo que oportuniza o erro e trata de situações reais, uma vez que o estudante é um sujeito situado socialmente.

Assim, concordamos com Soares (1999, p. 68):

A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. Assim, no quadro dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresenta como a alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados. Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação - o

exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema - e produção de texto - o estabelecimento de interlocução com um leitor. (Soares, 1999, p.68)

Ademais, Bakhtin (2006, p.291) afirma que os enunciados são dialógicos, ou seja, estão inteiramente relacionados à interação dos indivíduos. O autor evidencia que “ninguém rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”, trazendo à tona sua teoria de que qualquer locutor é, em certo grau, um respondente, ou seja, carrega em seu discurso a resposta a discursos anteriores.

Sendo assim, apesar de Bakhtin não ter se voltado à escrita, nem à aprendizagem escolar, é evidente suas contribuições para o estudo do discurso, texto e gêneros textuais. Dentre essas contribuições, a primeira é a de que os estudantes precisam ter espaço para expor suas “atitudes responsivas”, ou seja, suas respostas àquilo que são expostos dentro do contexto social em que vivem, e a segunda, de que o texto não pode ser trabalhado apenas para o aprendizado de regras gramaticais, uma vez que, é no texto que se manifestam as “bagagens” socioculturais de cada aluno.

Nessa linha de pensamento, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 51) enumera algumas situações de ensino-aprendizagem que são favorecidas pelo trabalho com a língua através do texto. A título de exemplo, entendemos como importante destacar as seguintes: o trabalho com a língua em seu funcionamento autêntico; o entendimento de problemas de ordem morfológica; a organização do léxico e exploração do vocabulário; o desenvolvimento do raciocínio e da argumentação; o estudo dos gêneros textuais e, ainda, o tratamento dos problemas residuais da alfabetização.

Portanto, entendemos, diante de tudo que foi exposto, a importância de trabalhar o texto em condições reais de uso, contrariando o ensino de textos como reprodução, cópia e treino. A título de exemplo, se passamos uma produção textual como cópia, apenas para o aluno treinar a escrita das palavras, não conseguiremos identificar problemas em sua alfabetização, uma vez que ele não terá espaço para escrever como realmente sabe.

Em diálogo com as ideias expostas posteriormente, apontamos o conceito de Geraldi (2011, p. 100-101) de “texto *versus* redação”. Para isso, nos valem das concepções trazidas na seção que o professor nomeou de “O direito à palavra”, do seu estudo na coletânea O texto na sala de aula. Assim, ele traz o exemplo de dois textos produzidos por estudantes: no primeiro, não há sentido nenhum, é um texto do tipo cartilha, em que consta um aglomerado

de frases sem contexto e que tem como objetivo central apenas a aprendizagem por repetição. O segundo texto é uma pequena narrativa que, apesar de ter problemas de grafia e muitos desvios gramaticais, mostra uma sequência lógica de fatos ocorridos, os quais, a propósito, fazem sentido, pois contam uma breve vivência de quem o escreveu.

Sobre esses textos, Geraldi (2011) diz:

À luz das considerações que vínhamos fazendo, o autor do primeiro texto entendeu o jogo da escola: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcabouço ou um esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação. O autor do segundo texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro pólo do processo de interlocução a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um texto, e não mera redação. Na verdade, o autor ainda não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer a sua palavra. Foi reprovado e repete a primeira série. (Geraldi, 2016, p. 100)

Sob essa perspectiva, é válido analisar, também, o que Elizabeth Marcuschi (2005) nos oferece no que diz respeito ao funcionamento da produção de texto dentro do espaço escolar. A linguista traz o conceito de redação clássica e redação mimética. Apesar de não colocar os termos sob uma visão dicotômica e, inclusive, afirmar que ambos têm o mesmo objetivo/função sociocomunicativa, aponta divergências entre eles.

Sob esse viés, a redação clássica é a redação produzida na escola para a escola. Sobre essa modalidade, Marcuschi (2005) afirma que muitas vezes é fornecido apenas um tema para o aluno, sem qualquer planejamento do texto. Nesse contexto, os tipos textuais tendem a ser descritivos, narrativos ou dissertativos e, além disso, o interlocutor presumido é o professor e o espaço de circulação é sempre a sala de aula.

Por sua vez, o trabalho com os tipos textuais em sala de aula aparece historicamente de tal forma associado a condições de produção e circulação específicas (o leitor presumido é o professor; o objetivo da produção é pedagógico; o contexto de circulação é predominantemente a sala de aula), que os tipos (principalmente, a narração, a descrição e a dissertação) foram se constituindo como gêneros textuais tipicamente escolares (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004)

Outrossim, a professora também fala sobre a redação mimética, à luz de Bakhtin e da Escola de Genebra¹, apontando que ela tem foco na imitação de gêneros que circulam normalmente fora do espaço escolar, por exemplo, a reportagem de jornal e a crônica. Para Marcuschi (2005, p. 64), a redação mimética permite “a preservação das características de gêneros que circulam em contextos sociointeracionais diversos e conserva os traços de um

¹ A escola de Genebra se refere a uma perspectiva de estudo de gêneros textuais que tem no modelo de sequência didática uma proposta metodológica para o ensino de gêneros textuais escritos e orais. (Dolz e Schneuwly, 2004).

gênero tipicamente escolar" e, por isso, a autora indica que seja priorizado o trabalho com a redação mimética, pois a mesma permite mais autonomia para o aluno.

Destacamos, entretanto, que Geraldi (2011) traz a diferenciação do texto e redação, nomeando como redação o texto no qual não há nenhuma reflexão sobre ele, que é mera repetição e, como texto, aquele produzido “livremente” pelo aluno, ainda que contenha erros gramaticais. Portanto, a concepção de Beth Marcuschi vai além desse pensamento de Geraldi, mostrando que a redação ou produção de textos na escola pode ser entendida também como tipos de redação. Aqui vale um comentário de que a concepção de redação de Marcuschi (2005) muito se diferencia da de Geraldi (2016), uma vez que a linguista não utiliza a concepção de texto.

2.2 Conceitos e noções fundamentais para o ensino de produção textual

Em sua obra "Produção textual, análise de gêneros e compreensão", Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 84) aponta o conceito de texto, discurso e gêneros, sinalizando para a importância desses conceitos no ensino da língua. Para o autor, o primeiro é objeto de figura, o segundo “objeto de dizer” e o terceiro é aquele que condiciona a atividade enunciativa. Temos, portanto, para o pesquisador, a noção de discurso como “objeto de dizer”, pois é visto como prática linguística codificada, associada a uma prática social (socioinstitucional) historicamente situada (Coutinho, 2004, p.32). Nessa ação (discurso) entram aspectos pragmáticos, tipológicos e processos de esquematização relativos ao gênero (Marcuschi, 2008, p.84).

Além disso, o autor compreende o texto como “objeto de figura”, ressaltando que não se trata apenas de uma ordenação de enunciados, mas de uma configuração global que pode ser um só enunciado ou um romance inteiro (Coutinho, 2004, p.33-5). Em síntese, o texto é observável, é a parte em que se apresentam todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos em análise (Marcuschi, 2008, p. 84).

Por fim, o gênero é apontado por Marcuschi (2008, p.84) estando entre o discurso e o texto, pois o mesmo é visto como prática social e prática textual discursiva. O gênero opera como ponte entre o discurso e o texto, além disso sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que ele surge e circula. Para Marcuschi (2008 p. 85) os gêneros apresentam dois aspectos importantes: a gestão enunciativa e a composicionalidade. O primeiro, diz respeito à escolha de planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais e

o segundo volta-se para a identificação de unidades e subunidades textuais que dizem respeito à sequenciação e ao encadeamento e linearização textual.

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (Marcuschi, 2008, p. 85)

Nessa perspectiva, observamos os trabalhos com texto e gênero por meio dos estudos de Henrique e Pereira (2022) sobre os documentos oficiais (BNCC e PCNs), em relação às pesquisas sobre gêneros textuais, no contexto brasileiro, os autores apontam o que Bawarshi e Reiff (2013) dizem sobre a síntese brasileira nesse cenário:

A respeito disso, Bawarshi e Reiff (2013), ao realizarem um percurso investigativo acerca dos estudos de gênero, em nível mundial, trazem à tona a abordagem brasileira, que denominam “síntese brasileira”, por reunir as tradições linguística, retórica e sociológica operando igualmente com as tradições de estudo de gêneros francesa e suíça. (Henrique e Pereira, 2022, p. 484)

Sobre os estudos brasileiros os autores dissertam:

Quanto à abordagem pedagógica dos gêneros, Bawarshi e Reiff (2013) asseguram que o modelo educacional brasileiro para o ensino de gêneros estaria assentado na perspectiva suíça e no interacionismo sociodiscursivo, que influenciaram propostas curriculares e pedagogias de gêneros no país. Esse modelo brasileiro baseou-se na perspectiva teórica bakhtiniana, sintetizada em: (i) caracterização da esfera em que o gênero circula; (ii) estudo da sócio-história do desenvolvimento do gênero; (iii) caracterização do contexto de produção; (iv) análise do conteúdo temático; e (v) análise da construção composicional do gênero, tais como o estilo do gênero e o estilo do autor. (Henrique e Pereira, 2022, p. 485)

Os autores supracitados elaboraram o seguinte esquema para demonstrar o contínuo entre gênero, discurso e texto.

Figura 1: Esquema Continuum entre texto, discurso e gênero

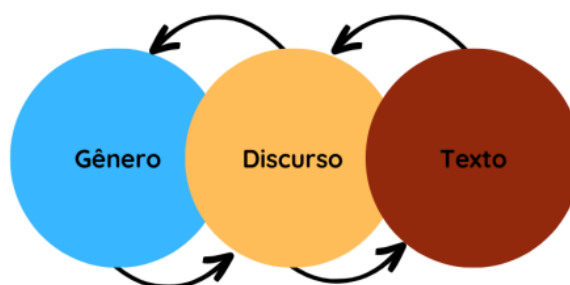


FIGURA 1 - Continuum entre texto, discurso e gênero.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Fonte: Henrique e Pereira (2022, p.485)

Nessa continuidade de seu estudo em documentos curriculares oficiais analisados, os autores constatarem que os PCN visam romper com a tradição gramatical no ensino-aprendizagem de português no Brasil. Dessa forma, reafirmamos que os PCN pressupõem que não é possível o estudo das palavras e frases de forma descontextualizada, ou seja, é necessário que o texto situado e contextualizado. Ademais, segundo os autores supracitados a BNCC aborda o texto de maneira mais atualizada, evidenciando o caráter multissemióticos e multimidiáticos do texto, bem como novas configurações de escrita e interação, sendo assim o aluno-escritor pode ser considerado um design de textos. Henrique e Pereira (2022, p.488-489) trazem que o documento também aponta para um ensino contextualizado:

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (BRASIL, 2017-2018, p. 75).

Por fim, apontamos também as concepções de discurso e gênero ampliadas nos documentos oficiais analisados por Henrique e Pereira (2022). Os autores expõem (p.491 e 492) que os PCN consideram como discurso o contexto sócio-histórico, ideologias, simulacros e intertextualidade. Já na BNCC, o discurso é um local de interação em que vários sentidos e posicionamentos são realizados. A respeito dos conceitos de gênero, nos documentos supracitados, podemos observar que para os PCN (2000, p.21) os gêneros do discurso é que determinam as formas de escrever e, hoje, estão cada vez mais flexíveis e mutáveis. Completando esse conceito, na BNCC (2018, p.69) os gêneros são vistos como práticas sociais e práticas de linguagem; além disso, é importante ressaltar que os chamados gêneros digitais têm um lugar destacado na Base, uma vez que são tão formativos quanto os gêneros já consagrados pela escola.

Para Henrique e Pereira (2022, p.497) a BNCC refina os pressupostos dos PCN:

A Base, por seu turno, refina os pressupostos dos PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000), aproximando-se e distanciando-se das concepções trazidas pelos Parâmetros, embora também apresente certos equívocos conceituais, como a ideia de pertencimento entre texto e discurso. Nesse sentido, de forma holística, respaldados pela ideia de que o conhecimento é construído pelo lançamento de olhares críticos sobre fenômenos sócio-históricos, não um rompimento abrupto com o que já foi dito (KUHN, 1996), interpretamos que a Base defende a necessidade de um ensino de língua em que podemos notar um continuum entre texto, discurso e gênero. (Henrique e Pereira, 2022, p.497)

Destacamos, portanto, a importância da escolha dos gêneros textuais que serão produzidos pelos alunos, uma vez que o gênero é uma ponte entre o discurso e o texto.

Concordamos com Santos e Arena (2022, p.118), pois nem a BNCC, nem os PCN afirmam que o professor deve propor produção textual de todos os gêneros vivenciados em sala de aula, sendo necessário avaliar os gêneros pertinentes de acordo com aspectos como conteúdo programático, nível de escrita dos alunos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

2.3 Escrever como, porquê e para quem: as etapas de produção textual e a produção de sentido

Portanto, é válido ressaltar as discussões que sustentaram de forma mais ávida esse trabalho: as etapas para uma efetiva aprendizagem da escrita e como (ou se) o LDP contribui com essa formação.

Nesse sentido, Elizabeth Marcuschi (2007), enfatiza: “sob uma perspectiva formativa, a produção escrita e sua avaliação são entendidas como um processo, no qual estão envolvidas diferentes atividades vistas de modo recursivo, interativo e inter-relacionado” e continua “essas atividades são: planejamento, escrita, revisão e reescrita” como podemos observar no esquema, a seguir, fornecido pela própria autora:

Figura 2: Gráfico de etapas de produção textual

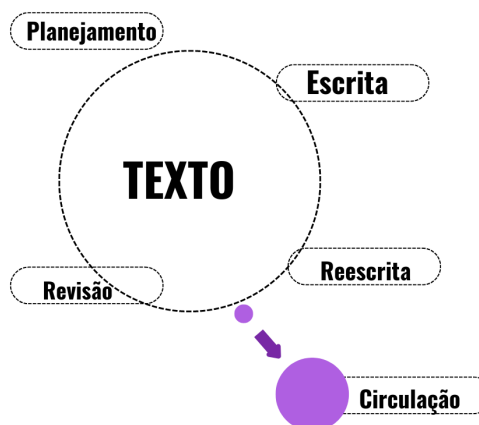


Fonte: Marcuschi 2006, p.72

Além desses apontamentos, acrescentamos, também, a circulação do texto produzido pelo aluno, uma vez que o estudante precisa ver seu texto em uso situado socialmente, em um

uso real da língua, para que saiba quem será seu interlocutor e planeje seu texto com conhecimento do caminho que ele irá percorrer.

Figura 3: Etapas de produção textual



Fonte: Elaborada pela autora

Dessa forma, vale ressaltar o planejamento como o ponto de partida essencial para a escrita textual, uma vez que é na etapa de planejamento que se desenvolve a habilidade de refletir sobre o texto que irá ser escrito, considerando interlocutor, gênero, escolha lexical etc. É importante que o estudante reflita antes da escrita e se seja levado a se perguntar: “para quem estou escrevendo?” ou “Por que estou escrevendo?” “Baseado nisso, qual escolha lexical devo fazer?”. Assim, Santos e Arena(2022) apontam em seu relato as aulas que vinham antes das produções textuais, que visavam direcionar o olhar do aluno os seguinte aspectos:

Dentre os aspectos a serem abordados nas aulas, estão a estrutura do texto, as características do gênero, intencionalidades, presença de elementos coesivos, organização das informações, seleção lexical, objetivo da produção desse gênero, interlocutores possíveis e suporte no qual o texto deve circular. Todas essas reflexões podem auxiliar os alunos a compreender os textos com os quais têm contato, visando a produções futuras. (Santos e Arena 2022, p 121)

Sendo assim, constatamos a importância da etapa de planejamento, pois como afirmado acima, essas reflexões a respeito do texto que será escrito auxiliam para que os alunos compreendam tanto os textos que estão lendo, quanto suas produções textuais futuras.

Além disso, vejamos o que Silva e Guimarães (2021) dizem sobre essa primeira etapa:

Diferentes estudiosos orientam os escritores para que, no processo de produção, não focalizem diretamente a escrita do texto, mas concentrem-se no seu planejamento (CALKINS, 2002; HAYES; FLOWER, 1980; JOLIBERT, 1994; LUCENA, 2013; SPINILLO, 2015). Recomendam, portanto, que a etapa de planejamento não seja negligenciada. Bons resultados na produção de um texto parecem estar diretamente relacionados à capacidade de planejar o modo como os componentes linguísticos serão estruturados para alcançar a compreensão do leitor (LEAL; BRANDÃO, 2007). Por sua vez, resultados insatisfatórios denotam negligência do(s) escritor(es) na fase de planejamento (PEREIRA, 2008). Planejar a escrita do texto possibilita refletir previamente a respeito das ideias a serem veiculadas. Nessa etapa da produção do texto, o escritor pensa a respeito do gênero textual, do possível leitor, dos objetivos para a escrita, do modo como o conteúdo será contemplado, entre outros aspectos. É uma etapa destinada a “[...] considerar o destinatário na elaboração do texto, o conteúdo a ser abordado, como ele será tratado etc. [...]” (SPINILLO, 2010, p. 242. (Silva e Guimarães, 2021, p. 417)

Ou seja, a etapa do planejamento não pode nem deve ser negligenciada, uma vez que ela permite que o estudante considere o interlocutor do seu texto, bem como os conteúdos abordados, a linguagem utilizada, entre outros aspectos relevantes para a adequação do texto à situação de produção. Diante disso, podemos refletir sobre o distanciamento entre a estrutura de aprendizagem textual, ampliada em nosso panorama histórico feito na seção anterior, e essa nova estrutura de aprendizagem que proporciona a reflexão sobre o texto por meio do planejamento, que é uma atividade humana inata (pois o ser humano está sempre planejando, analisando e refletindo sobre ações cotidianas) que precisa ser reforçada no ensino de escrita.

Ademais, para Silva e Suassuna (2017) os processos de revisão e reescrita são, além de essenciais, naturais na comunicação por meio de textos, portanto, a escola deve praticar tais procedimentos, caso contrário haverá o distanciamento do uso real dos enunciados.

Assim, se nos perguntarmos por que avaliar os textos que os alunos produzem dentro da escola, podemos ter como resposta: porque a avaliação está presente na comunicação verbal que acontece no dia a dia das pessoas. Não realizar atividades avaliativas dos textos dos alunos é ir contra as práticas sociais comuns e esperadas pelos interlocutores. Fazendo isso estamos distanciando e diferenciando ainda mais o uso da linguagem na escola daquele que é realizado fora dela. Além disso, devemos avaliar os textos dos alunos porque a avaliação é um dos instrumentos que pode (e deve!) ser utilizado pelo professor durante o ensino para promover o aprendizado de habilidades linguísticas no aluno. Nesse sentido, a avaliação é importante para o professor e para o aluno. (Silva e Suassuna, 2017, p.72)

Outrossim, a avaliação tem importância para os docentes de língua portuguesa, pois a partir disso é possível orientar-se sobre os conteúdos e metodologias trabalhados em sala de aula (Silva e Suassuna, 2017, p. 72). Ademais, os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer os interlocutores (Menegassi e Gasparotto, 2013).

Nesse processo, o aluno-autor será avaliado pelo professor; no entanto, cabe aqui atenuar que essa avaliação não deve ser uma espécie de “operação limpeza”, na qual o

principal objetivo é apontar os erros de gramática presentes no texto. O que deve acontecer é uma co-participação do professor avaliador (Silva e Suassuna, 2017, p.71) no trabalho de escrita do estudante. Além disso, o texto produzido pelo aluno deve ser acompanhado e considerado como uma construção, ou seja, um processo de aprendizagem da escrita, não como um texto acabado (Henrique e Pereira, 2022, p.489), mas isso só acontecerá se houver efetivamente os processos de revisão e reescrita. Nessa mesma linha de pensamento, Menegassi e Gasparotto (2016) afirmam:

Muito antes de se olhar para o texto “pronto”, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula. (Menegassi e Gasparotto, 2016, p. 1021).

Concluimos, portanto, que diante de uma visão bakhtiniana, para termos uma aprendizagem efetiva da escrita, o aluno precisa contar com o olhar dialógico do professor. No entanto, o que vemos inúmeras vezes na escola são práticas contrárias a essas, que se utilizam de uma produção textual apenas para atribuir nota com o professor se colocando apenas como corretor e não como co-produtor, como apontam Menegassi e Gasparotto (2016):

Sobre o trabalho docente de revisão textual, Menegassi (2013) ensina que a) a revisão docente deve sempre orientar para a finalidade, para o interlocutor e para o gênero produzido; b) para além da avaliação, o professor deve assumir o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento de texto por meio de seus comentários. (Menegassi e Gasparotto, 2016, p. 1022).

Por isso, concordamos com Silva e Suassuna (2017, p.225) quando afirmam que o professor não deve olhar para o texto do aluno como algo que deve ser corrigido, mas sim lido, uma vez que o “querer dizer” do aluno não pode ser apagado pelos “quereres” da escola. Podemos apontar esse “querer dizer” como “objeto de dizer” (Coutinho, 2004, p.32) ou seja, o discurso do aluno, que carrega riquezas que podem agregar na sala de aula, uma vez que esse é situado socialmente, culturalmente e historicamente.

Além disso, sobre o processo de revisão de texto, os autores Menegassi e Gasparotto (2013, p. 1043) apresentam um quadro de estratégias para uma revisão textual interativa. Nesse quadro são discutidos alguns aspectos, divididos em “o questionamento; o apontamento e o comentário” dos quais consideramos como mais importantes destacar os seguintes: o

questionamento emprega perguntas, leva em conta a idade escolar do aluno, desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; o apontamento direciona para algum problema no texto e tem um caráter mais objetivo; e, por fim, o comentário que permite um diálogo maior no texto e incentiva a reescrita, é mais explicativo e, ainda, leva o aluno à reflexão do aspecto apontado.

E, por fim, a circulação é de inegável importância para a produção de sentido da escrita textual do estudante, pois para Bakhtin (2006,p.320) “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário”. No entanto, o que observa-se, muitas vezes, é que o professor é o único interlocutor possível para o texto dos alunos. (Leal e Melo, 2007, p.16)

Por isso, é preciso refletir em que espaço de circulação o texto produzido será lido (Morais e Ferreira, 2007, p.74), bem como qual suporte será adequado para divulgarmos o texto naquele espaço. Assim, evitaremos a feitura de produções textuais endógenas (Marcuschi e Cavalcanti, 2005, p. 242).

2.4 As produções textuais e o livro didático

Diante do que foi exposto sobre as concepções de trabalho com o texto, no ensino de práticas de linguagem, cabe falarmos agora sobre as propostas de produção textual no LDP, uma vez que este recurso didático-pedagógico, retomando o que Razzini (2010, p.43), é fonte privilegiada para a história da educação, pois representa uma imagem sistêmica da escola e da sociedade que o utiliza. Sendo assim, analisaremos o LDP, tendo em vista que os estudos apresentados vêm sendo destrinchados há mais de 4 décadas, com o objetivo de entendermos o porquê, mesmo após tantos estudos, o ensino de escrita continua descontextualizado, sem preocupação com a situação interlocutiva do texto produzido pelo aluno e sem base formativa em tantas escolas.

Seguindo esse raciocínio, Albuquerque e Leal (2007, p.100) afirmam que as aulas de produção textual transformam a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar, e isso acaba por desconsiderar a importância de trabalhar o caráter prático da escrita, bem como suas finalidades reais.

Entretanto, sobre o LDP e a produção textual, as autoras afirmam que esses livros, após o PNLD, sofreram mudanças e estão contemplando produções sob uma perspectiva

formativa da escrita:

Diante das mudanças teóricas na área de Língua Portuguesa e para atender aos critérios do PNLD, os livros didáticos sofreram mudanças e têm passado a contemplar atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. As propostas de produção de textos buscam envolver aspectos relacionados às condições de produção (interlocutor para o texto, finalidade da produção, contexto de circulação, gênero a ser produzido) e estratégias de planejamento e revisão textual.) (Albuquerque e Leal, 2007, p.111).

Logo, relacionamos, aqui, o processo de aprendizagem evidenciado por Marcuschi com o que foi dito acima, uma vez que as autoras confirmam o fato de que as propostas devem buscar envolver as condições de produção textual. Quando trazem como condições para a produção textual o interlocutor para o texto, a finalidade de produção e o gênero a ser produzido, por exemplo, estão evidenciando reflexões que seriam abordadas na etapa de planejamento.

4 METODOLOGIA

Para a análise do corpus foi adotada a abordagem qualitativa e análise documental que permite descrever e interpretar os dados que compõem o corpus da análise (Marconi, 2002). A partir dessa ótica, realizamos os encaminhamentos teórico-metodológicos apropriados ao estudo exploratório da pesquisa documental, tendo como fonte o livro aprovado pelo PNLD de 2022 *Se liga na língua* da Editora Moderna, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna, 3ª edição, que é direcionado para o 8º ano do ensino fundamental, anos finais. Para uma melhor coleta e afunilamento dos dados, utilizamos a ferramenta de *printscreens* como forma de escanear o livro digital e capturar telas de partes do livro que serviram para a análise.

O LDP destinado a orientações ao docente, com o manual do professor, inicia-se com alguns tópicos intitulados como: “A BNCC e a coleção” “Adolescência, esse universo complexo”; “O componente língua portuguesa”, que tem subdivisões explicando sobre os eixos de ensino, gêneros digitais etc; “Práticas de ensino-aprendizagem”; “Estrutura geral da coleção”; “Observações específicas”; “Bibliografia comentada” e “Sugestões de leitura”. Além disso, os capítulos do LDP são divididos nos principais eixos de ensino, de acordo com a BNCC: leitura, análise linguística e produção de textos orais ou escritos. A seção de escrita no livro é intitulada de “Meu [gênero] na prática” como “Meu miniconto na prática”, por exemplo. Ademais, é válido ressaltar que todas as seções de escrita estão no final de cada capítulo, como uma culminância do assunto trabalhado. Dessa forma, a seção é dividida nas seguintes etapas: “planejando meu [gênero]”; “elaborando meu [gênero]”, “revisando meu

[gênero]”, “avaliando meu [gênero] ” “reescrivendo meu [gênero]” e “apresentando meu [gênero]”. Assim, elaboramos o seguinte quadro para apresentar as propostas de produção:

Capítulo	Proposta de produção
1	Meu miniconto na prática
2	Meu roteiro de cinema na prática: <i>fanfic</i>
3	Meu regulamento na prática
4	Nossa reportagem na prática
5	Minha crônica reflexiva na prática
6	Meu artigo de opinião na prática
7	Nosso debate regrado na prática
8	Meu poema slam na prática

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, analisaremos as propostas um, dois e seis com o objetivo de verificar se indicam situação interlocutiva para o aluno tendo em vista o que discute Geraldí (2011), além de descrever as etapas de aprendizagem da escrita planejamento-escrita-revisão-reescrita-circulação, sob o olhar de Marcuschi (2008), Silva e Suassuna (2015), Santos e Arena (2022), Menegassi e Gasparotto (2016). Por fim, analisaremos as atividades propostas, a partir da concepção sociointeracionista de linguagem, observando as estratégias de produção e circulação dos textos (Leal e Melo, 2007) com o objetivo de verificar se essas propostas de circulação são o que (Marcuschi e Cavalcanti, 2005, p. 242) chamam de produções endógenas atentando para o que propusemos como objetivos desta pesquisa.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA” DO 8 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Proposta 1 - produção de miniconto

A proposta se intitula *Meu miniconto na prática*. Ao longo do capítulo o livro expõe o conceito de miniconto, bem como propõe exercícios de interpretação desse gênero; o LDP traz o gênero tirinha no mesmo capítulo, bem como o conteúdo de figuras de linguagem, depois de todas as atividades e trechos trabalhados, é preciso ressaltar a seção que antecede a

Na etapa seguinte “Elaborando meu miniconto” são indicadas sete etapas, que estão voltadas a conduzir o aluno a resumir e intitular o texto. Nessa etapa, mencionamos que o miniconto produzirá efeitos no leitor, mas não especifica-se quem será o leitor esperado.

Figura 5: Proposta de produção textual no LDP: etapa de escrita

Elaborando meu miniconto

- 1 Redija uma primeira versão do miniconto. Procure ir direto à cena principal ou apresente bem resumidamente o contexto.
- 2 Releia o texto e procure eliminar todos os detalhes dispensáveis, como palavras usadas para fazer descrições que não são essenciais.
- 3 Não explicita emoções. O leitor deve reconhecê-las sozinho a partir de alguma pista do texto.
- 4 Exclua informações que podem ser deduzidas pelo contexto.
- 5 Verifique se uma fala ou algum detalhe poderiam expressar uma ideia de maneira mais enxuta, permitindo suprimir parte da narrativa.
- 6 Examine o conjunto do texto a fim de avaliar se é suficiente para que o leitor compreenda a situação narrada.
- 7 Acrescente um título, usando-o como um elemento de contextualização.

Revisando meu miniconto

Observe se os períodos que construiu são fluentes, isto é, se a estrutura sintática deles está completa e se não há excesso de informações. Veja também se a pontuação está adequada.

Dica de professor

A revisão do texto não deve se limitar à verificação de aspectos gramaticais. Volte às orientações para a elaboração do texto e consulte o quadro de critérios para verificar se sua produção atende à proposta e realiza adequadamente o gênero.

31

Fonte: Editora Moderna, 2022, p. 31

Outrossim, aponta-se também a etapa “revisando meu miniconto”, que é resumida a instruir o estudante a avaliar a estrutura sintática e o conteúdo do texto. Retomamos o que Silva e Suassuna (2015, p.) falam sobre o objetivo do procedimento de revisão, tendo em vista que esse momento não deve ser apenas uma “operação limpeza” de erros de gramática.

Figura 6: Proposta de produção textual: etapa de revisão

Revisando meu miniconto

Observe se os períodos que construiu são fluentes, isto é, se a estrutura sintática deles está completa e se não há excesso de informações. Veja também se a pontuação está adequada.

Nesta revisão, observe especialmente a acentuação. Preste atenção à sílaba tônica das palavras e procure se lembrar das regras já estudadas. Muitas vezes, as pessoas se atrapalham por repetir o acento de uma palavra em outra com o mesmo radical. Por exemplo, por estarem habituadas com a palavra *econômica*, colocam o mesmo acento em *economia*. Fique atento para evitar esse tipo de confusão.

Figura 7: Proposta de produção textual: etapa de reescrita do miniconto

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu miniconto

Forme um grupo com mais três colegas. Cada estudante lerá seu miniconto para os demais, que o avaliarão com base nos critérios do quadro a seguir. Mesmo que o texto seja considerado bom, verifique se há sugestões para torná-lo ainda mais interessante.

Na última etapa da avaliação, os leitores marcarão equívocos relacionados a ortografia, acentuação, pontuação, concordância etc.

A	O miniconto está reduzido às informações essenciais?
B	A situação inicial é apresentada sem detalhes ou rodeios?
C	A sequência narrativa é suficiente para que o leitor a compreenda?
D	O texto causa impacto no leitor, fazendo-o rir, comover-se, refletir etc.?
E	O título é interessante e contribui para a contextualização da narrativa?

Reescrevendo meu miniconto

Considere os comentários dos colegas e verifique se é possível aprimorar o texto, alterando passagens para tornar a narrativa mais concisa ou acrescentando dados que faltaram. Veja também as sugestões de correção da linguagem e, se necessário, peça orientações ao professor.

Fonte: Editora Moderna, 2022, p.32

Na figura 8, vimos a etapa de reescrita, que é essencial para a produção textual. Nesse momento, a indicação é que os estudantes se dividam em grupos e cada um leia o seu miniconto enquanto os outros avaliam, de acordo com o quadro disponibilizado. As perguntas avaliativas são direcionadas à estrutura do miniconto, compreensão e ao impacto no leitor e opinião sobre o título. Logo após, o estudante é convidado a reescrever o texto levando em consideração os comentários dos colegas e, se necessário, solicitar ajuda ao professor.

Figura 8: Proposta de produção textual: etapa de revisão e reescrita

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu miniconto

Forme um grupo com mais três colegas. Cada estudante lerá seu miniconto para os demais, que o avaliarão com base nos critérios do quadro a seguir. Mesmo que o texto seja considerado bom, verifique se há sugestões para torná-lo ainda mais interessante.

Na última etapa da avaliação, os leitores marcarão equívocos relacionados a ortografia, acentuação, pontuação, concordância etc.

A	O miniconto está reduzido às informações essenciais?
B	A situação inicial é apresentada sem detalhes ou rodeios?
C	A sequência narrativa é suficiente para que o leitor a compreenda?
D	O texto causa impacto no leitor, fazendo-o rir, comover-se, refletir etc.?
E	O título é interessante e contribui para a contextualização da narrativa?

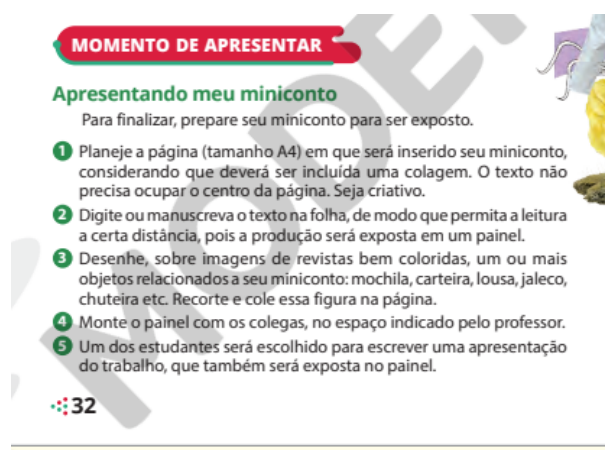
Reescrevendo meu miniconto

Considere os comentários dos colegas e verifique se é possível aprimorar o texto, alterando passagens para tornar a narrativa mais concisa ou acrescentando dados que faltaram. Veja também as sugestões de correção da linguagem e, se necessário, peça orientações ao professor.

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.32

Na etapa final, que se intitula *Momento de apresentar*, a orientação é que o miniconto produzido seja incluído numa página maior, que se façam colagens com figuras que dialoguem com o conteúdo de cada texto produzido e, por último, a indicação é que os estudantes montem um painel no espaço indicado pelo professor. No entanto, o LDP não traz orientações a respeito da finalidade do painel. É preciso ressaltar, ainda, que o painel atuará como suporte do gênero, responsável pela sua circulação. No entanto, retomando o que afirma Marcuschi (2008), a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos, mas é preciso ressaltar que o suporte por si só não garante a circulação do texto, é preciso que haja a situação comunicativa que proporcione isso.

Figura 9: Proposta de produção textual: etapa de apresentação



Fonte: Se liga na língua, 2022, p.32

Além disso, por se tratar de um texto literário, é preciso refletir sobre os diferentes gêneros e suas diferentes funções sociais, para Beth Marcuschi (2007) “não se pode perder de vista que os gêneros textuais respondem a objetivos e interesses sociointeracionistas próprios” pois a literatura tem muitos papéis na vida social e um deles é que a literatura, por meio da ficção, estabelece pontos de contato com a vida do leitor, como afirma Zilberman (1982. p 22).

Logo, a proposta analisada aborda as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita de uma forma completa fazendo com que o aluno reflita sobre o interlocutor, a situação comunicativa, o objetivo, a linguagem a ser utilizada e entre outros aspectos. No entanto, **apesar da etapa de revisão propriamente dita ser muito mais voltada para observar erros gramaticais do que para olhar para o conteúdo do texto em si**, na etapa de reescrita, encontramos a seção “Avaliando meu texto” que faz esse papel de revisar o conteúdo textual, e assim podemos dizer que a revisão está completa.

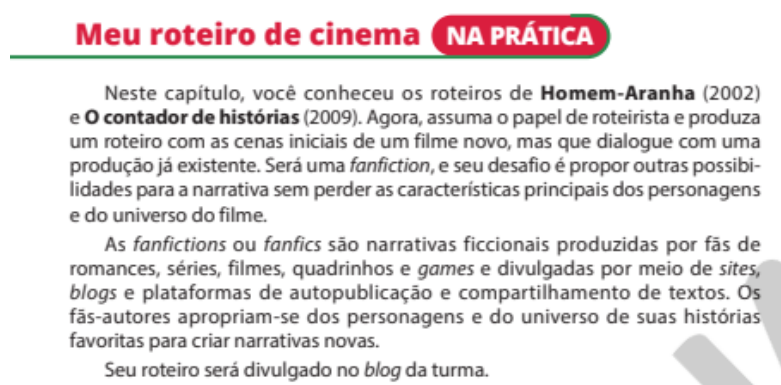
Concluímos, portanto, que o capítulo aborda a proposta de produção e circulação textual de um ponto de vista sociointerativista com algumas lacunas, pois apresentar ao aluno a temática escolar e no final solicitar que o aluno faça um painel, sem deixar explícita a situação comunicativa que esse painel estará inserido, apenas indica que o professor irá escolher o local onde o painel será colocado. O ideal seria que fosse proporcionada uma situação em que os alunos pudessem convidar colegas de outras turmas para lerem os minicontos expostos no painel.

Proposta 2 - Produção de roteiro de cinema

Seguindo adiante, a segunda proposta textual é “Meu roteiro de cinema na prática”. Essa proposta está inserida no Capítulo 2 do LDP analisado, que se intitula “Contar com imagens”. Diante disso, o cinema é o pano de fundo durante todo o capítulo, e são aprofundados os estudos sobre gêneros como o *trailer*, resenha crítica, cartazes e roteiro de cinema.

Desse modo, na proposta inicial, o estudante é orientado a produzir um roteiro com cenas iniciais de um filme novo, mas que dialogue com uma produção já existente, ou seja, uma *fanfiction*. A escolha desse gênero digital coaduna com o discutido na BNCC e exposto por Henrique e Pereira (2022), no qual se aponta que os gêneros digitais podem ser tão formativos quanto os gêneros consagrados no ambiente escolar.

Figura 9 : Proposta de produção textual: escrita do texto

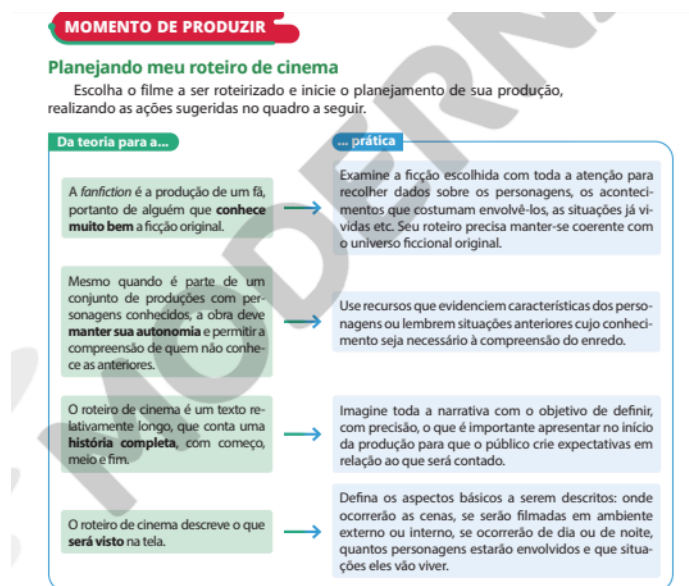


Fonte: Se liga na língua, 2022, p.66

Vale ressaltar que durante todo o capítulo, o estudante não leu ou estudou sobre o gênero citado e que só há, na seção “Meu roteiro de cinema na prática” uma breve explicação de um parágrafo sobre o gênero proposto. Seguindo adiante, o próximo passo é planejar o texto e para isso o LDP deixa algumas orientações. A priori, como o texto a ser produzido

deveria tomar por base uma obra já existente, o direcionamento foi para que o estudante analisasse-a e recolhesse dados dos personagens, ambiente e enredo, de modo que a narrativa que o aluno irá criar se torne coerente. Depois, o aluno é orientado a analisar aquilo que será importante apresentar no início do texto, entendendo que o texto deve ter início, meio e fim. E, por fim, é destacado o planejamento a respeito do local e horário em que se passará a história.

Figura 10: Etapa de produção textual: momento de produzir



Fonte: Se liga na língua, 2022, p.66

Ademais, observamos a subseção “Elaborando meu roteiro de cinema”, na qual o estudante é direcionado a escrever na estrutura de um roteiro, com cabeçalho indicando o local onde acontecerá cada cena, os diálogos e outros elementos.

Figura 11: Etapa de produção textual: elaboração do texto

Elaborando meu roteiro de cinema

- 1 Divida o roteiro em cenas numeradas. A cada mudança de local, de momento do dia ou de tipo de locação (interna ou externa), você iniciará uma nova cena. Cada sequência será introduzida por um cabeçalho com as seguintes informações: onde se passa a ação (*loja*, por exemplo); filmagem em área externa ou interna (*INT.*, por exemplo); momento (*noite*, por exemplo).
- 2 Descreva brevemente as ações e inclua os diálogos, ou seja, apresente o que será visto na tela.
- 3 Lembre-se de que está construindo apenas as cenas iniciais. Elas devem criar expectativas em relação à narrativa, mas não podem esgotar a história.
- 4 Inclua algum detalhe do ambiente ou dos personagens que seja necessário à visualização das cenas.
- 5 Imagine a sequência inicial descrita no roteiro. Veja se pode incluir alguma referência à movimentação das câmeras, indicando a abertura dos planos, para visões panorâmicas, ou seu fechamento, para focalizar detalhes.
- 6 Agora, organize visualmente seu roteiro, usando recursos para padronizar o conteúdo. Se estiver usando computador, reproduza o modelo que foi utilizado nos roteiros do capítulo, inclusive os espaçamentos, os tipos de letra etc.

Código Para e Li 9.01 (1 de 19 de fevereiro de 1998)

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.67

Por fim, a etapa de revisão mais uma vez se resume ao olhar atento para a gramática pedindo que o aluno observe se há algum erro no que diz respeito ao uso dos verbos pronominais, diante disso, essa primeira etapa de revisão sempre prioriza a gramática:

Figura 12: Proposta de produção textual: Revisão do roteiro de cinema

Revisando meu roteiro de cinema

Como sempre, você deve fazer uma revisão atenta do texto. No caso de um roteiro, é importante observar se as falas dos personagens estão adequadas à situação comunicativa. Por exemplo, em uma conversa do dia a dia, as falas dos personagens soariam estranhas se usassem construções típicas da comunicação escrita formal. Por outro lado, determinadas construções que diferem da norma-padrão podem ser usadas intencionalmente para obter algum efeito, como caracterizar um personagem.

Um dos aspectos que você deve observar nos roteiros, mas também nos demais textos orais e escritos que produz, é o uso de verbos pronominais, aqueles cuja conjugação ocorre acompanhada de um pronome, como *queixar-se* ou *apaixonar-se*.

Nesses casos, o **pronome** que acompanha o verbo precisa estar em concordância com o **sujeito**. Observe os exemplos.

<i>eu me queixo</i>	<i>eu me visto</i>	<i>você se diverte</i>
<i>ele se queixa</i>	<i>a gente se veste</i>	<i>nós nos divertimos</i>

Agora, volte ao seu texto e observe se há verbos pronominais; se sim, garanta que a construção esteja adequada ao contexto.

Por fim, faça os ajustes necessários e passe seu texto a limpo.

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.68

Ademais, a etapa de reescrita traz consigo a avaliação do roteiro de cinema criado pelo aluno, em que são apresentadas perguntas que indicam o que é esperado no texto, como “as falas dos personagens são coerentes com a situação narrada?”. Essas perguntas levam o aluno

a refletir sobre a organização e os conteúdos de seu texto, o que é de total relevância nesse momento de reescrita.

Figura 13: Proposta de produção textual: etapa de reescrita

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu roteiro de cinema

Junte-se a um colega para que cada um leia o roteiro do outro, procurando visualizar como ficariam as cenas e imaginar a continuação da narrativa. Em seguida, avaliem as produções usando os critérios do quadro a seguir. Para cada critério, respondam "sim" ou "não" e justifiquem oralmente a avaliação.

A	O roteiro informa onde as cenas devem ser filmadas, em que momento do dia e se são internas ou externas?
B	A descrição das ações permite ao leitor imaginar como a narrativa vai se desenrolar?
C	As falas dos personagens são coerentes com a situação narrada?
D	Há indicação de direcionamento de câmera, com a opção por planos gerais ou por planos mais fechados (como um <i>close</i> , por exemplo)?
E	Indicações de efeitos sonoros e de detalhes da iluminação ou da atuação dos personagens, se houver, são produtivas?
F	A sequência da narrativa que foi criada é coerente com o universo ficcional original?
G	As cenas despertam o interesse do público para o que será narrado posteriormente?
H	A produção segue o modelo dos roteiros de filme estudados neste capítulo?

Para finalizar a avaliação, não deixem de anotar no roteiro, a lápis, problemas de linguagem relativos à ortografia, concordância verbal e nominal etc.

Reescrevendo meu roteiro de cinema

Após ouvir as observações de seu colega, faça eventuais alterações em seu texto e escreva a versão final de seu roteiro.

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.69

Sobre a etapa final, de circulação do texto, vemos uma situação interativa com a divulgação dos textos no blog da turma. Tal proposta de circulação é coerente quando pensamos no texto que foi produzido, pois as *fanfics* são textos que circulam no espaço digital, por isso, a criação de um blog será muito proveitosa para o trabalho com esse gênero.

Figura 14: Proposta de produção textual: Apresentação do roteiro de cinema

MOMENTO DE APRESENTAR

Apresentando meu roteiro de cinema

Os roteiros serão divulgados no *blog* da turma. Vocês devem escolher uma equipe para preparar um *post* com uma breve descrição da atividade e uma lista com o título das obras homenageadas por meio dos roteiros e a identificação de cada fã-autor. Todo o material será enviado para o professor, que fará a publicação no *blog*.

Depois, cada um vai acessar o *blog* da turma, ler alguns roteiros produzidos e escolher pelo menos um deles para comentar, contando por que gostou da leitura.

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.69

Logo, podemos dizer que a proposta 2 é a mais completa entre as analisadas, uma vez que ela cumpre todas as etapas de formação de escrita que estamos analisando e, além disso, possibilita que os textos dos alunos alcancem sua finalidade sociointerativa. Nessa proposta,

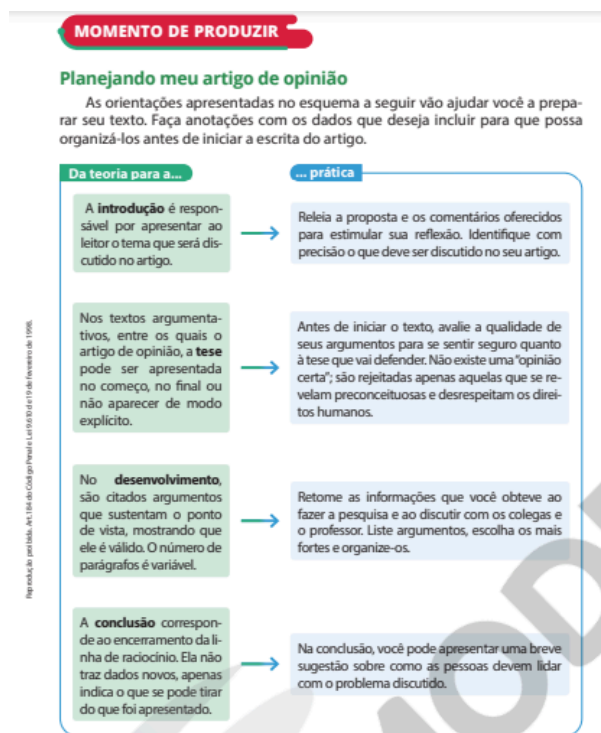
primeiramente foi criada uma situação interlocutiva, na qual o estudante é convidado a escolher uma obra que ele possa se basear para criar sua *fanfic*; segundo, o estudante é levado a refletir sobre o leitor dessa obra, os conteúdos etc e, por fim, esse texto produzido é indicado a ser publicado num blog da turma, o que possibilitará que os colegas leiam e isso faz com que a *fanfic* cumpra seu papel sociointerativo, *pois* é justamente um texto para ser compartilhado na internet.

Proposta 3 - Produção de artigo de opinião

A terceira proposta é “Meu artigo de opinião na prática”. É válido ressaltar que durante todo o capítulo, nas seções que antecedem a etapa de produção textual, foi trabalhada a argumentação por meio de leituras de artigos de opinião, debates, interpretação textual e com enfoque para recursos que marcam o ponto de vista dos autores como a citação de autores e exemplos

Diante disso, a priori, a orientação é que o aluno escreva um artigo de opinião com no máximo 35 li sobre o tema “As escolas devem ter um projeto para a inclusão de adolescentes vindos de outros países?”. Assim, na etapa de planejamento, o indicado é que o aluno defina o que ele irá discutir ao longo do texto e a tese que será defendida, além disso, o aluno é instruído a organizar argumentos no desenvolvimento e apresentar uma breve proposta de “resolução” do problema discutido ao longo do texto.

Figura 15: Proposta de produção textual: planejamento



Fonte: Se liga na língua, 2022, p. 207

A etapa “Elaborando meu texto” encontra-se dividida em oito tópicos. O primeiro tópico direciona-se para a introdução, em que o aluno é convidado a indicar qual o motivo que o levou a escrever o texto e ainda apontar a tese escolhida para abordar o tema. É importante assinalar que na etapa de planejamento a tese foi definida como o ponto de vista a se defender, isso é essencial para que o aluno entenda que o texto é argumentativo, e que a opinião dele é válida.

O passo seguinte é que o estudante escreva e desenvolva os argumentos em dois ou três parágrafos, apresentando opiniões e citando evidências que comprovem suas ideias. Essas ideias não são induzidas em nenhum momento no LDP, o aluno é orientado a ter total autonomia de sua opinião contanto que ela não seja preconceituosa. Adiante, é indicado que se escreva a conclusão que ressalte os pontos fortes do raciocínio e que, se o aluno considerar adequado, sugira uma forma de lidar ou mitigar aquele problema. As últimas quatro etapas são voltadas para intitular o texto, bem como verificar sua grafia e coesão como uma forma de iniciar a etapa de revisão, conduzindo o aluno a utilizar recursos linguísticos, como as conjunções, para completar o sentido do texto.

Figura 16: Proposta de produção textual: etapa de produção de artigo de opinião

Elaborando meu artigo de opinião

- 1 Escreva uma introdução que ocupe o primeiro parágrafo. Inicie o texto indicando ao leitor a questão que motiva sua reflexão: "As escolas devem ter um projeto para inclusão de adolescentes vindos de outros países?".
- 2 Como você está iniciando suas produções de artigos de opinião, coloque sua tese na introdução, ainda nesse primeiro parágrafo, pois isso ajuda a organizar os argumentos e a indicar ao leitor o raciocínio que será desenvolvido.

- 3 Devido ao limite de linhas, organize apenas dois ou três parágrafos com argumentos. Cada parágrafo deve ter uma ideia central que justifique o seu ponto de vista. Você pode analisar exemplos, realizar comparações, fazer perguntas retóricas, citar dados baseados em pesquisa, mostrar relações de causa e consequência, entre outras maneiras de provar sua ideia.
- 4 Prepare uma conclusão em que você ressalte os pontos fortes de seu raciocínio, sem repetir as palavras que já utilizou. Se considerar adequado, lance uma sugestão sobre como lidar com o assunto abordado.
- 5 Escreva um título que já sugira a tese que será defendida no texto. Abaixo dele será informado o seu nome, pois os artigos de opinião devem ser assinados.
- 6 Verifique se a linguagem está adequada ao gênero. Mesmo destinando-se a leitores jovens, seus colegas, o artigo de opinião é um texto formal. Portanto, deve haver monitoramento da linguagem, evitando o uso de expressões coloquiais.
- 7 Veja se é possível modalizar o discurso usando palavras que evidenciem seu ponto de vista ou mostrem o grau de certeza diante do que afirma, como *realmente*, *provavelmente*, *certamente*, entre outras. Não se esqueça de incluir adjetivos que destaquem suas ideias e opiniões.
- 8 Utilize palavras e expressões que marquem as relações de sentido entre os parágrafos, como *no entanto*, *entretanto*, *contudo*, para indicar uma oposição de ideias; *portanto*, *desse modo*, *assim*, para introduzir uma conclusão etc.

Di
us
da
ta
an
à :
cir
ini
m
de

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.208

Por conseguinte, adentramos à seção "Revisando meu texto", que traz exemplos de palavras para os alunos verificarem se escreveram de acordo com a norma gramatical. Como a diferença entre "tem" e "têm". Mais uma vez a seção de revisão textual se limita a olhar para os possíveis desvios gramaticais.

Figura 17: Proposta de produção textual: etapa de revisão

Revisando meu artigo de opinião

Para garantir que o texto esteja adequado à proposta de produção textual, revise-o atentamente. O quadro da próxima página pode ajudá-lo a fazer uma autoavaliação.

Também é preciso revisar os elementos linguísticos. Nesse processo, preste atenção à organização dos parágrafos e ao emprego dos recursos coesivos estudados no capítulo, como o uso de sinônimos, hiperônimos e outros mecanismos de substituição.

Observe, igualmente, equívocos nas relações de concordância entre o sujeito e o verbo. Dê especial atenção à acentuação dos verbos *ter* e *vir* e seus derivados. Observe.

A escola **tem** interesse no projeto.

As turmas **têm** interesse no tema.

O novo aluno **vem** de Roraima.

Os livros **vêm** de Brasília.

A escola **mantém** um projeto de integração.

Os estudantes **mantêm-se** interessados no projeto.

208

Fonte: Se liga na língua, 2022, p.208

Na etapa "Momento de reescrever" são feitas sete perguntas para que o aluno faça sua autoavaliação e essas perguntas são a respeito do título, da introdução, da tese, do

desenvolvimento, da conclusão, da argumentação e dos aspectos linguísticos. Novamente é indicado que os alunos se reúnam em quartetos e corrijam os textos uns dos outros. Logo depois, é indicado que o aluno reescreva o artigo de opinião levando em consideração o que os colegas apontaram e somente se tiver dúvida, o aluno é aconselhado a pedir ajuda ao professor.

Figura 18: Proposta de produção textual: etapa da reescrita

MOMENTO DE REESCREVER

Avaliando meu artigo de opinião

Reúnam-se em quartetos. Três colegas vão ouvir sua leitura e indicar quais dos critérios a seguir foram bem realizados. Eles também vão explicar por que recomendam aprimorar algumas partes do texto.

A	O título informa o tema e o ponto de vista defendido?
B	A introdução esclarece o assunto que será abordado no artigo?
C	A tese está na introdução e deixa claro o ponto de vista?
D	O desenvolvimento apresenta argumentos coerentes com a tese?
E	A conclusão retoma os pontos mais fortes do desenvolvimento?
F	O texto convence o leitor sobre a validade da tese?
G	A linguagem é formal, sem expressões coloquiais ou, se estão presentes, elas são poucas e adequadas ao contexto?

Após a discussão, troque o texto com um colega, que anotará, a lápis, problemas de ortografia, pontuação, concordância e regência.

Reescrevendo meu artigo de opinião

- 1 Avalie, com atenção, tudo o que foi indicado pelos colegas e veja com quais comentários você concorda.
- 2 Reescreva alguns trechos para tornar a argumentação mais clara e o texto coeso.
- 3 Verifique as anotações relativas à linguagem. Em caso de dúvida, consulte um dicionário, uma gramática, um colega ou o professor.
- 4 Reescreva seu texto, conforme as orientações do professor.

Fonte: Se liga na língua, 2022, p. 209

Por fim, no “Momento de apresentar” a turma é orientada a criar uma revista e colocar todos os artigos de opinião nela. E, mais uma vez, o suporte é confundido como a circulação do texto em si. É importante apontarmos que o suporte não deve ser o “fim” de uma proposta de circulação do texto, esta é apenas uma das etapas para garantir que o texto tenha circulação.

Assim, podemos considerar a proposta do LDP como incompleta, pois um gênero que expõe a opinião dos alunos não deve ser colocado apenas numa revista e sem a definição de quem lerá essa revista, como os alunos irão definir que é o seu interlocutor?. Para Bakhtin Bakhtin (2006,p.320) o interlocutor é o índice substancial do discurso, sendo assim, o ideal seria que o livro indicasse como essa revista seria utilizada, ficaria na biblioteca para que outros alunos consultassem? Iria ser utilizada nas aulas? Tudo isso deveria ser abarcado pelo LDP, uma vez que o simples fato de estar numa revista não configura uma situação interativa.

Em suma, Bakhtin (2006, p.290) afirma que todo enunciado gera atitudes responsivas, no entanto alguns evidenciam essas atitudes mais que outros, e acreditamos que um texto argumentativo precisa da leitura e resposta, pois a exposição de opinião sempre gera debates e discussões, diante disso, se a opinião do aluno é

colocada apenas numa revista, o discurso perde significado para ele. E assim, o querer dizer do aluno é prejudicado pelos “quereres da escola” Silva e Suassuna

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram analisadas três propostas de produção textual do LDP *Se liga na língua* com os objetivos de identificar se as mesmas proporcionam uma situação interlocutiva para o aluno, trazem os elementos necessários para a aprendizagem efetiva da escrita e, além disso, se há propostas de circulação dos textos produzidos pelos alunos.

Logo, constatou-se que as propostas geram situações interlocutivas, sob a perspectiva de Geraldi (2006) - que tem por fundamento uma concepção sociointeracionista de língua e linguagem, com base teórica em Bakhtin (2011) -, uma vez que elas não se atentam somente para a repetição de palavras com o objetivo de fixar a escrita correta delas, pelo contrário, as propostas fornecem um tema ou um contexto situacional que induzem o estudante à escrita autoral. Ademais, todas as propostas contêm os elementos considerados necessários para a aprendizagem efetiva da escrita: planejamento, escrita, revisão, reescrita e circulação do texto.

Diante desse cenário em que tais propostas se apresentam, entretanto, o aspecto que mais consideramos chamar atenção dentro de nossas discussões é o processo de revisão, visto que em todas as propostas do LDP analisadas, esta etapa se apresentou voltada para a abordagem gramatical, na qual os estudantes são direcionados a analisar seus possíveis desvios de escrita. Certamente que orientar o aluno a refletir sobre a modalidade formal da língua, em uso situado, é parte do processo de ensino da produção textual, mas isto não é o único de revisão para uma reescrita. Retomamos aqui, o conceito de “operação limpeza”, evidenciado por Suassuna (2017, p. 71), pois a revisão prioriza a “limpeza” dos erros gramaticais, para, só depois, se atentar para os outros elementos do texto. Ademais, o LDP sempre trabalha o gênero, em seus elementos que ultrapassam os limites da materialidade textual, antes da produção desse gênero pelo aluno, o que é de fundamental importância para que o discente entenda a função comunicativa do texto antes de produzi-lo.

Além disso, observou-se que o processo de circulação e divulgação dos textos feitos pelos alunos é limitado nas propostas “Meu miniconto na prática” e “Meu artigo de opinião na prática”, uma vez que as indicações de circulação somente chegam a um suporte e não são direcionadas às situações comunicativas que possam favorecer a circulação efetiva dos textos. Porém, na proposta “Meu roteiro de cinema da prática” a circulação dos textos produzidos pelos alunos tem total coerência com o texto proposto, pois se trata de um gênero digital que o livro indica a postagem num blog.

Portanto, a análise das propostas atingiu seu objetivo central, pois a partir dela foi possível observar que as propostas de produção textual contidas no LDP têm um grande avanço no que diz respeito à aprendizagem efetiva da escrita. Logo, o trabalho possibilitou observar que, apesar dos longos anos de estudo, no que diz respeito ao trabalho com textos na escola, ainda há muito a ser feito para que o aprendizado da produção textual possua significado para o aluno além dos muros escolares. Além disso, a pesquisa propiciou o aprofundamento nos estudos sobre o LDP, que é um recurso didático-pedagógico de inegável importância para o ensino da língua portuguesa, no contexto escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. LEAL, Telma Ferraz. **O contexto escolar de produção de textos**. In: **Produções de texto na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Autêntica. Belo Horizonte, 2007. P. 99-118.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017-2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 11, n. 34. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FÁVERO, Leonor Lopes. **História da disciplina Português na escola brasileira**. São Paulo, v.6, n1, p. 13- 36, dez. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Vit%C3%B3ria/Downloads/eliete,+RevistaDiadorim-V06-2009-01-Artigo1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vit%C3%B3ria/Downloads/eliete,+RevistaDiadorim-V06-2009-01-Artigo1%20(2).pdf). Acesso em: 13 de ago.2024.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

HENRIQUE E.; PEREIRA S.V. **O Continuum entre texto, discurso e gênero em documentos oficiais: estudo inicial**. Revista da Abralín, v.21, n2: p.479-500: 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina. **É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita**. In: **Produções de texto na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Autêntica. Belo Horizonte, 2007. P. 45-64.

SANTOS, Leonor Werneck. Produção textual na escola: Planejamento, avaliação (re) escrita e circulação dos textos. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (org.). **Ensino de língua portuguesa no século XXI: Pesquisa, teoria e prática**. São Paulo: Pontes editores, 2022. p. 113-149.

SILVA, Thalita Folmann da; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **O planejamento no processo de produção do texto de opinião e o aprimoramento da escrita: reflexões a partir de um programa de intervenção**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 20 de ago. 2024.

SILVA, E. C. N. da.; SUASSUNA, L. . **Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores?**. Diálogo das Letras, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 223–242, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/950>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: Beth Marcuschi e Livia Suassuna (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Recife, 2007. p 61-74.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

MENEGASSI, Renilson; GASPAROTTO, Denise. **Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, vol. 10. Jul/Set, 2016.

PINTO, Maria das Graças. L.C. **Aprendizagem da leitura e da escrita à luz da psicolinguística genética**. Ilha do Desterro, v. 72, nº 3, p. 063-083, Florianópolis, set/dez 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/sQbcTPwRyBMfJF369htfzfj/?format=pdf>

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. São Paulo, Unicamp, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1982.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, dono de todas as ciências, criador da vida e do dom da linguagem, a qual me encanta como objeto de estudo. A prof^a. Dr^a Sônia Virgínia que me deu todo suporte e muito me ensinou. Agradeço, ainda, a toda minha família, especialmente mainha, a mulher mais forte que conheço, que lutou incansavelmente pela minha educação; ao meu esposo, amor da minha vida, que divide a trajetória e carrega o fardo comigo. E, ainda, sou grata ao meu pai e ao meu irmão pelo incentivo e admiração. A todos esses e os não citados, mas que estão no meu coração, resumo em uma única palavra: gratidão.