



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

ELIANE DA SILVA CRUZ EUZÉBIO

**O ENSINO DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: uma análise do livro didático *Se liga nas linguagens*,
do 3º ano do ensino médio**

João Pessoa
2024

ELIANE DA SILVA CRUZ EUZÉBIO

O ENSINO DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma análise do livro didático *Se liga nas linguagens*, do 3º ano do ensino
médio

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao
curso de Letras – Português, da Universidade
Federal da Paraíba, como parte das exigências
para obtenção do título de graduanda.
Orientadora: Prof.^a. Dr^a Eliana Vasconcelos da
Silva Esvael

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E91e Euzébio, Eliane da Silva Cruz.

O ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa:
uma análise do livro didático Se liga nas linguagens,
do 3º ano do ensino médio / Eliane da Silva Cruz
Euzébio. - João Pessoa, 2024.
59 f. : il.

Orientador: Eliana Vasconcelos da Silva Esvael.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Ensino da Escrita. 2. Práticas Sociais de
Escrita. 3. Interação. 4. Produção Textual em Livro
Didático. I. Esvael, Eliana Vasconcelos da Silva. II.
Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

Dedico este trabalho a Maria José da
Silva (*In Memoriam*), “voinha”, a
mulher mais incrível que passou em
minha vida e que guardo em meu coraç

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças, saúde e condições para ter chegado até aqui. Sem Ele provavelmente eu não teria conseguido, pois sem Deus nada sou.

Agradeço as políticas públicas de um governo que sempre direcionaram um olhar de amor e cuidado para os que mais necessitam neste país. Um governo que possibilitou, por meio de uma política de cotas de ingresso a universidade, que uma jovem de origem humilde, da periferia, filha de pais analfabetos pudesse ingressar na Universidade Federal da Paraíba.

Agradeço a minha família que apesar de todas as circunstâncias contrárias sempre apoiou os meus estudos e o meu sonho de vencer por meio da educação. Obrigada pai, obrigada mãe, sem vocês eu não teria conseguido.

Agradeço imensamente ao meu esposo, Adauto, que sempre apoiou e incentivou os meus estudos dando-me força e suporte mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada meu amor por todo carinho e amor dedicados a mim.

Agradeço a professora Eliana Esrael, que desde o início da graduação me estendeu a mão e me ajudou a traçar um caminho difícil, mas de muito aprendizagem, quando aceitou que uma aluna iniciante no curso fizesse parte de um projeto lindo de extensão. Obrigada, professora por cada olhar, por cada conselho, e principalmente por não ter desistido de mim, por ter me ajudado sempre, por ser esse ser de luz. Eu não seria nada, enquanto profissional, se não fosse a senhora. Eu a levarei no coração. Gratidão.

Agradeço também a professora Josete Lucena e a professora Alyere Farias, pessoas incríveis que passaram em minha vida e contribuíram para minha formação. Minhas queridas, a doçura e a competência de vocês foram alicerce para me tornar quem sou.

Agradeço imensamente a todos que contribuíram para minha formação. Eu sou porque somos.

“O homem não é nada além daquilo
que a educação faz dele”.

Immanuel Kant

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar e compreender quais concepções permeiam o ensino de língua portuguesa e o ensino da escrita no livro didático *Se liga nas linguagens*, do 3º ano do ensino médio. Para alcançar este objetivo geral elencamos os objetivos específicos: Analisar quais são as concepções de língua e ensino; identificar quais são as concepções de escrita; verificar como os documentos orientam o ensino da escrita; averiguar qual a perspectiva de ensino da escrita está pautada nas propostas de produção textual do livro didático *Se liga nas linguagens*. O referencial teórico que direciona nosso trabalho baseia-se em Geraldi (1997), Antunes (2003; 2005), Marcuschi (2008), Koch (1997; 2003), Travaglia (1996), Bakhtin (1953;1995), Bakhtin/Volochínov (2006), Koch e Elias, (2010), Possenti (2008), Soares (2009), Kleiman (2005). A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa e os procedimentos são a revisão bibliográfica da literatura e a pesquisa documental que consiste na seleção e análise do LD. Serão analisadas as abordagens pedagógicas presente no material didático, especificamente as propostas de produção textual, bem como possíveis alinhamentos com as teorias encontradas na revisão bibliográfica. Ao final da pesquisa concluímos que o ensino da escrita pautado na perspectiva interacionista, que considera o contexto de uso, os sujeitos envolvidos e as práticas sociais de interação, é o que trará resultados significativos e positivo. Em relação ao livro didático pudemos notar que as editoras e os autores responsáveis pela confecção desse material didático foram fortemente influenciados pelos estudos sociointeracionistas que concebem o ensino da língua a partir de um véis interacional.

Palavras-chaves: Ensino da Escrita; Práticas Sociais de Escrita; Interação; Produção Textual em Livro Didático.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze and understand which concepts permeate the teaching of the Portuguese language and the teaching of writing in the textbook *Se liga nas linguagens*, from the 3rd year of high school. To achieve this general objective, we list the specific objectives: Analyze what the concepts of language and teaching are; identify what the conceptions of writing are; check how documents guide the teaching of writing; to find out what the perspective of teaching writing is based on the textual production proposals of the textbook *Se liga nas linguagens*. The theoretical framework that guides our work is based on Geraldi (1997), Antunes (2003; 2005), Marcuschi (2008), Koch (1997; 2003), Travaglia (1996), Bakhtin (1953; 1995), Bakhtin/Volochínov (2006), Koch and Elias, (2010), Possenti (2008), Soares (2009), Kleiman (2005). The methodological approach of the research is qualitative and the procedures are the bibliographical review of the literature and documentary research that consists of the selection and analysis of the LD. The pedagogical approaches present in the teaching material will be analyzed, specifically the proposals for textual production, as well as possible alignments with the theories found in the bibliographic review. At the end of the research, we concluded that teaching writing based on an interactionist perspective, which considers the context of use, the subjects involved and the social practices of interaction, is what will bring significant and positive results. In relation to the textbook, we were able to notice that the publishers and authors responsible for creating this teaching material were strongly influenced by socio-interactionist studies that conceive language teaching from an interactional perspective.

Keywords: Teaching Writing; Social Writing Practices; Interaction; Textual Production in Textbooks.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LD	Livro didático
LP	Língua Portuguesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Apresentação da unidade.
- Figura 2. Apresentação do capítulo.
- Figura 3. Apresentação da atividade de interpretação textual.
- Figura 4. Apresentação da pesquisa.
- Figura 5. Apresentação da situação hipotética.
- Figura 6. Apresentação das etapas da produção textual.
- Figura 7. Apresentação da unidade que aborda a literatura.
- Figura 8. Apresentação dos exemplos de literatura produzida na atualidade.
- Figura 9. Apresentação das propostas de produção textual de texto literário.
- Figura 10. Apresentação das etapas da produção textual do texto literário.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:	
conceitos e definições.....	14
2.1 Concepções de língua portuguesa e ensino.....	15
2.2 Produção textual: leitura, sentido e as concepções de linguagem	17
3. ENSINO DA ESCRITA	21
3.1. Ensino da escrita e os documentos oficiais.....	26
3.1.1 PCN: proposições para o ensino da escrita	27
3.1.2 OCEM: proposições para o ensino da escrita.....	30
3.2 Escrita enquanto prática social: letramento, um caminho possível.....	32
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
5. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE ESCRITA: uma análise reflexiva.....	38
5.1 O livro didático de L.P e as propostas de produções textuais	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	57

1. INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade letrada, na qual o domínio da escrita é algo indispensável, pois é a responsável por boa parte de nossa comunicação e por meio dela expressamos ideias, resolvemos problemas, interagimos agindo sobre o outro e com o outro. Neste sentido, podemos concluir que precisamos da escrita em nossas vidas em situações diversas de interação social, pois a escrita permite que haja uma identificação própria, que aconteça a comunicação com o outro, assim como o reconhecimento e a interação com o mundo que nos cerca.

A percepção da importância da escrita em nossas vidas nos leva a tentar compreender como é praticado o ensino dessa habilidade, que é tão significativa para nossa vida em sociedade, na escola, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa.

O ensino da escrita está relacionado diretamente às concepções de língua e de ensino. Historicamente, as concepções de língua passaram por transformações que impactaram o ensino de língua portuguesa em nosso país. Inicialmente tínhamos a concepção de língua enquanto expressão do pensamento, mais tarde passamos a entender a língua como instrumento de comunicação e por fim, estudos passaram a conceber a língua enquanto interação (Koch, 2003). As mudanças que modificaram a forma como entendemos a língua foram resultados de pesquisas linguísticas que inclusive influenciaram na formulação de documentos oficiais que regem a educação, tais como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que também passaram a conceber a língua enquanto produto da interação social.

No tocante ao ensino da escrita, percebe-se que entender a escrita enquanto produto não é o suficiente para o desenvolvimento pleno da habilidade da escrita. Em contrapartida, o trabalho com a escrita concebido a partir da concepção de língua como interação trouxe resultados positivos ao ensino da tecnologia da escrita, principalmente com a prática de produção textual que tem como ponto de partida os gêneros textuais (Marcuschi, 2001). Nesta perspectiva, o ensino da escrita passou a considerar o contexto social da escrita e trabalhar as reais funções da escrita, sob uma óptica interacionista da escrita. A abordagem que privilegia as práticas sociais da escrita por meio do letramento (Kleiman 2005; Soares 1998) passa a incorporar ao ensino da escrita os usos da escrita para além dos limites da escola, possibilitando um processo de ensino aprendizagem

verdadeiramente significativo para os alunos, preparando-os para as práticas sociais de interação.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é o de analisar e compreender quais concepções permeiam o ensino de língua portuguesa e o ensino da escrita no livro didático *Se liga nas linguagens*, do 3º ano do ensino médio. Para alcançar este objetivo geral elencamos os objetivos específicos: analisar quais são as concepções de língua e ensino; identificar quais são as concepções de escrita; verificar como os documentos orientam o ensino da escrita; averiguar qual a perspectiva de ensino da escrita está pautada nas propostas de produção textual do livro didático (LD) *Se liga nas linguagens*.

Assim sendo, a relevância do tema da pesquisa se justifica pelo fato de que é necessário compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem da escrita, buscando argumentar que é por meio do ensino de língua com princípios sociointeracionista, considerando os contextos de uso da escrita, que resultará em um ensino significativo da escrita e que consequentemente possibilitará a inserção social por meio da escrita na sociedade letrada na qual vivemos.

Os dados para a análise foram gerados a partir da revisão bibliográfica da literatura e da seleção e análise crítico-reflexiva do LD *Se liga nas linguagens*, do 3º ano do ensino médio, na tentativa de identificarmos alinhamentos e/ou divergências entre a teoria discutida a partir da revisão bibliográfica com as concepções de ensino da escrita contidas nas propostas de produção textual do LD em análise. Nosso referencial teórico abordará teorias importantes acerca do ensino da escrita, numa perspectiva sociointeracionista da escrita que concebe a língua enquanto interação. Exploraremos as contribuições de Geraldi (1997), Antunes (2003; 2005), Marcuschi (2008), Koch (1997; 2003), Travaglia (1996), Bakhtin (2009), Bakhtin/Volochínov (2006), Koch e Elias, (2010), Possenti (2008), Soares (1998), Kleiman (2005), PCN (Brasil, 1997), OCEM (Brasil, 2000) e a BNCC (Brasil, 2017), que versam sobre concepções de língua e ensino, escrita e práticas sociais bem como perspectivas interacionistas do ensino da escrita. Foram analisados também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

O trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, será apresentado a introdução, em seguida, no segundo capítulo falaremos sobre as concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa e dissertaremos sobre o ensino da produção textual e a relação com as concepções de linguagem. No terceiro capítulo, abordaremos o ensino da

escrita e como os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), preconizam o ensino da escrita, por fim dissertaremos sobre a escrita enquanto prática social na perspectiva do letramento. No quarto capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa e finalmente, no quinto capítulo, falaremos sobre o livro didático (LD) como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa e da escrita e apresentaremos uma análise das propostas de produção textual presentes no LD *Se liga nas Linguagens*, do 3º ano ensino médio, na tentativa de verificar sob qual concepção de língua e de escrita as propostas de produção textual estão baseadas.

2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: conceitos e definições

É inquestionável a importância que o domínio da escrita tem para nossas vidas, principalmente por estarmos inseridos em uma sociedade letrada, na qual utiliza-se da tecnologia da escrita para diversas ações em nosso dia a dia. A comunicação escrita desempenha um papel central em diversas áreas, como na escola, em nossas interações sociais e nas relações de trabalho.

Por meio da escrita conseguimos nos comunicar, interagir, expressar nossas ideias, opiniões, emoções, conseguimos agir com o outro e sobre o outro. Neste sentido, compreendemos que o domínio da escrita possibilita a efetiva participação na sociedade letrada, contribuindo de forma ativa para o progresso e para a transformação tanto pessoal como coletiva. Devido a isso, o domínio da escrita é algo tão imperioso em nossas vidas.

Reconhecendo a importância da tecnologia da escrita em nossas vidas, faz-se necessário uma análise acerca das práticas de ensino da escrita em sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa. É importante avaliarmos sob qual concepção de língua está fundado o ensino da escrita e sobre qual concepção de escrita o professor de LP se apropria para embasar sua prática pedagógica. É imperativo que questões como estas sejam feitas para que possamos entender, como nos indica Antunes (2003) e Koch (2003), de qual maneira o ensino da escrita vem sendo praticado nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste sentido, concebemos a língua enquanto interação e adotamos uma concepção interacionista da escrita, por acreditarmos ser essa concepção que desenvolva um ensino significativo da escrita, voltado para as práticas sociais de interação. A concepção interacionista da escrita considera-a como um processo complexo que é influenciado pela interação do sujeito com o contexto social e histórica, ou seja, a escrita é vista como uma atividade de interação que se realiza por meio dos gêneros textuais nas situações comunicativas. Nesta perspectiva, a escrita é concebida como um ato social, na qual o indivíduo faz uso da linguagem para se comunicar e interagir sobre o outro e com o outro. Aqui a escrita é vista enquanto processo e o seu desenvolvimento é continuum Antunes (2003), e o sujeito desenvolve essa habilidade por meio da prática constante e da reflexão que este faz sobre a língua durante as práticas discursivas.

Nosso referencial teórico abordará teorias importantes acerca do ensino da escrita, numa perspectiva sociointeracionista da escrita que concebe a língua enquanto interação.

Exploraremos as contribuições de Geraldi (1997), Antunes (2003; 2005), Marcuschi (2008), Koch (1997; 2003), Travaglia (1996), Bakhtin (2009), Bakhtin/Volochínov (2006), Koch e Elias, (2010), Possenti (2008), Soares (1998), Kleiman (2005), PCN (Brasil, 1997), OCEM (Brasil, 2000) e a BNCC (Brasil, 2017).

Serão apresentadas e discutidas diferentes concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa, bem como a produção textual e sua relação com as concepções de linguagem.

2.1 Concepções de língua portuguesa e ensino

Para analisar e compreender o ensino de L.P faz-se necessário conhecer as concepções de linguagem que permeiam social e historicamente o ensino de L.P em nosso país. O professor responsável por este ensino fatalmente apoia-se em uma dessas concepções, o que de modo direto, implica em sua forma de ensinar L.P. As concepções em voga conduzem ideologicamente o professor em suas escolhas sociais, políticas e didáticas em relação à postura que este tomará mediante o ensino de L.P. Posto isto, é de extrema importância conhecer tais concepções para compreender como funcionar o ensino de L.P.

Historicamente, a linguagem humana vem sendo idealizada, como define Ingedore Koch (2003), basicamente por três maneiras distintas, a saber, a linguagem como representação do mundo e do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e por fim, a linguagem como ação e/ou interação. Enumerando as concepções supracitadas, temos:

A primeira é a mais antiga, mesmo tendo atualmente seus defensores. Nesta, o homem, por meio da linguagem, representa e reflete seus pensamentos e seus conhecimentos de mundo, como um espelho refletindo seu pensamento por meio da linguagem. A linguagem está relacionada à construção de um sujeito único, central e senhor de todo o dizer “O sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (Koch 2003, p. 13). A linguagem é encarada como um dom, ou seja, quem não escrever bem é porque não sabe pensar. Essa concepção da linguagem parte de um mundo que é criado a partir da consciência autônoma de um único ser que detém todo o conhecimento.

A prática docente que concebe a linguagem como expressão do pensamento privilegia o ensino a partir de conceitos da gramática normativa volta-se para o domínio

da metalinguagem. A gramática prescritiva ou tradicional estava em voga nesta percepção da linguagem. O foco era as regras gramaticais impostas por essa gramática que buscava alcançar o falar e escrever bem de acordo com norma culta/padrão. Aqui, não há espaço para apreciação do contexto ou a realidade de uso.

A segunda concepção, entende a linguagem única e exclusivamente como um código, como instrumento de comunicação, no qual o emissor informa a um receptor uma mensagem. A linguagem é entendida como meio final para comunicar a língua, por sua vez, é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22). O estudo da linguagem é apartado de seu uso real, não considerando os interlocutores muito menos a situação comunicativa e o momento histórico em que esta acontece.

A gramática, nessa concepção de linguagem, é a descritiva, que descreve a estrutura e funcionamento da língua, sua forma e função. Refere-se ao conjunto de regras sobre o funcionamento da língua nos níveis fonológico, morfológico e sintáticos, partindo do pressuposto que todos os falantes dominam o código e os utiliza em cada situação comunicativa. Nesta perspectiva a linguagem passa de dom a competência inata de cada falante da língua e a sua função social é a transmissão de informações – codificação e decodificação dos signos linguísticos.

Por último, a terceira concepção da linguagem concebida como sendo uma atividade de interação entre indivíduos, o que torna possível as mais diversas trocas durante os atos comunicativos em uma sociedade. Diferente das demais concepções da linguagem, esta leva em conta o contexto e as interações verbais, tornando-os referências de análise da língua. A linguagem aqui é vista como um lugar de interação humana e através dela o sujeito realiza ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o sujeito, mais do que transmitir informações, age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala, assim concebe a língua como sendo um conjunto de práticas sociais da linguagem que são social, histórica e ideologicamente situadas nas mais diversas esferas comunicativas da ação humana, como afirma Bakhtin (2009, p. 4)

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (Bakhtin, 2009, p. 4).

Sendo assim, a linguagem, é concebida como processo de interação ininterrupta que ocorre entre os interlocutores e não só estabelece comunicação, mas também interação social. A gramática que reverbera esta noção de linguagem é a gramática internalizada que consiste em um conjunto de regras, em cuja, o indivíduo domina e a utiliza para interagir com os potenciais interlocutores durante o processo de interação verbal em situações reais de uso da língua e o ensino desta gramática é contextualizado. O texto é o objeto de estudo e análise para a compreensão da gramática que será considerada a partir dos gêneros discursivos. A linguagem ganha nova função de realizar ações sobre o outro, por isso a ênfase nas interações verbais.

Sendo assim, escolhendo a primeira concepção, o professor entende que o ensino de L.P deva pautar-se na norma culta, no errado e certo, deixando de lado quaisquer possibilidades de variantes linguísticas e estigmatizando o aluno que apresente dificuldades na utilização da norma padrão. Ao optar pela segunda, o docente assumirá uma postura de condutor e/ou apresentador, que objetiva transmitir a mensagem, mesmo que esta não seja compreendida, ou seja, o código pelo código.

Finalmente, o professor que conceber a linguagem como um lugar de ação e interação, este levará em conta as diversas variedades linguísticas, tornando assim a norma culta como parte do processo de ensino aprendizagem e não como parte única, percebendo o adequado e inadequado e verá a linguagem, como nos indica Bakhtin (2006, p. 99), como uma atividade social e histórica determinada por seu conteúdo ideológico. Neste caso “a ação se realiza na e pela linguagem” (Koch, 1997, p.11).

E de acordo com essa última perspectiva que pretendemos propor o ensino da escrita (de produção textual) neste trabalho.

2.2 Produção textual: leitura, sentido e as concepções de linguagem

Para além do ensino de língua portuguesa, é incumbência do docente possibilitar ao estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social, desenvolvendo sua competência comunicativa, e a forma como o professor de LP lida e trata a linguagem em sala de aula reflete em sua prática de ensino e sinaliza a qual concepção de linguagem este adotou para si. Esta escolha é mais que didática, é social e ideológica, pois a forma como concebemos a linguagem em sala de aula facilitará ou não o desenvolvimento dessa competência comunicativa.

Assinalando uma visão sociointeracionista da linguagem e apoiado na teoria de Bakhtin/Volschinov (1999) que concebe a linguagem como um processo de interação é que analisaremos como as concepções de linguagens consideram a produção de texto, a leitura e a produção de sentido.

A primeira concepção de linguagem - como expressão do pensamento – considera a produção textual também como forma de expressar o pensar na forma de linguagem, buscando sempre alcançar as regras gramaticais postas pela gramática tradicional/prescritiva, a fim de chegar à sublimidade gramatical. Nesta perspectiva não há preocupação com a interlocução desta produção textual, nem tampouco aceita-se as variedades linguísticas que são tidas como erradas por não se assemelharem a norma padrão.

O ato de ler, por sua vez, é reduzido tão somente a identificar o pensamento do autor do texto, ou seja, mera decodificação dos signos linguísticos. Neste sentido, o texto apresenta um único e exclusivo sentido aceito, dado, pronto e acabado. O texto é visto como um produto pronto, sem que haja possibilidade de interação entre os interlocutores, o que torna improdutivo o trabalho com a produção textual em sala de aula, pois anula por completo a interação verbal entre os interlocutores desta produção, que é de suma importância neste processo, como afirma Bakhtin.

[...] a linguagem constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores e o produto desta interação, a enunciação, tem uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores [...] (Bakhtin, 2009, p.127).

Concebendo a linguagem como instrumento de comunicação, as produções textuais, nesta perspectiva, ganham um novo viés de pretexto para se escrever. O foco dessas produções são os modelos/tipologias predominantes, tais como narração, descrição e dissertação. A leitura por sua vez é entendida como a compreensão e interpretação dos signos linguísticos que são produzidos com a única função de serem decodificados pelo receptor. O sujeito assujeitado pelo sistema tem a intenção de comunicar, a mensagem é enviada como código linguístico a seu receptor deverá decodificar precisamente da forma que foi intencionalizada, com efeito Koch (2000) nos esclarece que a linguagem vista enquanto um código objetiva apenas a transmissão de informações, ou seja, o código – a língua – era vista como algo objetivo e externo à consciência individual, desse modo excluindo qualquer margem de interação ou troca entre os sujeitos, isolando-os social e historicamente, desvinculando a linguagem de seu aspecto cognitivo social.

A construção de sentidos é deixada a margem, uma vez que o que importa nesta concepção de linguagem é decodificação do signo. Não há a preocupação com os sentidos que os textos podem ter para seus interlocutores, principalmente por não existir interações verbais, lugar da construção de sentidos e trocas entre os produtores e leitores desta produção textual.

A linguagem compreendida como processo de interação traz um novo olhar, no que diz respeito as produções textuais, a leitura e a produção de sentido. Nesta concepção o contexto ganha uns vícios de importância, visto que agora passa-se a compreender que a linguagem acontece na e pela interação entre os indivíduos envolvidos nas diversas situações comunicativas.

O *locus* da enunciação é onde a linguagem acontece e se realiza por meios dos interlocutores no processo de interação social (“agir sobre” e “agir entre”), “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentidos entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 1996, p. 23). Assim sendo, a linguagem não se limita a ser apenas a expressão do pensamento ou apenas instrumento de comunicação, passa a ser concebida enquanto uma ação sociointeracionista. O contexto da enunciação é definido ideológica e historicamente, o que ratifica que não há palavra “neutra”, esta por sua vez é carregada de sentidos e intenções que são realizados tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, criando entre eles um vínculo - “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 99), isto é, a linguagem é a própria relação dialógica não podendo ser separada de seu elemento principal, a interação verbal.

A produção da escrita, nesta concepção, é entendida como uma atividade consciente com finalidades reais de interlocução e tem seu gênero discursivo definido por seu uso social. A oralidade também é levada em consideração tanto quanto a escrita, pois há uma acomodação de ambas a depender da situação real de uso durante a interação verbal/comunicativa. A leitura ocorre por meio da relação entre o texto e os diversos contextos envolvidos. O sentido é coproduzido durante as interações verbais pelos sujeitos psicossociais durante as situações reais de leitura considerando sempre o contexto dessa realização. “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (Koch; Elias, 2010, p. 11), portanto, ler é uma ação de relação com

o contexto e como os sujeitos envolvidos nesta interação, no qual são situados social, histórico e ideologicamente.

É de suma importância as indagações acerca das concepções da linguagem que vêm sendo adotadas pelo professor de LP, uma vez que essas concepções vão definir sua prática em sala de aula, por entender que a concepção de linguagem está estreitamente vinculada a uma concepção de ensino-aprendizagem e de educação. Neste sentido, conceber a linguagem como sendo a expressão do pensamento ou apenas como instrumento de comunicação é considerar que há somente uma forma correta de falar, excluindo a função social da linguagem, os contextos, a interação verbal, as variações, a oralidade e interferindo diretamente na prática docente do ensino de LP.

É urgente adotarmos uma visão dialógica da linguagem, que busque o ensino de LP voltado a uma orientação para uma finalidade de uso da língua nas práticas sociais, nos distintos momentos de uso da língua nos grupos sociais, nos diversos momentos da história, como preconiza os PCN (1999). Perceber a linguagem como produto de uma ação social, histórica e ideológica, como afirma Geraldi quando diz que

[...] língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua (2005, p. 78).

Fundamentados, por conseguinte, em uma concepção da linguagem como processo de interação, será possível percorrer as demais concepções utilizando os pontos pertinentes ao ensino de LP e seus objetivos e seu objeto – a língua –, compreendendo que o ensino de gramática em sala de aula é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso e funções, para além de ensinar a regra, mais significativo é ensinar o domínio desta, a fim de que os sujeitos saibam dizer a mesma coisa de diversas formas. Desta forma desenvolvendo a competência linguística.

No próximo capítulo discutiremos sobre o ensino da escrita e os documentos oficiais, especialmente os PCN e a OCEM. Abordaremos também a escrita enquanto prática social na perspectiva dos estudos do letramento, refletindo sobre a importância da prática regular da escrita, para o desenvolvimento pleno de seu domínio.

3. ENSINO DA ESCRITA

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual a ferramenta da escrita tornou-se algo imperioso para a inclusão efetiva do sujeito na sociedade, pois quem a domina inclui-se socialmente. É através da escrita que nos comunicamos, resolvemos problemas e nos relacionamos com as pessoas e com o mundo que nos cerca. Assim, compreendemos a escrita como algo fundamental em nossas vidas, pois enquanto indivíduos interagimos socialmente com o outro nas mais diversas situações de interações sociais, fazendo uso da escrita. Nesse sentido, é necessário trabalharmos a escrita na escola de maneira a desenvolver suas reais funções sociais, que é a de transmitir saberes entre gerações; propiciar a evolução social, pois encontra-se atrelada ao desenvolvimento científico; organizar a base política, cultural, jurídica, filosófica e médica da sociedade contemporânea e ser uma ferramenta de liberdade individual, pois em uma sociedade letrada, como a atual, aquele que domina a escrita inclui-se socialmente.

É importante destacar que não basta unicamente ensinar o aluno a fazer uma “boa redação” que foque tão somente em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou concursos de redação. Neste sentido é de suma importância voltar-se o olhar ao ensino de uma escrita consciente e eficiente, que busque transcender o ensino de L.P meramente metalinguístico e faça com que o discente compreenda o lugar de interação da escrita, percebendo suas funções sociais para além dos muros da escola. Assim, a escola poderá trabalhar habilidades para que o seu texto seja uma totalidade semântica como produto da interação social, fazendo com que o aluno domine a escrita de maneira consciente e crítica.

Muitos estudos, tais como o de Geraldi (1997), de Antunes (2007), de Marcuschi (2008), e Koch (2014) entre outros, sinalizam que a prática do ensino da escrita na educação básica é um dos principais problemas enfrentados pelos professores de L.P, principalmente por ser até os dias de hoje um trabalho que não desenvolve a real função comunicativa da escrita. É comum vermos uma escrita produzida pelos alunos sem que se tenha trabalhado questões básicas, como O porquê escrevo? Para que escrevo? Para quem escrevo? como indica Geraldi (1997). A ausência de respostas para tais questionamentos, anula totalmente o contexto social da escrita, ignorando qualquer função social que ela tenha.

O que se tem posto, ordinariamente, é o ensino da escrita que se volta para um único interlocutor – o professor – que orienta seus alunos a uma produção textual que

credita ser a “correta”, que por sua vez será considerada apenas correção gramatical e devolvida ao aluno com uma nota. Tal prática não oferece aos discentes a oportunidade de tornar-se usuários reais da língua e não possibilita que a escrita seja um instrumento de interação social.

Avista disso, é imprescindível que o espaço escolar possibilite atividades de produção de textos que promovam o desempenho criativo linguístico, levando o aluno a agir socialmente por meio da escrita, a desenvolver a competência escrita e a inserir-se plenamente na sociedade letrada. Para atingirmos esse objetivo de um ensino da escrita significativo é importante que este trabalho se dê de modo a extrapolar os muros da escola, não se limitando a produção de redações e textos sem contextos de usos, para tanto, o trabalho com gêneros diversos possibilitará que as funções sociais da escrita sejam efetivamente desenvolvidas, pois como afirma Barros (1985 apud Dias; Mesquita, 2011) “interagir por meio da escrita é superar as limitações da comunicação oral. Saber produzir e compreender diferentes gêneros discursivos, e, então, adquirir possibilidades mais amplas de participação social”.

A partir de trabalhos com gêneros textuais será possível que o texto produzido pelo aluno leve em consideração os contextos de produções e que busque a interação verbal para além das fronteiras do espaço escolar, entendendo que a interação pela linguagem implica na realização de uma atividade discursiva, ou seja, dizer algo para alguém, de uma determinada forma, num dado contexto histórico social e que possui suas circunstâncias de interlocução. Com efeito, Marcuschi (2001, p. 25) nos indica que

[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Assim, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

A diversidade dos gêneros textuais são tantas quanto as mais diversas situações comunicativas, o que proporciona a interação verbal que considera a troca entre locutor e interlocutor, pois o domínio do gênero textual garante a realização linguística em situações sociais particulares, o que privilegia o aspecto da funcional e interativo da língua por meio da escrita. Coadunando com Marcuschi (2001), Travaglia (1996) nos indica que “o professor deve oferecer uma variedade de textos a partir dos quais seja possível que o aluno consiga analisar a organização e particularidades dos gêneros discursivos que ele pretende trabalhar em sala”, permitindo, assim, que o aluno aprenda a escrita a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Conceber o trabalho de ensino da escrita em sala de aula como sendo algo a parte das vivências dos alunos, como indica Antunes (2003), “é trabalhar a escrita sem a sua função social, o que desqualifica o valor interacional da escrita”, com efeito temos Passarelli (2012, *apud* Oliveira; Ribeiro 2018, p. 115) que concorda com Antunes:

Escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar distante da realidade do aluno. [...] Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, providenciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar).

A fim de que a atividade de escrita não se torne algo distante da realidade dos alunos, é de suma importância que a escola e os docentes de L.P propiciem situações de ensino aprendizagem da escrita por meio de práticas sociais organizadas, de modo que os sujeitos envolvidos neste processo se sintam ativos nas mais diversas situações discursivas de uso da língua escrita. Deste modo, será possível que o discente possa fazer parte de um mundo de interação, constituindo-se como parte integrante da sociedade na qual está inserido, participando de forma ativa, expressando-se e agindo socialmente, pois como indicam Koch e Elias (2009, p. 31), “a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos, seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia”.

Posto isto, como nos indicam Koch e Elias (2009), o texto deve ser concebido como um todo linguístico que é tomado pelos usuários da língua nas mais diversas situações de interação comunicativa, o texto é visto como uma unidade de sentido responsável por preencher o espaço de interação, por isso é imprescindível o ensino da escrita voltado para o cotidiano do aluno, uma vez que a língua não está aquém do contexto social vivenciado por eles. Em outras palavras não há como separar o ensino da escrita dos usos reais dela.

Acerca da aprendizagem da escrita, é comumente relatado por alunos que este é um trabalho por vezes caracterizado como sendo “árduo”, “melindroso”, “dolorido” e complicado Geraldi (1991). Estes relatos são de fato compreensíveis, uma vez que o ato da escrita envolve aspectos outros além do domínio linguístico do código ou da norma padrão culta. Conceber a atividade da escrita como sendo um processo e não um produto acabado é um dos primeiros passos para se atingir, efetivamente, o ensino e aprendizagem da escrita, pois envolve vários fatores, linguísticos e extralinguísticos, por exemplo, habilidades de leitura ou o contexto do ensino que, muitas vezes, é artificial, no qual o

único destinatário das produções dos alunos é imutável e estanque, neste caso o professor. A ausência da interação social acaba por minar a função social da escrita, o que força o discente a produzir textos apenas que se ajustem a modelos pré-definidos, resultando em uma avaliação negativa do ensino da escrita.

É importante considerar que, para a atividade da escrita, não há uma receita pronta que se possa replicar a toda prática, pois o processo de escrita é algo próprio, único e particular. O ensino-aprendizagem da escrita será efetivado por meio da prática diária, como afirma Geraldi (1997),

[...] a aprendizagem da escrita é feita através da sua prática, pois ela não é um produto acabado, mas um processo em que se tem de resolver inúmeros problemas, como a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, a forma como se vai fazer e com que finalidade (Geraldi, 1997, p. 156).

Nesse sentido, o ensino da escrita na sala de aula deve conduzir a um processo favorável ao desenvolvimento da escrita dos estudantes, uma vez que a escola ocupa um lugar privilegiado neste processo.

Concebendo a escola como este lugar privilegiado e tomando o professor como interlocutor no processo de escrita dos alunos, é fundamental que se adote uma concepção sociointeracionista da linguagem e que se aplique ao ensino da escrita, uma vez que só assim será possível que se aborde as reais funções sociais da escrita, principalmente por acreditar-se que o objetivo principal do ensino de LP seja o de formar sujeitos capazes de agirem nas mais diversas situações comunicativas. Posto isto, a escola deverá promover aos alunos situações diversas de produção de textos que se assemelhem aquelas que participam para além dos limites da escola, ou seja, viabilizando diferentes usos da escrita, incentivando-os a escrever com finalidades e interlocutores definidos além do professor, propiciando a interação social por meio da escrita.

O professor de LP é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que o docente é o primeiro interlocutor da escrita do aluno, este por sua vez deverá compreender que as aulas de língua portuguesa devem ser um lugar de interação e de comunicação e que deve possibilitar múltiplos diálogos, todavia, isto só ocorrerá se o docente assumir a postura de leitor-interlocutor de seus alunos, visto que

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, está nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores. Dele [do aluno] precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (Geraldi, 2003, p. 128-129).

As dificuldades outrora citadas no processo de aprendizagem da escrita se dão, prioritariamente, porque quando os alunos produzem seus textos esperam uma resposta ao que foi escrito, esperam um retorno que possibilite a dialogia, a interação, no entanto o que ocorre é o completo silêncio que se resume a nota, o visto dado por seu professor. Nesta situação não há troca, o aluno não escreve para ser lido e sim para ser corrigido.

É necessário, pois, que o professor de L.P dê a oportunidade de ambos – docente e aluno – serem interlocutores para que a interlocução se estabeleça em sala de aula. Geraldi (2003) declara que em relação às práticas tradicionais de produção de texto que o aluno não diz nada de “novo” em suas produções, apenas repete o que já foi dito por seu professor. Nesta perspectiva, as produções textuais apoiam-se no que o docente acredita e pensa sobre o assunto pré-estabelecido e principalmente no que ele espera ler. Neste viés tradicional do ensino da escrita não se produzem textos em que o aluno diz a sua palavra ou o que ele pensa, sobre suas crenças e vivências. “Não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (Geraldi, 2003, p. 128). Deste modo, o aluno apenas reproduz por meio da sua escrita o que já foi dito, adequando-se a modelos de escrita proposto pelo professor, o que leva o ensino da escrita a meras reproduções de discursos já ditos anteriormente, assim o aluno aprende o jogo da escola, anula-se o sujeito. Nasce o aluno-função, Geraldi (2003, p. 130).

Em concordância com o que defende Geraldi (1997), ressaltamos que é de extrema importância que o ensino da escrita se volte à produção de discursos originais e não para a reprodução. Para tanto, se faz necessário que o docente permita que o aluno seja “dono da palavra”, que seja capaz de fato de produzir o seu texto e conseqüentemente se descubra sujeito autor do seu discurso. Deste modo, os alunos poderão tomar posse do que escrevem, e que facilitará o exercício da participação social por meio da escrita.

Entender o processo de ensino-aprendizagem da escrita como sendo um espaço de interlocução/interação é de extrema importância para efetivação do ensino da escrita em sala de aula. A aula de produção textual deve ser um local dialógico, no qual se constrói sentido e conseqüentemente se trabalha as reais funções da linguagem. Neste sentido, é importante que a escola busque aproximar-se de práticas sociais de escrita que os alunos vivenciam, optando por trabalhar com gêneros textuais que incitem para a ação social, que construam e reconstruam referenciais que apontem para as práticas reais da escrita.

Deste modo, vivências e bagagens culturais que os alunos possuam serão valorizados e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois este

processo partirá das práticas letradas dos alunos e das funções sociais que a escrita assume em relação aos seus usos nas comunidades em que eles estão inseridos. Assim as leituras propostas em sala de aula e a escrita desenvolvidas serão significativas, pois partiram do contexto social vivenciado pelos alunos.

3.1. Ensino da escrita e os documentos oficiais

A democratização do ensino no Brasil ocorreu entre o final da década de 1970 e início da década 1980 e com a democratização surge a necessidade de criação de políticas públicas sociais que pudessem atender ao fenômeno novo que surge em relação ao espaço escolar da época, o “novo aluno”, que passa a ter acesso ao sistema educacional e apresenta, por sua vez, necessidades outras em relação ao tipo de aluno que frequentava a escola até então.

A valorização e expansão do sistema educacional possibilitou a origem de novos paradigmas que focassem no atendimento às demandas sociais políticas emergentes, o intuito era aprimorar e assimilar os novos conceitos e redefinir as práticas de ensino vigentes. Neste mesmo período, muitos estudos de cunho linguístico sociointeracionistas contribuíram para a reflexão do ensino de L.P em voga e em contrapartida, a nova ordem social e política que emergia suscitava uma adequação do ensino tradicional posto em prática. As contribuições que ajudavam a refletir a prática de ensino trazia à tona reflexões e críticas em relação as práticas de ensino tradicionais já cristalizadas, pois como afirma Angelo (2012)

[...] havia a ausência de cientificidade na base do ensino de língua, o ensino de atividades metalinguísticas em detrimento do ensino de língua; a presença de um modelo distanciado da realidade do aluno e calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás (2012 *apud* Berto; Menegassi 2015)

As críticas feitas às práticas de ensino vigente colaboraram para a formulação de documentos oficiais, de modo a atender as demandas e necessidades da nova classe emergente.

Para fins de análise, estudaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM) de Língua Portuguesa, buscando não caracterizar de modo específico o ensino de L.P, mas sim, analisar as orientações e proposições para ensino da escrita, tentando assinalar as aproximações e os distanciamentos entre elas e a prática de sala de aula. As concepções de língua, texto e

ensino da escrita serão apreciadas para entendermos quais orientações esses documentos oficiais trazem acerca do ensino da escrita.

3.1.1 PCN: proposições para o ensino da escrita

Elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura e publicado em 1997, os PCN foram criados com o intuito de orientar professores e demais profissionais da educação básica na construção de currículos e práticas escolares de ensino que partisse de um viés político educacional marcado pela cidadania crítico-social. A concepção de linguagem que norteia os PCN e consequentemente influência nas orientações inerente ao ensino da escrita é a que considera a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (Brasil, 1997, p. 22).

Sob uma perspectiva sociointeracionista, os PCN concebem a linguagem como sendo um fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação social, política e econômica entre os homens. Ainda neste entendimento, os PCN concebem a língua como um sistema de signos histórico-social e, em vista disso, o homem por meio da língua ressignifica o mundo e a sua realidade. Sobre a língua, segundo os PCN, “aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmo” (Brasil, 1997, p.17), o que nos leva a uma clara noção de língua enquanto contexto social, histórico e ideologicamente determinada, assim como propuseram as correntes ideológicas e as pesquisas acadêmicas a época da democratização do ensino.

Reafirmando o caráter interacionista dos pressupostos que embasaram os PCN, o trabalho com a escrita passa a entender o texto como unidade básica de ensino, com enfoque nos gêneros discursivos. com efeito, encontramos nos PCN que

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (Brasil, 1997, p. 29).

E salienta que,

um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (Brasil, 1997, p. 47).

O documento, para além de defender o texto como sendo unidade básica de ensino de LP, não desprezando as unidades menores, mas, sim, contemplando-as a partir da totalidade textual. Acentua a importância do trabalho com gêneros textuais na direção de formar o sujeito articulador do seu próprio discurso, partindo de enunciados concretos (Bakhtin, 2009). Neste sentido, entendemos que o gênero, que é socialmente concebido, que determina as marcas da produção escrita, em acordo com cada situação comunicativa, ou seja, a enunciação se materializa em um dado gênero e este por sua vez se adequa ao contexto de uso ao qual se destina a sua enunciação.

Portanto as características da produção da escrita são determinadas pelo gênero que é constituído socialmente em conformidade com a situação comunicativa. Vale frisar que é na escrita enquanto gênero que é possível desenvolver as capacidades linguísticas, compreendendo, desse modo, a influência do lugar social, dos objetivos comunicativos e da interlocução da produção escrita. Conceber o ensino da escrita a partir das práticas sociais nos direciona para a dimensão social da escrita, facultando ao aluno assimilar e produzir discursos que socialmente signifiquem algo real e concreto. Sob essa perspectiva que busca o ensino da escrita a partir da realidade do aluno, os PCN (Brasil, 1998, p.34) nos apresenta reflexões importante sobre o ensino da escrita

[...] 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. [...] A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Neste sentido, cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e interpretá-los. O ensino da escrita concebido a partir da concepção interacionista extrapola o ensino que seja tão somente para preencher o tempo da aula de L.P ou para obtenção de notas. Com efeito, os PCN mencionam que

[...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. [...] a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê (Brasil, 1997, p. 66).

Por conseguinte, os PCN nos indicam que para aprender a escrever é importante ter acesso a vasta diversidade de exemplares textuais escrito ou orais, utilizando assim a escrita em distintas circunstâncias, defrontando-se com as reais questões da escrita, ou

seja, “o ensino centrado em práticas reais de uso da linguagem, voltado ao envolvimento dos alunos com as condições reais de produção dessa escrita” (Geraldi, 1997, p. 45).

Os PCN nos indicam que o ensino de L.P caracteriza-se sob a ótica de dois alicerces básicos que são o uso da língua oral – escuta da leitura de texto - e escrita – produção de textos, sobre isto, temos que

[...] De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO (Brasil, 1998, p. 34-35, grifos do autor).

Acerca do uso da linguagem, o aluno será compelido a uma atividade de reflexão e análise, expandindo a capacidade de escrever e interpretar textos diversos, com efeito temos a seguinte reflexão sobre o estudo da língua:

O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem às formas textuais. A competência do aluno depende principalmente do pode dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido (Brasil, 2000, p.22).

Neste sentido, os modos de realização da escrita impactam diretamente no processo de leitura e escrita. Sobre a produção textual, os PCN nos indicam que o aluno/escritor precisa ativar elementos diversos como o que dizer? a quem dizer? e como dizer?

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

É de extrema importância que o aluno saiba o que dizer e tenha o que dizer em relação a sua produção textual, isso ocorrerá no ato em que o discente fizer suas escolhas quando iniciar sua escrita. A prática diária da produção textual facilitará a refacção, que consiste no processo de reescrita que desenvolve a atitude crítica sobre a escrita, possibilitando que o aluno modifique quantas vezes forem necessários até que se atinja o objetivo desejado de escrita, leitura e interpretação da produção textual.

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam 24 passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (Brasil, 1998, p. 77).

Com a refacção/reescrita o aluno aprenderá a pensar, refletir e analisar a sua própria escrita. A refacção permite que haja o distanciamento de seu próprio texto, podendo, desse modo, agir sobre ele de maneira crítica e consciente. Destarte, o aluno será capaz de produzir textos úteis para a sua vida, produzindo textos com enfoque em seu receptor real e situado de maneira crítica e ativa. O discente saberá o que dizer e para quem dizer, adequando a sua escrita ao gênero que couber a cada situação comunicativa, partindo de um contexto real de interação com a presença – mesmo que imaginária - de seu interlocutor final.

3.1.2 OCEM: proposições para o ensino da escrita

Com o intuito de interligar docentes, escola e a prática docente, em 2000 foi criado o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Seu objetivo é o de permitir a democratização do acesso e permanência efetiva nos últimos anos da educação básica, que compreende o ensino médio. As OCEM têm a finalidade de difundir e debater questões relacionadas ao currículo escolar desta etapa do ensino básico. O documento apresenta orientações didáticas sobre o ensino da leitura e da escrita e relaciona estas duas práticas como sendo complementares, pois concebe que a habilidade de ler desemboca na habilidade da escrita. Para fins de análise das OCEM, nos debruçaremos sobre as proposições do ensino da escrita.

Inicialmente as OCEM nos apresenta os seus objetivos para o ensino de L.P interligada as novas abordagens sociointeracionista deste ensino. Em efeito, temos que o ensino de LP deve

[...] levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (Brasil, 2006, p. 18).

Considerando que é imprescindível termos discentes capazes de ler e escrever com competência, faz-se necessário ampliarmos o olhar para a escola e buscar entender as causas para as falhas na abordagem de ensino de leitura e principalmente da escrita. Nesta continuidade, é importante uma mudança de foco para o desenvolvimento dessas habilidades, de modo a dar preferências ao trabalho com os gêneros textuais, visando alcançar os usos sociais, tanto da leitura quanto da escrita, pois, como nos indica

Marcuschi (2000, p. 118), “os gêneros textuais são textos historicamente situados. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociointeracionista”.

O desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita é parte das orientações expressas pelas OCEM, para tanto a aprendizagem e o desenvolvimento delas apenas será efetivo com a absorção de conhecimentos cognitivos e o contexto social. Com esse objetivo, as OCEM destacam que no trabalho com produção textual deve-se levar em consideração

Que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Tais fatores, dizia-se, deveriam, ainda, ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto à modalidade de uso, se falada ou escrita (Brasil, 2007 p.19-20).

Dar a devida importância a estes fatores é garantir a valorização de vivências anteriores dos alunos, respeitando o meio social em que o aluno está inserido, possibilitando um trabalho que apresente significados reais em relação ao ensino da escrita. Neste viés, faz-se necessário despertar no aluno conhecimentos prévios, ativar suas vivências e experiências para então trabalhar a produção textual em sala de aula.

Na busca pela valorização e efetivação do trabalho com a escrita, de modo a apresentar aos alunos possibilidades reais e significativas de usos da escrita, é necessário que os docentes adotem uma postura interacionista em relação ao processo de ensino aprendizagem da escrita. Com essa finalidade, as OCEM nos apontam

A variação dos usos da língua – sendo afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de interação – só seria efetivamente compreendida (e isso pelos professores, pelos alunos e pelos próprios linguistas) quando considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto à esfera social de que ela emerge (Brasil, 2007, p. 21).

Ainda indica que:

[...] Toda e qualquer situação de interação é co-construída entre sujeitos. Cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades [...] assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico (Brasil, 2007, p.24).

Considerando tais orientações acerca do ensino da escrita, voltando-se o olhar para as atividades sociais comunicativas é que o aluno compreenderá a relevância social de sua escrita e de suas produções textuais, podendo utilizá-las de modo efetivo em sua vida em sociedade, inserindo-se de maneira efetiva na sociedade letrada e agindo socialmente por meio da escrita nas interações sociais.

3.2 Escrita enquanto prática social: letramento, um caminho possível

A escrita é algo fundamental para a vida em sociedade, principalmente quando concebemos que a escrita é uma atividade interativa que se realiza por meio das práticas sociais. Por meio da escrita, somos capazes de agirmos sobre e com o outro, de nos comunicarmos, expormos nossos pensamentos, valores, crenças, pontos de vista e afins. A relação entre as pessoas e a sociedade são perpassadas pela escrita, uma vez que é por meio desta que é possível que haja a interação entre o indivíduo e o meio e que se registre fatos históricos, políticos e sociais que atravessam o tempo e marcam a história.

Todo o tempo estamos realizando práticas sociais de escrita, quando fazemos uma lista de compra, ao consultarmos mapas e cartazes, ao assinalarmos compromissos em agenda, ao lermos e interpretarmos faixas, *outdoors*, sinalizações, ao mandarmos um e-mail ou quando lemos ou respondemos alguma mensagem no aplicativo de *WhatsApp*. Por esta razão, não importa o suporte utilizado, diariamente estamos inseridos em práticas sociais da escrita, quer seja produzindo textos ou lendo e/ou interpretando-os.

Percebe-se que as práticas sociais da escrita se materializam por meio de gêneros textuais que circulam nas esferas de interações sociais. Neste sentido, faz-se necessário o ensino da escrita por meio de gêneros textuais, pois nossas interações, seja na escola ou no ambiente social, utilizam a linguagem escrita ou falada que se concretiza nos gêneros textuais para se alcançar os intuítos e objetivos comunicativos, pois como nos indica Marcuschi (2002), os textos se materializam no gênero e sua análise possibilita os diversos usos da língua e permite formar a relação entre língua, cognição, cultura e práticas sociais.

O trabalho com gêneros textuais nas aulas de L.P para o ensino da escrita é uma ferramenta riquíssima no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, pois é necessário que o aluno tenha contato com gêneros textuais que circulam socialmente para que possa alcançar os objetivos comunicativos de maneira eficiente, estando, dessa maneira, apto a participar das práticas sociais que envolvem a língua escrita. Por conseguinte, o conhecimento dos gêneros, a apropriação e o manuseio destes possibilitarão ao aluno ter as ferramentas necessárias para a inserção na sociedade letrada. Com efeito, Schneuwly e Dolz (1994) nos indica que o domínio dos gêneros é como uma “ferramenta”, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade. Portanto, o trabalho nas aulas de L.P com os gêneros se justifica, pois

fazem parte de nossa vida assim como a própria linguagem, então, conhecê-los facilitará o ensino da escrita, uma vez que o gênero tem uma propriedade sociocomunicativa e são determinados concretamente em contextos sociais de uso da língua que se realize nas práticas sociais.

Entender a escrita enquanto prática social que possibilita a seus usuários a interação diante das situações sociais, é o primeiro passo para uma efetiva mudança no processo de ensino desta tecnologia. No entanto, não basta apenas ensinar o domínio da escrita para a produção de textos sem contextos de usos ou para obtenção de uma nota, é urgente o desenvolvimento da competência dos saberes que envolve a habilidade da escrita nas esferas sociais onde o aluno interage e se relaciona com seus pares. Neste sentido, os estudos voltados para o letramento dão conta do ensino que privilegia as práticas sociais da escrita e tenta entender como os indivíduos utilizam a escrita em suas práticas diárias de uso da escrita.

Para melhor entendermos os conceitos de letramento e como estes concebem o ensino da escrita por meio das práticas sociais, analisaremos os conceitos de letramento desenvolvidos por Kleiman (1995 apud Oliveira; Ribeiro 2018) e Soares (1998). Baseado nestes estudos, compreendemos como de fato a escrita se realiza enquanto prática social e de que maneira esta tecnologia modifica a vida em sociedade e como inseri o indivíduo na cultura letrada, refletindo a relação entre letramento e o ensino da escrita.

Inicialmente, é importante destacar que o uso efetivo da língua escrita em contextos sociais perpassa a alfabetização e o letramento, uma vez que um não existe sem o outro, pois os dois processos se integram. Vale relembrar que o ensino de L.P inicialmente, aqui no Brasil, não se importava com os usos sociais da linguagem Koch (2003), nesta perspectiva de ensino a alfabetização era suficiente para suprir as necessidades de comunicação à época, pois bastava tão somente conhecer os códigos linguísticos e decodificá-los.

Em meados dos anos 1990, estudos de autores como Kleiman (1995) e Soares (1998) e outros, buscavam compreender os processos de aquisição e compreensão da leitura e da escrita e como estas habilidades impactavam na vida em sociedade, pois não basta alfabetizar, é preciso letrar (Soares, 1998), ou seja, não basta que o aluno conheça a tecnologia da escrita é necessário saber usá-la em situações reais de interação. Assim sendo, os estudos acerca do letramento passaram a ser incorporados às práticas pedagógicas de ensino da língua, agora a partir de um novo viés de interação das práticas sociais da escrita.

Acerca do termo letramento, Soares (1998) nos apresenta o significado etimológico da palavra.

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo — cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. No Webster's Dictionary, literacy em acepção de "The Condition of being literate, a condição de ser literate, e literate é definido como "educated, especially able to read and write", educado especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (Soares 1998, p. 17).

Para a autora, letramento envolve a capacidade que o indivíduo tem de agir socialmente por meio da escrita. Está relacionado com a atuação em sociedade por meio da escrita, ou seja, mais do que saber ler e escrever é necessário saber agir socialmente por meio desta ferramenta. A ideia de letramento passou a ser utilizada por pesquisadores educacionais com o intuito de separar e de compreender os estudos acerca da alfabetização e do letramento. A alfabetização consiste no desenvolvimento de competências individuais do uso da linguagem, como a codificação e decodificação dos símbolos linguísticos, neste sentido a alfabetização está para o ato de aprender a ler e escrever. Ela coaduna uma aprendizagem única e exclusiva da leitura, pois aquele que codifica os signos linguísticos (a letra) será capaz de lê-los. Com efeito, Soares (2003) nos apresenta a definição de alfabetização:

[...] define-se alfabetização – tomando-se a palavra em seu sentido próprio – como o processo de aquisição da —tecnologia da escrita; isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...]. Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (Soares, 2003, p. 91).

O letramento, por sua vez, consiste em uma variedade de usos da leitura e escrita realizadas em contextos sociais distintos e reais, neste caso, o letramento entende que a escrita possui consequências sociais, culturais, políticas de impactos tanto para quem a produz como para o grupo ao qual o indivíduo está inserido. Assim sendo, o letramento concebe que a habilidade da escrita deva ser usada para além dos muros da escola, ou seja, usá-la com a finalidade de atender às necessidades de exigências sociais, agindo sobre o meio e sobre o outro por meio da escrita. Soares (1998) também nos apresenta a sua definição para letramento:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em contextos específicos, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto

de práticas sociais ligadas a leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 1998, p. 72).

Nesta perspectiva, é primordial entender a escrita enquanto prática social, a fim de trabalhar a função social desta tecnologia, propiciando o maior número de situações de interações, preparando o aluno para a uso real da escrita que se materializa nos gêneros textuais nas diversas situações comunicativas.

Para atingirmos o ensino da escrita que a conceba como prática social é necessário fazê-lo a partir da perspectiva interacionista do letramento. Neste sentido, Kleiman (1995, p.19 apud Oliveira; Ribeiro 2018) nos apresenta o seu conceito de letramento, como sendo um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim sendo, o letramento para a autora é a habilidade que o aluno possui de fazer uso social do seu conhecimento adquirido na escola, isto é, a ação social por meio da escrita em sociedade.

Nesta perspectiva, adotando uma noção social da escrita, o que se pretende a partir do ensino da escrita por meio da noção de letramento, é que o discente pode ser capaz de expandir o domínio da habilidade da escrita para além dos limites da escola, contemplando práticas sociais de escrita nas demais agências de letramento na sociedade na qual está imerso rompendo com o ensino tradicional que não privilegia os contextos sociais de produção da escrita nem tampouco os agentes envolvidos neste processo. Partindo deste pressuposto, Kleiman (1995) argumenta que

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (Kleiman, 1995, p. 4 apud Oliveira; Ribeiro, 2018).

Destarte, concebemos que a prática de ensino pautada na visão do letramento partirá do princípio da realização da escrita a partir de uma situação comunicativa que mobilize diversos sujeito envolvidos na construção de sentido da produção textual, sempre associado a um contexto real de uso, pois como afirma Kleiman (2010 apud Andrade, 2020), as práticas sociais são pontos de partida e ponto de chegada do processo de ensino aprendizagem da escrita, pois as necessidades comunicativas surgem das práticas sociais e são nelas que a escrita manifesta a sua função social.

A escola, neste sentido, deverá possibilitar aos alunos situações de escrita que se assemelhem as práticas reais de uso da escrita, capacitando-os para o desenvolvimento pleno da habilidade de escrita tanto para o ambiente escolar como para os demais espaços

de usos da escrita, de modo que o aluno possa agir de forma política e social nas diversas situações comunicativas em que há o uso da escrita. Sobre isto, Soares (1998) nos diz que

[...] a escola deve oferecer aos educandos a capacidade de atuarem criticamente em seu espaço social. Deve-se propor uma escola transformadora e consciente de sua função política, lutando contra a desigualdade social, assumindo responsabilidade de um ensino eficiente e a capacitação, participação cultural e reivindicação social (Soares, 1998, p. 81).

Em relação ao docente de L.P que ensine na perspectiva do letramento, sua prática deve pautar-se na ação voltada para o coletivo, no sentido de ajudar os discentes a tomar decisões que envolvam todos no processo de sua produção textual, concebendo o contexto de interação e os sujeitos envolvidos na prática social de escrita. Todavia, a função de promoção do ensino por meio letramento que envolve as práticas sociais da escrita não é incumbência apenas do professor de L.P, essa tarefa é de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na escola, ou seja, todas as disciplinas que fazem uso da tecnologia da escrita deverão promover um ensino baseado no letramento, pois como afirma Kleiman (1995), “propiciar esse processo contínuo e gradativo das competências da escrita é tarefa de todos os educadores, de todas as disciplinas na agência escolar de letramento” (Kleiman, 1995, p. 98 apud Oliveira; Ribeiro 2018).

No próximo capítulo faremos uma crítica em relação ao papel do LD enquanto ferramenta de ensino da escrita. Serão analisadas as concepções contidas no material didático e suas adequações as teorias contemporâneas da aprendizagem da escrita e qual o alinhamento do LD com as diretrizes dos documentos oficiais. O intuito final é o de integrar as teorias apresentadas com a análise do LD, apresentando pontos de convergências e divergências entre a abordagem teórica e a aplicação concreta no LD em relação as propostas de produção textual.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo adotará uma abordagem qualitativa para uma melhor compreensão das concepções que abrange o ensino da escrita. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e possibilitar uma melhor compreensão sobre o problema em análise.

Em relação aos procedimentos metodológicos, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente sobre teorias, metodologias e práticas que se relacionam com o ensino da escrita, neste sentido, serão selecionados livros, artigos, e outras fontes relevantes que embasará a análise teórica. De acordo com Köche (1997, p.122), esse tipo de procedimento [...] “é o que se desenvolve tentando explicar um problema utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias já publicadas em livro ou congêneres”. Neste sentido, este tipo de pesquisa reúne informações acerca de um determinado tema, utilizando referências bibliográficas específicas que já foram publicadas em revistas, anais, jornais, depositórios, livros e outros. Em suma, a pesquisa bibliográfica resulta em um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, dotados de importância para o campo de estudo em questão, por serem capazes de fornecer informações e dados atuais, importantes e relevantes relacionados com o tema estudado.

Também será realizada uma pesquisa documental que consiste na seleção e análise de um LD, intitulado *Se liga nas linguagens* do 3º ano do ensino médio, utilizado pela rede pública estadual de ensino. Serão analisadas as abordagens pedagógicas presente no material didático selecionado, especificamente as propostas de produção textual, bem como possíveis alinhamentos com as teorias encontradas na revisão bibliográfica.

A coleta de dados será a partir da revisão sistemática da bibliografia e da análise do LD, que será conduzida por meio de uma leitura analítica. A partir da análise dos dados coletados esperamos identificar alinhamentos e/ou divergências entre as teorias discutidas e as práticas observadas no LD, considerando a abordagem presente e a coerência com os documentos curriculares.

A metodologia adotada será fundamental para o alcance dos objetivos geral e específicos, que são: Analisar e compreender quais concepções permeiam o ensino de língua portuguesa e o ensino da escrita no livro didático *Se liga nas linguagens*, do 3º ano do ensino médio; analisar quais são as concepções de língua e ensino; identificar quais são as concepções de escrita; verificar como os documentos orientam o ensino da escrita; averiguar qual a perspectiva de ensino da escrita está pautada nas propostas de produção textual do livro didático (LD) *Se liga nas linguagens*.

5. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE ESCRITA: uma análise reflexiva.

Os livros didáticos (LD) voltados para o ensino das habilidades de leitura e escrita, foram introduzidos nas escolas do Brasil desde o século XIX. Esse material didático exprime em sua composição diferentes concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e evidenciam aspectos relevantes que possibilitam compreender em qual cenário se encontra a educação em nosso país. Até os dias de hoje, o LD ocupa lugar de destaque nas práticas pedagógicas do professor de L.P, ora como apoio ou suporte de sistematização dos conteúdos, ora como instrumento único de orientação do ensino. O LD, para Bittencourt (1985), “é, pois, instrumento de trabalho do professor e para muitos constitui-se como a única fonte de informações para o aluno” (1985, p. 01, *apud* Mello 2019).

Historicamente, ao LD são direcionadas críticas em relação ao seu uso em sala de aula como única ferramenta metodológica para o ensino de L.P, sobretudo no que diz respeito à verdade absoluta que é direcionado ao LD e a desincumbência do professor em ser autor/criador de suas próprias aulas. Isto ocorre porque muitos professores tomam o LD como detentor de um saber verdadeiro e suficiente, atribuindo a este material didático confiança total e transforma-o em autoridade maior de conhecimento a ser transmitido em sala de aula. O professor, por sua vez, não consegue deslocar o seu olhar, a sua prática para outra direção, a não ser aquela direcionada e conduzida pelo LD.

Nesta perspectiva acredita-se que o conteúdo ali fundamentado seja o suficiente e determina o que deve ser ou não ser ensinado nas aulas de L.P. Este material didático facilita e ajuda nos planejamentos das aulas, pois tudo já se encontra ali feito e sistematizado, tanto que o professor de L.P não vislumbra a necessidade de modificá-lo e/ou acrescentar nada de novo ao seu planejamento, o que torna o docente refém do LD.

É necessário compreender que o LD não deve ser a única ferramenta para o ensino de leitura e escrita nas aulas de L.P, cabe ao professor tomar para si a responsabilidade de planejar suas aulas, com o intuito de atender a necessidade dos alunos, considerando o contexto social, que muitas vezes é desprezado pelo LD. Assim sendo, este material didático deve ser mais uma ferramenta em sala de aula, que deve servir de apoio à prática docente e não como determinante, como nos indica Bittencourt (1985).

Atualmente a avaliação, a compra e distribuição do LD é de responsabilidade governamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), criado em 1985, que tem como principal objetivo oferecer às escolas públicas de ensino fundamental e médio livros didáticos, dicionários e livros complementares. O PNLD

estabelece critérios avaliativos para a aprovação deste material didático. Inicialmente, os critérios eram de ordem conceitual, os LD não poderiam conter erros ou induzir ao erro, e de cunho político não podendo conter preconceitos, discriminação ou propaganda política ou religiosa. Foi a partir do final da década de 90 que foi incluído um terceiro critério de viés metodológico voltado para a prática pedagógica, ou seja, os LD deveriam ter em sua composição conteúdos e atividades que possibilitassem situações de ensino e aprendizagem de qualidade, coerentes que buscassem desenvolver as habilidades cognitivas de leitura, escrita, análise linguística e de interpretação (Batista; Rojo; Zúniga, 2005, *apud* Alburque; Ferreira 2019).

A avaliação do LD é feita, no intervalo de 3 anos, por pesquisadores educacionais e professores universitários e da rede pública (PNLD, 2024). Os livros aprovados passam a compor o Guia de Livros Didático e, por meio deste guia, os docentes escolhem os livros que serão utilizados. A seriedade da avaliação que o PNLD impôs à escolha dos LD contribuiu para a melhoria da qualidade deste material, pois teriam de se enquadrar nos critérios estabelecidos pelo programa e possibilitou a inclusão de novas editoras e novos autores, tornando o processo de escolha mais claro e justo a cada lançamento de edital para a escolha dos livros didáticos.

Atualmente, o LD tem sido objeto de inúmeras pesquisas, na tentativa de compreendermos a importância desse material didático em sala de aula, pois:

Os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos, a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar a aprendizagem, desse modo, tende a não ser um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (Batista, 2003, p.47 *apud* Lira 2015).

É inegável a importância do LD em sala de aula, principalmente por entendermos que, na maioria das vezes, o LD será o único material didático que o aluno terá acesso. Assim sendo, é necessário que este material esteja baseado em uma perspectiva de ensino que busque atender às reais necessidades dos alunos, a fim de torná-los agentes ativos em sociedade.

Para fins de análise, optamos por fazer um recorte que privilegia a reflexão acerca das propostas de produção textual presente no LD de L.P, apontando quais concepções de língua e ensino estão presente nas propostas. A escolha do recorte se baseia no fato de que os LD têm dado pouco ou nenhum espaço para o trabalho com a escrita limitando

este trabalho a finalidade escolar da disciplina de L.P, focando na obtenção de notas sem perspectivas sociais de uso da escrita para além dos limites escolares.

5.1 O livro didático de L.P e as propostas de produções textuais

O LD selecionado para análise das propostas de produções textuais foi o *Se liga nas Linguagens*, do 3º ano do ensino médio, dos autores Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi; Aline Fernanda Ferreira; Irla Karla dos santos Diniz; Osmar Moreira de Souza Júnior e Priscila Vilas Boas. Foi publicado pela editora Moderna em 2020 e faz parte das coleções indicadas pelo PNLD, para a seleção de 2021 que inaugura o *Novo Ensino Médio*. Em sua apresentação, os autores indicam que a composição do LD se alinha à BNCC, visando estabelecer aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros. O LD selecionado está estruturado da seguinte forma:

- O livro está dividido em quatro unidades, cada uma delas inspirada em uma experiência, mobilizada por atividades das áreas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física.
- As unidades são divididas em três capítulos, cada capítulo apresenta uma ou mais leituras, relacionadas à experiência da unidade. Nos capítulos há a seção *Se eu quiser aprender* +, que serve de indicação para ampliação e aprofundamento sobre conhecimento do tópico em questão;
- Na seção *Experimentando* o aluno é orientado para a prática de produção de texto relacionado a experiência proposta. A seção *E se agente...?* direciona os alunos a realizar atividades de criação, pesquisa, discussão etc.
- Os capítulos contam ainda com seções de *Bate-papo de respeito*, que busca desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos; *Expressão* e *Bora pra quadra*, que estimulam os alunos a realizarem projetos de vivências corporais; Boxes para apoio de estudos como *Lembra? Dica do professor; Sabia?; Biblioteca cultural* e *Investigue*; para provocar as discussões, há os boxes *Fala aí!; Inspira?; É lógico! e Tá Ligado!*.
- Ao fim do LD há seção *Especial Enem*, que prepara o aluno a produzir textos voltados para o exame.

Assumimos, pois, a concepção interacionista da escrita por acreditarmos ser esta a mais eficaz no que diz respeito ao ensino da escrita enquanto prática social. Posto isso, analisaremos os encaminhamentos dado às propostas de produções textuais do LD em

questão, a fim de verificar se estas se sustentam em uma perspectiva que concebe a língua enquanto interação, pois é “a interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua!” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 123). Analisaremos também se as propostas para o ensino da escrita baseiam-se nos estudos dos gêneros discursivos.

Partimos do princípio de que as propostas de produções textuais presentes no LD devem expandir a visão de contexto e de ação dos usos da escrita de modo que o aluno passe a se questionar sobre para que escrever, para quem escrever e o que escrever e de que modo escrever, conduzindo o aluno a conceber a escrita como processo de interação, e a considerar o seu interlocutor, perspectiva que defendemos. Assim sendo, apresentaremos a estrutura das unidades do LD e como se organizam as propostas de produções textuais.

As unidades são nomeadas com uma proposta de experiência e iniciam-se seus capítulos com um título e com uma breve introdução do que será estudado, seguida da *Leitura 1*. Propõe uma análise oral, por meio de um *Papo aberto* sobre a canção. Em seguida dedica-se a análise do gênero analisado – no caso a letra da música – por meio da seção *Por dentro do texto*. Vejamos nas Figuras 1, 2 e 3, a seguir:

Figura 1 - Apresentação da Unidade



Fonte: ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., *et al* (2020)

Figura 2 - Apresentação do Capítulo

CAPÍTULO
1

Quando a música é posicionamento

Além do prazer e da alegria que a música nos proporciona, você já pensou que ela pode manifestar um posicionamento político e, assim, expressar o que você gostaria de dizer?

Ao estudar a história da música brasileira, especialmente a de nosso cancioneiro, observamos que muitos compositores conceberam suas letras com o objetivo de exprimir direta (quando isso era possível) ou indiretamente uma posição sobre determinado assunto. É o que veremos neste capítulo.

Investigue

Você conhece Jackson do Pandeiro? Faça uma pesquisa sobre quem é esse artista e sua importância para a música brasileira. Quais foram suas canções mais famosas? Qual estilo ou gênero musical ele cultivava?



Jackson do Pandeiro (1919-1982), músico paraibano, 1972.

LEITURA 1

Ouç a canção "Jack soul brasileiro", do cantor, compositor e instrumentista pernambucano Lenine, que faz parte do álbum *Na pressão* (1999). Você pode escutá-la em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iVcVS1OPWR8>>. Acesso em: 23 jun. 2020.



O cantor e compositor pernambucano Lenine, 2019.

Papo aberto sobre a canção

1. Lenine é um compositor conhecido e respeitado pela riqueza de suas letras. Você consegue identificar qual é o jogo de palavras que ele criou em "Jack soul brasileiro"?
2. Leia os versos transcritos a seguir. 

"Eu só ponho o bebop no meu samba / Quando o Tio Sam pegar no tamborim / Quando ele pegar / no pandeiro e no zabumba / Quando ele entender / Que o samba não é rumba / Ai eu vou misturar / Miami com Copacabana / Chiclete eu misturo com banana / E o meu samba, e o meu samba vai ficar assim..."

LENINE. Jack soul brasileiro. Intérprete: Lenine. In: LENINE. *Na pressão*. [S.l.]: Sony BMG, 1999. 1 CD. Faixa 1.

Lenine retirou esses versos quase na íntegra da canção "Chiclete com banana", composta por Gordurinha e Almira Castilho, e gravada por Jackson do Pandeiro em 1959. Qual é o posicionamento político presente nesses versos?

Fonte: ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020)

Figura 3 - Apresentação da atividade de interpretação textual

Por dentro da canção

1. Do ponto de vista instrumental, "Jack soul brasileiro" é uma canção bastante rica. Logo em seus primeiros versos, percebemos tambores (alfaias) usados no maracatu, porém, eles estão *sampleados*. Há, ainda, a presença de dois violões, do zabumba (tambor bastante utilizado no baião e no xaxado), além de timbres de baixo elétrico, de sanfona e sons percussivos diversos (triângulo, bateria e até "vozes"), que foram programados ou *sampleados* eletronicamente.

Que relação você estabelece entre essa diversidade rítmica e versos como "Jack soul brasileiro / Do tempero, do batuque / Do truque, do picadeiro / E do pandeiro, e do repique / Do pique do funk rock / Do toque da platina / Do samba na passarela / Dessa alma brasileira"?

2. Leia os versos a seguir.

"Quem foi? / Que fez o samba embolar? / Quem foi? / Que fez o coco sambar?"

a) As palavras "embolar" e "coco" remetem a dois ritmos populares. Quais são eles?
b) Qual é a origem desses ritmos e em que eles consistem?
c) Que relação pode ser estabelecida entre Jackson do Pandeiro, homenageado na canção, e esses ritmos citados por Lenine?

3. O valor da canção de Lenine está justamente no fato de misturar ritmos e estilos para fazer sua homenagem e marcar uma posição política.

Agora, teste sua "biblioteca cultural" musical.

a) Você reconhece algum ritmo ou gênero de música popular brasileira na canção de Lenine? Como ele se manifesta?
b) Você consegue identificar alguma influência estrangeira nessa canção? Qual?
c) É possível perceber elementos da cultura popular brasileira ou de gêneros musicais estrangeiros na voz de Lenine?

4. O eu lírico de "Jack soul brasileiro" afirma que, ao cantar seus versos, sobe em um "ringue" simbólico e estabelece uma luta entre a riqueza das tradições brasileiras, representada, entre outros, por Jackson do Pandeiro, e a influência estrangeira em nossa música. O sujeito poético também admite que tem consciência de que o "país do swing" é o "país da contradição". Ao afirmar isso, que posição crítica ele assume em relação ao Brasil? Você concorda com essa posição? Justifique.

5. Leia este comentário de Lenine.

"A música brasileira é um bicho com muitas cabeças, muitas pernas, quase uma anomalia. É um animal que a gente não sabe definir o que é. São muitas coisas, muitas expressões, e eu não ousa tentar defini-las. Apenas sigo fazendo parte de um grupo que compõe e faz músicas achando que isso pode ser alguma coisa além do entreter."

Entrevista dada por Lenine em: MORAES, Ana Tereza. Lenine e a música que vai além do puro entretenimento. *Leia Já*, 11 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.leiaja.com/cultura/2017/12/11/lenine-e-musica-que-va-alem-do-puro-entretenimento/>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Nesse comentário, Lenine revela uma crítica a qual tipo de música?

Lenine é um artista múltiplo, de carreira sólida e consagrada na música popular brasileira, tendo recebido diversos prêmios. Além de suas canções já terem sido gravadas por grandes nomes da música, como Gilberto Gil, Maria Bethânia e Milton Nascimento, Lenine possui 14 álbuns lançados, entre gravações de estúdio, registros ao vivo, trilhas sonoras e parcerias com outros artistas. É conhecido por suas letras sensíveis e inteligentes, mas bastante críticas, por cantar e tocar muito bem violão e por fundir recursos eletrônicos (*samplers* e baterias eletrônicas) e internacionais com elementos da cultura popular brasileira.

Lembra?

Samplear é usar um material pré-gravado, geralmente de outro artista ou álbum, modificado eletronicamente.

Fala aí!

Com base na reflexão que você fez sobre a letra da canção "Chiclete com banana", qual é a sua opinião quanto à influência da música estadunidense na cultura popular do Brasil?

Biblioteca cultural

Assista a uma apresentação histórica de Jackson do Pandeiro cantando "Chiclete com banana". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GnXXJnEJZeA>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Reprodução simplificada. Art. 184 do Código Penal e Lei 8.012 de 18 de fevereiro de 1990.

Fonte : ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020)

Em seguida, o LD apresenta a seção *E se a gente...*, Figura 4, que propõe uma pesquisa relacionada ao gênero textual trabalhado inicialmente no capítulo, no caso o gênero textual música – a letra – enquanto manifesto político.

Figura 4 - Apresentação da pesquisa

E SE A GENTE...
PESQUISASSE MÚSICAS COM POSICIONAMENTO POLÍTICO?

Nesta atividade, você vai investigar uma outra canção que manifeste um posicionamento político. Além do conteúdo da letra, vai pesquisar o contexto histórico da canção, assim como a carreira do artista ou grupo que a produziu e avaliar se o estilo musical contribui para esse posicionamento. Para isso, organizem-se em um grupo de cinco integrantes.

ANTES DE MAIS NADA

Escolher um estilo musical.

Buscar artistas nesse estilo para analisar suas canções.

Tempo de pesquisa

1. Após a definição do estilo musical que o grupo vai trabalhar, pesquisem músicas com posicionamento crítico político, social, artístico etc. dentro desse estilo.
2. Façam um recorte temporal: década de 1960, 1970, 1980, 1990, anos 2000 ou uma produção atual.
3. Seleccionem o compositor ou grupo para realizar a análise de uma de suas canções. Algumas sugestões: Ana Cañas, Tom Zé, Karina Buhr, Geraldo Vandré, Karol Conka, Chico Buarque, Caetano Veloso, Legião Urbana, GEO, Plebe Rude, Lueji Luna, Titãs, Mc Soffia, Mart'nália, Racionais MC's, Pitty, Rita Lee, Emicida, Bia Doxum, Projota etc.

Tempo de escuta

- Ouçam atentamente a canção escolhida prestando atenção nos seguintes itens:
 - a) Qual é o conteúdo da letra?
 - b) Que tipo de posicionamento político o artista manifesta?
 - c) Qual é o estilo musical da canção (samba, rap, rock, MPB etc.)? O estilo contribui para a manifestação desse posicionamento?
 - d) Como é a parte instrumental da canção?

Tempo de anotação

1. Discutam os aspectos levantados no Tempo de escuta e anotem todas as informações importantes.
2. Caso vocês não conheçam o significado de alguma palavra na letra da canção, pesquisem em um dicionário.
3. Organizem a canção em partes, de acordo com a letra e com os aspectos musicais.
4. Analisem a letra da canção verso a verso.
5. Identifiquem o posicionamento político presente na canção.
6. Pesquisem sobre a trajetória do artista escolhido e escrevam um resumo de sua carreira.

12

Fonte: ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020)

Todas as unidades possuem, basicamente, a mesma estrutura e são compostas por três capítulos, cada um inicia com uma leitura ou uma proposta de produção relacionada ao gênero textual e à temática apresentada na unidade 1 de cada capítulo. Devido às estruturas serem bastantes semelhantes, optamos por não nos tornarmos repetitivos na questão da análise e nem avolumarmos o texto, neste sentido, selecionamos o Capítulo 2 da Unidade 1 para analisarmos a proposta de produção textual.

O capítulo 2 tem como título *preparando minha atuação política*, e apresenta uma situação hipotética que aborda a perda de direitos. A proposta se relaciona com a experiência de se posicionar, que dá nome a unidade 1, conforme vemos na Figura 5.

Figura 5 - Apresentação da situação hipotética

CAPÍTULO 2

Preparando minha atuação política

Você já deve ter ouvido comentários sobre a alienação dos jovens de hoje, que só se interessam por diversão e por fazer "ativismo de sofá", entre outras acusações semelhantes. Neste capítulo, a discussão é sobre a participação política do jovem, considerando tanto o contexto maior, da política institucionalizada, quanto o menor, aquele que diz respeito à escola.

Vamos começar com uma situação hipotética.

Expressão pejorativa usada para se referir à defesa de causas usando as redes sociais.

E SE A GENTE... ENFRENTASSE A PERDA DE UM DIREITO?

O direito ao voto facultativo para os jovens de 16 e 17 anos está previsto no art. 14 da Constituição Federal. Para mudá-lo, seria preciso elaborar uma Proposta de Emenda Constitucional (a chamada *PEC*), que tem um rito de tramitação bem rigoroso. Mudar qualquer parte do texto da Constituição exige muitas etapas e aprovação com maioria qualificada, isto é, com 60% dos votos possíveis.

Nesta simulação, vamos considerar que uma PEC tramitou no Congresso Nacional sem que você prestasse atenção à divulgação do assunto pela mídia. A PEC versava sobre uma reforma eleitoral, discutindo, entre outros pontos, o voto distrital, mas, nas etapas finais da tramitação, algumas modificações foram propostas e, entre os vários itens aprovados, estava a eliminação do direito ao voto dos jovens de 16 e 17 anos.

E agora?

Formem grupos para uma discussão. Conversem entre vocês acerca das seguintes perguntas:

- Pessoalmente, a perda desse direito o aflige? Por quê?
- Como você acha que os jovens brasileiros reagiriam a essa mudança?
- Como os demais grupos sociais reagiriam?
- Após as reações iniciais, o que você acha que aconteceria?
- O que deveria acontecer?

É lógico!

As simulações envolvem o pensamento computacional. Temos de transferir padrões de uma situação para outra para tomar decisões acerca de um problema dado.

EXPERIMENTANDO ESCREVER UMA CARTA ABERTA

Dando continuidade ao debate, vocês devem escrever *cartas abertas* para se posicionar em relação à perda do direito de voto facultativo dos jovens de 16 e 17 anos e tentar mobilizar os interlocutores a fim de que validem o seu posicionamento.

Formem novos grupos, agora divididos conforme o ponto de vista: haverá grupos com integrantes que acreditam ser importante agir para recuperar esse direito e grupos com integrantes que defendem que nada deve ser feito. Os grupos devem ter, no máximo, seis alunos.

A *carta aberta* é um gênero textual argumentativo por meio do qual o autor, em seu nome ou em nome de um grupo de signatários (aqueles que assinam o documento), expõe um ponto de vista e procura convencer o interlocutor da validade desse modo de pensar. Esse gênero constitui um meio de protesto e de conscientização, podendo também veicular reclamações e solicitações.

17

Fonte : ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., *et al* (2020)

A proposta inicial de simulação serve para situar os estudantes na prática como seria vivenciar aquele tipo de situação, quais os conflitos envolvidos e quais as consequências, partindo de um contexto social, mesmo que imaginário. Em seguida é solicitado que os alunos formem grupos para discutir sobre o tema abordado na situação hipotética – a perda do direito ao voto para jovens de 16 e 17 anos. Posteriormente é solicitado que os alunos produzam uma Carta Aberta a partir dos grupos de discussão. Os grupos foram divididos em quem apoia a perda do direito e quem não apoia.

Percebemos que o LD se apoia na teoria de ensino da escrita por meio dos gêneros textuais, ao apresentar o gênero textual Carta Aberta para proposta de produção textual. Sobre o ensino da escrita por meio de gêneros, Marcuschi (2008, p. 57) nos indica que a “aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, não somente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes propicia formas de participação social”, assim sendo, na sociedade atual, é essencial o ensino da escrita por meio de gêneros textuais, a fim de se alcançar o letramento necessário a inserção social por meio da escrita. Em consonância com Marcuschi, Koch (2014) nos afirma que

[...] O como se dizer, o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (Koch, 2014, p.36).

O LD analisado apresenta uma grande variedade de gêneros textuais a serem trabalhados nas propostas de produções textuais, tais como: Letra de música, carta aberta, cards, tirinhas, artigos, reportagens, poemas, web quadrinhos, romance, miniconto, resenhas, notícias, palestras, gifs e outros. Os gêneros textuais não nascem da ação individual, eles surgem das práticas comunicativas. Neste sentido, é fundamental que o ensino da escrita tenha os gêneros como ponto de partida e cabe ao professor de L.P elaborar estratégias de aprendizagens da escrita significativas que possibilitem o uso social da escrita pelos alunos.

A proposta de produção textual presente no LD em análise, apresenta um planejamento que é composto pelas etapas: *Momento de Planejar*; *Momento de elaborar*; *Momento de avaliar*; *Momento de apresentar*. Como vemos na imagem da Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Apresentação das etapas da produção textual.

É lógico!

O planejamento envolve a decomposição. É necessário pensar em cada um dos aspectos – interlocutor, objetivos e argumentos – para traçar uma estratégia de resolução do problema: produzir a carta aberta.

✚ Momento de planejar

1. Definam o interlocutor: vocês se dirigirão aos jovens, à sociedade em geral, a um político (líder de partido político, presidente da Câmara dos Deputados etc.) ou a alguma entidade (União Nacional dos Estudantes, Ordem dos Advogados do Brasil, partido etc.)?
2. Definam também o objetivo da carta: vocês querem convocar o interlocutor para uma ação? Querem solicitar que uma entidade se manifeste? Querem convencer as pessoas a aceitar a mudança da lei por ser benéfica?
3. Determinem os argumentos: o que é importante dizer ao interlocutor? Que dados podem ser usados para convencê-lo acerca da validade do que é apresentado na carta?
4. Decidam a ordem mais eficiente para a apresentação desses argumentos.

✚ Momento de elaborar

1. Iniciem a carta com os elementos de contextualização: o título, que informa o tema (por exemplo: Carta aberta em defesa do Rio Doce); o local e a data de produção do texto; e a identificação dos interlocutores. Vocês podem usar fórmulas como “Aos jovens brasileiros”, “Caros diretores da União Nacional dos Estudantes” etc.
2. Indiquem o fato que motivou a escrita já na introdução da carta aberta.
3. Redijam mais três ou quatro parágrafos com os argumentos previamente selecionados e organizados. Apresente ao leitor uma linha de raciocínio e não argumentos soltos.
4. Na conclusão, procurem deixar claro o objetivo da carta.
5. Incluam uma expressão de despedida, como “Cordialmente”, e assinem a carta.
6. Usem, ao longo do texto, recursos de interlocução, isto é, vocativos, pronomes e verbos que marquem o diálogo com o interlocutor.

✚ Momento de avaliar

Nesta etapa, vocês devem utilizar a grade de critérios a seguir para uma autoavaliação, um procedimento muito importante para o desenvolvimento de sua autonomia.

1	Há coerência entre o conteúdo da carta e o interlocutor escolhido?
2	A carta contextualiza com clareza o fato que motivou sua escrita e os argumentos usados são consistentes?
3	Os elementos que compõem o formato típico da carta aberta – data, local, título, saudação, despedida e assinatura – estão presentes?
4	O texto está claro, é fluente e usa vocabulário diversificado e preciso?
5	A linguagem está adequada a uma comunicação formal e não há desvios em relação a ortografia-padrão, pontuação, mecanismos de concordância etc.?

Reescrevam a carta para aprimorá-la, se for o caso.

Dica de professor

Lembrem-se de que a correspondência com autoridades exige certa formalidade. Se optarem por se dirigir a senadores e deputados, usem “Excelentíssimos Senhores”, caso desejem empregar uma fórmula convencional, ou “Vossas Senhorias” ou “Senhores”, termos igualmente respeitosos.

✚ Momento de apresentar

Nesta fase, todas as cartas abertas deverão ser lidas para a turma. Vocês vão conversar sobre os textos comentando a coerência com a proposta, a clareza na exposição do objetivo e a capacidade de atrair a atenção dos leitores e de persuadi-los acerca da validade do que foi apresentado.

Fonte: ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., *et al* (2020).

Diversos estudos dedicam-se para propor estratégias eficazes para o ensino da escrita. Antunes (2003) é uma das pioneiras no estudo de estratégias para o ensino da escrita, a autora divide o processo da escrita em etapas, com o intuito de orientar o trabalho da escrita e alcançar resultados positivos para esta prática. A autora considera que há três momentos para o processo efetivo da escrita:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita (Antunes, 2003, p. 54).

Neste sentido, o planejamento é a primeira etapa do processo da escrita, que consiste em delimitar o tema, selecionar os objetivos, definir o gênero, organizar as ideias e antever as condições dos leitores, definindo, a partir disso, o registro linguístico (se formal ou informal). Esta etapa é de extrema importância, pois “o professor não pode, sob nenhuma hipótese, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, para se decidir sobre o que será escrito” (Antunes 2003, p.43).

A segunda etapa é o momento de iniciar o registro do que foi planejado, escolhendo o léxico, organizando a estrutura do texto sintática e semanticamente, a fim de garantir a coerência, sentido e significância da produção textual. A última etapa é a revisão e a reescrita do texto, que visa elucidar possíveis lacunas existente no texto.

Sendo assim, a proposta de produção textual do LD coaduna com as estratégias para o ensino da escrita proposta por Antunes (2003), que concebe o ensino da escrita enquanto processo, não como produto acabado, cuja única finalidade é a obtenção de notas. Vemos na proposta do LD que há preocupação com os possíveis interlocutores e com o contexto de produção, voltando-se o olhar para a interlocução entre os sujeitos, pois, como certifica Geraldi (1997, p. 05), “a interlocução é entendida como espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos”, ou seja, é no processo interlocutivo que os sujeitos se fundam na e pela linguagem.

Sobre a condução que é dada a proposta de produção textual no LD analisado, vislumbramos que há um apontamento para a concepção interacionista da escrita, pois a ela seleciona um gênero específico, a carta aberta. Estabelece os interlocutores, neste caso os colegas da turma e o professor, mais adiante a sociedade em geral, um político ou alguma entidade (União Nacional dos Estudantes, Ordem dos Advogados do Brasil, partido etc.), determina as estratégias e o planejamento da produção textual, concebendo

a escrita enquanto processo e, por fim, define a finalidade da produção textual, que é o de persuadir e convencer os interlocutores por meio dos argumentos e pontos de vista presentes na carta. Neste sentido, Bakhtin (2009) nos indica que “toda enunciado é um elo na cadeia comunicativa discursiva”, ou seja, o aluno é um sujeito que tem o que dizer e no ato de sua escrita, ele expõe de si a sua leitura de mundo. É por meio da produção textual de um gênero textual que o aluno se posiciona como autor de sua voz e de seu texto, o que resulta na interação que se materializa nas práticas sociais da escrita.

Acerca da literatura, entendemos que esta contribui com a formação do indivíduo, ajudando-o a tornar-se consciente de seu papel na sociedade, despertando a sensibilidade do olhar para a pluralidade cultural existente. A humanização que a literatura/texto literário possibilita, bem como disse Candido (1995), para a formação do sujeito permite que haja uma melhor compreensão das relações entre indivíduo e sociedade. É por meio da leitura literária que passamos a entender sobre o mundo e sobre as relações entre sujeitos. Mas vale salientar que esta leitura deve ser uma leitura prazerosa que possibilite um lugar de interação entre leitor, texto literário e autor, de modo que essa leitura transpasse e modifique. Com efeito, Bordini e Aguiar nos indicam que:

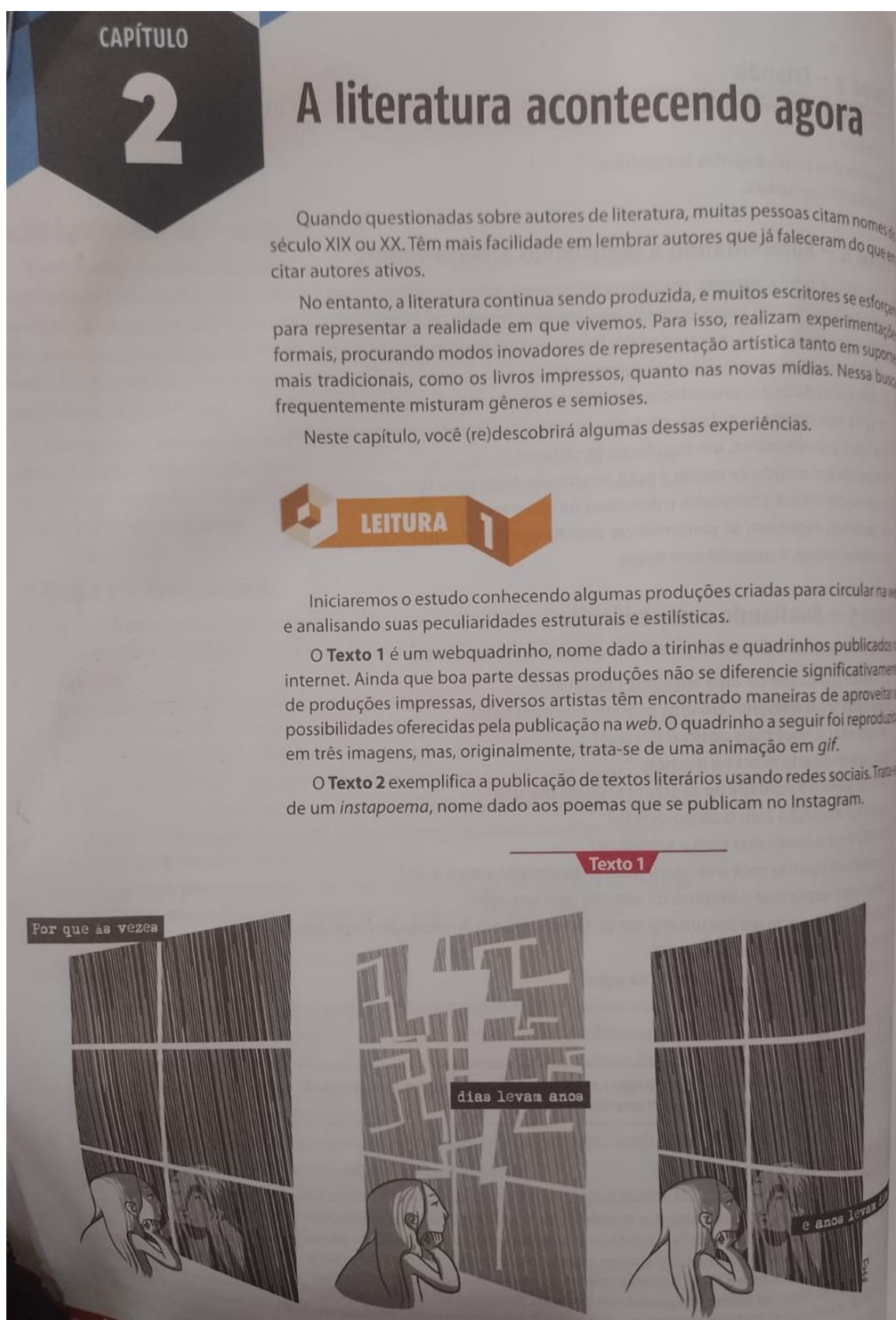
A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta (Bordini; Aguiar, 1988, p.15).

Coadunando com Bordini e Aguiar, a BNCC salienta que

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2017, p 138).

Posto isto, é notório o potencial transformador e mobilizador da arte por meio da literatura, o que reforça a importância que o texto literário tem na formação do indivíduo. O LD analisado apresenta em sua composição o trabalho com o texto literário em sua segunda unidade, apresenta o capítulo 2, intitulado *A literatura acontecendo agora*, Figura 7:

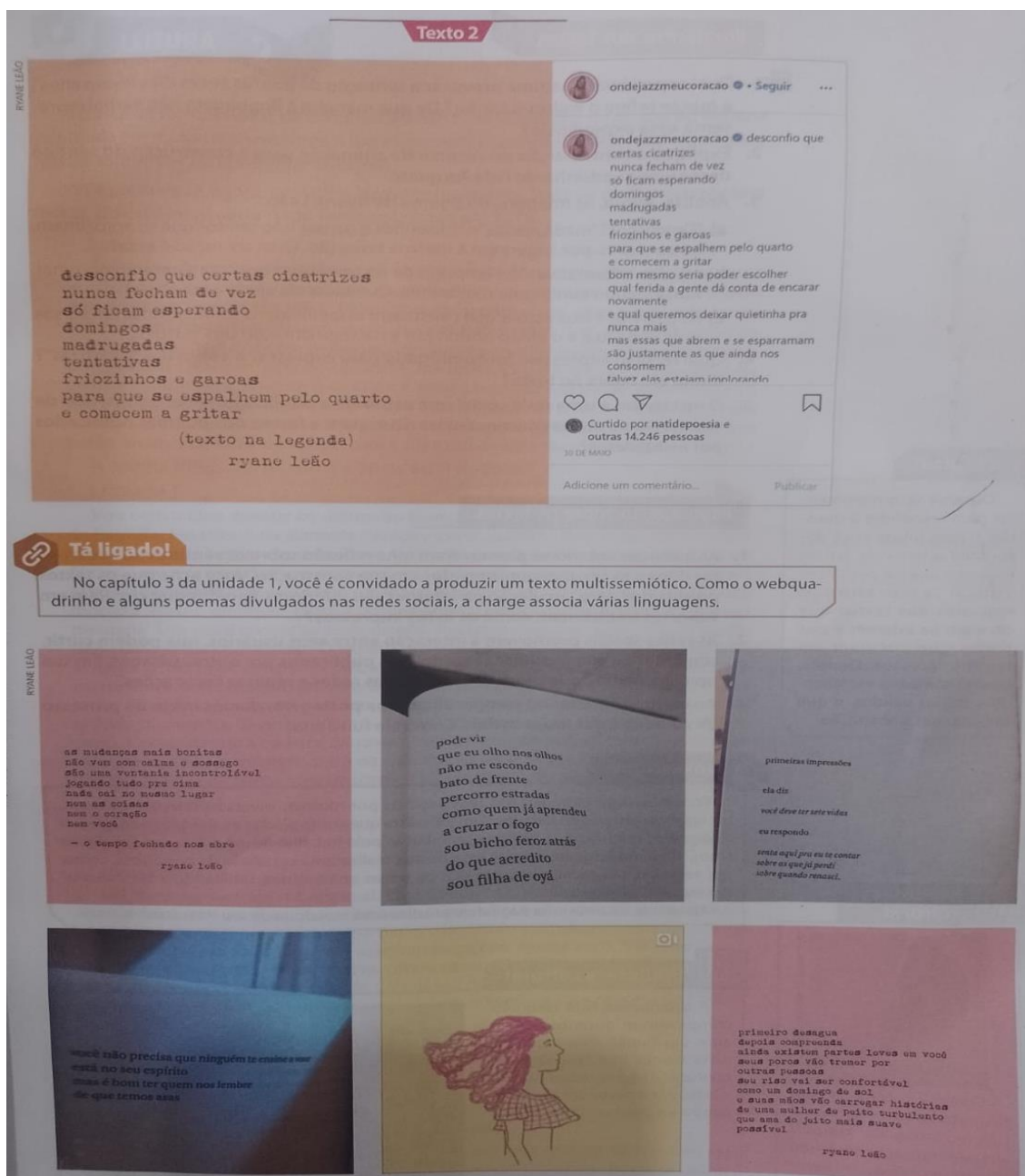
Figura 7 - Apresentação da unidade que aborda a literatura



Fonte: ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020).

O capítulo aborda a literatura que é produzida na atualidade, com novos suportes, como é o caso dos web quadrinhos e dos instapoemas, Figura 8, que busca trabalhar a produção de textos multissemióticos.

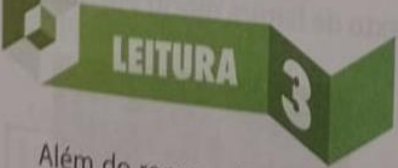
Figura 8 - Apresentação dos exemplos de literatura produzida na atualidade



Fonte : ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020)

Como proposta da leitura 3, Figura 9, o LD apresenta o miniconto com atividades voltadas para a interpretação e produção textual:

Figura 9 - Apresentação das propostas de produção textual de texto literário.



Além do recurso da fragmentação, a literatura contemporânea faz uso, com frequência, de **composições breves**. O gosto pela agilidade e pela síntese já é observado em alguns autores do final do século XIX e da primeira metade do século XX, que, em geral, usam esse recurso para compor partes de obras narrativas mais longas. A partir dos anos 1960, entretanto, escritores como Dalton Trevisan apostaram nessas características e ajudaram a consolidar um novo gênero narrativo no Brasil: o miniconto.

Leia a seguir um miniconto do autor paulista João Anzanello Carrascoza.

Domingo

André seria o primeiro a chegar ao horto, viria com as crianças, todas com aqueles olhos azuis de doer os nossos ao mirá-los, a calmaria de lagos, mas no fundo o agito dos oceanos: os três já estavam na idade de perguntar tudo, e espalhavam, como conchas, o constrangimento por onde passavam. Depois, seria a vez de Pedro e a menina, os dois quase não falavam, às vezes doía ouvir o silêncio deles, se não fosse o ruído do motor do carro se acercando, ninguém diria que teriam vindo, mas sim se materializado de repente no meio da família. Logo saberíamos, pelo latido dos cachorros, que Marcos tinha chegado, trazia-os na caçamba da caminhonete e mal abria a portinhola, eles já saíam correndo, famintos pelas larguezas do campo. João viria em seguida, sempre solteiro, no seu carro esportivo, mas com alguma nova companhia, o que costumava gerar incômodo, apesar de ser um estímulo às boas maneiras. Não tardaria também para a moto de Madalena encostar à sombra do flamboiã, e ela descer falando alto, enfiada numa daquelas calças jeans apertadíssimas, que nós reprovávamos, os olhos escuros nos refletindo na varanda, as crianças brincando sem saber que a vida nelas já ia envelhecendo, todos os meus filhos [...] felizes pelo momento de leveza. Era um conforto tê-los por perto, com suas virtudes e seus defeitos, muitos dos quais herdados de nós mesmos. Tão logo fôssemos à mesa, Maria sentaria ao meu lado, e eu ocuparia a cabeceira e abriria um sorriso, como das outras vezes, um sorriso que dizia: Tudo termina. E era justamente por estar lá com eles, vivendo mais um encontro finito, que eu sorria.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Amores mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Por dentro do texto

1. No decorrer do texto, algumas palavras e expressões são responsáveis por garantir a progressão adequada da narrativa. Cite alguns exemplos e explique que tipo de relação semântica essas palavras e expressões constroem entre as partes do texto.
2. O miniconto apresenta uma série de personagens.
 - a) Quem são eles?
 - b) A caracterização dos personagens é feita sem detalhamento. Esse recurso dificulta sua particularização? Justifique sua resposta.
3. Quem é o narrador do miniconto? Como é possível perceber?
4. Que tipo de reunião é retratado no miniconto? Explique.
5. Pode-se perceber que uma preocupação orienta as reflexões feitas pelo narrador. Que preocupação é essa?
6. Por que, no final do miniconto, o narrador afirma que “abriria um sorriso”?

Papo aberto sobre o texto

1. As escolhas gramaticais feitas na construção do texto podem indicar aspectos relevantes de seu sentido.
 - a) Qual é o tempo verbal predominante na construção da narrativa?
 - b) O que o emprego desse tempo verbal sugere sobre a situação narrada?
 - c) Por que essa sugestão é fundamental para a compreensão do miniconto?
2. Sua leitura inicial do conto considerou a reflexão que você fez na questão anterior? Ela o surpreendeu?
3. Você tem lido muitos minicontos? O que acha desse gênero: ele o satisfaz como leitor? Ou o desenvolvimento abreviado da narrativa o deixa frustrado?

É lógico!

Para levar você a checar o sentido que atribuiu ao texto, as atividades 1 e 2 apresentam, de maneira indireta, orientações de observação. Analise essa estratégia para que possa aplicá-la com autonomia em outras ocasiões.

2024-04-14 14:52:03

O gênero **miniconto** é constituído por narrativas muito breves, mas que, ainda assim, apresentam sentido completo e constroem um efeito marcante. Os textos costumam ser apresentados com lacunas e sem grande detalhamento, o que exige do leitor uma postura ativa; cabe a ele imaginar tudo o que não é narrado – o contexto em que se insere a narrativa, as consequências dos eventos narrados, as características dos personagens, suas relações etc.

Fonte: ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020)

Na seção *Experimentando escrever um miniconto*, Figura 10, são apresentadas as etapas do processo de escrita, em concordância com o indica Antunes (2003). As etapas *Momento de planejar*; *Elaborando o miniconto*; *Avaliando o miniconto* e é acrescentada a etapa *Divulgação do miniconto*, que se destina a divulgação da produção textual literária:

Figura 10 - Apresentação das etapas da produção textual do texto literário

Lembra?

O **enredo** é a sequência de ações de uma narrativa. Ele é constituído por quatro partes:

Situação inicial: Introduz os personagens, o contexto das ações, o tempo e o lugar em que ocorrem.

Conflito ou complicação: apresenta o desenvolvimento das ações que modificam a situação inicial.

Climax: corresponde ao momento de maior tensão.

Desfecho: traz o resultado do conflito.

É lógico!

Você já sabe que, neste livro didático, as orientações para a produção de texto são acompanhadas por um quadro com itens que servem para a avaliação. Você pode transformar esses itens em um algoritmo que lhe permita realizar uma avaliação prévia de seu texto.

EXPERIMENTANDO ESCREVER UM MINICONTO

Você deverá escrever um miniconto com o seguinte conflito: um jovem tem a oportunidade de estudar em uma boa universidade, mas ela fica em uma cidade distante de sua casa, e sua mãe ou seu pai ficará sozinho. O miniconto deve tratar dessa decisão.

Seu miniconto deverá ter entre 8 e 15 linhas e fará parte de um painel de minicontos. O texto pode desenvolver um enredo, como fazem os contos tradicionais, ou apresentar uma situação, com falas, pensamentos e/ou algumas poucas ações, da qual o leitor depreenda os fatos que constituem a narrativa.

Considere a possibilidade de empregar os recursos explorados em *Desafio de linguagem*.

✦ Momento de planejar

1. Defina o efeito que seu miniconto deve produzir sobre o leitor: lirismo, indignação, angústia etc. Provocar essa reação ou impressão é um dos principais objetivos dos contos e dos minicontos.
2. Planeje a situação que será apresentada, defina as informações essenciais e pense em como traduzi-las de modo ágil e sintético, sem deixar de fornecer ao leitor as pistas que lhe permitirão depreender o que foi ocultado.
3. Reflita sobre a linguagem que deverá empregar para produzir o efeito desejado. Se tiver escolhido um narrador em primeira pessoa, cuide para que a linguagem seja compatível com sua caracterização, de modo a garantir a verossimilhança da narrativa.
4. Surpresas são recursos interessantes para produzir efeitos. Você pode esconder do leitor alguns elementos importantes para o sentido da narrativa e revelá-los apenas ao final dela ou deixar informações implícitas. Observe o caso do conto de João A. Carrascoza: o fato de que a situação do almoço é apenas imaginada pelo narrador já mais é dita de maneira explícita, mas permanece sugerida na construção da narrativa.

✦ Elaborando o miniconto

1. Redija uma primeira versão do miniconto que planejou.
2. Faça uma segunda leitura e procure eliminar qualquer detalhe dispensável para a construção do efeito.
3. Procure substituir trechos mais longos por uma fala ou um detalhe que seja suficiente para transmitir a ideia.
4. Examine o texto todo e avalie se o conjunto de informações é suficiente para que o leitor imagine as informações subentendidas.
5. Acrescente um título. Lembre-se de que os títulos podem ajudar a contextualizar a narrativa.

✦ Avaliando o miniconto

Essa produção deverá ser avaliada em quartetos. Utilize a grade de critérios a seguir para apontar aos colegas aspectos bem realizados e aspectos que podem ser aprimorados nos textos deles. Eles também analisarão seu miniconto.

Não deixe de comentar caso note algum desvio não intencional em relação a ortografia, segmentação, regência verbal etc.

1	O miniconto desenvolve a situação proposta?
2	O texto produz efeito sobre o leitor?
3	O texto está reduzido às informações necessárias para a construção de seu efeito?
4	As informações apresentadas são suficientes para que o leitor complete a narrativa, supondo as informações que não estão expressas?

5	Os detalhes presentes contribuem para a construção da narrativa e para sua verossimilhança?
6	A linguagem é adequada àquela esperada do narrador e dos personagens? O uso de construções que não correspondem às variantes de prestígio é justificado?
7	O título do conto é coerente com a narrativa e contribui para sua contextualização?

✦ Divulgando o miniconto

1. Nesta etapa, o painel de minicontos será montado. Antes, reelabore o texto, aprimorando-o com base no que ouviu de seus colegas e naquilo que percebeu a partir da leitura da produção deles.
2. Cada miniconto deve ser digitado ou manuscrito de modo a ocupar o centro de uma página. Procure usar tipos e tamanhos de letras relacionados ao tema ou ao efeito do texto. Um miniconto mais crítico pode usar tipos mais convencionais; um texto bem-humorado pode se valer de tipos mais informais etc. As cores também podem ser alteradas para expressar sentidos diversos. Garanta uma boa visibilidade.
3. Não deixe de assinar o trabalho.
4. A folha com o conto deve ser colada em papel colorido, com tamanho um pouco maior do que ela, de modo a formar uma moldura.
5. Se houver na turma alunos interessados em desenho ou colagem, eles podem ilustrar alguns minicontos.
6. Os textos serão afixados em um mural, preferencialmente em uma área de uso coletivo na escola.
7. O título do painel deverá ser criado com a participação de todos os alunos da turma.

Fonte : ORMUNDO W., SINISCALCHI C., FERREIRA A., et al (2020).

Na tentativa de adaptar-se ao dinamismo do mundo digital e das redes sociais, o LD apresenta uma proposta de leitura do texto literário que parte das vivências dos alunos, como os webquadrinhos e os instapoemas, para depois ampliar os conhecimentos sobre o texto literário, apresentando o miniconto e propondo a produção textual. Neste sentido, entendemos que a proposta de leitura e produção textual parte da expectativa prévia do aluno, ou seja, parte do texto que se imagina que ele tenha acesso, obras que atendam o horizonte de expectativa do aluno e segue para a ampliação desse horizonte de expectativa com a apresentação do miniconto, pois “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente” (Bordini e Aguiar, 1988, p. 87).

Por fim, após a análise das propostas de produções textuais presente no LD, verificamos que a estas propostas está incorporada à concepção interacionista da escrita, numa perspectiva dialógica e de interação baseada na teoria dos gêneros discursivos, alinhando-se, assim, a uma perspectiva teórica mais produtiva para o ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa. Ao tratar a escrita em sua dimensão social, sob a perspectiva da concepção de linguagem enquanto interação social, quando possibilita que haja a interação e trocas por meio da escrita dos alunos, cumpre papel fundamental na vida do indivíduo por meio das práticas sociais. Por fim, a constatação de subsídios teóricos interacionistas que sustentam as propostas de produção da escrita nos mostra que as ciências linguísticas estão sendo incorporadas ao LD de L.P, transformando o ensino da escrita que se baseia em visões tradicionais, passando a entender a escrita enquanto processo, numa perspectiva dialógica e de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que o ensino da escrita pautado na perspectiva interacionista, que considera o contexto de uso, os sujeitos envolvidos e as práticas sociais de interação, é o que trará resultados significativos e positivos. O domínio da escrita só será pleno e efetivo quando o aluno passar a usar esta tecnologia para além dos limites da escola e, por meio dela, conseguir inserir-se socialmente de maneira ativa e participativa.

As práticas de escrita não acontecem apenas no espaço escola, pelo contrário, se realizam ao longo de toda a vida, até mesmo antes de ingressarmos na escola, nas situações comunicativas de interação. Assim sendo, acreditamos ter contribuído para o surgimento de um olhar que enxergue a escrita enquanto prática social e que os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da escrita passem a trabalhar em sala de aula as reais funções da escrita, partindo dos gêneros textuais que circulam socialmente nas diversas esferas da sociedade.

Em relação ao LD, pudemos notar que as editoras e os autores responsáveis pela confecção desse material didático foram fortemente influenciados pelos estudos sociointeracionistas que concebem o ensino da língua a partir de um viés interacional. Essa mudança de paradigmas se deu a partir da implementação de novos critérios de avaliação do LD implementados pelo PNLD, que passou a preocupar-se com a aprendizagem que partisse das vivências dos alunos e de seus contextos sociais, possibilitando uma aprendizagem que sanasse verdadeiramente as necessidades dos alunos.

As propostas de produção presentes no livro didático analisado mostram-se baseadas em uma concepção sociointeracionista na perspectiva dialógica e de interação, partindo dos gêneros textuais. Assim sendo, o LD trabalha as funções sociais da linguagem, pois considera os contextos de uso da escrita, os envolvidos neste processo e principalmente a interação por meio da escrita.

Os objetivos de nossa pesquisa foram alcançados a partir das contribuições do referencial teórico que orientou os caminhos da pesquisa. Concordando com Geraldini (1997), Antunes (2003; 2005), Marcuschi (2008), Koch (1997; 2003), Travaglia (1996), Bakhtin (2009), Bakhtin/Volochínov (2006), Koch e Elias, (2010), Possenti (2008), Soares (1998), Kleiman (2005) que concebem a língua e o ensino da escrita enquanto processo interacional, considerando o contexto social da produção da escrita por uma aprendizagem da escrita significativa.

Ademais, indicamos que as discussões sobre o ensino da escrita não se esgotam nesta pesquisa. É de suma importância que nós, enquanto professores e professoras de língua portuguesa, continuemos a expandir os estudos sobre o ensino da escrita, na tentativa de promover a emancipação e a inserção social por meio da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, F. R. S; PERIN, P. A **escrita como prática Social no processo de formação de professores no curso de letras da Urca**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, v. 20, n. 2, p. 56-73, maio/agos. 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: Coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005

_____. **Muito além da gramática: Por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA Andrea Tereza Brito. **Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERTO, Jane Beltramini. MENEGASSI, Renilson José. **Aspecto sobre o ensino da escrita nos documentos curriculares oficiais do Brasil**. Dourados, MS, v. 9, n. 18, jan/jun. 2015, p. 9-24.

BORDINI, M. G; AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária Educação. **OCEM: Língua Portuguesa**. João Pessoa: MEC, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF; 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**, Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curricularesacionais:** PCN + Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. V. 1, Brasília: MEC, 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2006.

DIAS, Eliana. MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. **A produção textual nas aulas de língua portuguesa.** Anais do SIELP. V. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CANDIDO, Antônio. **O direito a literatura.** In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2003a, pp. 39-46.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever.** Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Editora Contexto, 1997

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Editora Contexto, 4ª edição, 2000.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Argumentação e linguagem.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KÖCHE, José. Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 20. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIRA, F. S. T. **Uso dos livros didáticos de língua portuguesa no processo de produção textual escrita**. Monografia (graduação em letras português) - faculdade de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 65. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (2008) **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. (1ª ed.) São Paulo: Parábola Editorial.

_____. **Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap.1. p.22-24.

_____. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2000. (versão preliminar, inédita).

_____. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. 2ª impr. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MELO, Polyana De Sales. **O trabalho com a escrita nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80469>>. Acesso em: 02/01/2024 17:51

OLIVEIRA, Célia Patrícias Alves de Oliveira. RIBEIRO, Rose Mary. **A prática social da escrita: Uma perspectiva de letramento**. Revista Educação, Escola e Sociedade, Montes Claros, v. 11, n. 12, p. 68-82, jan/jun. 2018.

ORMUNDO W. SINISCALCHI C. FERREIRA A. *et al.* **Se liga nas Linguagens. 3º ano do ensino médio**, São Paulo: Moderna, 2020.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Alb: Mercado das Letras, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, nº11. 5-17. 1994.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, M. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.