



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

MARÍLIA REGINA DA SILVA GOMES DE LUNA

**A ABORDAGEM PARA O TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

JOÃO PESSOA

2018

MARÍLIA REGINA DA SILVA GOMES DE LUNA

**A ABORDAGEM PARA O TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira.

JOÃO PESSOA

2018

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L961a Luna, Marília Regina da Silva Gomes de.

A abordagem para o texto escrito no Livro Didático de Português do Ensino Médio / Marília Regina da Silva Gomes de Luna. - João Pessoa, 2018.

47 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Escrita. 2. Ensino. 3. Gêneros Textuais. 4. Livro Didático. I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/CCHLA

MARÍLIA REGINA DA SILVA GOMES DE LUNA

**A ABORDAGEM PARA O TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da aprovação: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira
(Orientadora)

Prof.^a Me. Diana Ribeiro Guimarães
(Examinadora)

Prof.^a Me. Monique Galdino Queiroz
(Examinadora)

Dedico este trabalho ao meu filho, Heitor Gomes de Luna, à minha mãe, Maria da Silva, e ao meu esposo, Edmundo de Luna, grandes colaboradores dessa realização. Bênçãos em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que, com o seu cuidado e amor, me permitiu chegar até aqui.

Aos meus familiares que se preocuparam junto comigo e me ajudaram na conclusão dessa etapa, meus pais e meus irmãos, em especial:

Ao meu amado filho, Heitor, por quem, muitas vezes busquei força e determinação,

À minha mãe, Maria da Silva, pela sua atenção, cuidado e dedicação em toda minha vida, sempre estando ao meu lado,

Ao meu esposo, Edmundo de Luna, pela paciência, amor e exemplo de determinação, me apoiando e acreditando que eu conseguiria.

A todos os meus colegas de turma, com os quais dividi momentos de alegrias e angústias no decorrer da graduação, especialmente à minha grande amiga, Maria da Glória, que sempre esteve atenciosa em meio as minhas dificuldades, me motivando sempre.

Aos caros professores que contribuíram com a minha formação acadêmica.

À minha orientadora, professora Regina Celi Mendes Pereira, que tanto admiro, pelas colaborações acadêmicas, disponibilizando de seu tempo e atenção, compreendendo minhas dificuldades.

À banca examinadora por aceitar tão prontamente o convite, compartilhando desse momento junto comigo.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

“Não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto.”

Platão e Fiorin

RESUMO

Esta pesquisa investiga a abordagem dos gêneros textuais e o processo de produção textual no Livro Didático do ensino médio. Como práticas pedagógicas interligadas que devem ser para o ensino-aprendizagem da escrita de textos, averiguamos de qual modo o LD contempla tais práticas, em decorrência do desenvolvimento das ações de produção de linguagem nas diversas circunstâncias de comunicação por meio da diversidade de textos que circulam na sociedade, os quais utilizamos como meio de comunicação e socialização. Nossa pesquisa se pautou numa abordagem documental de cunho qualitativo-interpretativista, na qual foi realizada análise das atividades de produção de texto no LD. Para subsidiar nosso trabalho, nos valem, principalmente, dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa PCN (1998) e OCEM (2006), juntamente com as contribuições de Sercundes (2011), Dahlet (1994), Garcez (1998) para as concepções de escrita e Marcuschi (2005), Bronckart (1997) e Antunes (2009) acrescentaram suas concepções sobre os gêneros textuais. Pudemos observar que as atividades de produção textual trabalhadas pelo LD podem favorecer a evolução das ações de produção de linguagem dos alunos em diferentes práticas sociocomunicativas, por meio da execução das atividades que comumente encontramos nos LD analisados, porém se torna fundamentalmente necessário o protagonismo do professor para a eficiência da abordagem que essas atividades podem proporcionar.

Palavras-chave: Escrita. Ensino. Gêneros Textuais. Livro Didático.

ABSTRACT

This research investigates the approach of textual genres and the production process in the textbook of high School. As interconnected pedagogical practices that should be for the teaching-learning of writing texts, we investigate how the LD contemplates such practices, as a result of the development of language production actions in the various circumstances of Communication through the diversity of texts circulating in society, which we use as a means of communication and socialization. Our research was based on a documental approach of a qualitative-interpretative nature, in which the analysis of the activities of text production in LD was carried out. To subsidize our work, we are mainly worth the official documents for the Portuguese language Teaching PCN (1998) and Ocem (2006), together with the contributions of Sercundes (2011), Dahlet (1994), Garcez (1998) for the conceptions of Writing and Marcuschi (2005), Bronckart (1997) and Antunes (2009) added their conceptions about the Textual genres. We could observe that the activities of textual production worked by LD can favor the evolution of the actions of language production of students in different socio-communicative practices, through the execution of the activities that we commonly find in LD analyzed, but it is fundamentally necessary the protagonism of the teacher to the efficiency of the approach that these activities can provide.

Keywords: Writing. Teaching. Textual genres. Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO.....	12
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	14
2.1. Contexto e discussão do ensino	14
2.2. Concepções de escrita	16
3. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DA ESCRITA DE TEXTOS NA SALA DE AULA.....	19
3.1. Gêneros textuais.....	19
3.2. A escrita de texto em sala de aula.....	22
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	25
4.1. Percurso metodológico.....	25
4.2. Análise do Livro Didático.....	25
4.2.1. Caracterização da estrutura.....	25
4.2.2. Identificação e detalhamento da produção escrita e dos gêneros textuais no LD.....	27
4.3. Análise das atividades de produção textual.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

O nosso instrumento de pesquisa se configura como uma das principais ferramentas didáticas usadas para o ensino-aprendizagem de língua materna: o Livro Didático (LD). Como objeto de análise, verificaremos, no Livro Didático de Português (LDP), como ocorre a relação entre o processo de ensino da escrita e os gêneros textuais, como atividades essenciais, pertinentes e inter-relacionadas para a formação do estudante/cidadão do ensino médio. Tomando como base outros pesquisadores e o que já empreenderam sobre isso, como as colaborações de Cole (2012) e Malaquias e Pereira (2012) - cujos resultados de suas análises apresentaremos na seção a seguir -, no contexto da minha formação inicial como professora foi fundamental investigar para entender como se articulam esses conhecimentos no material.

A abordagem dos gêneros textuais e os processos de ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para um enriquecimento intelectual do aluno, pois promove o desenvolvimento e a percepção de conhecimentos novos, diversificados, culturais, instrutivos, sociais etc. Logo, “a escrita constrói e diversifica os saberes convocados como meio de sua construção” (DAHLET, 1994, p. 81).

Dessa forma, ao notarmos a abrangência dos domínios e capacidades que essas atividades podem proporcionar, torna-se imprescindível avaliar como essas atividades estão sendo elaboradas e propostas às aulas de produção de texto. A compreensão da pertinência dessa prática pedagógica deve levar ao “[...] desenvolvimento de atividades por meio das quais os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e atribuir sentido aos textos, bem como de produzi-los e compreender como são estruturados”, conforme pontua Miranda (2017, p. 107).

Assim sendo, para a realização da pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: De que maneira se constitui o ensino de gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa do ensino médio? Qual concepção de escrita o LDP apresenta? Como se organizam, didaticamente, as orientações para a produção textual?

De acordo com nossas perguntas de pesquisa, este trabalho teve como objetivo geral investigar se o processo de produção textual e a abordagem didática dos gêneros textuais no livro didático de português do ensino médio viabiliza a promoção

das ações de produção de linguagem em diferentes contextos sociocomunicativos, e, como objetivos específicos, os seguintes:

- Investigar a relação entre a concepção de gêneros e as orientações didático-pedagógicas para a produção de texto;
- Analisar como o LDP aborda o ensino dos gêneros textuais no que se refere ao ensino da escrita;
- Verificar se o LDP contempla a reescrita e como instrui alunos e professores para essa atividade.

Para fundamentar nossa análise, discorreremos sobre o ensino de língua portuguesa com base nos documentos oficiais PCN (1998) e OCEM (2006) e nas contribuições dos estudos de Bezerra (2005) e Antunes (2009). Averiguamos as concepções de escrita concebidas por Garcez (1998), Meurer (1997), Dahlet (1994) e Sercundes (2011), para amalgamar nossas discussões. Enquanto que, sobre gêneros textuais e a escrita de textos na sala de aula, nos referendamos nas análises de Rojo (2005), Marcuschi (2005), Bezerra (2005), Bronckart (1997), Antunes (2009) e os PCN (1998). O aporte teórico citado trouxe significativas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa documental, de caráter qualitativo-interpretativista.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da análise, o nosso trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresentamos as contribuições de dois estudos que tiveram como objeto de análise atividades textuais no Livro Didático. A seguir, na segunda seção, abordamos o ensino de língua e as concepções de escrita que envolvem essa prática. Na terceira, versamos sobre os gêneros textuais e a escrita de textos em sala de aula. Na última seção, apresentamos a metodologia, bem como a coleta e análise dos dados, e, por fim, tecemos algumas considerações com base nos resultados que a nossa pesquisa pôde proporcionar.

1. PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO

A atividade de produção textual, como exercício de ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem dos alunos, mostra-se como uma atividade diagnóstica por parte do professor, pois com a realização dessa prática o professor poderá identificar no texto elaborado, o nível de conhecimento do aluno acerca dos conteúdos e temas estudados em sala e dos saberes de mundo que ele possua.

Assim sendo, o docente poderá averiguar o que o aluno já compreende e a partir desse ponto apresentar caminhos mais específicos para a aquisição e ampliação das habilidades. Dessa maneira, Barros e Silva (2015, p. 63) expressam que:

Os professores enquanto especialistas e os alunos, enquanto aprendizes, devem ser mesmo um espelho que se complementa no processo que rege o desenvolvimento dessa habilidade, reconhecendo-se parte de uma cultura que se caracteriza pelos gêneros que a constitui.

Devido à pertinência da abordagem do texto nas práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa, são diversas as pesquisas já realizadas em torno da prática de produção textual no Livro Didático. Das numerosas análises concernentes ao Livro Didático, retrataremos as contribuições de duas análises que observaremos a seguir.

Desse modo, destacamos o trabalho de Cole (2012) que propôs investigar as atividades de escrita presentes em Livros Didáticos, com o intuito de averiguar se elas acarretam o desenvolvimento das capacidades de linguagem, essenciais para uma formação significativa do aluno como cidadão.

Estudos como esses possibilitam uma visão de como se traduz a teoria na prática; se o que é discutido e determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e debatido em âmbito acadêmico é levado em conta na elaboração do LD, como é argumentado por Cole (2012), especificamente sobre os registros das atividades de produção de textos no Livro Didático. Seus resultados apontaram que as atividades de produção textual no LD não proporcionavam o desenvolvimento da ação de linguagem essencial para a formação do estudante como cidadão crítico, permanecendo o desafio de gerar meios eficazes para o preparo do aluno visando seu convívio na sociedade de modo participativo e operante.

O LD é um objeto bastante abrangente que nos permite realizar análises diversificadas de suas finalidades, sempre com o objetivo de proporcionar uma visão de como se reflete sua real função e como se constituem suas estruturas de ensino-aprendizagem. Permite verificar como é desenvolvido o conhecimento e as concepções adotadas pelos autores que, por conseguinte, podem interferir no ensino.

Destacamos, também, as contribuições de Malaquias e Pereira (2012) que, por sua vez, apuraram no LD o processo de reescrita e as suas implicações na prática docente, analisando como se efetiva a etapa da reescrita e como os professores lidam com a proposta desta atividade.

O tratamento do LD e dos professores com a reescrita torna-se bastante determinante para o ensino da Língua, levando em consideração que as atividades de reescrita podem proporcionar ao estudante a reflexão e crítica das ideias apresentadas na “primeira escrita”, além de possibilitar a capacidade de aprimorar cada vez mais sua redação.

O posicionamento do professor sobre a orientação para a reescrita tenciona a contribuir para o sucesso da atividade. Porém, as pesquisadoras constataram que a prática da reescrita presente no LD ainda se realiza apenas como atividade de higienização do texto e que os professores não possuem uma apropriação teórica sobre a relevância que essa etapa pode proporcionar ao estudante em formação.

No ensino médio, como uma fase que finaliza um ciclo e encaminha para uma nova etapa da vida do estudante/cidadão – universidade e/ou mercado de trabalho – torna-se imprescindível aplicar e realizar atividades textuais, conforme é orientado pelos documentos oficiais da língua e defendido pelos notáveis estudiosos da área, veiculadas por gêneros textuais que propiciam ao estudante o desenvolvimento do senso crítico, posicionamento frente às ideias e reflexão sobre elas. Visto que os gêneros se concretizam nas práticas sociais, desta forma, o ensino voltado ao gênero textual implica uma formação do aluno como cidadão, como um indivíduo capaz de se posicionar, opinar e contribuir de modo decisivo e relevante.

Assim sendo, “[...] devemos (re) pensar um pouco mais sobre o quão proveitoso será um ensino de língua que traga os gêneros de texto como instrumentos de ensino-aprendizagem da escrita” (SILVA, 2012, p. 44). Compreendemos e sustentamos a pertinência desse elo nas práticas pedagógicas de ensino da língua e conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) orientam, “[...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o

desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (OCEM, 2006, p. 27).

Isto posto, devido à pertinência retratada, verificaremos como ocorre a relação entre o processo de produção textual e os gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa, enquanto métodos favoráveis e determinantes para a sucessão da formação do estudante/cidadão do ensino médio. Investigando se as atividades de produção de texto da coleção dos Livros Didáticos analisados viabilizam a promoção das ações de produção de linguagem nas diversas situações de comunicação, tendo como foco proporcionar a capacidade de agir com veemência nas múltiplas práticas sociais, desenvolvendo desse modo as competências comunicativas do educando.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. Contexto e discussão do ensino

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), foi em meados dos anos 1970 que iniciou-se a discussão acerca dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa. O debate defendia um ensino que levasse em conta os aspectos implicados na variação linguística, rompendo com o ensino tradicional que enfatizava apenas a abordagem da norma culta.

Tal documento esclarece que “essa primeira mudança de paradigma preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação linguística” (OCEM, 2006, p. 19). Assim, necessitava considerar as situações de uso da língua que ao depender do contexto, se estabelece o grau de formalidade. A realidade cotidiana vivenciada pelo aluno passaria a ser considerável

[..] para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (PCN, 1998, p. 18).

Dessa forma, um dos pontos dessa transição propunha a necessidade de trazer para a sala de aula, além dos literários, os demais textos que circulassem na sociedade, enfatizando a relevância comunicativa e didática, também, desses textos. Em decorrência disso, grandes críticas surgiram, considerando tais reflexões “[...] como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula” (OCEM, 2006, p. 20).

Com a abrangência dos estudos linguísticos, objetivando o ensino de língua e com a publicação dos documentos oficiais para o ensino, acentuaram-se a eficácia dessa nova proposta, oportunizando uma abordagem comunicativa e interativa da língua em seus contextos sociais de uso.

Antunes (2009, p. 20) revela que, ao enfatizar os propósitos sociocomunicativos para os estudos da língua, essa condição provocou:

[...] o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução; trouxe para a cena dos estudos mais relevantes o discurso e o texto, desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes, com as práticas sociais e com as diferentes propriedades que asseguram seu estatuto de macrounidade da interação verbal.

Dessa maneira, os estudiosos da área perceberam a relevância de considerar as particularidades semânticas e pragmáticas para o ensino com o texto. Logo, o texto passa a ser classificado como um artefato que se constitui a partir das intenções sociais e comunicativas dos falantes da língua, deixando de ser visto como um objeto pronto e acabado, sem a existência de uma finalidade significativa, sem um leitor definido e sem uma necessidade de aprimoramento pela atividade da reescrita.

Para Bezerra (2005), com o sentido de favorecer a aprendizagem da escrita, a escola realizava atividades com gêneros, porém limitava seu tratamento aos enfoques formais e estruturais do texto. Segundo a autora,

É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita) (BEZERRA, 2005, p. 41).

Marcuschi (2005) justifica o sentido dos gêneros expondo que esses elementos:

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Assim, podemos compreender que a função do gênero vai além de sua forma e é o que prevalece para o seu ensino nas aulas de língua. Ainda assim, Marcuschi (2005) articula que não se deve desconsiderar a forma, visto que em alguns modelos será a forma que caracterizará o gênero e, em muitos outros, será a função.

Dessa forma, não basta saber a importância do ensino de gêneros, é primordial que o professor compreenda e realize atividades visando um ensino proveitoso, de modo que retrate o texto em sua função comunicativa, realizadas por um gênero, este, por sua vez, apresentado por características estabelecidas através de seu ofício e possuindo formas determinadas. De modo que o aluno possa compreender quando e como poderá utilizar um gênero textual nas suas especificidades, consciente de que esteja contribuindo de forma participativa e atuante nas demais esferas sociais.

Portanto, é mais especificamente no ensino médio, que se espera a consolidação de capacidades como a de “[...] atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (OCEM, 2006, p. 18). Isso se torna possível envolvendo o texto e os gêneros textuais no processo de ensino para o aprimoramento e o alcance de novas habilidades para a progressão dessa e demais capacidades substanciais que se esperam do estudante.

2.2. Concepções de escrita

Sobre as concepções de escrita, Tabosa aborda em sua pesquisa três perspectivas teórico-metodológicas dos estudos sobre a escrita, segundo Garcez (1998). Tais perspectivas se constituem em: experimental/positivista, na qual o estudo se dá em favor apenas do texto tomado como “o produto”, como o item único e soberano sem considerar a importância do escritor e do seu leitor; cognitivista, quando observa e enfatiza as estratégias cognitivas que o indivíduo utiliza durante a escrita, essa perspectiva verifica a ação do produtor do texto; e a sociointeracionista, essa perspectiva discute a relação produtor-texto-leitor nessa prática de interação que os

envolve, com destaque para a posição do leitor que, segundo o autor, é o principal agente da interação (GARCEZ, 1998 *apud* TABOSA, p. 1).

Sob o olhar dessa última vertente, observamos, em Antunes (2003, p. 46), o posicionamento referente à relevância do leitor no processo de elaboração do texto. Para a autora, “escrever sem saber para quem, é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”.

Como pode-se notar nas palavras da autora, o exercício da escrita torna-se enfadonho quando não se tem uma referência do outro, isto é, quando não se tem definido o possível leitor daquele texto, que, em seu papel de efetivar a comunicação, dará a credibilidade ao que o produtor pretende transmitir.

A respeito dos conceitos para a abordagem da escrita, Tabosa também expõe o pensamento de Meurer sobre este processo; conforme o teórico citado, a prática da escrita se dá pela “[...] soma dos processos cognitivos (unidade psicológica) à interação escritor/leitor real ou virtual (unidade social)” (MEURER, 1997 *apud* TABOSA, p. 1).

Como podemos perceber, do ponto de vista de Meurer (1997), o estudo da escrita se realizaria, por exemplo, pela junção das duas vertentes ressaltadas por Garcez (1998), a cognitivista e a sociointeracionista, enfatizando o conjunto dos elementos relevantes para a produção de um texto, que seria: as estratégias cognitivas que o escritor utiliza para a elaboração do texto e a interação que se dá por esse processo textual entre os agentes produtor-leitor.

Conforme Dahlet (1994), em seus estudos, já havia diversas pesquisas relacionadas à escrita, apresentando resultados de que era necessário que os estudos da produção escrita fossem além do texto como um “produto acabado”, analisando o seu processo. Assim, esses estudos abordavam que a produção deveria se realizar “[...] como uma atividade decomponível em três níveis de operações – planificação, textualização, revisão” (p. 81).

A planificação seria um planejamento inicial visando o contexto para a produção do texto, assim, aciona-se na memória - e em seguida articula e organiza - o conhecimento que já possui acerca do conteúdo, da situação, do lugar em que o texto se realizará e do público pretendido. A textualização é a escrita propriamente dita, quando o sujeito materializa o raciocínio realizado na etapa precedente, “o texto surge aqui, literalmente, como a forma do pensamento” (DAHLET, 1994, p. 82). A última

operação, a revisão, é a etapa de correções e alterações do texto, na qual o sujeito pode averiguar criticamente as suas ideias apresentadas e realizar a correção conforme a estrutura característica do texto em questão, ao seu nível sintático-semântico e as incorreções ortográficas, de modo que possibilite uma notória compreensão ao seu destinatário (DAHLET, 1994).

Seguindo nesse caminho, Sercundes (2011) retratou que a escrita pode ser concebida como dom, como consequência e como trabalho, defendendo que o processo de escrita envolve etapas, nisso ressaltou as atividades prévias como condições determinantes para a abordagem da escrita.

Segundo a autora, a produção textual sem atividade prévia apresenta uma concepção de escrita como um dom, pois a elaboração dos textos não decorre de um “[...] processo mais amplo de construção do conhecimento” (SERCUNDES, 2011, p. 79), ou seja, não são realizadas e desenvolvidas atividades de orientação e discussão do tema em pauta. Assim sendo, a escrita se caracteriza como um dom, que deverá fluir a partir de ideias que o aluno possuir acerca do que se pede. Uma prática de escrita desvinculada, sem uma programação prévia.

Já a produção de texto com atividade prévia, de acordo com a autora, visa a duas orientações metodológicas denominadas de escrita como consequência e de escrita como trabalho. A escrita como consequência seria, a partir da participação de um evento (uma palestra, leitura de um material, um passeio), e assim teria a finalidade de escrever para registrar essa experiência vivida. A escrita como trabalho se diz que escrever é um processo constante de aprendizagem; esse processo possibilita novas produções futuras, uma encaminha a uma outra proposta. Nesse sentido, “[...] as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 2011, p. 88).

A escrita como uma atividade bastante empregada e vinculada às práticas rotineiras de comunicação e socialização torna-se fundamental no ensino de língua materna, proporcionando exercícios operativos voltados para a produção textual. A escrita precisa ser vista, de acordo com o linguista David Russel, “[...] como um instrumento de aprendizado, em que os alunos examinam, organizam, analisam e sintetizam ideias” (RAMOS; ESPEIORIN, 2009). À vista disso, é pertinente a aplicação de atividades que possam guiar e consolidar a produção de texto, de modo que proporcionem o desenvolvimento das habilidades de escrita, ampliando os saberes

linguístico-discursivos e, conseqüentemente, as competências comunicativas do aluno.

3. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DA ESCRITA DE TEXTOS NA SALA DE AULA

3.1. Gêneros textuais

A relevância da abordagem dos gêneros textuais para o ensino de língua materna, se fez notável, por uma parte, por efeito da chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como estrutura para o ensino de línguas, que ao retratarem a aplicação dessa abordagem, difundiram que os gêneros textuais deveriam passar a ser o objeto de ensino, revelando a pertinência das particularidades dos gêneros para a leitura e produção textual. Tal fato acarretou um aumento das pesquisas que tinham como base teórica as teorias de gêneros (ROJO, 2005).

Os diversos estudos, então, contribuíram para o que hoje compreendemos como a função real dos gêneros e sua relação com o ensino de língua nos certifica cada vez mais sobre a pertinência dessa abordagem e a realização de práticas pedagógicas eficientes para a sua aplicação.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 19), já é comum o conhecimento de que:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Como observamos, o autor retrata os gêneros textuais como produtos da sociedade produzidos no decorrer dos tempos, tendo como finalidade estabelecer e viabilizar a comunicação entre os indivíduos diariamente nas diversas práticas sociais em que se encontram. Há uma grande abrangência de números dos gêneros; cada um com seu estilo, estrutura e finalidade próprias, surgem pela necessidade de nos comunicar e interagir uns com os outros. Os gêneros são elementos construídos e arraigados social e historicamente, dessa maneira, Bezerra (2005, p. 40) expressa que:

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais.

A autora reforça o sentido de que os gêneros textuais estão vinculados ao nosso cotidiano e que fazemos constantemente uso deles, seja nas mais simples expressões do dia a dia, seja nas mais rebuscadas em ambientes específicos envolvendo formas mais padronizadas da língua.

Consoante a concepção teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essa prática

[...] costuma-se chamar de **agir comunicativamente**, posto que ninguém age de maneira isolada, no sentido de que tudo o que se faz é situado, sócio-historicamente, dentro de certo domínio discursivo, esfera de atuação, ou ainda, zonas de interação, a exemplo da familiar, profissional, de lazer, entre outras (BRONCKART, 1985; 1999 *apud* BARROS; SILVA, 2015, p. 61) (grifos do autor).

“O ser humano age por meio de textos” (BARROS; SILVA, 2015, p. 61), os quais, por sua vez, se materializam em gêneros textuais; através deles podemos nos expressar e nos comunicar, possibilitando e fortalecendo, de certo modo, as relações interpessoais. Assim, podemos dizer que “o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 149), de modo que organiza e possibilita a interação e compreensão entre os sujeitos.

A quantidade de textos com que nos deparamos nos diversos *campos da atividade humana*, se designam e se caracterizam por gêneros textuais que dispõem de sentidos e peculiaridades singulares, ou seja, apresentam uma composição funcional, linguística e discursiva que lhes são próprios. De acordo com Antunes (2009, p.38), é dessa forma que “[...] uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia, um aviso, de um requerimento, um anúncio, de uma crônica e assim por diante”.

Esses elementos textuais possuem uma grande carga eficiente de informações, conceitos, estilos, finalidades etc., correspondendo à ilimitada quantidade e variedade deles. Esse feito se justifica:

[...] devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas [...] Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos *tipos* (BRONCKART, 1997 *apud* ROJO, 2005, p. 190) (grifos do autor).

Como citado acima, sobre *tipo e gênero textual*, Marcuschi (2005) os distingue descrevendo que os tipos textuais são limitados, totalizando cinco categorias de sequências de enunciados que se encontram dentro dos gêneros, e possibilitando caracterizar partes do texto como sendo: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Diferente dos tipos textuais, a quantidade de gêneros é vasta e trata-se de textos que podemos encontrar no nosso dia a dia e que proporcionam perfil sócio-comunicativo, ou seja, são textos que exercem funções comunicativas e são determinados pelo estilo, conteúdo e composição próprios. São exemplos de gêneros textuais: anúncio publicitário, documentário, carta, receita, bilhete, romance, conto etc.

O teórico também esclarece a expressão “domínio discursivo”, definindo como esferas de produção discursiva. Essas esferas não são textos nem discursos, mas favorecem o surgimento de discursos com características próprias. Como por exemplo, o discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc. que possuem discursos específicos de cada instituição, apresentando gêneros textuais muitas vezes exclusivos de cada um desses domínios (MARCUSCHI, 2005).

A multiplicidade dos gêneros textuais e o surgimento de novos se deve em grande parte aos avanços tecnológicos, conforme pontua Marcuschi (2005). A cada algo novo no ramo da tecnologia relacionado à comunicação, diversos gêneros surgem criando novas maneiras de comunicação. Dessa forma, Marcuschi (2005, p. 20) também ressalta que “[...] não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.”

É importante destacar, como elucida Marcuschi (2005), que o surgimento desses novos gêneros não são criações plenas, mas possuem características e raízes em outros gêneros que já existem. “O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos” (MARCUSCHI, 2005 p. 20). Dentre tantos exemplos, tem-se o gênero carta,

que com o avanço da tecnologia, permitiu a formação do gênero *e-mail* que possui aspectos próximos ao gênero já existente carta.

Sobre a abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, Limeira (2017, p. 59-60) pondera que eles chegaram e agregaram

[...] ao ensino de português uma nova abordagem aos métodos tradicionais de ensino. No entanto, sabe-se que o estudo dos gêneros textuais não é algo novo, pois já estavam em vigor no ocidente com Platão, na tradição poética, e Aristóteles, na tradição retórica. Com o tempo, seus estudos avançaram e passaram a não pertencer apenas à retórica e à poética, mas à linguística.

Nesse sentido, a didatização dos gêneros textuais revolucionou as práticas de ensino da língua. Nessa então proposta, tornava-se necessário considerar o uso real e interacional da língua, na sua função plena de estabelecer a comunicação entre os membros da sociedade e dessa maneira, os gêneros por serem determinados pelas suas atividades discursivas e sociointerativas, seriam o pilar para esse ensino.

Assim, Bezerra (2005, p. 41) pondera que:

[...] o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo: 1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

O ensino de língua pautado nessas atribuições que os gêneros possuem, visa a um ensino-aprendizagem da língua materna mais próximo da realidade do aluno, realizado com as funções concretas da língua nos seus usos práticos e rotineiros. Proporciona o gosto e uma motivação maior pela aprendizagem ao abordar os diferentes textos que circulam na sociedade, dessa forma, o aluno poderá ter acesso à produção textual de textos com que ele já se familiariza e faz uso frequente.

3.2. A escrita de texto em sala de aula

A percepção do ensino da escrita através dos gêneros textuais já é consistente atualmente, ao se perceber o uso comunicativo e social dessa atividade. Compreendemos, assim, que o ensino e aprendizagem dos gêneros se torna

extremamente fundamental para o alcance das habilidades que o ensino de língua portuguesa visa proporcionar, conforme é demonstrado pelos documentos oficiais de ensino. De acordo com os PCN (1998, p. 18),

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita.

Dessa maneira, os PCN (1998) expressam que é necessário considerar as propostas de uso da fala e da escrita como interlocução real, advertindo para a não realização da produção de textos como objeto de correção. Como acontece em muitos casos, quando o professor solicita ao aluno que realize um texto, uma redação como é comumente chamado em sala, apresentando-lhe, muitas vezes, apenas o tema. O que resulta é um “produto” sem um fim estabelecido, em que as ideias expressas pelo estudante são desconsideradas pela correção ortográfica e sintática, e o texto acaba aí, nessa correção.

De acordo com Francelino (2014), esse tipo de atividade evidencia uma prática descontextualizada, qualificando a redação como um gênero escolar, definida pela escrita de textos narrativos, descritivos e dissertativos.

Conforme Antunes (2009, p. 38),

O texto que propomos como o objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece “um ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino (grifos da autora).

Como vimos, Antunes (op. cit.) assegura uma prática pedagógica do texto em sua relação interativa e sociocomunicativa, constituído com objetivos maiores e significativos que vão muito além daquele exercício mencionado da escrita.

Geraldi (1997, p. 135) considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Conforme o que fora exposto, é pelo texto, e, mais necessariamente em seu processo de produção, em que deve se pautar o ensino de

língua materna, com vista a proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias para garantir uma apta formação do aluno-cidadão.

É através da escrita que o indivíduo materializa suas ideias, contribuindo, de certo modo, com as circunstâncias sociais e comunicativas. O ato da escrita constrói uma aproximação entre os sujeitos na sociedade, pelo efeito da comunicação, de forma que a escrita exige uma finalidade “para quê” se escreve e um destinatário “para quem” se remete o texto. Tendo, assim, o assunto e os interlocutores que efetivam essa comunicação.

A escrita envolve etapas (planejamento, escrita, revisão/reescrita) e conhecimentos múltiplos; ao escrever é necessário que o sujeito apresente, em seu texto, conhecimentos e habilidades acerca do conteúdo a ser abordado, da estrutura composicional do gênero referente, da finalidade do texto e dos seus destinatários, para, assim, cumprir com seu propósito comunicativo. Dessa forma, a reescrita pode ser uma etapa bastante eficiente para a apropriação das habilidades de escrita (LEITE, 2012).

Os PCN (1998) destacam a etapa da reescrita e realizam a seguinte observação:

[..] durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (PCN, 1998, p. 77).

A etapa da revisão e reescrita permite o aprimoramento das ideias que se pretendem transmitir, qualificando a produção textual. Ainda conforme os PCN (1998), realizar a atividade da reescrita permite que o aluno avalie seu próprio texto se posicionando criticamente sobre ele e viabiliza, também, a elaboração de atividades que o professor poderá desenvolver, proporcionando meios para a revisão e refacção dos textos. É importante destacar que essa etapa da reescrita não se caracteriza pela higienização, mas por uma ampla reformulação do texto, envolvendo sua adequação conforme os elementos textuais, linguísticos e discursivos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Percurso metodológico

Esta pesquisa encontra-se inserida na área da Linguística Aplicada e para sua realização e o alcance dos objetivos, utilizamos o método bibliográfico-documental. Sobre o tipo de pesquisa, Bortoni-Ricardo pontua que “a pesquisa qualitativa procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008; *apud* Silva, 2016, p. 215), assim sendo, amparados nas contribuições teóricas e nos documentos oficiais para o ensino, realizamos uma análise qualitativo-interpretativista de uma coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, para averiguar como os componentes apresentam as atividades de Produção Textual e o tratamento dado aos gêneros textuais como atividades didáticas inter-relacionadas para a prática pedagógica da escrita, conforme pudemos constatar no que já fora exposto.

A coleção dos LDP analisados foi selecionada devido a sua atualidade, se referindo aos anos 2018 – 2019 - 2020. Dessa forma, poderemos constatar com maior certificação como se realiza e como estão sendo propostas as presentes práticas pedagógicas de ensino de Produção Textual.

4.2. Análise do Livro Didático

4.2.1. Caracterização da estrutura

A coleção dos Livros Didáticos de Português (LDP) do Ensino Médio analisados intitula-se “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, elaborada por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. A princípio, observando e analisando o título e as capas dos LDP, expostos a seguir, pudemos notar que suas características remetem a um ensino de língua materna numa perspectiva sociointeracionista, fundamentado nas práticas sociais do uso real e funcional da língua. Fundamentamos essa afirmativa, no sentido de que diálogo remonta interação; reflexão consiste numa ação de verificação das ideias e pensamentos, ocasionando

uma formação e expressão de opinião; enquanto a noção de uso seria a de utilização da língua nas diversas situações sociais e discursivas em que as práticas de linguagem se concretizam.

Figura 1: Capas da coleção dos Livros Didáticos de Português.



Fonte: <<http://portuquescereja.editorasaraiva.com.br/files/2017/07/Portugu%C3%AAs-Contempor%C3%A2neo.png>> Acesso em: 16/10/2018.

O referencial teórico da coleção é constituído por estudiosos como: Marcos Bagno, Bakhtin, Ilari, Kleiman, Koch, Lajolo, Marcuschi, Rojo, Schneuwly e Dolz entre outros que tratam das funções dos textos, dos gêneros textuais e de um ensino de Língua Portuguesa em que se destaca a pertinência da abordagem do uso funcional e interativo da língua e suas variações, em sala de aula. Um pressuposto teórico que se reporta a uma concepção interacionista e discursiva da linguagem/ensino de língua, de acordo, no geral, com os numerosos teóricos citados acima.

Os LDP analisados são compostos por 4 unidades, cada unidade possui 3 capítulos e cada capítulo se desdobra em 3 seções, que compreendem, primeiramente, a Literatura, em seguida, a Gramática e, posteriormente, a Produção Textual abordando um gênero textual, por vezes dois, conforme pode ser visto no quadro 1.

Cada início de unidade propõe a construção de um projeto de produção textual que deverá ser desenvolvido pelos alunos, durante o trabalho de toda a unidade e realizado ao final do seu estudo. Em cada capítulo, o LDP trabalha na seção de Produção de Texto um certo gênero. Em cada uma das unidades, ele, comumente, aborda gêneros com características similares (suporte, público), para que haja uma

harmonia e um propósito definido entre os diversos textos elaborados pelos alunos para a realização do projeto.

4.2.2. Identificação e detalhamento da produção escrita e dos gêneros textuais no LD

Na primeira atividade de Produção Textual das unidades, são apresentados os gêneros textuais orais e escritos que serão trabalhados, bem como a finalidade e os destinatários dos textos para quem os alunos deverão produzir visando a execução do projeto proposto.

Nas seções de Produção de Texto, primeiramente, são apresentados textos relacionados a um gênero específico. Após a leitura desses textos, os autores abordam questões sobre análise das características do gênero: composição da estrutura formal, linguagem utilizada, suporte de circulação, interrogações prévias de reconhecimento do gênero, questões que incitam o levantamento de hipóteses e expressão de opinião e indagações referentes à compreensão e interpretação dos textos. Em seguida, conceituam e explanam tais características (de composição e os possíveis suportes de circulação) do gênero ora trabalhado.

Geralmente, os Livros Didáticos apresentam, nas seções de Produção de Texto, mais de uma proposta de produção textual e presta orientações para o aluno que devem ser consideradas no momento da escrita desses textos, com o intuito de levar o estudante a alcançar os objetivos reais e funcionais do texto proposto. São orientações acerca da composição estilística e pragmática do gênero em estudo: fatores para os quais o aluno deverá atentar para a execução da proposta apresentada, a exemplo da linguagem utilizada, do público a quem os textos se destinam, da finalidade, esclarecendo o objetivo da escrita, entre outras. Sendo assim, o LDP propõe um planejamento inicial, a fim de guiar o desenvolvimento textual.

Além das instruções para a escrita, o LD orienta o estudante à verificação/revisão das ideias exteriorizadas em seu texto e às devidas correções necessárias para o cumprimento eficiente da proposta de produção de texto elaborada na ocasião. Dessa forma, propõe que os alunos sejam os próprios avaliadores de seus textos, instruindo a uma reflexão e averiguando o que pode ser melhorado.

Desse modo, observamos que a produção de texto, no Livro Didático analisado, encontra-se estreitamente ligada ao trabalho com os gêneros textuais orais e escritos.

Quadro 1: Gêneros abordados e estudados no LDP

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
UNIDADE 1	Gêneros do discurso	Relato de experiências vividas (relato de memória, o diário de campo, outros gêneros do relato)	O Conto
	O Poema	O Cartaz e o Anúncio publicitário	O Conto moderno e contemporâneo
	O Texto teatral	O documentário	O Conto fantástico
UNIDADE 2	O Resumo	A Crônica (I)	O Debate deliberativo
	Textos instrucionais (dicas e tutoriais)	A Crônica (II)	Relatório e Currículo
	A Carta pessoal	Edital, Estatuto e Ata	Cartas argumentativas (de solicitação e de reclamação)
UNIDADE 3	Gêneros digitais (produção de conteúdo e comunicação virtual)	A Notícia	A Dissertação (I)

	O Debate regrado	A Entrevista	A Dissertação (II) (construção de argumentos)
	O Artigo de opinião	A Reportagem	A Dissertação (III) (o contexto de avaliação)
UNIDADE 4	O Seminário	O Editorial	Verbete e Projeto de pesquisa
	O texto de divulgação científica (I)	A Resenha	Carta de apresentação
	O texto de divulgação científica (II)	Carta aberta e Carta de leitor	Entrevista de emprego

Fonte: Elaborado pela própria autora

Como vemos, a organização dos gêneros nas unidades se faz de forma criteriosa. São textos com características, de certo modo, semelhantes, o que pode proporcionar uma melhor aprendizagem e compreensão das funções dos gêneros e sua produção. Nesse sentido, podemos dizer que esses gêneros encontram-se organizados de acordo com o método do agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Esses teóricos classificaram, então, os gêneros em agrupamentos da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Segundo Segate (2010),

Dolz e Schneuwly (2004, p.120) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e sejam aceitos na didática da escola, eles têm de que obedecer a três critérios importantes. O primeiro é corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino. O segundo é mostrar as diferenças tipológicas, e por último, que os gêneros agrupados sejam “relativamente homogêneos” no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros. (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004; *apud* SEGATE, 2010, p. 7)

De acordo com essa organização, o LDP propõe a realização de projetos a partir dos textos elaborados pelos alunos, constituídos pelos gêneros que se

encontram estruturados nas unidades dos LD, conforme a classificação apresentada por Dolz e Schneuwly. Vejamos as propostas dos projetos no quadro abaixo:

Quadro 2: Projetos propostos pelo LDP

	1º ANO	2º ANO	3ºANO
UNIDADE 1	Sarau Literomusical – Cantigas, Poemas e Teatro	Mostra de Cinema – Memórias em Documentário	Antologia de Contos, Minicontos e Contos Fantásticos Multimodais
UNIDADE 2	Feira Cultural – Renascimento, Engenho e Arte	Noite Literária – do Cotidiano à Utopia	Cidadania em debate
UNIDADE 3	Mundo Cidadão	Fatos em Revista	Simulado ENEM – A Redação em Exame
UNIDADE 4	Feira do Conhecimento – O Mundo Material na Sociedade Contemporânea	Jornal Opinião	Feira de Profissões – Você no Mercado de Trabalho

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A realização dos projetos é o momento de culminância e de circulação real dos textos produzidos, pelo qual os alunos poderão perceber a funcionalidade de cada texto (gênero textual) e a importância de considerar cada aspecto característico dos gêneros que o diferencia de outros e também das etapas que envolvem a produção textual para uma melhor compreensão da parte do seu destinatário/interlocutor.

4.3. Análise das atividades de produção textual

Antes de iniciar nossa análise, torna-se pertinente atentar para as seguintes ponderações que constam nos PCN (1998):

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCN, 1998, p. 22).

Conforme o exposto, observemos a seguir como se caracterizam as atividades de Produção Textual dos LDP selecionados.

A atividade abaixo analisada se encontra na 1ª seção de Produção Textual da unidade 2 do LDP do 1º Ano. Ao realizar a proposta de produção, verificamos que o LDP apresenta o contexto para a execução da atividade, relacionando a temática que será abordada com o conteúdo que fora trabalhado na seção de Literatura do capítulo em estudo. Isso se torna pertinente na medida que o aluno já se encontra munido de informações e conhecimentos para um melhor desempenho no momento da escrita. Vejamos a proposta a seguir:

Figura 2: Atividade de Produção Textual da unidade 2 do LDP do 1º Ano (parte A)

HORA DE ESCREVER

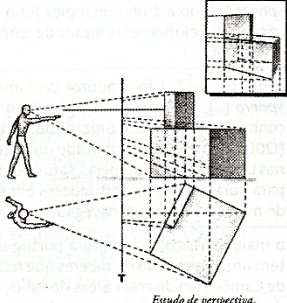
O texto “Camões e a Máquina do Mundo”, lido no estudo do resumo, estabelece uma relação entre *Os Lusíadas*, a astronomia e a astrologia, temas que têm vínculo com o Clasicismo. A feira cultural que a classe deverá realizar no final da unidade terá como centro temas desse período. Um deles é a técnica da perspectiva, que foi marcante na arte renascentista e é comentada por Nicolau Sevcenko no texto a seguir.

referência a fatos incertos, hipotéticos, dos quais não se tem certeza.

reprodução

Perspectiva intuitiva

Segundo o comentário do pintor Albrecht Dürer, a expressão *perspectiva* significa “ver através”. Essa impressão inédita de olhar-se para uma parede pintada e parecer que se vê para além dela, como se ali tivesse sido aberta uma janela para um outro espaço, o espaço pictórico, era o principal efeito buscado pelos novos artistas. A pintura tradicional, gótica ou bizantina, praticamente se restringia ao plano bidimensional das paredes, produzindo no máximo um efeito decorativo. O novo estilo artístico multiplicava o espaço dos interiores e, com a preocupação de dar às pessoas, aos objetos e paisagens retratados a aparência mais natural possível, parecia multiplicar a própria vida. Uma arte desse tipo impressionava muito mais os sentidos que a imaginação, convidava muito mais ao desfrute visual do que à meditação interior. Era uma arte que remetia o homem ao próprio homem e o induzia a uma identificação maior com seu meio urbano e natural, ao contrário dos estilos medievais que predispunham as pessoas a penetrarem nos universos imateriais das hostes celestiais. A arte renascentista, portanto, mantinha uma consonância muito maior com o modo de vida implantado no Ocidente europeu com o incremento das relações mercantis e o desenvolvimento das cidades.



Estudo de perspectiva.

Técnica do “olho fixo”

Contudo, as técnicas de perspectiva introduzidas por Duccio, Giotto e pelos mestres franco-flamengos careciam ainda de um acabamento mais rigoroso, já que nem todas as dimensões do espaço retratado se submetiam à mesma orientação de profundidade. Sua técnica foi por isso denominada perspectiva intuitiva. A invenção da perspectiva matemática, ou “perspectiva exata”, em que todos os pontos do espaço retratado obedecem a uma norma única de projeção, deveu-se com uma grande dose de certeza a Filippo Brunelleschi, arquiteto florentino, por volta de 1420. Baseado no teorema de Euclides, que estabelece uma relação matemática proporcional entre o objeto e sua representação pictórica, Brunelleschi instituiu a técnica do “olho fixo”, que observa o espaço como que através de um instrumento óptico e define as proporções dos objetos e do espaço entre eles em relação a esse único foco visual. Assim, o plano do quadro é interpretado como sendo uma “intersecção da pirâmide visual” cujo vértice consiste no olho do pintor e a base na cena retratada, estabelecendo-se desse modo uma construção geométrica rigorosa, cujos elementos e cujas relações são matematicamente determinados. Esse método obteve de imediato uma tal aceitação dos pintores, por sua qualidade de lhes propiciar total controle do espaço representado, que foi denominado “construção legítima”. Ele seria aperfeiçoado pelo arquiteto Leon Battista Alberti em seu *Tratado de pintura*, de 1443, que simplificaria o trabalho do pintor, propondo

124 UNIDADE 2 ENGENHO E ARTE

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 124.

Figura 3: Atividade de Produção Textual da unidade 2 do LDP do 1º Ano (parte B)

a elaboração da perspectiva em razão de dois esquemas básicos: planta e elevação, que são depois combinados para produzir o efeito de profundidade desejado. Assim facilitado, o método se difundiria com notável rapidez e se tornaria uma das características fundamentais da arte renascentista e de todo o Ocidente europeu até o início de nosso século.

[...]

(O Renascimento. São Paulo: Atual, 1994, p. 32-5)

Produza um resumo do texto de Nicolau Sevcenko. Converse com o professor sobre a melhor maneira de realizar essa produção. A atividade pode ser feita individualmente ou em grupo e, depois, a classe deve selecionar o melhor resumo para expor na feira cultural, em um mural sobre a arte renascentista.

A seguir, reúna-se em grupo; com os colegas, façam pesquisas, busquem outros textos em fontes confiáveis sobre assuntos relacionados ao Renascimento e produzam outros resumos para serem expostos em murais, intitulados "O Classicismo e...", espalhados pela feira.

Os textos deverão ser curtos e relacionar o assunto ao período, buscando sempre que possível estabelecer um diálogo com a literatura produzida na época. Entre os temas, vocês podem incluir:

- Mitologia
- Antiquidade
- Humanismo
- Ciência
- Racionalismo

ANTES DE ESCREVER

Planeje seu texto, lembrando-se de que é necessário:

- escolher um texto que tenha uma fonte confiável;
- escolher um texto cujo tema tenha relação com o Classicismo;
- avaliar se o assunto tratado no texto pode ser interessante também para os visitantes da feira;
- certificar-se de que compreende bem o ponto de vista do autor, bem como a linguagem utilizada por ele;
- organizar as vozes do texto original, caso tenham sido citados outros autores;
- ao reproduzir um trecho, explicitar que a voz é do autor do texto original;
- suprimir detalhes de informações, bem como expressões que denotam posicionamentos pessoais do autor, caso não os considere relevantes;
- limitar-se à abordagem feita no texto original, sem incluir no resumo o seu próprio ponto de vista.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu texto por terminado, verifique:

- se você compreendeu bem o texto original, o ponto de vista do autor e as principais ideias expressas nele;
- se você selecionou as informações essenciais e não foi deixado fora do resumo nenhum item importante;
- se a fonte do texto original está explicitada;
- se as vozes do texto, isto é, a do autor do texto original e a de outros autores que ele tenha citado, estão bem marcadas;
- se você se limitou a apresentar as ideias do texto original, sem explicitar seu ponto de vista sobre o assunto.

Classicismo. Figuras de linguagem. O resumo **CAPÍTULO 1** 125

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 125.

O gênero em estudo é o Resumo. Esse gênero encontra-se indicado pelos PCN (1998), entre outros gêneros, como privilegiados para a prática da produção textual. O Livro Didático, ao trazer a abordagem do gênero Resumo nas etapas de produção textual, proporciona o ensino de um texto que frequentemente encontramos em diversas situações, sendo de grande importância para os alunos a sua abordagem na

sala de aula para a compreensão do seu uso, finalidade e das suas características composicionais.

Consoante os PCN (1998), é fundamental considerar alguns fatores determinantes, que veremos a seguir, para a prática de produção de textos:

- Redação de textos considerando suas condições de produção:
 - * Finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito;
- Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - * estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final; (PCN, 1998, p.58)

Dessa forma, a atividade em questão proporciona um ensino mais significativo do gênero, quando evidencia-se suas funções, os motivos que levam à realização do texto, o seu lugar de circulação etc., conforme a instrução dos PCN (1998), tratando também dos demais procedimentos demonstrados na citação acima, como o planejamento, o rascunho, a revisão que ocasiona a versão final. Todos esses processos são contemplados na atividade ora analisada. Nessa atividade, como vimos, o LDP realiza orientações para a escrita e reescrita do texto.

Em contrapartida, observamos, também, no LDP do 1º Ano, mais especificamente na 1ª seção de produção textual da unidade 1, as seguintes propostas textuais:

Figura 4: Propostas de produção textual da unidade 1 do LDP do 1º Ano (parte A).

HORA DE ESCREVER

Com base em nosso estudo sobre gêneros, formulamos a seguir duas propostas para a produção de textos que podem ser apresentados no sarau literário a ser realizado no final da unidade.

A primeira é uma brincadeira, uma espécie de aquecimento, e pode dar origem a bons textos. A segunda é uma proposta mais orientada para o sarau.

Converse com o professor e os colegas sobre a melhor forma de divulgar os textos produzidos. Eles podem ser reunidos em antologias, que serão distribuídas aos convidados no dia do evento, ou ser expostos em murais.

1. Na última seção **Foco no texto** do capítulo, você leu textos de diferentes gêneros que abordam um único assunto: flores. Tomando como referência esses textos, você vai brincar de construir gêneros. Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si.

ASSUNTO	GÊNERO
amor	anúncio
tristeza	poema
felicidade	verbete
céu	post de <i>blog</i>
vida	tutorial
bicicleta	reportagem
	canção
	notícia
	história em quadrinhos

36
UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 36.

Essa atividade apresenta-se de forma descontextualizada, pois o gênero e a produção textual não foram demonstrados a partir de um contexto social de uso que deveria ilustrar a finalidade, o destinatário e o suporte de circulação do gênero “[...] em função das intenções comunicativas” (PCN, 1998, p. 21) do texto.

Sobre as orientações para a escrita e reescrita, o LDP não fornece nenhuma nessa proposta, pois como é explicitado, essa produção se apresenta mais como uma brincadeira que o aluno deverá realizar sem o compromisso de atentar para todas as partes constituintes e características de um determinado gênero, além de que o LDP não apresenta um gênero definido para a produção. Esse tipo de atividade não ocasiona bons resultados para o ensino-aprendizagem dos gêneros no ensino de língua, pois não considera o uso real da língua em seu contexto interacional e sociocomunicativo, além de não ser capaz de esclarecer e compreender a estruturação e os recursos linguísticos e discursivos que caracteriza cada gênero.

De acordo com Sercundes (2011), essa atividade de produção se realiza sem uma atividade prévia para a discussão do tema e apreensão de informações e conhecimentos essenciais para a execução da proposta. Dessa forma, tal atividade se caracteriza por uma concepção de escrita como um dom, segundo a autora, pois a escrita se realiza a partir das ideias que o aluno já dispõe em relação ao que se propõe, resultando em uma prática de escrita desvinculada sem a preparação e o encaminhamento que levam a um melhor desempenho textual.

As instruções para a escrita e reescrita, nessa proposta, devem, então, ficar a cargo apenas do professor, que, ao depender dos gêneros escolhidos pelos alunos, prestará as orientações e explicações devidas para a elaboração textual dessa proposta.

Já a proposta 2 desta mesma seção, estabelece maiores orientações e esclarecimentos ao aluno, indicando o gênero textual pelo qual realizará a sua produção. Propõe um contexto para o desenvolvimento textual, norteando-o sobre o que deverá atentar para alcançar os objetivos da proposta. Depois de escrever o texto, antes de dá-lo por terminado, o LDP presta orientações para que o aluno revise seu texto, verificando se seguiu com a estrutura composicional do gênero em questão, e, se assim está cumprindo com sua finalidade.

No LDP do 2º Ano, selecionamos a atividade de produção textual do 2º capítulo da unidade 1. A seção de produção realizou o estudo dos gêneros “Cartaz” e “Anúncio Publicitário” e apresentou a importância e a popularidade desses gêneros, por sempre

nos depararmos com esses textos, em nosso dia a dia, nos diversos ambientes e lugares pelos quais transitamos. Vejamos a proposta de produção:

Figura 6: Propostas de produção textual do 2º capítulo da unidade 1 do LDP do 2º Ano.

HORA DE ESCREVER

Para divulgar a mostra de cinema que a classe realizará no final da unidade, você e seus colegas deverão produzir cartazes e anúncios publicitários.

ANTES DE ESCREVER

PROJETO

Dê continuidade aos preparativos para a realização da **Mostra de cinema** que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo anterior, produzindo cartazes e anúncios para a divulgação do evento.

Planejem o cartaz ou o anúncio, lembrando-se de:

- definir qual será o público-alvo;
- ter em mente os locais onde os textos irão circular (se serão afixados em paredes da escola ou em muros do bairro, ou se serão publicados em algum jornal ou revista a que vocês tenham acesso);
- decidir quais estratégias serão utilizadas para persuadir o público-alvo;
- decidir se no cartaz ou no anúncio será utilizado algum outro gênero, como depoimento, relato de memória, poema, etc.;
- escolher uma imagem impactante e uma ou mais cores para destacá-la;
- criar um enunciado principal objetivo e atraente, que leve os leitores a se interessarem pelo evento;
- definir as informações essenciais que deverão constar no cartaz ou anúncio (datas, horários, programação, etc.);
- encontrar uma linguagem que fique adequada ao objetivo de vocês, escrevendo em um registro menos ou mais formal, usando figuras de linguagem, brincando com as palavras, etc.;
- utilizar tamanhos de letras adequados aos possíveis meios de circulação e aos objetivos de vocês;
- criar um logotipo ou uma assinatura que indique quem são os responsáveis pelo cartaz ou os anunciantes.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar o cartaz ou o anúncio por terminado, verifiquem:

- se ele ficou adequado ao público-alvo e ao objetivo em vista;
- se foram utilizadas estratégias para chamar a atenção dos leitores;
- se ele contém uma imagem impactante e, caso tenha havido o uso de cores, se elas combinam;
- se ele contém um enunciado principal objetivo e interessante;
- se constam nele as informações essenciais;
- se a linguagem está adequada aos objetivos em vista;
- se o tamanho das letras e dos textos é adequado aos meios de circulação;
- se apresenta um logotipo ou uma assinatura que indique quem são os responsáveis ou os anunciantes.

68

UNIDADE 1 EU E O MUNDO

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 68.

De acordo com a proposta acima, os gêneros que serão trabalhados encontram-se inclusos em um contexto que viabiliza suas produções: a elaboração de cartazes e anúncios publicitários para a divulgação da Mostra de cinema (projeto da unidade).

Como podemos ver, o LDP fornece instruções que encaminham à produção, apresentando as partes características da estrutura e estilo dos gêneros. Propõe o planejamento das ideias, público, suporte, tipo de linguagem a ser utilizada, seus elementos linguísticos e semânticos que estabelecem a função dos gêneros e como eles se organizam.

Nessa atividade, como a grande maioria delas, o LDP chama a atenção do aluno para a revisão das ideias expressas, verificando se conseguiu desenvolver seu texto conforme as particularidades composicionais de cada gênero, propondo o aprimoramento textual encaminhando para a reescrita.

A atividade de produção textual, a seguir, situa-se na 3ª seção do 1º capítulo da unidade 1 do LD do 3º Ano. Essa unidade abordou, em todas as suas seções, os diferentes tipos de conto, finalizando a unidade 1 com o estudo do “Conto fantástico”, o qual selecionamos para averiguar como se desenvolve a atividade textual. Vejamos:

Figura 7: Propostas de produção textual do 3º capítulo da unidade 1 do LDP do 3º Ano (parte A).

HORA DE ESCREVER

Seguem três propostas de produção de contos fantásticos multimodais. Escolha uma delas e desenvolva-a conforme a orientação do professor.

Na criação do conto, considere que, além das palavras, serão utilizados outros recursos, como voz, música, imagem e movimento.

Professor: Os alunos poderão desenvolver mais de uma proposta; porém, sugerimos que apenas uma delas seja trabalhada em linguagem multimodal.

PROJETO

Como você já sabe, no final da unidade será organizada, pela classe, uma *antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais*.

Neste capítulo, você vai produzir um conto fantástico multimodal, que deverá ser incluído na antologia.

1. Recontando a partir de outro ponto de vista. O ponto de vista do narrador é fundamental para que tenhamos certa percepção dos fatos de uma história. A alteração do ponto de vista pode gerar uma história nova e completamente diferente da original.

O conto “O retrato oval” é narrado em 1ª pessoa pelo protagonista. Reconte-o, substituindo o narrador-protagonista por outro tipo de narrador. Esse narrador pode ser o criado que acompanha o protagonista na história original, a jovem mulher do pintor ou, ainda, um narrador em 3ª pessoa.

O que via era real. Além dessa situação, ele tem consciência de que não estava bem de saúde, de que estava delirando, etc. e, assim, tem dúvida de sua percepção dos fatos.

A geração de 22. Regência verbal. O conto fantástico **CAPÍTULO 3** **87**

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 87.

Figura 9: Propostas de produção textual do 3º capítulo da unidade 1 do LDP do 3º Ano (parte C).

Esse gesto me serenou, era mesmo De Jakels e não outra pessoa que, de dentro daquele dominó, falava comigo; um outro não estaria sabendo da recomendação que De Jakels me fizera uma semana antes.

(In: *Contos fantásticos do século XIX escolhidos por Italo Calvino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 397-8.)

dominó: traje carnavalesco que consiste em túnica longa com mangas e capuz.

PRODUÇÃO DE TEXTO

3. Inventando um conto fantástico. Crie um conto fantástico inteiramente original, a partir de um tema de seu interesse. Invente enredo, personagens, ações, tempo e espaço.

ANTES DE ESCREVER

Planeje seu conto fantástico, seguindo estas orientações:

- Tenha em vista o público para o qual vai escrever: jovens e adultos que se interessam por literatura fantástica.
- Esboce o enredo e defina as personagens, o tempo e o espaço das ações.
- Ao descrever as personagens e os ambientes, considere que essa descrição deve contribuir para a criação de uma atmosfera fantástica.
- Pense no elemento inquietante ou fantasmagórico que utilizará para gerar uma situação de hesitação entre o plano de realidade e o plano de fantasia, imaginação ou horror.
- Decida quem vai narrar a história: se um narrador-personagem ou um narrador-observador.
- Se quiser, empregue a estrutura convencional do conto, constituída por apresentação, complicação (em que é apresentado o conflito), clímax e desfecho.
- Utilize uma linguagem de acordo com a norma-padrão, porém com flexibilidade, a fim de adequá-la às situações e ao perfil das personagens.
- Pense nos recursos multimodais que poderá utilizar e nas situações da história em que eles poderão ser empregados. Sugerimos que o conto seja relativamente curto, a fim de facilitar o trabalho de edição. Imagine as imagens, os vídeos, as músicas e as narrações em voz que pretende utilizar. A parte verbal do conto deve ser criada em sintonia com esses recursos.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu conto por finalizado, verifique:

- se ele corresponde ao seu objetivo de criar um conto fantástico destinado a um público constituído por jovens e adultos interessados em literatura atual;
- se o enredo, as personagens, as ações, o tempo e o espaço estão desenvolvidos de forma coerente;
- se há no texto uma atmosfera misteriosa ou sobrenatural e se o protagonista vive uma situação de hesitação ou incerteza diante de fatos misteriosos ou sobrenaturais, que podem ter acontecido ou sido apenas fruto da sua imaginação;
- se o texto consegue criar um efeito surpreendente, capaz de despertar a curiosidade do leitor para que ele acompanhe a história até o final;
- se a linguagem empregada está em uma variedade linguística e com um grau de formalidade ou de informalidade adequados ao perfil das personagens e à ambientação da história;
- se os recursos multimodais que você planejou utilizar são satisfatórios ou se convém incluir outros ou eliminar algum deles.

A geração de 22. Regência verbal. O conto fantástico **CAPÍTULO 3** **89**

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 89.

Como vemos, essa proposta é uma sequência das atividades textuais posteriores, em que o aluno aprendeu os diversos aspectos do gênero “conto” ao mesmo tempo que produziu textos que integrarão a realização do projeto sugerido no início da unidade.

Na atividade acima, são apresentadas três propostas e o aluno deverá escolher uma delas para elaborar seu texto. Observamos que as três atividades são bem instigantes, ao aguçarem a criatividade e a imaginação dos alunos, deixando esses à vontade para criarem seus textos, no entanto sendo orientados pelo professor e pelas instruções que o LD apresenta dos elementos essenciais constituintes do gênero.

Como pudemos averiguar, nessa atividade, o LD contempla também as etapas de produção escrita, tomadas por Dahlet (1994) de planificação, textualização e revisão – que ocasiona a reescrita.

Diante do exposto, constatamos que as atividades de produção textual, em sua maioria, contemplam as operações citadas por Dahlet (1994) para a escrita; a **planificação** pela qual o LD orienta o aluno a realizar um planejamento inicial, organizando as ideias para a execução da escrita (neste momento o LD se refere ao tópico denominado de “Antes de Escrever”); a **textualização** quando o aluno exterioriza o que pretende expressar, de acordo com sua planificação realizada; e a etapa da **revisão**, orientando para que o estudante retome o seu texto e realize uma avaliação das ideias apresentadas e se os propósitos estão sendo cumpridos de acordo com a intenção comunicativa, respeitando as características formais do gênero textual referente ao texto em estudo (nessa etapa o LD apresenta o tópico “Antes de Passar a Limpo”).

Pudemos constatar, também, que o LD geralmente realiza atividades prévias, como é retratado por Sercundes (2011), para o cumprimento da proposta de produção. Apresentam atividades de discussão do tema, identificação dos aspectos e composição do gênero trabalhado, entre outras que visam a produção textual, colaborando para o êxito da produção, com exceção da proposta 1 da 2ª atividade analisada neste trabalho, que, como o que fora identificado, não proporciona informações mais detalhadas e meios mais específicos para a sucessão da produção textual se apresentando como uma brincadeira.

Identificamos no LDP, conforme expôs Sercundes (2011) sobre as concepções de escrita, que os componentes comumente abordam uma concepção de escrita como trabalho quando uma atividade textual possibilita a produção de outros textos. Podemos perceber essa ocorrência por meio das propostas de projetos que o LD propõe desenvolver, pois ao indicar os textos que farão parte do projeto, permite que uma produção textual encaminhe a elaboração de uma outra para o alcance dos objetivos do projeto.

Sobre os projetos que o LDP propõe em toda unidade, os PCN (1998) fazem a seguinte consideração sobre a pertinência dessa organização didática:

Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor (PCN, 1998, p. 87).

Dessa maneira, compreendemos que o LD, ao apresentar o desenvolvimento de projetos, contribui de forma significativa para a abordagem dos conteúdos essenciais para a prática da produção textual, no qual se organizam situações de interação e de diversas práticas sociais de linguagem favorecendo o encaminhamento e elaboração dos diferentes textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso do nosso trabalho, acompanhados de nossas perguntas de pesquisa: De que maneira se constitui o ensino de gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa do ensino médio? Qual concepção de escrita o LDP apresenta? Como se organizam, didaticamente, as orientações para a produção textual? Pudemos compreender que a coleção dos LDP analisada apresenta uma didática dos gêneros textuais destacando suas reais funções comunicativas e interativas, constituindo-se assim, por uma concepção de escrita sociointeracionista, de acordo com o que defende Garcez (1998), abordando as condições de produção textual (contexto social, prática languageira, interlocutores e etc). Sobre as etapas relevantes para a produção textual, o LD fornece frequentemente orientações para a escrita e reescrita.

Acreditamos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois ao investigar a relação entre o processo de ensino da escrita e os gêneros textuais no LDP, averiguamos que há, quase sempre, uma associação entre essas duas dimensões do objeto de ensino, o que nos leva afirmar que estão estreitamente ligadas no processo que os Livros propõem. Sobre a reescrita, como uma etapa essencial na atividade de produção textual, o LDP proporciona as instruções que podem guiar os estudantes para realização dessa etapa, aperfeiçoando seu texto.

Diante do que foi apresentado, constatamos que as atividades de produção textual trabalhadas pelo LD podem favorecer a evolução das ações de produção de linguagem dos estudantes em diferentes práticas sociocomunicativas, por meio da execução dessas atividades que comumente encontramos nos LD analisados.

As atividades de produção de texto foram pensadas com o objetivo de proporcionar a capacidade de agir com veemência nas múltiplas práticas sociais, desenvolvendo desse modo as competências comunicativas do educando.

Este trabalho nos proporcionou significativa contribuição para a compreensão de como se organiza o Livro Didático, por muitas vezes, principal instrumento de ensino de Língua Portuguesa. Tendo em vista a formação do estudante/cidadão do ensino médio, o nosso propósito foi investigar como se organizam as atividades que viabilizam o desenvolvimento das capacidades e habilidades comunicativas, que

proporciona o seu convívio na sociedade de maneira participativa e atuante, preparando-nos para a vida.

Dada a importância desses aspectos constituintes do ensino de língua portuguesa, torna-se fundamental a compreensão e a abordagem desses eixos didáticos pelos professores no ensino. É necessário o protagonismo de nós professores, com um olhar mais atento para essas particularidades, que, como podemos compreender, possibilitam significativas contribuições à aprendizagem e visa a um expressivo desempenho do alunado. Assim, reconhecemos a necessidade da disponibilidade dos professores para capacitações e cursos, para o aprimoramento e atualização de nossa prática de ensino. As atividades estão apresentadas, mas é preciso uma percepção mais aguçada das suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Explorando a escrita. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 44-48.

_____. (2009). **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARROS, Webert Cavalcanti; SILVA, Fábio Pessoa. Professores com a “mão na massa”: vivenciando práticas de escrita. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Novos talentos na escrita em sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 57-73.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. (Vol. 1, 2 e 3).

COLE, Patrícia Barreto da Silva. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP). In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 47-70.

DAHLET, Patrick. A produção da escrita: Abordagens cognitivas e textuais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 23, p. 79-95, jan./jun. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/index>> Acesso em: 14/09/18

FRANCELINO, Pedro Farias. A produção de textos orais e escritos no ensino médio: demandas teóricas e práticas. In: **Linguística aplicada à língua portuguesa no ensino médio: reflexões teórico-metodológicas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 55-87

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 141-177.

LIMEIRA, Josielle de Araújo. A abordagem dos gêneros jornalísticos charge e tira no livro didático. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **Ateliê de letras: projetos no tear**. João Pessoa: Ideia, 2017. p. 58-67.

MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 73-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. (2008). Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

MIRANDA, Alessandra Magda de. O papel do professor durante a revisão textual para o desenvolvimento das habilidades de escrita. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **Ateliê de letras: projetos no tear**. João Pessoa: Ideia, 2017. p. 105-114.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>> Acesso em: 12/09/18.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 79-100.

SEGATE, Aline. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. **Linha D'água**, v. 23, p. 13-24, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>> Acesso em: 17/10/2018.

SILVA, Bruna Costa. Escrita sobre a escrita: trilhando o caminho da produção de um TCC na área da linguística. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 213-224.

SILVA, Fábio Pessoa da. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 27-45.

TABOSA, Mariana Queiroga. Concepções de língua e escrita subjacentes à correção e avaliação de textos por professores em formação. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=CONCEP%C3%87%C3%95ES+DE+L%C3%8DNGUA+E+ESCRITA+SUBJACENTES+%C3%80+CORRE%C3%87%C3%83O+E+AVALIA%C3%87%C3%83O+DE+TEXTOS+POR+PROFESSORES+EM+FORMA%C3%87%C3%83O1&oq=CONCEP%C3%87%C3%95ES+DE+L%C3%8DNGUA+E+ESCRITA+SUBJACENTES+%C3%80+CORRE%C3%87%C3%83O+E+AVALIA%C3%87%C3%83O+DE+TEXTOS+POR+PROFESSORES+EM+FORMA%C3%87%C3%83O1&aqs=chrome..69i57.1085j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8.>> Acesso em: 03/09/2018.