



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESCRITA: ANALISANDO
PROPOSTA DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

MARIA LUANA DE OLIVEIRA SILVA

**CATOLÉ DO ROCHA/PB
2016**

MARIA LUANA DE OLIVEIRA SILVA

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESCRITA: ANALISANDO
PROPOSTA DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba como um dos requisitos para a obtenção do título de graduada em Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof. Me. José Marcos Rosendo de Souza

**CATOLÉ RO ROCHA/PB
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586l Silva, Maria Luana de Oliveira

Livro didático de língua portuguesa: análise de proposta de texto dissertativo-argumentativo [manuscrito] / Maria Luana de Oliveira Silva. - 2016.

28 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2016.

"Orientação: Prof. Me. José Marcos Rosendo de Souza, Departamento de Letras e Humanidades".

1. Produção Textual. 2. Livro Didático. 3. Critérios de Textualidade. I. Título.

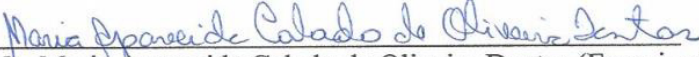
21. ed. CDD 371.32

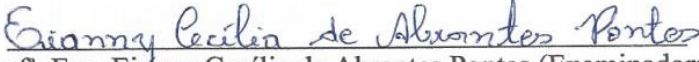
MARIA LUANA DE OLIVEIRA SILVA

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESCRITA: ANALISANDO
PROPOSTA DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

BANCA EXAMINADORA


José Marcos Rosendo de Souza (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/ *Campus IV*


Prof.^ª Ma. Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas (Examinadora)
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEEPB


Prof.^ª Esp. Eizanny Cecília de Abrantes Pontes (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/ *Campus IV*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me proporcionado a realização deste trabalho. Aos meus pais, João José de Oliveira e Maria de Fátima da Silva Oliveira, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do meu curso de graduação e durante toda minha vida.

À minha irmã Larissa Mabel de Oliveira Silva.

As minhas amigas Glicy Lêli, Maria do Socorro e Marta Figueirêdo por sua orientação, paciência, compreensão e apoio nas horas de dificuldade.

Ao professor José Marcos Rosendo de Souza os meus mais sinceros agradecimentos pela colaboração na realização do meu trabalho através das correções e sugestões.

A todos os demais professores que colaboraram com as diversas discussões sobre a prática docente e contribuíram com o repasse dos seus conhecimentos para minha formação acadêmica.

Ao Irmão Neto e à equipe da Coordenação e do Departamento do Curso pelo apoio sempre que foram solicitados.

A todos os colegas do Curso de Licenciatura Plena em Letras, especialmente Mirla, Elane, Aparecida, Maria Rita, Paloma e Glauber pelo carinho, acolhimento, amizade e apoio em todos os momentos que os solicitei, sem eles o fardo a ser carregado durante todo o curso seria insuportável.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização deste trabalho e dos meus estudos.

RESUMO

Diante da necessidade de se produzir textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa, o Livro Didático é um auxiliar fundamental para que essa produção seja orientada de forma eficiente e contextualizada, pois o mesmo se configura como um assessorio prático e ágil às aulas. Nesse sentido, o presente trabalho busca analisar uma proposta de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo presente no livro didático “*Português: linguagens, 1*” de Cereja e Magalhães (2013) a fim de perceber se esta proposta atende aos critérios de textualidade. Então, a pesquisa se torna justificada pelo fato de ser essencial analisar o livro didático a fim de encontrar meios de melhoria e reformulação desse recurso didático tão importante ao ensino. Para a realização do estudo, nos utilizamos do método documental e bibliográfico, tendo em vista que analisamos através de figuras escaneadas do livro, bem como nos utilizamos de uma base teórica para analisa-las. Como referências bibliográficas, buscamos em Koch (2003, 2015), Guimarães (2009), Antunes (2003), PCN’s (1998) entre outros autores que dialogam com nossa intenção de pesquisa. Com o estudo, percebemos que a proposta presente no livro didático analisado atende pertinentemente aos critérios de textualidade e contextualização da produção escrita o que, ao nosso ver, pode facilitar e tornar significativa a elaboração do gênero dissertativo-argumentativo.

Palavras-chave: Produção Textual; Livro Didático; Critérios de Textualidade.

ABSTRACT

Given the necessity of producing written texts in Portuguese classes, the textbook is a fundamental tool for an efficient, productive, contextualized way of production, once the world shows itself as a practice and agile mechanism to the classes. That being said, this paper aims to analyze a textual production proposal of the genre argumentative in the textbook “*Portuguese: Languages, 1*” by Cereja and Magalhães (2013) purposing to notice if this proposal is textually efficiency. By this means, this research is justified for the essential fact of analyzing the textbook and finding means of make over of this teaching tool. We used in this study the documental and bibliographic methods, and used also a theoretical basis to analyze the textbook. As bibliographic references, we used Koch (2003, 2015), Guimarães (2009), Antunes (2003), PCN’s (1998) among others. Based in the study, we noticed that the proposal given in the textbook complies with the textuality and contextualization criteria of the written production, what, in our vision, can make it easier and make the argumentative production more significant.

Key-words: Textual Production; Textbook; Textuality Criteria.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2 ESCRITURAS: TEXTUALIZANDO SOBRE TEXTOS E PROCESSOS ESCOLARES DA ESCRITA	8
3 O LDLP E A ESCRITA: DISCUTINDO USOS E DESUSOS	13
4 “PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 1”: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL, PERTINÊNCIA OU NÃO?	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	27

INTRODUÇÃO

Por meio da escrita é possível inserir-se em diversos contextos comunicativos, formais e informais, e dialogar ideias, posicionamentos, argumentos diversos sobre determinada temática, produzir literatura e incontáveis gêneros textuais. Ainda, é através da modalidade escrita da língua que é possível documentar fatos, noticiar e interagir com os demais sujeitos sociais de dado contexto comunicativo.

Nesse sentido, a escola insere-se como ambiente da comunicação no qual é imprescindível e essencial a prática e o trabalho com a escrita tendo em vista a função de formadora de práticas e sujeitos críticos dos seus contextos de vivência. Então, a escolarização da escrita pode ocorrer de várias maneiras e em todas as disciplinas que cabem à educação básica. Quanto a isso, cabe, de maneira mais enfática, à disciplina de Língua Portuguesa propiciar os domínios diversos da produção textual aos alunos.

Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, um dos possíveis objetos de trabalho com a prática de escrita é o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP¹) que traz em sua construção conteúdos e propostas que findam-se na produção e interpretação de textos diversos (no que diz respeito às tipologias e aos gêneros). Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo analisar uma proposta de produção textual presente no Livro Didático “*Português: Linguagens, 1*” do 1º ano do Ensino Médio escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013) a fim de perceber os critérios e objetivos dessa atividade.

Para isso, buscamos nas teorias da Linguística Textual de Koch (2003, 2015), no que diz respeito aos critérios de produção textual, aos conceitos de texto e textualidade, etc., e nas discussões sobre a escolarização da escrita e as práticas de escrita como instrumento de ensino feitas por Antunes (2003). Nesse sentido, o presente estudo caracteriza-se por bibliográfico e documental, tendo em vista a revisão das literaturas teóricas da área, e analítico-crítico por debruçar-se sobre um *corpus* e analisá-lo segundo as inferências apreendidas das leituras.

Assim, a pesquisa é apresentada em três tópicos: o primeiro que descreve e dialoga as teorias sobre texto e escrita intitulado *Escrituras: textualizando sobre textos e os processos escolares da escrita*; o segundo que traz considerações sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa e seu papel nas aulas de Língua Materna como artifício para a escrita de textos intitula-se *O LDLP e a escrita: discutindo os usos e desusos*; e o terceiro tópico que busca analisar uma proposta de produção textual presente no Livro Didático supracitado que intitulado “*Português: Linguagens, 1*”: *proposta de produção textual, pertinência ou não?*.

¹ Essa sigla será utilizada no corpo do trabalho para significar Livro Didático de Língua Portuguesa.

2 ESCRITURAS: TEXTUALIZANDO SOBRE TEXTOS E OS PROCESSOS ESCOLARES DA ESCRITA

As aulas de Língua Portuguesa devem ser alicerçadas em quatro pilares básicos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que são: leitura, interpretação, oralidade e escrita. De maneira sucinta, a leitura diz respeito às habilidades de percepção de signos, a interpretação à atribuição de significados a esses mesmos signos, a oralidade diz respeito à parte ‘*fala*’ da Língua e a escrita está na junção destas outras três competências linguísticas e é atravessada pelo que se concebe norma ou forma da Língua, de acordo com os postulados saussureanos.

Neste sentido, a escrita, sobretudo, perpassa as diversas etapas do ensino, da vida social, da inserção profissional, etc., ou seja, a escrita é um mecanismo de inserção social ou até mesmo de exclusão (em certos casos). Assim, cabe, de modo especial, à escola, enquanto instituição de formação de saberes, preparar os sujeitos para inscreverem-se e escreverem na sociedade da qual fazem parte e interagem. Isto é, é na escola que é possível fomentar as práticas de leitura-interpretação e oralidade a fim de despontar na produção da escrita por parte dos alunos.

Essa produção, então, é possivelmente fomentada e elaborada por meio de textos (enquadrados em diversos gêneros textuais) que circulam nas esferas sociais diversas em que se requer a linguagem. Diante disso, é importante se pensar o que é texto, o que o constitui, quais suas funcionalidades, bem como refletir sobre o uso de textos escritos na escola, os desusos visíveis dessa prática e as possibilidades de operacionalização e fomentação do hábito da escrita enquanto ferramenta de interação social e de produção de significados.

Assim, quanto à concepção de texto, essa é embasada por noções primeiras de língua. Isto é, de acordo com Koch (2003), a percepção do que é texto é subjacente as ideias que se fazem da Língua e das suas diversas extensões. Nesse sentido, a autora elenca três concepções básicas de texto diante de três inferências sobre Língua:

Na concepção de **língua como representação do pensamento** e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, **o texto é visto como produto** – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2003, p. 16) (*grifos nossos*)

Diante disso, inferimos que o texto seria algo acabado e que requer somente uma percepção primeira, óbvia, o que acarreta pensar na estrutura linguística e visível como sendo a parte essencial do texto, ou seja, a organização das palavras nas relações sintático-ortográficas é a expressão máxima (e talvez única) do que está sendo dito ou informado. Logo, o texto nessa concepção de língua é um aglomerado de palavras que tem somente um sentido a ser observado e reproduzido.

Ainda, Koch (2003, p. 16) aponta a segunda noção de texto sob o olhar que se tem de língua:

Na concepção de **língua como código** – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, **o texto é visto como simples produto da codificação** de um emissor a ser decodificado pelo leito/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. (*grifos nossos*)

Percebemos, aqui, uma semelhança com a concepção anterior de língua e texto, contudo, essa noção de texto como produto acarreta percebermos nele somente um polo que é o autor, dominador do código linguístico, que deve informar algo a alguém que não o sabe. Desse modo, a organização do texto não requer tão somente um pensamento, uma formação psicológica (como na noção anterior), mas uma organização perfeita do código sem necessariamente informar um sentido lógico ou completo. Assim, uma tem a noção de texto como sendo a materialização de um pensamento captável, já a outra de texto como material linguístico somente posto sem necessariamente ter uma lógica de significações.

Todavia, em contraponto a essas duas noções, Koch (2003, p. 17) apresenta-nos a terceira (a qual nos é mais pertinente):

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado como o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Percebemos, assim, que enquanto lugar de interação e construção, o texto atende ao quesito das múltiplas possibilidades de interpretação (coisa negada nas concepções anteriores) do texto e a questão dos sujeitos leitores não serem alheios ou neutros diante dos significados possíveis. Assim, o texto perpassa o sujeito à medida que é (re)elaborado o fazendo se perceber e orientar-se diante de posicionamentos e refutá-los ou aceitá-los. Percebemos,

ainda, que o contexto é desprezado pelas duas noções língua-código e língua-instrumento, sobretudo por se ignorar a influência do leitor na produção de textos.

Quanto à organização do texto, Koch (2015) aponta os *critérios de textualidade* que são **coesão**, **coerência**, **situacionalidade**, **informatividade**, **intertextualidade**, **intencionalidade** e **aceitabilidade**. Cada um desses critérios, inferimos, podem ser incluídos em quatro domínios: um do *texto* propriamente dito (coesão, coerência, intertextualidade e informatividade incluem-se nesse), o seguinte do *autor* (a intencionalidade é característica desse domínio), outro do *contexto* (a situacionalidade pode ser enquadrada nesse domínio) e, por fim, um do *leitor* (a aceitabilidade cabe ao leitor).

Os conceitos desses sete critérios podem ser organizados da seguinte maneira:

Coesão – De acordo com Koch (2015, p. 45) é comum

designar por *coesão* a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à frase, que dela difere qualitativamente.

Ou seja, cabe à coesão organizar na parte visível do texto, através de elementos conectivos, a linha começo-meio-fim. Isto é, por meio de artifícios linguísticos (como as conjunções) a coesão dita a estrutura lógica do texto, estando a serviço do sentido da tessitura textual.

Coerência – Segundo Koch (2015, p. 55) “a coerência [pode] ser vista como uma construção “situada” dos interlocutores, ou seja, estando ligada à coesão, a coerência é construída através da significação entre locutor e interlocutor durante a interação”. Nesse sentido, a coesão não é essencial à coerência (tendo em vista sua forma visível no texto), mas pode contribuir à sua formação. A coerência, então, é a lógica de sentidos formulados na relação texto-contexto-leitor.

Situacionalidade – Koch (2015, p. 49-50) afirma que “ a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para um situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída” ou seria a relação do produtor do texto com seu mundo ao redor exposto na tessitura textual, seria então, segundo a autora “[...] uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto.”, isto é, a situacionalidade tanto refere-se ao momento comunicativo em que o texto é lido quanto ao que ele é produzido.

Informatividade – De acordo com Koch (2015, p. 50) “ A informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada.”, isto é, esse

conceito refere-se em parte aos dados expostos no texto e em outra parte a forma como as mesmas são organizadas de maneira lógica ou redundante.

Intertextualidade – Koch (2015, p. 51) afirma que “A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos.[...]”. Assim, este conceito refere-se a presença de textos noutros textos, quer de modo explícito, quer de modo velado que somente pelo acesso à memória é perceptível.

Intencionalidade – Para Koch (2015, p. 51) “ A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeito usam textos para prosseguir e realizar as suas intenções comunicativas [...]”, logo, este conceito diz respeito às vontades do locutor no momento da interação e aos modos como este se utiliza dos textos a fim de dialogar em dado contexto comunicativo.

Aceitabilidade – Já a aceitabilidade, de acordo com Koch (idem), “ é a contraparte da intencionalidade. Refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras [...]”, isto é, esse conceito diz respeito ao sim ou não do interlocutor frente ao discurso do locutor, aceitando ou não o que ele diz ou modulando sua interpretação diante de determinada situação comunicativa.

Diante desses conceitos gerais e específicos de texto e suas partes constituintes, podemos inferir práticas escolares da escrita muitas vezes danosas a real funcionalidade de se escrever. A exemplo, Antunes (2003, p. 25) aponta que se suscita na escola “um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;”, isto é, são comuns prática de cópia e imitação passiva de escritos na escola, o que possivelmente acarreta desprazer e rejeição por parte dos alunos às atividades que requerem escrita.

Essa rejeição deve-se, possivelmente, ao fato de que se tem uma prática de escrita “mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros ortográficos”(ANTUNES, 2003, p. 25-26). Percebemos, diante do argumento da autora, uma relação dessas práticas com as concepções de língua e texto enquanto produto de pensamento (tendo em vista que é comum observar discursos que dizem que “quem não escreve bem é porque não pensa”) e língua e texto como ferramenta de comunicação, pela qual a escrita pode ser tida como atividade somente de reprodução passiva.

Essa prática de escrita mecânica, ainda segundo Antunes (2003), é concebida como sem sentido, ou exercício de linguagem para não dizer absolutamente nada, um aglomerado de palavras postas sem um fim claro. Diante dessas atividades, podemos argumentar que se exercita a passividade dos alunos tendo por motivo a possível falta de planejamento. Quanto a isso, é que percebemos uma “escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, propriamente, a atividade de realiza-la, não importa “o que diga” e o “como se faz”. (É a “língua da escola”(…)) (ANTUNES, 2003, p. 27).

Diante disso, inferimos que essas práticas de escrita sem um fim, vazia de operacionalização, sem motivo aparente, geram a ideia de que existe uma língua da vida e uma ‘língua escolar’ que é aparentemente oposta e disfuncional à cotidiana. Assim, assume-se o risco de colocar em circulação no discurso dos alunos a compreensão de que os falantes nativos da língua em verdade não a conhecem nem sabem usar. Por isso, há uma distância aparente entre o que Travaglia (2009) concebe como sendo o objetivo de se ensinar língua materna a seus nativos: ampliar as habilidades e competências comunicativas dos mesmos.

As atividades de escrita, então, ignoram o que Guimarães (2009, p. 77) apresenta por contexto. A autora afirma que “Todo texto está, pois, ligado ao contexto, seu sentido organizando-se não só no jogo interno de dependências estruturais, mas ainda nas relações com aquilo que está fora dele.”. Diante disso, inferimos que é necessário às práticas de produção de textos escritos na escola a tomada de parte no que diz respeito aos saberes que o aluno carrega em si, tanto linguísticos, culturais, quanto histórico-sociais.

Por isso, o que se solicita escrito na escola vai de encontro às concepções de língua, texto e escrita que se tem, isto é, quando a visão é de língua e texto como reflexo do pensamento as produções escritas tendem a ignorar o contexto dos alunos, fazendo-os sentirem-se incapazes de manipular a sua própria língua, o que acarreta atividades enfadonhas e que levam o aluno a rejeitar a prática de escrita, pois ele “não sabe português”.

No que diz respeito à concepção de língua como instrumento e texto como produto, as produções tendem a levar em conta a estruturação aparente do que os alunos escrevem e novamente ignora-se os saberes contextuais deles, tendo em vista que se preza uma “língua certa” que é parcialmente inalcançável a esses estudantes. Todavia, quando se pensa a língua e o texto enquanto lugares de interação de construção de sujeitos e de significados, a escrita é promovida com o intuito de desenvolver as diversas habilidades linguísticas e as competências que são necessárias à vida social (BRASIL, 1998).

Percebemos, assim, uma linearidade no que diz respeito à produção escrita nas escolas e às concepções de língua e texto que elas têm. Nesse sentido, é essencial pensarmos

técnicas que privilegiem uma escrita para dizer, uma escrita que formule o sujeito aluno como sendo apto a se colocar socialmente sem ser passivo e inerte frente às diversas situações comunicativas.

3 O LDLP E A ESCRITA: DISCUTINDO OS USOS E DESUSOS

O ensino de Língua Portuguesa requer, para que seja eficaz, a utilização de inúmeros recursos e materiais didático-pedagógicos, tendo em vista a perspectiva dialógica e interacional que possivelmente norteia as práticas escolares em torno da Língua Materna. Nesse sentido, um dos mais comuns e usuais recursos ao ensino é o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), pois nele estão presentes orientações aos professores e alunos do que e do como estudar para ampliar as habilidades comunicativas.

Diante disso, Lima (2014, p. 30) afirma que

O livro didático (LD) é um instrumento pedagógico bastante utilizado em todas as fases do ensino, mesmo sofrendo intervenções políticas e ideológicas, ele une uma série de conhecimentos básicos das disciplinas estudadas e engloba em seu interior um vasto número de informações, podendo configurar-se como uma boa fonte de conhecimentos para o aluno e para o professor que dele fazem uso. Exercendo, portanto, um papel relevante no meio educacional.

Ou seja, o LDLP está para o ensino como ferramenta ou acessório e não como lei, visto que inúmeras vezes ele é tratado assim. Ainda, diante da asserção da estudiosa, percebemos que enquanto objeto ideológico e político o Livro Didático requer cuidado e discernimento no manuseio de seus saberes, isto é, ele deve ser utilizado na esfera da fomentação da aprendizagem e não para a “domesticação” dos conhecimentos dos alunos, desprezando-os como em muitos dos casos.

Diante disso, Rangel (2005) oferece propósitos bem claros à utilização do LDLP, tais como o contato dos alunos com inúmeros gêneros textuais, o que deve estar à serviço do desenvolvimento de competências leitoras e interpretativas, bem como a produção de textos escritos em situações de comunicação escrita e produções orais diversas em acordo com as situações comunicativas que a língua proporciona.

Nessa discussão, Lima (2014, p. 33) assevera que

O Livro Didático pode ser considerado, em muitos casos, como material completo, contendo não somente o conteúdo, mas também os exercícios a serem trabalhados em sala de aula, já devidamente distribuídos nos anos em que deverá(**sic**) ser ministrado, levando em consideração o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, ele não constitui um simples material de apoio, mas um material essencial para o trabalho docente de modo que o livro possa a ser bem selecionado para que as competências relacionadas ao ensino/aprendizagem [...] possam ser desenvolvidas.

Desse modo, de acordo com a estudiosa, é necessário observar o Livro Didático como participante ativo no processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista sua gama de conteúdos e atividades propostas. Entretanto, é necessária por parte do professor a prudência de recorrer a esse recurso como amplificador de suas técnicas pedagógicas e não como substituto do planejamento e da autoavaliação docente.

No que diz respeito à produção textual, segundo Reinaldo (2005, p. 90), ao se pensar o livro didático como instrumento de desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, é necessário perceber que

a leitura e a escrita são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico.

Percebemos que a autora lida com a noção de tipo textual e eficiência textual, duas discussões amplas, tendo em vista o paradigma funcional em que os estudos da linguagem e o ensino de Língua estão, os quais estão atrelados à noção de gêneros fundada na filosofia bakhtiniana. Diante disso, inferimos que o livro didático tem mais eficiência se em sua constituição se levar em conta a produção dos gêneros em diferentes situações e se este somente considerar eficiente o redator que consegue moldar seu discurso à situação comunicativa em que está inserido e não somente aquele escritor que domina as questões sintáticas e frasais da língua.

Nesse sentido, Reinaldo (2005) aponta que o livro didático por vezes trata o texto como produto e o mesmo como um texto estático alheio às vivências dos estudantes e docentes que dele se utilizam. Assim, a concepção de língua e texto acabam por formatar os usos do LDLP baseados na informação explícita que a organização linguística de letras e palavras nas frases e períodos dispõe ignorando, então, os aspectos contextuais dos usuários da língua no contato com o instrumento livro didático.

A autora ainda afirma que é necessária a orientação pertinente por parte do livro didático no que se concebe por produção textual (oral ou escrita), afunilando à questão de

textos escritos. Sobre isso, é pertinente pensarmos os critérios de textualidade como fundantes destas orientações, pois “a orientação sobre esses fatores poderá contribuir de forma mais efetiva para a construção da textualidade pelo aluno, se for aplicada ao gênero de texto focalizado como objeto de produção.” (REINALDO, 2005, p. 91).

Ainda, o LDLP ao propor produções textuais, à luz das noções de gênero e de discurso, deve apresentar claramente a finalidade de tal situação. Diante disso, Reinaldo (2005, p. 92) assevera que:

O texto assim resulta de uma base de orientação, ou seja, de um conjunto de representações do produtor acerca da definição dos parâmetros da *situação comunicativa* (o lugar e o momento da produção, o emissor, o receptor; a instituição social onde se dá a interação, os papéis sócias do produtor e do destinatário e o objeto de interação), do *conteúdo temático* (conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social, estocados e organizados na memória do produtor do texto) e do *gênero de texto* em foco. (*grifos da autora*)

Percebemos aqui três pontos importantes que a orientação da produção de textos pelo livro didático precisa ter: uma clara reflexão sobre o lugar de uso daqueles textos elaborados, pois é necessário que o aluno saiba o porquê, para que e para quem está a redigir algo e qual o propósito desta situação como um todo; é preciso que o conteúdo da produção textual seja subsidiado pelo contexto sociocultural do produtor, bem como pelo próprio livro, visto que ele exerce o lugar de instrumento de aglomeração de conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos; é essencial se pensar os gêneros propostos nos livros didáticos como extensões do dia a dia dos seus possíveis produtores, tendo a noção clara que a língua fora de uso não existe, logo, os textos propostos devem estar atrelados aos ‘cotidianos possíveis’ de que os produz.

Diante disso, é essencial que o livro didático seja posto para os alunos numa relação de interação e construção dos conhecimentos. Quanto a isso, Santos e Carneiro (2006, p. 206) ao tratarem das funções primordiais do LDLP asseveram que este serve ao aluno como guia de percepção do mundo que o cerca e essa

[...] última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante a desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo à repetições ou imitações do real. Entretanto, o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias.

Ou seja, percebemos a importância de se levar em conta a habilidade interacional do livro didático enquanto ferramenta de mediação utilizável pelo professor, bem como a essencialidade da visão crítica do docente frente a esse objeto que pode ampliar ou dificultar a aprendizagem dos seus alunos. Quanto às propostas de escrita, inferimos, diante da asserção dos autores, que essas devem estar preenchidas pelos contextos dos alunos, sem ser somente imposições de produções que estão atentas aos aglomerados de palavras, ou, como afirma Antunes (2003), de escritas para não dizer absolutamente nada.

Diante dessas inferências, também é necessário se observar a lugar reverso do LDLP quando este é posto como protagonista do ensino e não como instrumento de facilitação e mediação. Romanatto (1987, p. 85) afirma que “Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. [...] um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível.”, isto é, o lugar do livro didático em sala de aula pode muitas vezes ser deturpado pela “facilidade” com a qual ele apresenta os conteúdos e isso pode torná-lo erroneamente o ‘verdadeiro professor’ sendo que na prática docente é necessário o planejamento, ato este que pode ser deixado de lado em vista do livro didático decorrer todos os conteúdos necessários de modo prático e já elaborado.

O autor ainda confirma nossas inferências ao afirmar que “[...] o livro didático, como qualquer outro recurso, tem sua importância condicionada ao uso que o professor dele faça. Não só pelo seu emprego correto, mas sabendo explorá-lo em função dos objetivos a alcançar, sabendo enfatizar os seus pontos fortes e anular seus pontos fracos.” (ROMANATTO, 1987, p. 2004). Neste sentido, o LDLP que atende aos objetivos de ensino de língua materna propostos por Travaglia (2009) deve estar rodeado e ser utilizado como suporte à comunicação hábil dos alunos.

Diante disso, é pertinente inferir as possíveis visões sobre o livro didático em acordo com as concepções de língua e texto apresentadas anteriormente por Koch (2003):

1 – se a língua é uma expressão do pensamento e o texto é produto lógico, o LDLP apresenta-se como sendo um objeto com lógica sistemática de conteúdos irrefutáveis. Para essa noção, então, tanto professor quanto aluno devem submeter-se à ordem incisiva que o livro didático impera, ou seja, são passivos diante do conteúdo apresentado pelo que deveria ser instrumento de mediação de conhecimentos;

2 – quando a língua é vista como código decifrável e o texto como produto deste sistema estrutural, o LDLP assume o lugar de objeto a ser somente decodificado pelo aluno e manuseado pelo professor sem que esse interfira no seu lugar de transmissor, isto é, o livro

didático assume um papel quase de dogma a ser seguido, reproduzido. Dessa noção, decorrem usos somente gramaticais dos livros didáticos e da supressão total das produções contextualizadas a partir dele;

3 – quando a língua é interação e o texto está à serviço dela, o LDLP é visto como um gênero usual, dialógico, interativo e de ampla possibilidade comunicativa, ou seja, o livro didático é utilizado como mediador de conhecimentos e informações alicerçadas no cotidiano dos alunos o que acarreta produções escritas possivelmente veiculadas a um destinatário, assim, os textos são feitos a um alguém e não somente para não dizer nada.

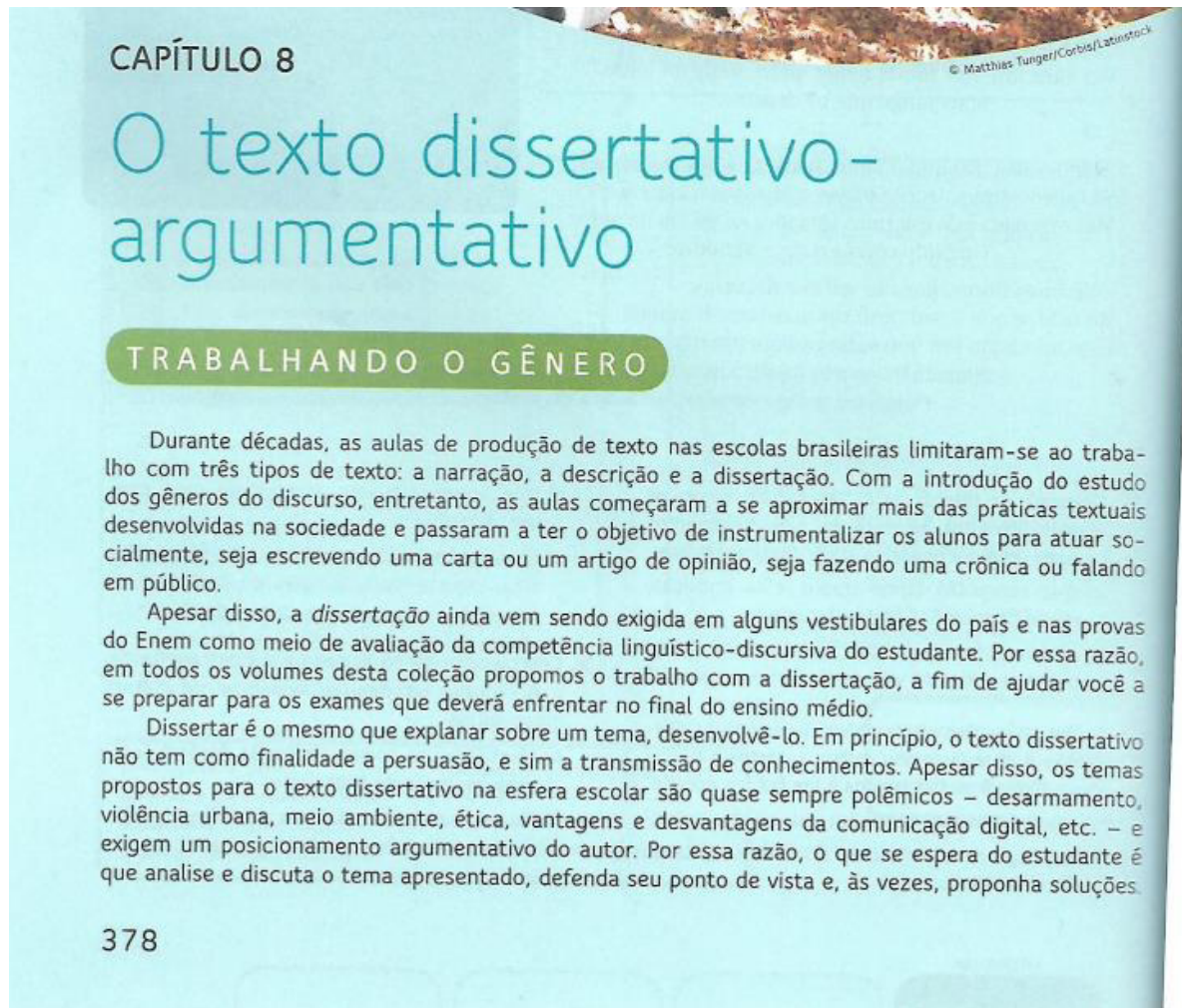
Nesse sentido, percebemos os diversos usos e desusos do livro didático e do como se pode utilizar esta ferramenta como meio de mediação dos conhecimentos, de textos e atividades e propostas diversas de interpretação, escrita e reflexão. Todavia, esses benefícios, como já dito, dependem do como o professor pretende utilizar esse recurso e quais são os seus objetivos ao utilizá-lo. Assim, percebemos que as concepções de língua e texto decaem sobre essas técnicas de utilização, corroborando nos possíveis malefícios desse manuseio.

4 “PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 1”: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL, PERTINÊNCIA OU NÃO?.

O LDLP “*Português: Linguagens 1*” de Cereja e Magalhães (2013) é o livro didático do componente curricular Língua Portuguesa do qual retiramos a proposta de produção textual aqui analisada. Sua veiculação se dá no momento em escolas públicas regionais, atendendo ao público do Ensino Médio como guia às atividades de linguagens e interpretação de texto. Ainda, a sua utilização se dá desde 2015 e finda-se no ano de 2017.

Para as análises, buscamos perceber se a produção textual proposta no livro a partir da página 378 até 383 atende ao que se concebe por produção contextualizada, que leva em conta os critérios de textualidade postos por Koch (2015). Nesse sentido, enquanto expomos a proposta por meio de figuras escaneadas do livro, a dialogaremos com o que os autores já discutidos postulam.

Figura 1:



Podemos observar nesta imagem retirada do livro, uma contextualização que os autores fazem sobre o gênero que é proposto. Assim, os autores focam o diálogo com o possível aluno no que diz respeito à função e circulação do texto a ser produzido. Desse modo, inferimos que há uma clara contextualização situacional, interativa e informativa para que o aluno possa familiarizar-se com o gênero proposto e, por conseguinte, obtenha significação para esta futura produção.

Tal situacionalização, assim, dialoga com as teorias de Koch (2015), Antunes (2003) e Guimarães (2009), pois se leva em conta o dialogismo e o contato prévio com o conhecimento a ser depois solicitado, bem como entende-se a escrita como lugar de construção de interação, ou seja, escreve-se, então, para dizer, significar.

Percebemos, também, nesta iniciação da proposta, uma alusão clara a temas sociais possíveis para fundamentar a produção do texto dissertativo-argumentativo, isto é, expõe-se

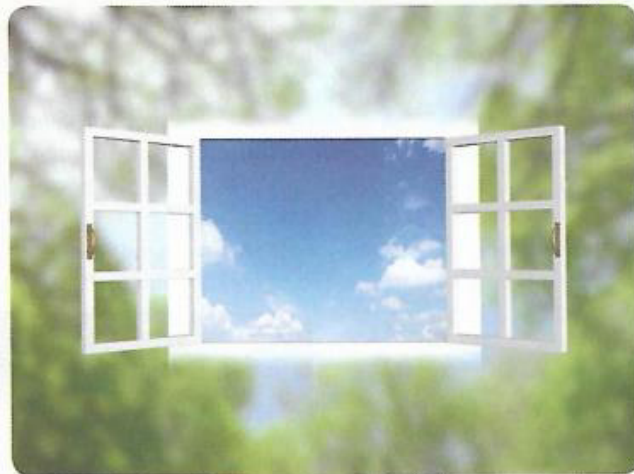
claramente ao aluno que a função deste gênero que lhe será proposto é buscar opiniões baseadas em fatos o que deve contribuir para sua formação cidadã.

Figura 2:

A dissertação escolar tem uma estrutura formada por três partes convencionais – a tese (ou ideia principal), o desenvolvimento e a conclusão –, que coincidem com a estrutura da maior parte dos gêneros argumentativos, como o debate regrado e o artigo de opinião. Por isso, se você se saiu bem na produção do artigo de opinião, provavelmente não terá dificuldades para desenvolver dissertações.

A seguir você vai conhecer o tema de redação proposto no vestibular da Fuvest, em 2010, e a dissertação do estudante que obteve a nota máxima no exame. O texto do estudante está reproduzido conforme sua redação original.

Um mundo por imagens



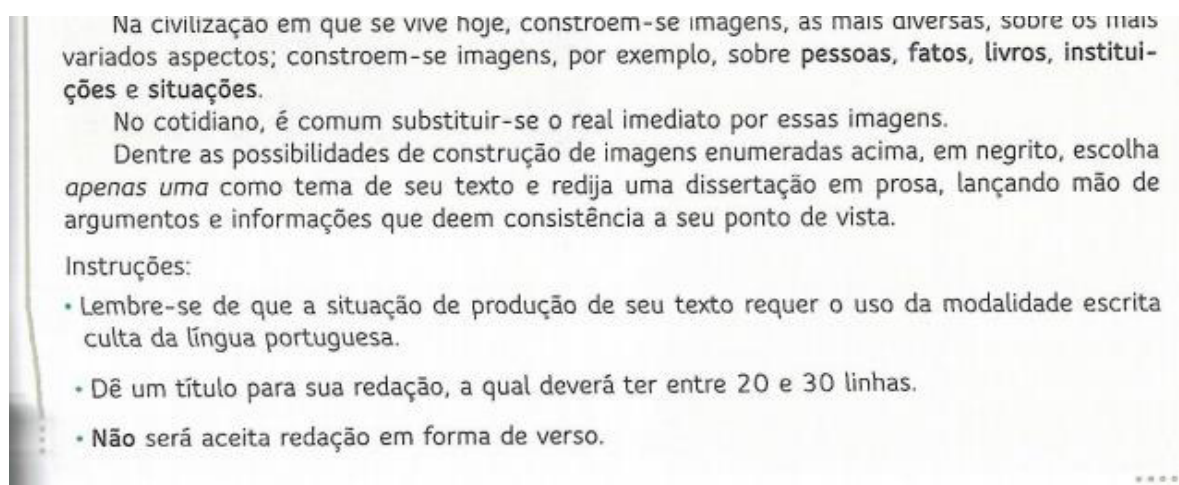
Amara Images Inc./Alamy/Other Images

A imaginação simbólica é sempre um fator de equilíbrio. O símbolo é concebido como uma síntese equilibradora, por meio da qual a alma dos indivíduos oferece soluções apaziguadoras aos problemas.

Gilbert Durand

Ao invés de nos relacionarmos diretamente com a realidade, dependemos cada vez mais de uma vasta gama de informações, que nos alcançam com mais poder, facilidade e rapidez. É como se fôssemos suspensos entre a realidade da vida diária e sua representação.

Tânia Pellegrini. Adaptado.

Figura 3:

Dando continuidade à proposta, os autores apresentam ao aluno uma possibilidade de produção deste gênero textual (Vestibular, a exemplo o da FUVEST, no ano de 2010). Para isso, expõem a situação de produção concreta do gênero como ferramenta de diálogo em uma prova de vestibular. Exemplificam, assim, o gênero e um contexto possível para sua produção.

Em seguida, os autores apresentam propostas de textos utilizados no já referido vestibular como textos-base para a produção, ou seja, dialogam informações diversas apresentando bases para os argumentos dos alunos na hora da produção do referido gênero. Assim, a informatividade proposta por Koch (2015) é levada em consideração tendo em vista os alertas quanto à situação de produção do gênero, bem como traços de conteúdo expostos pelos textos exemplificados.

Percebemos, também, através da imagem posta no texto-exemplo uma tentativa de incentivar a interpretação semiótica do texto, pois ao unir a imagem de uma janela aberta à significação do mundo como simbolização, como produção de imagens, os autores geram possibilidades de interpretação do texto que abrem os diversos contextos extraclasse vividos pelos alunos no momento da produção do gênero.

Figura 4:**Narcisos do século XXI**

O aumento da importância da imagem na vida humana tem acarretado a sobreposição do mundo imaginário ao mundo real. Gradativamente, o homem tem optado por priorizar o exterior ao interior. Isso é consequência de uma sociedade que exige a propagação e dinamização de padrões estéticos e sociais, que levarão o homem à descaracterização massificada.

A preocupação do homem quanto à sua figura existe há séculos. O mito de Narciso, que se apaixonou por seu reflexo na água e na busca por ele, morreu afogado, é um exemplo. Platão também discutia isso. Para ele, o amor imaginário, impossível de se realizar, é melhor, pois pode ser perfeito, ao passo que na realidade, nunca é. Mais tarde, com os poetas, a imagem novamente ganhou importância, dessa vez, com a idealização feminina. Fosse com Marília de Dirceu, fosse com Iracema, de José de Alencar, ambos autores tinham em mente a figura de uma mulher, por eles tão necessária.

Figura 5:

No entanto, o aumento da importância da imagem na vida humana ocorreu principalmente a partir do século XX. A preocupação com modelos externos se deu segundo um padrão surgido nos Estados Unidos pós-1ª Guerra Mundial, em que o "American Way of Life" de se ter casa própria, carros e filhos, passou a ser a imagem da felicidade.

Hoje essa preocupação pode ser vista nos jovens, figurativizada na busca pela beleza. Podemos acompanhá-la nas milhares de fotos do Orkut que tem Photoshop para tornar a pessoa perfeita, ou no aumento da procura por clínicas de estética e academias, além da grande demanda por produtos de beleza. Essa geração L'Oreal, fruto de uma sociedade capitalista que incentiva o consumo em larga escala, vai perdendo sua personalidade e individualidade na busca por ser uma Angelina Jolie ou um Brad Pitt, priorizando sempre a beleza externa em detrimento da interna.

Assim, podemos perceber que é da natureza do homem preocupar-se com sua imagem. No entanto, a preocupação doentia iniciada no século XX não pode se tornar obsessiva a ponto de dominar a juventude e espalhar-se por toda a raça humana, que um dia pode vir a ser um grande Narciso e matar-se em busca de sua imagem perfeita.

(Disponível em: <http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2010/05/11/ult7336u55.jhtm>. Acesso em: 12/4/2012.)



• Narciso (1594-6), de Caravaggio.

Figura 6:

380

1. Há, no texto dissertativo, três partes essenciais: uma *introdução*, na qual é exposta a tese ou a ideia principal que resume o ponto de vista do autor acerca do tema; o *desenvolvimento*, constituído pelos parágrafos que explicam e fundamentam a tese; e a *conclusão*. Numere os parágrafos do texto em estudo e identifique:
 - a) o parágrafo em que é feita a introdução do texto;
 - b) os parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto;
 - c) o(s) parágrafo(s) de conclusão.
2. Releia o parágrafo em que é feita a introdução do texto. Qual é a tese defendida pelo autor?

Nas figuras 4, 5 e 6, observamos que os autores apresentam um outro texto-base como exemplo de argumentos aos alunos. Entretanto, este texto traz reflexões não sobre simbolização do mundo, mas sim da imagem como exposição exagerada. Desse modo, os autores situam os alunos (que são sujeitos da era digital, era esta da mídia da exposição) sobre suas próprias experiências com a temática.

Desse modo, os autores buscam gerar coerência, a qual segundo Koch (2015) só é possível pela relação do texto com a experiência de seu leitor em dada situação comunicativa. Ainda, ao fazer alusão a história do Narciso, os autores buscam gerar criticidade por parte dos alunos para que eles percebam que a produção daquele texto certamente é vinculada às suas vivências, ou seja, escreve-se, então, para falar de si e se colocar enquanto cidadão. (GUIMARÃES, 2009; ANTUNES, 2003).

O texto, então, não seria somente um produto a ser colocado em veiculação para conseguir nota, mas uma produção em que se dialoga experiência e saberes linguísticos. Observamos, ainda, a exposição inicial das partes composicionais e suas funções do texto dissertativo argumentativo (Introdução, argumentação e conclusão.).

Figura 7:

3. O desenvolvimento é formado pelos parágrafos que fundamentam a tese. Normalmente, em cada parágrafo é apresentado e desenvolvido um argumento. Cada argumento pode ser desenvolvido por meio de procedimentos como:

- comparação
- oposição ou contraste
- alusão histórica
- definição
- citação
- apresentação de dados estatísticos
- exemplificação
- relação de causa e efeito

Reconheça no desenvolvimento do texto o(s) parágrafo(s) em que é feito o uso de:

- a) alusão histórica;
- b) citação;
- c) exemplificação;
- d) relação de causa e efeito.

4. O texto dissertativo-argumentativo faz uso de dois tipos básicos de conclusão: a conclusão-resumo, que retoma as ideias do texto, e a conclusão-sugestão, em que são feitas propostas para a solução de problemas. Que tipo de conclusão o texto em estudo apresenta?

5. Observe a linguagem do texto.

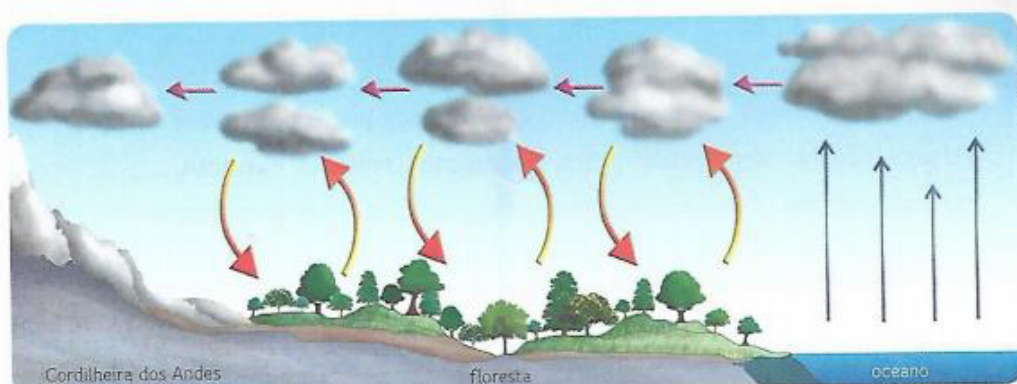
- a) Que tempo e modos verbais são predominantes?
- b) Qual é a variedade linguística empregada?
- c) A linguagem é predominantemente pessoal ou impessoal? Justifique sua resposta com base na pessoa do discurso, nas formas verbais e nos pronomes empregados.
- d) O texto revela maior preocupação com a expressividade, com a emotividade ou com a precisão das informações?

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características de um texto dissertativo-argumentativo? Respondam levando em conta os seguintes critérios: finalidade do texto, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem.

Figura 8:

PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

(ENEM)



Podem parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No entanto, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil.

À época em que Chico Mendes lutava para assegurar o futuro dos seringueiros e da floresta, um dos mais respeitados cientistas brasileiros, Eneas Salati, analisava proporções de isótopos de oxigênio na precipitação pluviométrica amazônica do Atlântico ao Peru. Sua conclusão foi irrefutável: a Amazônia produz a parte maior de sua própria chuva; implicação óbvia desse fenômeno: o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico.

PRODUÇÃO

Percebemos, nas imagens 7 e 8, a continuação da exposição das partes constituintes feita pelos autores. Essa exposição requer do aluno que ele identifique nos textos-base as partes que se referem à introdução, argumentos e conclusão. Assim, inferimos que a proposta parte de um conhecimento antes do gênero e sua função e depois sua constituição composicional. A sequência feita, então, atende à utilização do texto antes como experiência de interação social e depois como organização, isto é, o texto é interação e não somente estruturas linguísticas postas no papel. (KOCH, 2015; ANTUNES, 2003).

Em seguida, os autores apresentam ao aluno uma proposta de texto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que aborda uma temática de cunho ambiental. Assim, percebemos que o enfoque agora é produzir o texto nos moldes de uma situação comunicativa efetiva que o exige (o ENEM). Por isso, a produção é guiada por regras e critérios situados, a fim de que o gênero obedeça um certo ciclo de significação-produção-circulação.

Hoje, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta, mas também garante parcela significativa da chuva que cai ao sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e até mesmo ao norte da Argentina. Quando a umidade do ciclo, que se desloca em direção ocidental, atinge o paredão dos Andes, parte dela é desviada para o sul. Boa parte da cana-de-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas regiões e parte significativa da geração de energia hidrelétrica dependem da máquina de chuva da Amazônia.

T. Lovejoy e G. Rodrigues. A máquina de chuva da Amazônia.
Folha de S. Paulo, 25/7/2007 (com adaptações).

O texto apresentado, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a “máquina de chuva da Amazônia”. Suponha que, para manter essa “máquina de chuva” funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

- 1 suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas;
- 2 efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais;
- 3 aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não autorizados.

Escolha *uma* dessas ações e, a seguir, redija um texto dissertativo, *ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida*.

Ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto *não* deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Decida, com a classe e o professor, uma possível situação de circulação para a dissertação. Uma possibilidade é sua publicação no *blog* ou no mural da classe, mas pensem em outras opções.
- Decidido o suporte, pense no perfil dos leitores, que provavelmente serão, na maioria, jovens como você. A linguagem deve estar de acordo com a norma-padrão e adequada ao gênero e ao perfil do público leitor.
- Anote as ideias e os argumentos que considerar mais interessantes para desenvolver o tema.
- Pense em um enunciado (formado por uma ou mais frases) capaz de introduzir o texto e expressar a ideia principal (a tese) que pretende defender e anote-o.

382

(Figuras 9 e 10)

As figuras 9 e 10 nos mostram a proposta de produção na sua fase de planejamento. Os autores do livro, nesse momento, propõem ao aluno o ato de pensar a escrita para alguém e para que esse texto circule em dada esfera. Isso fica claro pelo fato de remeterem às plataformas *blog* ou mural de classe para publicar as produções. Assim, inferimos que essa produção tem objetivo de veicular as opiniões dos alunos sobre dada temática.

Além disso, observamos que os autores influenciam o planejamento levando em conta um possível leitor, pois apontam para o “perfil de público leitor.”. Logo após, fomentam a produção do texto considerando a norma padrão e o desenvolvimento lógico dos argumentos que devem ser apresentados, bem como solicitam que o aluno pense na introdução de seu texto a fim de que ele seja atrativo aos seus futuros leitores.

Figura 11:

- Entre os argumentos que anotou, escolha aqueles que podem fundamentar a ideia principal de modo mais consistente. Em vez de quantidade, dê preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos.
- Pense na melhor forma de concluir seu texto: ou retomando o que foi exposto e confirmando a ideia principal, ou fazendo uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido, ou fazendo uma proposta.
- Se quiser, desenvolva previamente um esquema para visualizar a estrutura e o conjunto de ideias. Se a dissertação apresentasse, por exemplo, três argumentos no desenvolvimento, ela poderia ter o esquema ao lado.
- Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.

Tese:
 Desenvolvimento:
 1º argumento:
 2º argumento:
 3º argumento:
 Conclusão:

REVISÃO E REESCRITA

Antes de fazer a versão final de sua dissertação, releia-a, observando:

- se você tratou, de fato, do tema proposto e adotou um ponto de vista claro sobre ele;
- se o texto apresenta uma tese que resume o ponto de vista que você adotou;
- se a tese é fundamentada com argumentos claros e consistentes;
- se os argumentos são bem desenvolvidos;
- se a conclusão retoma o ponto de vista defendido, confirmando-o, ou apresenta uma proposta;
- se o título dado ao texto é, além de atraente, coerente com as ideias desenvolvidas;
- se o texto como um todo é persuasivo;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão e com o grau de formalidade adequado ao público-alvo.

Faça as alterações necessárias e passe o texto a limpo.

Dando continuidade à proposta, na figura 11 observamos que os autores auxiliam o aluno que deve escrever o texto no ato de pensar sobre o quê e como escrever. Desse modo, percebemos que se leva em conta a situação, os sujeitos que devem interagir pelo texto e o suporte dado àquela produção. Em seguida à proposta, os autores apresentam a segunda e terceira etapa da produção textual: revisão e reescrita.

Assim, é notável que os autores concebem um texto como produto de reflexões e não somente como aglomerado de palavras soltas que devem obedecer aos critérios sintáticos sem atentar à significação ou coerência (KOCH, 2003). Nesse sentido, a revisão da produção pelo aluno pode torna-la mais eficaz na mediação da sua opinião e efetivar o diálogo com seu futuro leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos a proposta de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo presente no livro didático “*Português: linguagens, 1*” de Cereja e Magalhães (2013), inferimos que esta é pertinente e dialoga com as teorias de produção textual e critérios de textualidade abordados por Koch (2003, 2015). Nesse sentido, concluímos que a produção sugerida leva em conta os contextos de produção e circulação do texto, bem como seus possíveis leitores e suporte de veiculação.

Percebemos, também, que durante a proposta os autores consideram os critérios de textualidade tais como coerência (por aludirem à experiência pessoal como base para a produção), coesão (por apresentarem a necessidade de se utilizar da norma padrão para que se alcance o texto), informatividade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade (por levarem em conta os aspectos conteudistas da produção e os entornos contextuais para que ela se efetive, bem como o “para quê” o aluno deve produzir e o “para quem”).

Assim, compreendemos a proposta aqui analisada como pertinente e de efetiva significação por conceber o texto como uma atividade dialógica entre a estrutura e o contexto, entre produtor e possível leitor. Ainda, por levar em consideração os conhecimentos prévios de mundo dos alunos para a efetivação da produção do texto argumentativo solicitado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W.R. MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens, 1**. 9^a.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2^a.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2^a.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, D.P. **O gênero oral em exercícios no livro didático de língua portuguesa:** analisando as possibilidades para o desenvolvimento comunicativo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Catolé do Rocha, 2014.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P. BEZERRA, M.A. (orgs). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REINALDO, M.A.G.M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A.P. BEZERRA, M.A. (orgs). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROMANATTO, M.C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática:** comparação entre textos tradicionais e modernos. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1987.

SANTOS, W.L. CARNEIRO, M.H.S. **Livro didático de ciências:** Fonte de informação ou apostila de exercícios. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009. p. 248.