

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

**Marillya De Moraes Monteiro Barbosa**

**ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: análise de livro didático de Ensino Médio**

**Garanhuns**

**2019**

**MARILLYA DE MORAES MONTEIRO BARBOSA**

**ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: análise de livro didático de Ensino Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientador: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva

**GARANHUNS – PE**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

B238e Barbosa, Marillya de Moraes Monteiro

Ensino de produção textual: análise de livro didático de ensino médio / Marillya de Moraes Monteiro Barbosa. – 2018.

44 f. : il.

Orientador: Dennys Dikson Marcelino da Silva  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Garanhuns, BR-PE, 2018.

Inclui referências

1. Análise do discurso 2. Livros didáticos 3. Ensino Médio I. Silva, Dennys Dikson Marcelino da, orient.  
II. Título

CDD 401.41

Marillya De Moraes Monteiro Barbosa

**ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: análise de livro didático de Ensino Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Dennis Dikson Marcelino da Silva (orientador)

---

Profa. Dr. Eudes da Silva Santos

---

Prof. M.e Cristiano Soares de Lima

***Aos meus filhos, Heloísa e Lucas, que  
dão à minha vida um novo sentido  
todos os dias,***

***Dedico!***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente,

A Deus, “Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém.” Rm.11.36

Ao meu marido Eduardo, por todo amor, compreensão e carinho que me dedica.

Aos meus pais Monteiro e Marinês; minhas irmãs e cunhado Morgana, Maryanne e Anderson; meus sogros Mano e Shirley; meus cunhados e concunhados Gi e Thiago, Fabio e Gabi, por desempenharem tão bem o papel de família: ser porto seguro em todas as horas.

Aos amigos e familiares que, não só acompanharam de perto ou de longe essa jornada, como também caminharam junto comigo.

Ao professor Dennys pela orientação, paciência e conhecimento compartilhado.

## RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar descritivamente as atividades de produção textual de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino médio, verificando como as propostas de ensino apresentadas contribuem para a formação da escrita dos alunos. Considerando que o Livro Didático é um dos principais métodos pedagógicos utilizados nas aulas de língua portuguesa e que o ensino de escrita está diretamente ligado com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos buscamos estabelecer relação entre as práticas de ensino de escrita sugeridas pelo Livro didático e o desenvolvimento do letramento do indivíduo. Tomamos por base Choppin (2004) e Fernandes (2010) para conceituar e definir as características e importância do Livro didático. Tratamos do ensino de escrita baseados nos conceitos de gênero textual apresentados por Marcuschi (2005), Bakhtin (1997) e Souza (2011) e de letramento abordados por Soares (2009) e Kleiman (1995). Sobre as práticas de ensino trouxemos os estudos de Antunes (2003 e 2009). Foi realizada a análise de um capítulo do Livro Didático “Português: contexto, interlocução e sentido” das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, que trata da produção textual do gênero conto, seguindo as etapas de análise documental conforme os apontamentos de Cellard (2008), buscou-se verificar como a abordagem do gênero e as atividades propostas contribuem para a didática do professor e o letramento dos estudantes. Foi constatado que no ensino de escrita o livro apresenta propostas de atividades que contribuem para o letramento escrito dos aluno além de oferecer uma abordagem interacionista da linguagem, oferecendo uma contextualização social dos textos utilizados, com atividades de interpretação que abordam os diversos aspectos da linguagem, sendo uma relevante fonte de informação e formação para os alunos e importante suporte didático para os professores.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Ensino. Escrita.

## **ABSTRACT**

The present work had the objective of doing a descriptive analysis of activities of textual production of a High School of Portuguese Language in textbooks, verifying how the pedagogic proposal contributed to the writing of students. Considering that the textbook is one of the main pedagogical methods used in the Portuguese language classes and that the teaching of writing is directly connected with the development of the communicative competence of the students, we seek to establish a relation between the practices of teaching of writing suggested by the textbook and the developing literacy of the individual. Based on Choppin (2004) and Fernandes (2010), we conceptualize and define the characteristics and importance of the textbook. We agree with the teaching of writing based on the concepts of text genre presented by Marcuschi (2005), Bakhtin (1997) and Souza (2011) and of literacy addressed by Soares (2009) and Kleiman (1995). Concerning the teaching practices, we brought the studies of Antunes (2003 and 2009). An analysis of a chapter of the textbook "Portuguese: Context, Interlocution and Sense", by the authors Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre and Marcela Pontara, which deals of the textual production of the short story, genre checking how it approaches this issue if and the proposed activities contribute to the didactics of the teacher and the student's literacy. s verified that in the teaching of writing the book presents proposals of activities that contribute to the written literacy of the students besides offering an interactionist conception of language, presenting a social contextualization of the texts used, with interpretation activities that approach diverse language aspects, being a relevant source of information and training for students and an important didactic support for teachers

**Key-words:** Textbooks. Teaching. Writing



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Exercício de análise textual .....	33
Figura 2 – Notícia de jornal .....	36
Figura 3 – Tópicos para elaboração do gênero .....	38

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EM – Ensino Médio

IEF – Instituições de Ensino Superior

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. O LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>13</b>
2.1. LIVRO DIDÁTICO HISTÓRICAMENTE .....	13
2.2. LIVRO DIDÁTICO, SUAS FUNÇÕES E SEU ESPAÇO NA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL .....	15
2.3. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, UM ALIADO PARA O ENSINO FUNCIONAL DA LINGUAGEM .....	16
<b>3. O ENSINO DE ESCRITA .....</b>	<b>21</b>
3.1. GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DE ESCRITA .....	22
3.2. ENSINO DA ESCRITA E LETRAMENTO .....	25
3.3. PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA .....	26
<b>4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO     E SENTIDO” PARA TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>29</b>
4.1. VISÃO GERAL .....	30
4.2. PRODUÇÃO DE TEXTO .....	31
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As mudanças sociais e os avanços tecnológicos fazem com que a didática de sala de aula esteja em constante atualização, buscando atender as necessidades que surgem, tanto dos alunos como dos professores. No cenário do ensino de língua portuguesa (LP) o Livro Didático (LD) ainda é um dos principais recursos didáticos utilizados pelos professores no Brasil. Conhecer as propostas do livro didático e estabelecer uma relação dessas propostas com as particularidades sociais e culturais de cada sala de aula é de suma importância para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

As práticas de ensino da língua também se moldam as diferentes exigências que surgem no processo ensino-aprendizagem. Dentro da prática de escrita temos uma preocupação cada vez maior em preparar os alunos, não só para a elaboração de “textos modelo”, aqueles que são pré-moldados em determinadas regras textuais, mais para que adquiram a capacidade de interagir socialmente através da escrita, dominando os gêneros textuais que circulam na escola e fora dela. Dessa forma, o ensino parece não estar mais tão voltado para a transmissão de conceitos e nomenclaturas e sim para o letramento do indivíduo.

Buscar compreender como as práticas de ensino da escrita se concretizam no LD e quais as implicações dessas propostas no ensino de linguagem fortalece o conhecimento pedagógico que se faz necessário na realização do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar descritivamente as atividades de produção textual de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino médio (EM), com intuito de verificar como as propostas de ensino apresentadas contribuem para a formação da escrita dos alunos. Com objetivos específicos de:

- Estabelecer relação entre as práticas escolares do Ensino Médio e o ensino de escrita.
- Verificar como o as atividades de escrita propostas no Livro Didático podem dar suporte a didática adotada pelos professores na sala de aula para o ensino de escrita.
- Observar se, pelas práticas propostas, o livro didático se constitui uma fonte relevante de pesquisa para os alunos no processo de aquisição do letramento da escrita.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa documental. Conforme aponta Phillips apud Ludke e André (1986, p.38) “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. O enfoque da análise será a unidade de contexto das atividades de produção textual. De acordo com o que sugerem Ludken e André (1986, p. 39) “o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa”, assim considerou-se que a análise quantitativa não é relevantes para a pesquisa uma vez que o objetivo não é mensurar a ocorrência das atividade, mas de contextualiza-las com as práticas de ensino.

Entender como as atividades de produção textual propostas pelo LD podem ou não contribuir para o letramento dos estudantes e de que forma o LD pode ser explorado como ferramenta didática pelo professor são a as principais questões a serem analisadas na pesquisa. Para tanto o trabalho foi dividido em três seções.

A primeira objetiva tratar especificamente sobre o LD, abordando sua história e seus usos, para tal tomamos por base a conceituação e definições que trazem Choppin (2004) e Fernandes (2010) abordando a história do LD, suas funções e sua importância político-educacional.

A segunda seção trata do ensino de escrita, apresentando as abordagens de gêneros textuais apresentadss por Marcuschi (2005) e Bakhtin (1997) , seus usos nas práticas escolares baseando-se em Souza (2011) e o conceito de letramento que trazem Soares (2009) e Kleiman (1995), associando esses conceitos as práticas do ensino de produção textual com base nos estudos de Antunes (2003 e 2009).

Por fim a terceira seção traz a análise do LD, fazendo primeiramente um apanhando geral dos conceitos de ensino e metodologias que o livro aborda, e depois uma análise descritiva detalhada de um capítulo específico de ensino de produção textual, seguindo as etapas de análise documental conforme os apontamentos de Cellard (2008).

## **2. O LIVRO DIDÁTICO**

Nas práticas pedagógicas atuais é indiscutível a importância do LD nos ensinos fundamental e médio. A sua utilização é base não só para condução das práticas pedagógicas do professor, como também é uma das principais fontes de conhecimento dos alunos. Por esse motivo, seja no ensino privado ou no ensino público, há uma preocupação constante para que esse material chegue aos alunos e aos professores cada vez mais aprimorado e completo para que possa, tanto conduzir o professor na elaboração de sua didática de ensino, quanto imergir o estudante nos conteúdos de sua formação de forma sistemática e prática, envolvendo o professor e o aluno num processo de ensino-aprendizagem dinâmico e funcional, que não seja limitado à transmissão unilateral de informações, mas que traga para sala de aula o cotidiano e a vivência do aluno na construção de um conhecimento sólido e do pensamento crítico social.

No tocante ao ensino de LP, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino médio define claramente quais os objetivos dos conteúdos do LD e como esses devem estar associados as competências comunicativas cotidianas tanto orais quanto escritas.

No que respeita ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: a apropriação da língua escrita e oral, principalmente das esferas sociais não cotidianas (como a literária, a científica, a jornalística, a publicitária, a do trabalho), o que engloba tanto o domínio da produção quanto a leitura e escuta de diversos gêneros que circulam socialmente. Essa perspectiva de formação no Ensino Médio apoia-se no fato de que se apropriar da língua significa valer-se dela para a compreensão de si mesmo e para a compreensão e construção do mundo em que se está inserido, o que corresponde, em última instância, a tornar-se sujeito capaz de exercer sua plena participação social. (BRASIL, 2017, p.9)

Conhecer os LD, suas metodologias, propostas pedagógicas e abordagem linguística é um grande passo para compreender os sistemas formativos que compõem a educação atual, é buscar entender o funcionamento de um importante elo do processo ensino-aprendizagem, que envolve tanto alunos e professores quanto família, poderes públicos e a sociedade.

### **2.1. Livro didático historicamente**

Quando nos debruçamos em conhecer o livro didático é de vital importância entender como se constituiu historicamente o LD que conhecemos atualmente. Choppin (2004) ao traçar uma linha histórica destaca que o LD surge a partir da literatura religiosa, a exemplo dos livros doutrinários de catecismos, em seguida se insere uma literatura técnica e por fim a literatura de “lazer” que traz os textos ou conteúdos de caráter moral ou de recreação para o universo escolar. Para o autor, é na intersecção dessas três literaturas que se encaixa o LD atual, sendo, portanto, um lugar de convergência de diversos objetivos e que foi se moldando de acordo com o tempo, o lugar, os autores e a sociedade.

Fernandes (2010) ao estudar a leitura no LD do EM apresenta que, no Brasil a primeira versão do livro didático foi a *Antologia Nacional*, com sua primeira edição publicada em 1895, tratava-se uma seleção de textos literários dos principais autores de língua portuguesa, usado nas escolas por 74 anos, com objetivo de ensinar além de leitura valores morais. Soares apud Schröder (2013) relata que, nessa época, aliado ao uso das coletâneas de textos estava o uso da gramática, e esta tinha autonomia no ensino de língua já que a concepção que se tinha do professor era do estudioso que também ensinava.

Seguindo a linha histórica proposta por Fernandes (2010), é com a nova lei de diretrizes e base de 1971, que a Antologia Nacional abre espaço para um novo modelo de LD, a partir de um novo modelo educacional, preocupado agora também com os conhecimentos práticos da linguagem, são introduzidas nos livros didáticos as orientações, exercícios e atividades, e surgem os manuais de professor que propõem orientações para os métodos de ensino. Bunzen e Rojo apud Fernandes (2010) destacam a importância das mudanças que ocorreram ao longo do tempo para se chegar ao LD atual.

O LD tal qual o conhecemos hoje, sobretudo o de EF, surgiu de uma fusão da gramática, da antologia e da aula. Para os autores, ocorre uma fusão da gramática e da coletânea de textos e a criação de instrumentos normalizadores de atividades (ler e responder, dentre outros), mescladas às explicações didáticas elaboradas pelos autores de livros didáticos e não mais pelo professor. (FERNANDES, 2010, p.18)

Miranda (2016) aponta que a história do LD está fortemente atrelada a história legislativa de regulamentação da educação e passa por “uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais” (p.19). A autora comenta que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 faz menção à importância do LD no ensino de língua portuguesa “o

conteúdo e a forma como ele é apresentado são determinantes para a aprendizagem ou não do aluno, porque trabalha variedade de gêneros textuais e propostas para o conhecimento estrutural da língua” (p.19). Para a autora essas regulamentações políticas foram cruciais para que o LD se solidificasse na educação brasileira tão como conhecemos nos dias de hoje.

## **2.2. Livro didático, suas funções e seu espaço na política educacional atual**

Podemos constatar que a preocupação política está presente tanto no aspecto de manter a qualidade do LD que chega ao estudante, em garantir que esse material esteja disponível para os alunos e também em que o professor seja capaz de utilizá-lo da melhor forma possível. O manual do MEC que traz as recomendações para as políticas públicas do livro didático, destaca que o desenvolvimento do PNLD está voltado diretamente: “a questão da qualidade dos livros adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.” (BRASIL, 2001, p.11).

Vemos, portanto, que a literatura escolar atualmente não se apresenta como um simples “manual” de instruções para educadores e educandos, ou um compêndio de textos clássicos para exploração de questões elementares, pelo contrário o LD traz em si uma grande carga de conteúdo moral, político, religioso e cultural que vai variar de acordo com as necessidades sociais. Ferreira (2015) resume bem a complexidade e a integralidade que o LD representa na educação atual e como esse material é carregado de sentido não só metodológico, mas também social e cultural.

O livro didático hoje é entendido como um objeto sedimentado na cultura escolar e que tem seu lugar garantido nas práticas educativas cotidianas. Essas obras são tidas enquanto representações das disciplinas escolares e do currículo, propagador de ideologias e perspectivas culturais, recurso permeado de ações de diversos agentes desde sua concepção, editoração, venda e utilização, voltado para situações e ações pedagógicas. (FERREIRA, 2015 p.32)

Constatamos assim, que estudar o livro didático, vai muito além de se deter aos limites textuais impressos, implica em buscar compreender como as ideologias sociais se inserem nas práticas da sala de aula através desse instrumento didático pedagógico.



Nesse estudo levamos em consideração, também, que o processo de ensino aprendizagem não está fundamentado unicamente no LD, sendo o estudante o agente protagonista desse processo e o professor o principal mediador entre o aluno, que traz consigo seus conhecimentos sociais, potencialidades criativas, seu pensamento crítico e o conhecimento acadêmico.

O LD é, nesse processo, um importante instrumento, que desempenha diferentes funções. Para Choppin (2004) essas funções “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (p. 553), contudo consistem basicamente em quatro principais:

1. Função referencial – O livro didático é a reprodução de um conteúdo programático que o antecede, é a fiel propagação de um “esquema” educacional. Um bom exemplo disso são os manuais dos PCNs e do PNLD, que indicam os conteúdos a serem trabalhados e as competências que devem ser desenvolvidas.

2. Função instrumental – é objetivo do LD apresentar práticas de conteúdos que “visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

3. Função ideológica e cultural – se refere à representação social inserida no LD, fazendo desse um propagador de cultura e dos ideais sociais, constituindo-se num importante instrumento na construção identitária. Choppin (2004) afirma que a depender da condição em que o LD esteja inserido essa função pode ser expressa de maneira clara, explicitada e sistematizada ou velada, implícita na abordagem dos conteúdos, mas está sempre presente e em ambas as formas se faz eficaz.

4. Função documental – essa compreende o mais recente objetivo atribuído ao LD, o de oferecer ao estudante “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004 p. 553), nesse sentido considera-se a autonomia do estudante em buscar através desse conteúdo desenvolver seu aprendizado seu pensamento crítico.

### **2.3. O Livro didático de Língua Portuguesa, um aliado para o ensino funcional da linguagem**

Tomando as funções apresentadas por Choppin (2004) e considerando o ensino de LP, constatamos que o LD é um aliado essencial na condução do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e que, cada vez mais, está associado à abordagem das questões funcionais da linguagem, com o uso de gêneros textuais, proporcionando ao estudante uma compreensão, não apenas das formas de comunicação, mas sobretudo de como essa comunicação se concretiza nas relações sociais, e quais os impactos que trazem para os agentes sociais envolvidos no processo comunicativo.

A preocupação de inserir o aluno como agente ativo de sua formação está cada dia mais presente na educação. No Brasil esse direcionamento se dá na forma dos PCNs, que visam garantir uma “universalidade” educacional, e apresentam uma série de pressupostos para o ensino, ideais a serem atingidos e competências a serem exploradas no ambiente educacional. Dentre esses aspectos, no que tange o ensino de LP, os parâmetros não se limitam a indicar os conteúdos a serem abordados em cada fase do ensino, nem a demonstrar técnicas didáticas a serem seguidas, “o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000 p.4). Em todos os parâmetros estabelecidos percebemos a inserção da funcionalidade linguística, bem como a valorização do estudante enquanto ser, dotado de capacidade, construtor de seu conhecimento linguístico através não apenas da apropriação da norma padrão da língua, mas da significação dos seus usos para poder melhor compreender as interações sociais em que está inserido e sua identidade própria dentro da sociedade.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas principalmente, no saber utilizar a língua, em situação subjetivas e/ou objetivas – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000 p. 11)

É notável que o ensino de LP vem, ao longo do tempo, se moldando para atender as necessidades educacionais e sociais que surgem com o dinamismo próprio das relações humanas. Atualmente os eixos de ensino de língua, oralidade, escrita, leitura e gramática, se entrelaçam e buscam trazer novas possibilidades de conhecimento linguístico teórico e prático. Nesse sentido, o LD de LP vem se moldando para atender a esses propósitos, trazendo não só textos, regras

gramaticais, instruções pré-determinadas como sendo relevantes, mas oferecendo também, por meio dos direcionamentos das atividades, dos textos selecionados, dos exemplos propostos, caminhos para o aluno seguir e despertar determinadas percepções em detrimento de outras.

Sabe-se que o LD não tem, em si próprio nenhum poder de gerar no aluno esse conhecimento linguístico, social, cultural, mas é, principalmente, através dele que o professor direciona esses conhecimentos e é nele que os alunos vão se debruçar para buscar as informações que precisam para o desenvolvimento de suas habilidades. Por isso, o estudo do LD busca, além de compreender os conteúdos disponibilizados pelos autores, analisar as formas que são apresentados, as possibilidades que são levantadas para a prática de didática do professor, os métodos que vão suscitar no estudante o interesse, o desenvolvimento e apropriação desses conteúdos de forma significativa, consistente e que possa ser levado para vida cotidiana do aluno.

As competências linguísticas e a abordagem que os LD trazem delas são objeto de estudo de diversos pesquisadores. Bunzen (2005) traz uma abordagem que considera o LD como um gênero do discurso, para o autor o LD têm sido estudado apenas “como fonte de pesquisa para investigar adequação da transposição didática de conceitos e/ou métodos de ensino-aprendizagem”, nesse caso o estudo não estaria focado no livro em si, mas nos métodos, que são considerados pertinentes ou não, para o ensino da leitura, escrita, oralidade e gramática. Bunzen (2005) defende que o LD é um gênero discursivo que se originou da fusão de três gêneros distintos: a antologia, a gramática e a aula, é, portanto, complexo, diverso, capaz de abarcar as mais diversas realidades sociais, políticas e culturais.

O LDP é essencialmente, como estamos defendendo nesta dissertação, um **gênero do discurso** (Bakhtin 1934-35, 1952-53) que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. (BUNZEN, 2005 p.18)

Campos (2012, p. 38), ao estudar como a leitura é abordada no LD, destaca que:

O livro didático, em geral, é a principal fonte de ensino, em que há uma sequência de informações relevantes para o desenvolvimento das aulas. A ligação dele com as práticas sociais é fator de discussão pontual em que a leitura predomina e o professor é o responsável por buscar novas maneiras de interpretá-lo.

Estudos como esse nos mostram que, quer seja abordado como um instrumento didático, quer seja entendido como um gênero do discurso, o LD é plural, dinâmico, social, cultural e político. Em si, carrega as diversas dimensões do ensino da linguagem, e no seu uso pode, e deve, ser adequado de forma a contribuir para a construção dos conhecimentos de cada indivíduo e da sociedade em que está inserido. Cabe ainda ressaltar que no caminho entre os conteúdos e didáticas abordados no LD e o conhecimento construído pelo aluno está o professor, que tem papel fundamental na escolha do LD e da abordagem didático-metodológica de acordo com as necessidades da sala de aula. O guia do PNLD dirigindo-se aos professores deixa claro que os objetivos do LD só se concretizam pelas práticas docentes:

Ao escolher uma coleção didática para o trabalho com Língua Portuguesa, você estará selecionando um dos principais instrumentos de aprendizagem de seus estudantes e, em grande medida, uma importante ferramenta para o desenvolvimento de suas aulas, de modo que as coleções que se apresentam neste Guia, cada qual com suas peculiaridades, poderão viabilizar um trabalho pedagógico bem-sucedido. É preciso ressaltar, no entanto, que você e seus estudantes são os grandes protagonistas de uma prática de ensino bem-sucedida. Um docente, de posse de um bom material, pode formar centenas de estudantes preparados para os desafios políticos, econômicos e sociais com os quais se deparam as pessoas no exercício da cidadania na contemporaneidade. Para tais desafios, o domínio dos usos mais complexos da língua – seja para a leitura e escuta, seja para a produção de textos escritos e orais – é essencial. (BRASIL, 2008, p.7)

Os diversos eixos do ensino de linguagem são abordados nos LDs, entre eles há diversas pesquisas que abordam o eixo da escrita nos seus variados aspectos, desde suas importâncias e finalidades até as práticas pedagógicas que produzem maior eficácia. Um ponto comum entre os estudiosos desse eixo do ensino de língua portuguesa é o de que a escrita não pode ser abordada isoladamente, como sendo um produto que pode ser adquirido sistematicamente pelas “regras” da boa escrita.

É notável que há um crescente esforço, seja por parte dos professores, seja pela busca dos estudantes ou pelas próprias abordagens e propostas que o LD traz, para um melhor desenvolvimento da escrita na sala de aula. Há uma tentativa conjunta de que os estudantes adquiram a competência linguística da escrita e isso inclui, além da abordagem linguística, a funcionalidade dos textos estudados.

Rodrigues (2007) justifica o seu estudo sobre o trabalho com escrita no LD, no fato de que embora haja todo esse empenho em efetivar um ensino de escrita

eficiente, constata-se “com a divulgação dos resultados das provas de Redação dos concursos vestibulares das Instituições de Ensino Superior (IES), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, que muitos alunos saem da escola sem alcançar a proficiência linguística da escrita. Segundo autor, por isso se justifica um olhar mais aprofundado para o LD, quais as propostas que eles trazem para os professores abordarem a escrita, quais as atividades que eles propõem para os estudantes alcançarem a competência da escrita dos diversos gêneros abordados.

Considerando-se que os livros didáticos (LD) adquiriram, entre os professores dos ensinos fundamental (EF) e médio (EM), o status de um importante, se não exclusivo, recurso para o exercício da prática docente, e o descompasso existente entre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, para o ensino da escrita na escola, que é o de formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 2000), e o que, de fato, a escola tem conseguido nessa missão, acredita-se ser importante, também, lançar um olhar sobre os LD's de Língua Portuguesa (LP) utilizados nas escolas brasileiras, mais especificamente, no que diz respeito à qualidade e à forma como esse material didático propõe o trabalho com as atividades de produção textual para os alunos. (RODRIGUES, 2007, p. 2)

Após a análise de dois distintos LDs e como esses abordavam a escrita, Rodrigue (2007, p. 117) deixa claro que:

A relevância deste trabalho não está no fato de que sua proposta de execução não se limitou apenas a apontar os aspectos positivos e ou negativos de cada coleção, identificados por meio das análises realizadas em suas propostas de escrita, mas sim, no intuito de contribuir com os professores de Língua Portuguesa, fornecendo-lhes subsídios teórico-metodológicos que pudessem auxiliá-los durante o processo de escolha dos LD's que pretendem adotar.

Podemos perceber nos estudos apresentados que, seja no ensino da leitura, seja no ensino da gramática, seja nas práticas de oralidade e/ou escrita, o LD se faz uma importantíssima ferramenta, muitas vezes a única, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da sala de aula, contudo não se constitui em si próprio um instrumento capaz de oferecer plenamente a construção do conhecimento, por parte dos alunos, é necessário que se associem a uma boa seleção de e formatação de conteúdo do LD, a capacidade dos professores de selecionar os melhores métodos e aplica-los da melhor forma à adequá-los as realidades socioculturais dos alunos.

### 3. O ENSINO DA ESCRITA

A discussão sobre o ensino de língua materna, seus objetivos e metodologias não é algo recente; nos estudos linguísticos sempre vem à tona o questionamento: “Porque ensinar língua portuguesa?”, “O que se ensina em Língua Portuguesa?”. Muitos autores já se preocuparam em responder esses questionamentos, o próprio PCN (2000) traz uma definição do que é o ensino de língua e quais seus objetivos:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocada do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e histórica da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (PCN, 2000)

Abreu e Sperança-Criscuolo (2016) afirmam que a partir da década de 80 o ensino de LP teve um grande avanço quando a linguística moderna passou a se preocupar com a abordagem da língua na sala de aula, levando o texto para o ensino de língua, “ampliou-se de fato, o objeto de ensino da língua (de sentenças para textos)” (p.8). Os autores apontam ainda que foi com a publicação dos PCNs no final dos anos 90 que “entram em questão a noção de gêneros textuais e o trabalho com a diversidade de gêneros e contextos de uso da língua” (p.8).

Com essa nova perspectiva de ensino, voltada não mais para classificação e nomenclatura gramaticais, mas com o foco no texto e nos usos da linguagem, a produção textual ganha um espaço de destaque nas aulas de LP. Não é simples a tarefa de ensinar a escrever, vai muito além de passar para os alunos os modelos de textos ou elencar os passos para construção de textos coerentes, mas de despertar neles a capacidade de expressar-se coerentemente através do texto escrito, utilizando o gênero que se adeque a situação de comunicação, pois, a escrita é uma manifestação da linguagem que se perpetua, que transpassa as gerações, é também a manifestação concreta do pensamento, das emoções, de modo que

A escrita nos permite uma semiprivacidade para enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para criação de uma presença no mundo. Permite-nos usar os nossos recursos internos e também os externos, como leituras, documentos, evidências e outros que são de alguma importância para nós, para nossa situação atual e para os atos que desejamos realizar. (BAZERMAN, 2011, p.11)

Através dessa visão de Bazerman podemos afirmar que a escrita é a manifestação linguística presente que se constitui da vivência passada para uma projeção no futuro, sendo, portanto, um importante instrumento de interação social, e por isso tão relevante no ensino de LP.

### **3.1. Gêneros textuais para o ensino de escrita**

Trazer o conhecimento dos gêneros para o ensino da escrita é indispensável. É por meio dos gêneros que a comunicação acontece, é, portanto, por meio deles que os alunos podem ampliar seus conhecimentos, se apropriando de diferentes modelos de interação comunicativa, sobretudo no que se refere ao texto escrito, pois, é conhecendo os diferentes gêneros, suas funções, finalidades, formas e como utilizá-los que se forma o escritor. “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.” (MARCUSCHI, 2005, p.19)

Antes de entender como os gêneros textuais se realizam na sala de aula, e como os LD trabalham com eles é necessário compreendermos alguns aspectos que são inerentes ao processo comunicativo nos quais os gêneros se realizam. O primeiro deles é a maleabilidade dos gêneros textuais. Assim como a língua não se esgota nem estaciona no tempo, os gêneros são totalmente maleáveis e surgem ou entram em desuso de acordo com as necessidades da comunidade linguística que os utilizam; um bom exemplo disso são os inúmeros gêneros textuais que surgiram graças as novas tecnologias. Marcuschi (2005), fazendo um breve resumo da história dos gêneros, afirma que surge em povos de cultura essencialmente oral um número limitado de gêneros, esse número se multiplica primeiramente pelo surgimento da escrita e depois pela invenção da imprensa e atualmente é a “cultura eletrônica” responsável por uma “explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.” (p.19)

Entendemos, então, que os gêneros, assim como o meio social, estão em constante processo de mutação. Eles se atualizam, modificam-se, enfim, transformam-se. Essa mutabilidade está relacionada às diferentes atuações comunicativas desenvolvidas pelos indivíduos. Nessas atuações entram em jogo passado, presente e futuro, e a alteridade do interlocutor é peça fundamental para que o jogo nunca se torne estático. (SOUZA, 2011, p.22)

Esse conceito nos leva a perceber outra característica dos gêneros textuais, a plasticidade. Diferentemente dos tipos textuais, que segundo Marcuschi (2005), “são uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição”, são, portanto, limitados, facilmente identificados pela construção do texto e classificados em: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, os gêneros são plásticos, se moldam as necessidades comunicativas, abarcam diferentes tipos textuais, emprestam e tomam emprestado características entre si. Os gêneros, segundo Santos (2011), são resultado de uma “relativa estabilidade que verificamos em determinados tipos e formas de enunciados decorrente da repetição do uso que fazemos desses enunciados nas variadas esferas da atividade humana.” Vemos que essa estabilidade é relativa justamente porque os gêneros são abertos à interação, se moldando para que possa encaixar o texto, seja oral ou escrito, na forma que melhor atenda ao processo comunicativo que se aplica.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Quando buscamos o letramento dos alunos devemos envolvê-los no processo comunicativo como todo. Ensinar a escrita foi por muito tempo, e em muitos casos, ainda é, uma tarefa muito enfadonha e improdutiva, pois estava limitada a passar para os alunos, regras que deveriam ser seguidas passo-a-passo na construção dos seus textos, não levando em consideração que o ato da escrita envolve o escritor como um sujeito ativo, que tem um repertório prévio, uma “história” própria e que o texto escrito tem uma finalidade, um propósito comunicativo, que precisa fazer sentido para o escritor.

Ensinar escrita a partir dos gêneros é ponto comum entre educadores, pesquisadores e a própria política educacional. É a partir dos gêneros que se vê a escrita como um processo comunicativo completo que necessita de um escritor e um



leitor, e entre esses dois existe uma situação comunicativa, os fins que o texto deve alcançar, as especificidades sociais e culturais.

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

Um outro ponto importante levantado por Antunes (2009) é o de que os gêneros não só fazem parte do conhecimento social e cultural do indivíduo, como são importantes nas práticas pedagógicas do ensino de língua por seu caráter 'regular'. Segundo a autora isso permite que se prevejam os "protótipos textuais, com regularidades de estrutura, de conteúdos, com regularidades lexicais e gramaticais." (p. 55). Isso faz com que o professor possa delimitar para os alunos as características próprias de cada gênero de forma que eles se apropriem dos mesmos consigam ser utilizados de modo a atender as necessidades comunicativas que se coloquem na sua interação social.

Bazerman (2011) chama atenção para uma visão social que se faz necessária para o ensino de escrita, para que "mais tipos de escrita se tornem mais significativos para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita." (p.17). Para o autor, a pedagogia deve ser voltada para ensinar que os gêneros são "formas de vida e de ação" (p.19). Sobre esse caráter significativo que a escrita deve alcançar na sala de aula, Antunes (2003) explica que a escrita é uma "atividade interativa de expressão", uma "manifestação verbal das ideias" (p. 45), é portanto importante levar em consideração o que o aluno "tem pra dizer", para que o processo de aprendizagem da escrita adquira significado na vida do estudante.

As atividades de escrita na sala de aula ganham força e um novo sentido quando são incluídos os aspectos funcionais dos textos, para isso o trabalho com os diferentes gêneros traz um suporte relevante para que o aluno tenha onde ancorar seu aprendizado, não necessariamente enquadrar seus pensamentos em modelos

rígidos de escrita, mas sobretudo conhecer as formas que os textos escritos se concretizam nos diferentes papéis sociais que assumem.

### **3.2. Ensino de escrita e letramento**

Nessa visão de ensino, baseada na interatividade social, nos gêneros e seus usos, chegamos a outro conceito que deve ser levado em consideração no ensino, o do letramento.

A cada dia que passa, a sociedade tem apresentado novas demandas no que se refere à escrita, exigindo assim adaptabilidade às mudanças que acontecem de forma acelerada. É notável que muitos estudantes saem da Educação Básica sem a competência da escrita. São pessoas alfabetizadas, que até conhecem bem as regras gramaticais, mas não conseguem utilizar esses conhecimentos para escrever, podemos comprovar isso com os resultados medianos ou abaixo da média das provas de redação de vestibulares e do ENEM (RODRIGUES, 2007).

Um fator preponderante para essa situação é que muitas vezes o letramento não é levado em consideração no ensino. A escola está, muitas vezes, tão preocupada com a alfabetização, primeiramente, e com a exploração das inúmeras regras de ortografia, morfologia e sintaxe, que esquece que o estudante precisa ter uma “ação” para o seu aprendizado, que é segundo Soares (2009), o conceito de letramento “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (p.18) A autora defende que o letramento ocorre quando o indivíduo está envolvido no “meio em que a leitura e a escrita têm presença forte” (p.24), isso implica muita mais que alfabetização inclui utilização, apropriação e prática social da escrita e da leitura.

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisa ser ampliado para conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social. Nem todo mundo gosta de romances, há quem prefira revistas ou quadrinhos. Mas todo mundo que passa oito anos na escola fundamental deveria no mínimo aprender a escrever uma carta, a ler um contrato ou procurar informações de que necessita na vida cotidiana, seja em enciclopédias, dicionários, jornais ou bulas de remédios. (KLEIMAN, 1995, p.15)

Soares (2009), quando abraça a difícil missão de conceituar letramento nos traz alguns aspectos importantes que devem ser levados em consideração quando o

objetivo é levar para a sala de aula atividades que abranjam tanto a alfabetização quanto o letramento. O primeiro conceito importante é que o letramento tem uma dimensão individual, que diz respeito às habilidades de cada indivíduo, que podem, e devem, ser trabalhadas na escola.

A escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2009, p.70)

O aluno precisa ser visto, e se ver, não como um “depósito” que chega vazio para que a escola encha com regras e moldes prontos de textos que não fazem parte do cotidiano, mas como indivíduo dotado de habilidade que precisa ser estimulada, para que ele possa utilizá-la para se apropriar da escrita, ou seja, torná-la sua, com suas próprias características.

O outro conceito importante que Soares (2009) traz é o de que o letramento tem uma dimensão social. A autora aponta que existe no fenômeno do letramento uma prática social, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (p. 72) É, portanto, a manifestação das habilidades individuais nas práticas sociais, nesse ponto de vista, o letramento engloba não só a apropriação da leitura e da escrita, como também a capacidade de desenvolvê-las em seu contexto social. “Formar crianças, jovens e adultos letrados é dar-lhes instrumentos para obter informações, atualizar-se, lutar por um emprego, conhecer o ponto de vista de pessoas próximas ou distantes, e ainda viver emoções e aventuras narradas pelos autores de obras literárias.” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Incluir o conceito de letramento no ensino da escrita amplia as possibilidades de formação de escritores proficientes, traz uma visão diferenciada do professor em relação ao aluno, e do aluno em relação às suas habilidades e o uso social da escrita e da leitura.

### **3.3. Práticas de ensino da escrita**

Dentro do processo de ensino é sabido que o professor é o principal responsável pelas didáticas adotadas, pelos métodos aplicados. É somente o professor quem pode determinar quais as metodologias que melhor se aplicam para o ensino, que vão depender dos objetivos de ensino e do meio socio-educacional em que os alunos estão inseridos. Contudo pesquisadores, gestores e as políticas educacionais estão sempre empenhados em traçar concepções de linguagem e de ensino para orientar as práticas dentro da sala de aula.

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um “sentido imediato de mundo”, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. (BRASIL, 2000, p. 10)

Com base nessas definições que os PCNs apresentam para o ensino, podemos destacar um importante, talvez o principal, norteador da didática do ensino de escrita: a língua deve ser vista, não como um fim em si mesma, mas como um meio. Desse modo as atividades com escritas devem priorizar a importância social dos textos utilizados, devendo sempre haver uma conexão entre os textos produzidos na escola e os textos que são utilizados fora dela.

Carvalho (2013), configura a escrita no âmbito escolar em quatro planos: o plano do sujeito; o plano da interação da escrita com os outros aspectos da língua; o plano da escrita e sua implicação nos outros aprendizados e o plano da inserção social por meio da escrita. Compreender esses quatro aspectos é importante para ter uma visão de como se dá o processo de aprendizagem da escrita, e poder definir melhor os objetivos metodológicos. Assim, é preciso levar em conta que o processo de ensino da escrita tem como foco o sujeito e essa escrita não acontece isoladamente na língua, de modo que a prática deve estar ligada a oralidade e a gramática.

Tratando do ensino de escrita, Antunes (2003) apresenta três etapas que são necessárias para as atividades de escrita. A primeira delas é o planejamento, nessa fase estão incluídos todos os “preparativos” para desenvolver um texto, como definir o tema, os objetivos, considerando quem serão os possíveis leitores e as situações de circulação do texto. Para que essa fase seja bem-sucedida é importante que o

aluno tenha uma contextualização adequada. O professor deve apresentar ao aluno uma situação social para o texto que será escrito, delimitando bem as características do gênero.

A segunda etapa é a escrita, nas palavras da autora “pôr no papel o que foi planejado; realizar a atividade motora de escrever” (p. 57). Destacamos que nessa fase da atividade não há participação do professor ou mediação, tampouco intervenção na forma da escrita. O que acontece em grande parte das produções escritas dos alunos é que a escola foca seus objetivos nessa fase do ensino, sobretudo no monitoramento ortográfico e gramatical dos alunos, engessando o processo da escrita num processo mecânico de construção de frases.

A última etapa que a autora aborda é a reescrita, nessa fase o texto deve ser avaliado, não com o sentido de atribuição de valor, mas no sentido de analisar se o texto atendeu aos objetivos definidos no planejamento, rever a formulação sintática e semântica e considerar o que precisa ser mudado.

Abreu (2013) quando estuda a escrita de alunos do Ensino Médio destaca que o investimento no ensino da escrita de forma interacionista é fundamental já que nessa fase o indivíduo está em pleno desenvolvimento de sua “formação crítico-reflexiva” (p. 29). Dessa forma é necessário que o foco esteja voltado, não mais para verificação de desvios ortográficos e gramaticais, mas sobretudo para a construção de uma autonomia linguística que emancipe os alunos da escola, lhes proporcionando a competência de escrever dentro das diferentes esferas sociais, conforme aponta a autora as práticas devem ser pensadas “para a formação de saberes concernentes às práticas de uso da escrita em nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional quanto para aquelas relativas ao exercício da cidadania.” (p.29)

Podemos dizer que **escrever** é mais do que simplesmente redigir palavras e organizá-las em frases, com o intuito de criar um texto coerente. Escrever, antes de tudo, requer reflexão e envolvimento por parte do escritor. É um processo criativo e ativo, de (re)construção de saberes. A valorização do texto criativo – em que o aluno se coloca como autor que argumenta e expõe as suas opiniões, sem ser meramente reproduzidor de ideias alheias – precisa ser a essência do ensino de produção textual nas escolas. (ABREU, 2013, p. 31)

Pensar as práticas de escrita na escola sob o ponto de vista da interação social, com foco no letramento, através dos gêneros textuais, proporciona um enriquecimento da competência linguística da escrita e conseqüentemente um leque maior de oportunidades de interagir socialmente nas diferentes situações sociolinguísticas.

#### **4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO” PARA TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.**

A análise foi realizada seguindo os conceitos apresentados por Cellard (2008) que indica que todo documento deve passar primeiramente por uma análise crítica que compreende cinco etapas que compreendem examinar o contexto que envolve as questões de produção, as questões sociais de circulação e os aspectos que estão associados ao documento analisado; verificar os autores; atestar a confiabilidade do texto, assegurando a qualidade do documento; a natureza do texto e os conceitos-chave. Segundo o autor após seguir essa “análise preliminar o pesquisador poderá fornecer uma análise coerente” (p. 303).

Foi utilizado o método indutivo de análise, onde partindo da avaliação pontual das atividades de produção textual inferiu-se como a abordagem comunicativa proposta pode interferir na didática ensino-aprendizagem.

Com base nesses apontamentos e consultando o Guia de livros didáticos 2018 do PNLD do ministério da educação, em que consta uma breve descrição da coleção de livros destinadas ao ensino médio. Sobre o livro “Português: contexto, interlocução e sentido” dos autores Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara da editora moderna, volume 3, indicado para as turmas do 3º ano do ensino médio, o guia declara:

Em relação ao desenvolvimento da proficiência em escrita, há, nas propostas de atividades de produção de textos, orientação para as diferentes etapas do processo de produção, envolvendo planejamento, escrita, revisão e reescrita, além do destaque para a adequação da linguagem ao interlocutor. Como as práticas são situadas, a seleção temática é parte do processo de planejamento, para a qual há orientações claras no texto, principalmente a partir da leitura de textos do gênero a ser produzido. Nesse sentido, os eixos de leitura e escrita estão articulados. (PNLD, 2018, p.71)

Foi, então, escolhido o referido livro e analisado o exemplar do professor que conforme indica o Guia de livros didáticos 2018, além de reproduzir integralmente o livro do aluno, traz “diversas atividades complementares, com indicações de atividades interdisciplinares, sugestões de trabalhos para cada um dos eixos de conhecimento, bibliografia específica, orientações para os processos produtivos e avaliativos.”

#### 4.1. Visão geral

O livro é dividido em três eixos principais de ensino: Literatura, Gramática e produção de texto. Cada um desses eixos é dividido em unidades e capítulos. Em todos os capítulos são trazidos textos para discussão e exercícios, de leitura e interpretação, antes e depois da abordagem do tema. Desse modo a leitura é abordada de maneira contínua, como um eixo transversal, presente em todos os outros eixos de ensino.

Cabe destacar previamente que as autoras demonstram um grande cuidado em sempre relacionar a escrita com a leitura, “As atividades de leitura e escrita são complementares. Uma não existe sem a outra” (p. 374). Em nenhum momento do livro a escrita é tratada isoladamente, como um produto final de uma produção mecânica, mas está sempre atrelada a uma construção que requer, não somente habilidade de codificação da escrita, como também a capacidade de leitura e interpretação e o conhecimento de mundo adquirido pelas experiências sociais do indivíduo. Associado a isso vemos que em todos os aspectos e eixos de ensino há a proposta de trabalho da língua como interação social, trazendo uma abordagem em que o contexto é levando em consideração, traz uma perspectiva discursiva para o trabalho com a leitura e escrita.

Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. No âmbito dos estudos da linguagem, o termo discurso refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento que esse uso ocorre. (ABAURRE, 2016, p. 376).

No eixo Literatura, temos: a unidade 1 – O modernismo – com cinco capítulos e a unidade 2 – O pós-modernismo – com três capítulos. Todos os capítulos trazem em suas seções: a discussão do tema, exercícios, textos para análise, imagens de pinturas, contexto histórico, contexto estético e diversos recursos de interação entre literatura e linguagem. Conforme aponta o próprio guia de recursos do LD (apenas para o livro do professor):

Um dos aspectos mais importantes do estudo da literatura é justamente a análise do uso que os escritores fazem da língua como “matéria-prima” da sua criação artística. Podem-se, para realizar tal estudo, focalizar as escolhas específicas (lexicais ou sintática, por exemplo) que caracterizam o texto de

um determinado autor ou de uma dada estética. (ABAURRE, 2016, p. 356).

Ao final das duas unidades há ainda uma “seção especial” que traz o tema: literatura africana, onde apresenta as principais características da poesia e da narrativa de países africanos de língua portuguesa.

A segunda parte do livro é destinada ao eixo de ensino da gramática e é composta pela unidade 3 – Sintaxe do período composto – com quatro capítulos, unidade 4 – Articulação dos termos da oração – com dois capítulos e unidade 5 – Aspectos da convenção escrita – com dois capítulos. O guia de recursos do LD (apenas para o livro do professor) indica que o livro traz uma abordagem interacionista da língua:

Todo o estudo de gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores. (ABAURRE, 2016, p. 364).

Essa abordagem pôde ser comprovada nas atividades propostas, que apresentam grande variedade de textos de diferentes gêneros, muitas tirinhas e questões de interpretação envolvendo os conteúdos gramaticais. Ao final de cada unidade o livro apresenta também questões do ENEM e de vestibulares.

O terceiro eixo de ensino, produção textual, será analisada detalhadamente no subitem seguinte.

De modo geral o livro apresenta uma grande variedade textual associada aos conteúdos didáticos, além de apresentar diversos recursos para os alunos, como: “boxe de informação”, “De olho na fala”, “tome nota”, “leitura da imagem”, entre outros que proporcionam uma interatividade entre os diferentes eixos de ensino e uma contextualização dos temas abordados. O livro também se apresenta como uma ferramenta muito versátil para o professor, além da variedade de recursos, dos textos e notas de apoio, é dividido didaticamente de maneira a facilitar o trabalho do professor e proporcionar diversas possibilidades de ensino de literatura, gramática e produção textual.

#### **4.2. Produção de texto**



O eixo de ensino produção de texto corresponde as quatro últimas unidades do LD, com um total de seis capítulos, que apresentam, cada um, um gênero específico sendo eles: conto, relatório, textos publicitários, resenha, texto dissertativo-argumentativo I e texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto. Os capítulos são subdivididos em: Leitura e análise de um exemplar do gênero; definição de usos, contexto de circulação, estrutura e linguagem específicos de cada gênero; e produção do gênero.

A análise descritiva detalhada será feita da Unidade 6 – narração e descrição – capítulo 17 – Conto – páginas 282 a 292.

### Unidade 6 – Narração e descrição

#### Capítulo 17 – Conto

O capítulo inicia-se pela seção “leitura”, que apresenta o conto “Espaço Vital” de Moacyr Scliar. O manual do professor indica que se deve explorar a caracterização da personagem feminina feita pelo narrador e sugere temas como preconceito e valores. Considerando que os temas sugeridos são socialmente relevantes, podemos inferir que essa abordagem não só explora a leitura, as características descritivas do gênero conto como também traz uma discussão social acerca do texto, caracterizando uma abordagem funcional da leitura.

Segue-se ao conto a seção “análise” composta por oito questões discursivas sobre o conto lido. Nas perguntas são abordadas questões sobre o tema, o narrador, o tempo e o espaço e questões de interpretação que envolvem a visão de mundo de cada estudante. Fig.1

Figura 1

## Análise

1. O conto “Espaço vital” começa com o narrador, em 3ª pessoa, afirmando que um determinado conflito seria “inevitável”. Que conflito é esse?
    - ▶ Por que ele é considerado “inevitável”?
  2. O local em que o passageiro se encontra provoca nele qual sensação?
    - ▶ Que outros elementos de caracterização do espaço contribuem para intensificar essa sensação?
  3. Quais são os procedimentos adotados pelo passageiro para “vencer” o conflito que se estabelece entre ele e a passageira?
    - ▶ Esses procedimentos surtem algum efeito? Justifique sua resposta.
  4. Qual foi o objetivo do autor do conto ao criar um final tão inesperado? Que reação espera provocar no leitor?
    - a) A caracterização inicial da personagem feminina como uma mulher “muito gorda” pode parecer gratuita e geradora de preconceito. Que novos sentidos essa caracterização e o “conflito inevitável” mencionado na primeira frase ganham ao se saber da relação conjugal dos passageiros? Por quê?
    - b) Também o título do conto, “Espaço vital”, deve ser reinterpretado em função da relação entre as personagens. Por quê?
  5. Considere as caracterizações do homem e da mulher feitas no conto.
    - a) Você acredita que, se esse conto tivesse sido escrito por uma mulher, essas caracterizações permaneceriam iguais? Por quê?
    - b) Atualmente, a possibilidade de questionar estereótipos de gênero em redes sociais permite que essas discussões tenham uma divulgação muito rápida e um alcance muito grande. Você diria que, se Moacyr Scliar fosse criar esse conto hoje, ele apresentaria as personagens do mesmo modo? Justifique.
  6. Numa narrativa, o espaço pode ser apenas a representação física de um cenário; ou pode integrar-se aos demais elementos, de maneira a assumir um papel fundamental no desenrolar dos fatos. Considerando essas duas possibilidades, de que forma você classificaria o trabalho com o cenário nesse conto? Justifique sua resposta.
- » Releia e responda às questões 7 e 8.

“[...] Numa fração de segundo, ela recebe a bandeja, e, com um suspiro de satisfação, acomoda-se na poltrona, deslocando, com seu cotovelo, o cotovelo dele.

Tudo perdido.

Seria preciso recomençar — mas terá ele forças? Terá tempo? O voo se aproxima do fim, sua vida se aproxima do fim — tem quase cinquenta, sua família não é de longevos, bem pelo contrário, avô e pai morreram, do coração, aos quarenta e poucos. Não é de admirar que uma solução extrema lhe ocorra. Não há outro jeito. [...]”

7. Nesse trecho, o narrador faz referência a diferentes “tempos”. Quais são eles?
8. Por que o segundo “tempo” referido pelo narrador parece deslocado no contexto do conto?
  - ▶ Depois que o leitor descobre qual é a relação entre as personagens, essa segunda referência temporal ganha novo sentido, auxiliando a construção do sentido metafórico do conto. Explique por quê.

Pela abordagem do exercício podemos inferir que ele traz uma sondagem geral sobre o conhecimento dos estudantes acerca do gênero conto. Para Soares (2007), o conto é uma narrativa condensada que contém os mesmos componentes básicos, espaço, tempo, personagens, narrador e ponto de vista ou foco narrativo, é “resultante de rigoroso trabalho de seleção e de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial” (p. 54). No exercício proposto encontramos as questões 1 abordando o narrador as questões 2, 3 e 4 tratando sobre o foco narrativo, a questão 6 aborda o espaço da narração e as questões 7 e 8 o tempo.

Assim, a atividade proposta abrange todos os elementos do conto e pode dar ao professor uma visão do conhecimento prévio que os alunos têm sobre o gênero, bem como conduzir a didática de ensino baseada nos resultados obtidos se mostrando uma boa ferramenta de planejamento das aulas, além disso o exercício traz para os estudantes familiaridade com o gênero que será produzido, através dessa atividade ele poderá encontrar as informações que caracterizarão o conto fazendo com que ele conheça o texto, o gênero e possa produzi-lo, como afirma Kiihl (2012):

Ensinar um gênero pressupõe um convívio anterior com o mesmo, ou seja, para que o aluno seja capaz de produzir determinados gêneros, é imprescindível que este tenha um contato prévio e que esse contato não seja superficial e baseado somente na identificação de informações óbvias. Toda vez que o aluno for até o texto, ele deve buscar e encontrar informações além do que está escrito e a partir do processo de leitura deverá ser capaz de realizar inferências e estas deverão, aos poucos, fazer parte das competências adquiridas pelos alunos. (KIIHL, 2012, p.29)

Após o exercício, segue a abordagem do tema. Primeiramente as autoras apresentam a definição do gênero conto, destacando como principal característica a “concisão (poucos elementos estruturais) e a unidade (uma única questão central)” (p. 284). O segundo ponto explorado é o “contexto de circulação” e, em seguida, “os leitores do conto”, nesses dois pontos são trabalhados os meios em que o conto se realiza e quais as características dos leitores de contos, trazendo dois importantes aspectos para a compreensão do gênero: o suporte e o público alvo. A abordagem desses eventos extralinguísticos é de extrema importância para a produção textual como afirma Marcuschi (2008) “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos.” (p.94). Assim, o LD traz uma

abordagem completa do gênero, oferecendo aos alunos subsídios para produção textual além daqueles estritamente linguísticos.

Começando por definir a estrutura do conto o LD apresenta em sequência as características do conto. As autoras apontam que o conto é estruturado em torno de um conflito, com dois momentos distintos um que antecede esse conflito e o outro que segue o conflito e é baseado nesse conflito que o contista vai organizar os personagens, espaço, tempo e foco narrativo na construção do enredo.

Em termos do plano geral, o conto deve apresentar uma determinada ordem (criada pelos elementos da narrativa), que será desequilibrada pelo surgimento de um **conflito**. A resolução desse conflito promoverá a restauração da ordem. O objetivo do contista, portanto, é apresentar ao leitor uma situação ficcional em que a estabilidade é desestruturada por um conflito cujo desenvolvimento e solução serão o foco da história contada. (ABAURRE, et al, 2016, p. 285)

Os elementos estruturais do gênero conto, foco narrativo, personagens, espaço e tempo são discutidos um a um trazendo conceitos e exemplos. Abordando foco narrativo, o LD apresenta, como exemplo, uma notícia de jornal, onde a manchete faz menção a reação oposta de dois atletas que ganharam a mesma medalha de bronze (Fig. 2), fazendo assim uma ligação entre elementos próprios da narrativa com aspectos semelhantes em outros gêneros. O exemplar do professor traz, inclusive, uma nota em que as autoras explicam o porquê do uso da notícia como exemplo. “Optamos por introduzir o conceito de ponto de vista a partir de uma situação real por acreditar que isso facilitará a compreensão por parte dos alunos. É evidente que, no caso dos textos narrativos, sempre estaremos diante da criação ficcional de um ponto de vista.” (ABAURRE et al, 2016, p. 286)

Figura 2



Estabelecendo uma relação entre ponto de vista e foco narrativo o LD apresenta os tipos de narrador: narrador-protagonista, narrador-testemunha, narrador-onisciente e narrador-observador. São apresentados fragmentos de narrativas como exemplo e uma breve explicação, indicando as características textuais, os objetivos do autor e as influências no leitor que cada tipo de narrador causa.

Da mesma forma segue-se a abordagem dos demais elementos da narrativa; personagens, trazendo em destaque o conceito de verossimilhança, espaço, conceituando espaço físico e interior (psicológico) e tempo, diferenciando tempo cronológico, tempo psicológico e tempo histórico. Todos esses aspectos são trabalhados de maneira prática, com exemplos de fragmentos de narrativas comentados, não somente de contos, mas de outros gêneros narrativos. Essa explanação vasta dos aspectos próprios do conto, atrelando com outros gêneros, e trazendo exemplo proporciona uma antecipação da escrita dando embasamento para a produção.

Para Antunes (2009) a intertextualidade, tanto quanto a coerência e a coesão, se constitui um parâmetro básico na constituição de um texto “como resultado inevitável da sua natural ancoragem em conhecimentos já existentes.” (p. 67). Dessa forma o LD se apresenta como uma ferramenta que apresenta ao aluno diferentes formas constitutivas do gênero conto, interligando com diferentes textos de diferentes gêneros, proporcionando uma ampliação da visão textual do conto para além do que



está escrito e oferecendo inúmeras possibilidades de interação entre diferentes textos para a produção escrita que será trabalhada.

O último ponto a ser explorado, antes da produção textual, é a linguagem, apresentando as características que são utilizadas no conto e abordando conceitos como linguagem coloquial e fluxo da consciência.

A proposta de produção é apresentada na página 292 com o título “A concisão narrativa: produção de conto de mistério”, dividida em três etapas: 1. Pesquisa e análise de dados, 2. Elaboração e 3. Reescrita do texto. Essa didática de ensino está de acordo com o que Antunes (2003) indica: “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” (p.54).

A primeira etapa, pesquisa e análise de dados, apresenta um trecho de um conto que foi retirado de uma revista de literatura que propunha um concurso no qual os escritores deveriam, a partir do trecho lido, escrever um conto de mistério onde os melhores seriam publicados na revista. Após essa contextualização a atividade traz a sugestão de que o aluno se coloque no lugar de um participante do concurso e escreva seu próprio conto de mistério seguindo as seguintes instruções:

- Seu conto deve manter o **foco narrativo em 3ª pessoa**.
- A história criada deve levar em consideração as informações sobre personagens, cenários e tempo presentes no trecho.
- O clima de suspense deve predominar na narrativa, que deve também revelar o que aconteceu de interessante na “abafada noite de verão”.
- Escreva no máximo **60 linhas**. (ABAURRE et al, 2016, p. 292)

A apresentação de uma contextualização de uso real do texto, as instruções de escrita e sobretudo o estudo detalhado das características do gênero proposto tornam a prática da escrita mais relevante para os alunos.

Uma vez solicitado o texto para um aluno, este deve ter ciência de algumas questões que facilitarão o seu processo de escrita. É importante pensar em para quem se escreve, por que se faz, qual a real necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como se fazer compreender, como usar a língua na produção desse texto, como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura. (KIIHL, 2012, p.30)

Para Antunes (2003) um dos grandes problemas da escrita escolar é que muitas vezes ela está limitada pelo tempo e pela falta de oportunidade de um planejamento adequado.

A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca *da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*. (ANTUNES, 2003, p.59)

A segunda etapa proposta no LD e a elaboração, composta por cinco tópicos onde são apresentadas, em forma de lembretes, as principais características que devem ser exploradas no texto e que foram estudadas anteriormente no capítulo, indicando uma sequência de cuidados que o aluno deve tomar na sua produção textual para garantir que o texto atenda as definições de conto, adequação de tempo, espaço, narrador e personagens convergindo para o desenvolvimento e solução de um conflito. (fig.3)

Figura 3

**2. Elaboração**

- ▶ Como seu conto deve revelar o que aconteceu na “abafada noite de verão”, comece por definir o que pode ter ocorrido para chamar a atenção de toda a vizinhança.
- ▶ Lembre-se de que todo conto deve apresentar, desenvolver e solucionar um conflito. Determine de que modo o acontecimento a ser narrado relaciona-se com esse conflito.
- ▶ O foco narrativo em 3ª pessoa pressupõe uma apresentação mais distanciada das personagens e dos acontecimentos. Não se esqueça disso no momento de escrever seu conto.
- ▶ Lembre-se de que os comportamentos (ações e reações) das personagens precisam ser motivados para garantir a verossimilhança do texto.
  - Quais são os motivos para os principais acontecimentos que você irá incluir no seu texto?
  - A caracterização da(s) personagem(ns) torna esses motivos verossímeis?
  - O que o leitor precisa conhecer sobre a(s) personagem(ns) para aceitar o que está sendo contado?

• A linguagem faz parte da caracterização da(s) personagem(ns)? Por quê?

▶ Lembre-se de que toda ação deve transcorrer em algum lugar e durante algum tempo. Tome o cuidado de analisar os elementos de cenário e tempo oferecidos no trecho inspirador do conto. Leve em consideração tais elementos na hora de articular as informações sobre espaço e tempo do seu texto.

**3. Reescrita do texto**

Troque seu conto com o de um colega. Vocês deverão ler os textos um do outro, observando se a caracterização dos elementos narrativos foi feita de acordo com a orientação apresentada na proposta. Deverão, também, verificar se o texto revela, de modo verossímil, o que aconteceu na noite de verão da qual fala a história.

Todo texto pode ser melhorado: que sugestões você faria a seu colega para reescrever o conto criado por ele, de modo a causar um maior impacto junto ao leitor? Peça a ele que faça o mesmo tipo de sugestões em relação ao seu conto.

Releia seu conto, analisando as sugestões recebidas. Refaça o texto, incorporando as modificações que lhe parecerem mais interessantes.

A última etapa compreende a reescrita do conto, o LD traz uma proposta de reescrita cooperativa entre os alunos, sugerindo que os textos sejam trocados entre eles e que cada um faça considerações, que estejam de acordo com a caracterização dos elementos narrativos trabalhados na proposta, no texto do colega e depois tome as considerações que julga relevantes para reescrever seu conto.

O LD propõe um método de interação entre os alunos que retira o peso de avaliação e/ou correção que muitas vezes é atribuído quando o professor faz considerações no texto do aluno. Essa etapa é importante para completar o processo de aprendizagem, Scaranto (2016) abordando a didática de ensino de escrita destaca que reescrever é, não só adequar melhor o texto com as sugestões indicadas, como também se apropriar mais do gênero textual, suas características e linguagem.

Assim, se produzir textos é uma forma de interagir socialmente (GERALDI, 2013 [1991]), reescrevê-lo é torná-lo mais adequado a uma determinada finalidade, a um determinado tipo de leitor e a um determinado gênero discursivo. Além disso, a cada texto reescrito, o aluno se apropriaria da estrutura/esquema temático do gênero textual trabalhado em sala, bem como ampliaria o seu domínio da língua escrita. (SCARANTO, 2016, p. 51)

O livro do professor traz uma nota que indica quais as possibilidades de avaliação que o professor pode assumir diante da atividade.

O objetivo desta proposta é oferecer elementos motivadores para que os alunos escrevam um conto de mistério. Nesse sentido, é importante avaliar de que modo eles foram capazes de incorporar às narrativas as informações básicas sobre personagens, espaço e tempo presentes no trecho citado. Deve-se observar, ainda, se os alunos construíram corretamente uma perspectiva associada a um narrador em 3ª pessoa... Também é muito importante avaliar se os acontecimentos narrados foram motivados e se o comportamento das personagens é compatível com as suas características, de modo que o enredo do conto de mistério resulte verossímil para seus leitores. (ABAURRE et al, 2016, p. 292)

Os demais capítulos destinados a produção textual seguem a mesma estrutura didática analisada no capítulo 17, no guia de recursos para o professor, explicando a estrutura da parte de produção de textos, as autoras defendem que “a organização dos capítulos foi pensada para favorecer o desenvolvimento didático e consolidar a abordagem metodológica escolhida.” (ABAURRE et al, 2016, p.377). Nas atividades analisadas ficou evidente o conceito de língua enquanto interação social nas práticas didáticas sugeridas, dada a variedade de gêneros textuais oferecida, a imersão dessas atividades em contextualização de práticas sociais, dando um sentido mais amplo para o aprendizado da escrita, assim como afirma Antunes:

Quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira, não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço outro de quem se dispõe a aprender. (Antunes, 2009, p. 65)



O LD apresenta-se como uma ferramenta importante na condução da produção escrita dos alunos, trazendo subsídios teóricos sobre o gênero, contextualização social da atividade e práticas de planejamento e reescrita, se fazendo também fundamental para a metodologia de aula do professor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou as propostas de ensino de produção textual apresentadas no LD que favorecem o letramento do aluno. As práticas de ensino de escrita devem ser pensadas cada vez mais do ponto de vista interacionista da linguagem, levando em consideração que o ato de escrever envolve muito mais que sintaxe e ortografia, mas se constitui da interação entre indivíduos, escritor e leitor, e se concretiza sempre numa situação comunicativa que vai além dos limites gramaticais.

Consta-se que o LD é um instrumento de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos, e ele está presente no cotidiano da sala de aula, sendo também objeto de apreciação das políticas educacionais.

O LD analisado se mostrou uma ferramenta importante para o professor no ensino de produção textual, já que as atividades propostas trazem uma estrutura de abordagem do gênero solicitado, indicativos de metodologia e avaliação que podem ser utilizadas (no exemplar do professor) e uma abordagem funcional da linguagem, associando as atividades e os textos utilizados ao cotidiano social dos alunos.

Como fonte de informação e formação para o aluno o LD analisado também apresenta-se como relevante, devido a diversidade de textos e gêneros utilizados, além de uma abordagem de contextualização do gênero abordado trazendo notas explicativas, indicação de filmes, autores entre outros, trazendo um amplo embasamento teórico e um repertório vasto de textos.

A análise nos leva ainda a afirmar que o LD, sendo um instrumento de ensino ou uma fonte de pesquisa, não têm em si mesmo função ou finalidade. Para que todo o empenho que os autores empregam ao desenvolver as atividades propostas no LD tenha êxito, faz-se necessário que o professor adeque as propostas a realidade específica de sua sala de aula, levando em consideração o grupo social em que seus alunos estão inseridos, trazendo para suas aulas a exploração das atividades propostas refletindo na vivência social dos estudantes.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ABAUURRE, Maria Luiza M.; ABAUURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ABREU, Adriana Rodrigues de. **Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio: abordagem sociodiscursiva e sociossemiótica**. 2013. 194f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2013.

ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Ensino de Português e Linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras); 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de educação fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de educação fundamental, 2000.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de educação fundamental. 1997.

BUNZEN JUNIOR, Clécio dos Santos. **Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2005.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. **A formação de leitores: análise de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2012. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2012.

CARVALHO, José Antônio Brandão. **A escrita na escola: uma visão integradora**. Interações. Universidade do Minho. Portugal. N. 27, p. 186-206, 2013. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educ. Pesqui. [online]. 2004, vol.30 n.3, pp.549-566

FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2010

FERREIRA, Danielle da Silva. **Patrimônio Cultural Pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica**. 2015. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de história, Recife, 2015.

KIIHL, Leide Lura Aparecida. **A utilização de gêneros textuais como ferramenta de ensino de leitura e produção textual**. 2012. Monografia (Pós-graduação). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercados das letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual**. 2007. 121f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras. Maringá, 2007.

SANTOS, Lucimere Barbosa. **As práticas de ensino no Ensino Médio**. 2017. 120f. Relatório de Pesquisa (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC. Salvador, 2017.

SCARANTO, Daniela Carla Soares. **Escrita e reescrita como forma de assunção e desenvolvimento de projetos de dizer de alunos do 7º ano de uma escola pública de São José: eventos de letramento na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7ª ed. – São Paulo: Editora Ática. 2007. 85p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. 128p.

SOUZA, Arisberto Gomes de. **Estudo dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas sociais**. 2011. Dissertação (mestrado). Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia, Departamento de Letras. Pau Ferro, 2011.