



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
CAMPUS IV - DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO EIXO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO SÉTIMO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DEYVID ISRAEL DA SILVA ALVES

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2023**

DEYVID ISRAEL DA SILVA ALVES

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO EIXO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO SÉTIMO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof^a. Ma. Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2023**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

A474p Alves, Deyvid Israel da Silva.

Proposta de produção textual: uma análise do eixo de produção textual do livro didático de português do sétimo ano do ensino fundamental. [manuscrito] / Deyvid Israel da Silva Alves. - 2023.

33 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2023.

"Orientação : Profa. Ma. Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida, Coordenação do Curso de Letras - CCHA. "

1. Gêneros textuais. 2. Produção textual. 3. Livro didático de português. I. Título

21. ed. CDD 410

DEYVID ISRAEL DA SILVA ALVES

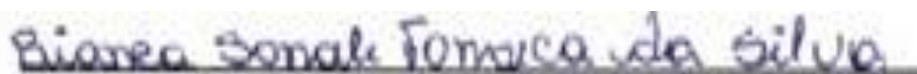
**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO EIXO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO SÉTIMO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

APROVADO EM: 27 de junho de 2023.



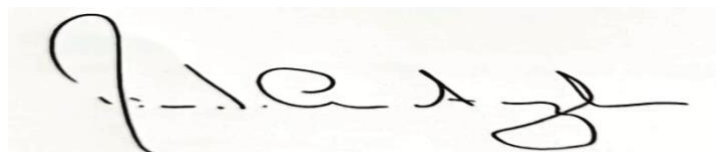
Prof^a. Ma. Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida

Orientadora - UEPB/CAMPUS IV



Prof^a. Ma. Bianca Sonale Fonseca da Silva

Examinador - UEPB/CAMPUS IV



Prof^a. Me. Rômulo César Araújo Lima

Examinador – UEPB/CAMPUS IV

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2023

AGRADECIMENTOS

Dedico a realização deste trabalho ao meu guia espiritual, a minha fortaleza que me sustenta nos dias difíceis, meu Deus. A ele, atribuo toda honra e todo o meu sentimento de gratidão por ter ultrapassado mais uma etapa da minha vida.

Aos meus pais, em especial a minha mãe Adriana Rafael da Silva e a minha avó Enedina Rafael da Silva, que mesmo diante das dificuldades, jamais mediram esforços para que eu alcançasse meus objetivos.

A meu bisavô Antônio Rafael da Silva (*in memoriam*) que foi meu suporte em grande parte da minha vida, contribuindo com seus sábios ensinamentos para que eu pudesse ser a pessoa que sou hoje.

A minha amiga Cristiane de Freitas Moreira, por sempre está presente. Saiba que você tem um valor inestimável em minha vida. Você foi meu ponto de equilíbrio em diversas situações em que tudo parecia que ia desmoronar.

A minha orientadora, Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida, agradeço a paciência, disponibilidade e por todo carinho depositado na construção deste trabalho.

Aos meus colegas de curso, agradeço por todo suporte, afeto, companheirismo durante todos esses anos de graduação. Minha eterna gratidão em especial a esses anjos em forma de pessoas, Anny, Clíssia, Fabrícia, Natália e Thaís, por acreditarem em mim, me apoiarem nos dias difíceis, fazendo com que eu me reerguesse perante situações adversas e continuasse a minha caminhada.

Agradeço a todos os professores que cruzaram o meu caminho ao longo dessa formação. Em especial ao Prof. Rômulo César e a Profa. Marta Lúcia por todos os ensinamentos, conversas, momentos de reflexão e boas risadas em suas aulas.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar uma proposta de produção textual de um livro didático de português (LDP). Para tanto, realizou-se uma análise do eixo de produção textual no LDP “Conexão e Uso” do 7º ano do ensino fundamental, especificamente a proposta de produção textual escrita presente no capítulo um da unidade sete. Justifica-se a elaboração desse trabalho devido a observações feitas na realização de um estágio supervisionado em uma sala de aula de uma escola pública, onde foi constatado o uso recorrente desse recurso didático. A pesquisa encontra-se fundamentado nos estudos dos autores: Bakhtin (1992), BNCC (2018), Koch (2009), Marcuschi (2008), Travaglia (1996), dentre outros. Em termos metodológicos, tem-se uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva com ênfase na análise documental tendo em vista que o instrumento da análise é o LDP. Os resultados encontrados demonstram que as propostas de atividades de produção textual são estruturadas com base nos gêneros textuais. Além disso, essas atividades são divididas em várias etapas, incluindo a exemplificação da proposta, o planejamento do texto, autoavaliação, reescrita e escrita do texto definitivo. Após a análise realizada, foi constatado que o texto é considerado como um processo de construção textual quanto discursiva. Nesse sentido, a proposta didática das atividades de produção textual é baseada na perspectiva dos gêneros textuais, explorando aspectos relacionados à função social, fatores de textualidade, bem como aspectos formais e composicionais.

Palavras-Chave: Gêneros Textuais, Produção textual, Livro Didático de Português.

ABSTRAC

The present work aims to analyze a proposal for the textual production of a Portuguese textbook (LDP). To this end, an analysis of the textual production axis was carried out in the LDP “Connection and Use” of the 7th year of elementary school, specifically the written textual production proposal present in chapter one of unit seven. The elaboration of this work is justified due to observations made during a supervised internship in a classroom of a public school, where the recurrent use of this didactic resource was observed. The research is based on the studies of the authors: Bakhtin (1992), BNCC (2018), Koch (2009), Marcuschi (2008), Travaglia (1996), among others. In methodological terms, there is a qualitative research of the descriptive type with emphasis on documental analysis considering that the instrument of analysis is the LDP. The results found demonstrate that the proposals for textual production activities are structured based on textual genres. In addition, these activities are divided into several stages, including exemplifying the proposal, planning the text, self-assessment, rewriting and writing the definitive text. After the analysis carried out, it was found that the text is considered as a process of textual construction as discursive. In this sense, the didactic proposal of textual production activities is based on the perspective of textual genres, exploring aspects related to the social function, textuality factors, as well as formal and compositional aspects.

Keywords: Textual Genres, Textual production, Portuguese Textbook.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAPÍTULO I: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	9
2.1 Concepções sobre língua e linguagem	9
2.1.1 Linguagem como forma de expressão do pensamento.....	10
2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	11
2.1.3 Linguagem como forma de interação	12
2.2 Concepção de texto	13
2.3 Noção de gênero textual	14
2.3.1 O estudo dos gêneros na escola	16
3. CAPÍTULO II: O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	17
3.1 O que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz sobre a produção textual?	19
METODOLOGIA	20
4. CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS	22
4.1 O livro didático de Português e a produção textual	22
4.2 Análise da proposta de produção textual no eixo de produção de texto do livro didático de português do 7º ano do ensino fundamental	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

A transformação social ocorre em uma velocidade acelerada, desencadeando concepções inéditas em relação à educação e suas abordagens metodológicas. Essas mudanças revelam novos padrões de comunicação associados às interações sociocomunicativas entre indivíduos, tendo em vista a ampla variedade de gêneros de textuais.

No que se refere às reflexões no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, a investigação acerca dos gêneros textuais tem se tornado frequente, com o intuito de unir os elementos fundamentais do ensino (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica) às práticas sociocomunicativas das linguagens, levando em consideração as questões relacionadas à diversidade e aos diversos usos dos gêneros presentes em diferentes formatos.

Nesse contexto, surgem os livros didáticos, que são recursos fundamentais no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nas escolas, sejam públicas ou privadas.

Partindo da premissa de que o livro didático de português pode direcionar a prática de muitos docentes que atuam na educação, principalmente no Ensino Fundamental, foram estabelecidas questões norteadoras para essa pesquisa. Sendo elas: Como as atividades de produção textual são organizadas no livro didático de português? Como os gêneros textuais são incorporados nas propostas de produção textual?

Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo geral analisar uma proposta de produção textual apresentada no livro didático de português do 7º ano do ensino fundamental. Elencamos como objetivos específicos: descrever a abordagem dos gêneros textuais e analisar a sistematização destes na atividade proposta no eixo da produção de texto escrito.

Este trabalho está fundamentado nos seguintes autores: Bakhtin (1992), que vem tratar aspectos relacionados aos gêneros textuais; BNCC (2018), traz considerações sobre a produção escrita; Koch (2009), Marcuschi (2008), acerca do texto, ensino de produção textual; Travaglia (1996), dentre outros.

A motivação para investigar as propostas de produção textual no livro didático de português surgiu perante as aulas de observação feitas na disciplina de estágio supervisionado II, em uma escola pública de São Bento-PB, quando foi constatado o

uso recorrente dessa ferramenta educacional pela professora regente da sala. Sendo, em muitos casos, a principal fonte didática de estudo ou pesquisa no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Além disso, acredita-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam ter relevância nas discussões sobre o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, especialmente no que se refere à compreensão dos aspectos relacionados ao processo de produção de textual.

O presente trabalho está dividido em três partes, além da metodologia e as considerações finais. De início, temos o primeiro capítulo que vem tratar questões acerca dos gêneros textuais e a importância do trabalho com estes nas escolas. O segundo capítulo vem tratar do ensino da produção textual no ambiente escolar e o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a respeito da produção textual. O terceiro capítulo vem inferir sobre a produção textual no livro didático de português e trazer a análise de uma proposta de produção textual presente no eixo referente a produção escrita do capítulo um da unidade sete do livro didático “Português: conexão e uso” escolhido para análise.

2. CAPÍTULO I: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

2.1 Concepções sobre língua e linguagem

Múltiplas foram as transformações ocorridas em torno da concepção de língua/linguagem ao longo da história da linguística. Cada momento histórico e social trouxe consigo uma percepção de língua, de sujeito e de mundo, aduzindo o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Sendo assim, é necessário considerar que a linguagem está presente em toda a nossa vida, uma vez que somos constituídos como sujeitos na e pela linguagem.

Bakhtin/Volochinov (1992), ao considerarem esse viés histórico, cultural e social da língua/linguagem, interpretaram esses paradigmas existentes nos diversos momentos ideológicos e os denominou de Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica de linguagem.

Mais tarde, Geraldi (1984), estudioso dos pressupostos bakhtinianos, renomeou tais concepções de “linguagem como expressão do pensamento”,

“linguagem como instrumento de comunicação” e “linguagem como forma de interação”. Compreendamos melhor a respeito dessas concepções.

2.1.1 Linguagem como forma de expressão do pensamento

Marcada como a primeira concepção de linguagem (subjetivismo idealista), está alicerçada segundo Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, perpassando pelos latinos, Idade Média, Idade Moderna, até chegar seu rompimento no início do século XX, com a visão de Saussure. Consoante a isso, a autora considera essa visão como marco inicial dessa concepção de linguagem, uma vez que surge a partir da elaboração da primeira gramática ocidental associada a noção de certo e errado no uso da língua.

No que se refere a essa concepção de linguagem, Travaglia (1996), define e explica que:

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo uma exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que o enunciado acontece (TRAVAGLIA, 1996, p.21).

Diante disso, Castro, Rodrigues e Catarino (2021), explica que o não saber se expressar bem, provém do não saber pensar, pois a linguagem traduz o que é constituído na mente. Assim sendo, a linguagem é considerada um espelho do pensamento e a expressão constituída por ela se constrói no interior sendo sua exteriorização apenas uma tradução daquilo que foi pensado.

Reiterando o que já foi dito anteriormente por Travaglia (1996), ao atestarmos que o ato de fala é um retrato da consciência do indivíduo, tem-se o pressuposto de que a arte do falar bem está interligada com a arte do bem pensar. Subtende-se assim, que, um sujeito só conseguirá expressar-se corretamente, caso possa organizar de forma eficaz os seus pensamentos.

Desse modo, Silva e Leite (2013) afirmam que:

isto é uma visão equivocada da linguagem como um todo, posto que os fatores sociais, como também os interlocutores, são partes constituintes e influenciadoras da enunciação, seja está escrita ou falada (SILVA e LEITE, 2013).

Ademais, mediante a essa concepção de linguagem como forma do pensamento, cabe destacar que a língua é entendida como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo, logo, a enunciação, por esse viés ideológico, partiria do interior para o exterior do sujeito. Sendo assim, a língua é estabelecida como uma espécie de criação constante cuja evolução se dá de modo autônomo e ilimitado.

Silva e Leite (2013), reiteram que essa postura idealista defende a ideia de que o sujeito tem absoluto poder de criar e recriar expressões linguísticas e, por isso, detém esse caráter autônomo em se tratando da linguagem estabelecida no ato da fala.

2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação (Objetivismo abstrato) defende-se a ideia de que a linguagem é apenas uma transmissão autônoma de mensagens de um sujeito emissor para um sujeito receptor, sendo ambos isolados histórico e socialmente.

Nessa dimensão, a linguagem é compreendida como sendo ferramenta para a comunicação e a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p.22).

Frente a isso, quando analisamos cuidadosamente essa perspectiva, percebemos a existência de uma ligação com os elementos comunicativos, isto é, o locutor deseja transmitir uma mensagem para um interlocutor e, assim, utiliza-a “em código (codificação) e a remete para outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (Travaglia, 1996, p.22-23).

Quando percebemos a interligação existente entre a concepção discutida com a Teoria da comunicação, percebe-se que a língua é um código utilizado para transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 82-83), atesta que “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, não estabelece vínculo com o cenário em que se insere. Em outras palavras, é fechada, cujas leis são específicas, sem haver um elo entre o seu sistema e a sua história.

Consequentemente, Travaglia (1996), postula que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação desune o sujeito do seu contexto social, por limitar-se ao funcionamento interno da língua. Sendo assim, o contexto em que ocorre e se constrói a comunicação entre sujeitos é desconsiderado, mostrando que está fundamentado no funcionamento e estrutura da língua, o que confirma sua relação com o estruturalismo.

Em suma, é possível reconhecer, nesse escopo, que embora essa concepção compreenda a língua como ato social, há nela a desconsideração do uso e, consequentemente, os sujeitos e contextos envolvidos nesse ato, limitando-se apenas ao seu funcionamento interno.

2.1.3 Linguagem como forma de interação

A terceira concepção de linguagem, estando em torno dos estudos da concepção de língua, tem como maior nome Mikhail Bakhtin, em seus estudos realizados (Círculo de Bakhtin) a qual postula a linguagem como forma de interação, contrapondo-se as demais concepções anteriores aqui citadas.

Nessa vertente, a linguagem é determinada como forma ou processo de atividade de interação humana. Diante disso, o sujeito atua, age e realiza ações através da linguagem que deixou de ser apenas um elemento de exteriorização do pensamento ou um simples transmissor de informação. Passando a ser “agente de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (CAMPOS, 2008, p.6).

Travaglia (2002) alega que diante dessa concepção, a linguagem é reconhecida aqui em sua dimensão histórica, humana, social e dialética. Segundo a qual o sujeito e a linguagem estão interligados não podendo haver separação. Em decorrência disso, tem-se o reconhecimento do caráter ideológico da linguagem, intimamente arraigado não só no homem, mas na ação coletiva da linguagem, constituindo-se como forma de ação entre os sujeitos e considerando as diferentes condições de produção de enunciados no processo interlocutivo.

Ainda sobre essa concepção, a língua é tida como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente estabelecidas, em diferentes contextos de comunicação da atuação humana. Bakhtin nos diz que:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 1953/4).

Para Travaglia (1998), nessa concepção de linguagem, o que o sujeito faz ao utilizar-se da língua não é apenas traduzir e externar seu pensamento, nem tampouco conduzir informações, ele realiza ações, agindo sobre outro sujeito (interlocutor). Portanto, nessa concepção em questão, a linguagem seja ela escrita ou oralizada, ocorre por meio de enunciados que se concretizam em diversas interações.

Considerando o que fora elucidado sobre essa concepção de linguagem, Koch (2010) afirma, que diferentemente das demais concepções de linguagem, na perspectiva interacional, os sujeitos não são mais enxergados como (pré)determinados pelo sistema linguístico, passam a exercer a função de atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente são construídos e se constroem no texto, considerado o próprio lugar de interação, ou seja, da constituição dos interlocutores.

Desse modo, essa perspectiva da linguagem como forma de interação trouxe consigo contribuições significativas para a compreensão de língua e linguagem, assim como para a essência do ensino de língua, uma vez que a partir daí alterou o olhar sobre a linguagem, mostrando-a como processo de interação e considerando os diferentes sentidos que esta admite nas mais variadas situações sociocomunicativas.

2.2 Concepção de texto

De acordo com Koch (2003, p.25), o conceito de texto varia segundo as concepções teóricas adotadas. Dito isso, o texto foi inicialmente concebido como uma unidade linguística superior à frase, depois como um ato de fala e finalmente como parte de atividades mais globais de comunicação. Nesse sentido, o texto passa a ser visto como um processo em que é construído e planejado, deixando de ser uma estrutura acabada (produto). Sendo assim, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.

Koch (2003, p.16) discute também que, a concepção de língua e sujeito influencia diretamente na concepção de texto. A partir desse entendimento, a ideia de língua como expressão do pensamento e de sujeito como detentor total de suas

ações e discurso leva à visão de texto como resultado do pensamento do autor, relegando um papel passivo ao leitor/ouvinte.

Por outro lado, a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, resulta em uma concepção de texto como um lugar de interação, no qual os sujeitos envolvidos são ativos e o sentido é construído a partir dessa interação.

Ainda sobre o conceito de texto, é importante salientar o pensamento de Bentes que apresenta um percurso histórico sobre os conceitos importantes para a definição de texto. Bentes (2001) nos diz que, na primeira fase, os estudos sobre texto enfatizavam a forma de organização do material linguístico como propriedade definidora do texto. Em uma segunda fase, a elaboração da concepção de texto levou em consideração que a produção textual é uma atividade verbal, na qual os falantes estão praticando ações, atos de fala.

Costa Val (2004), afirma que atualmente, é possível definir texto como qualquer produção linguística, seja falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido em uma situação de comunicação humana, ou seja, em uma situação de interlocução.

Nesse sentido, percebe-se que um aspecto crucial dessa definição é que nenhum texto tem sentido em si mesmo ou por si mesmo, e que o sentido de um texto pode ser construído em uma determinada situação, para interlocutores específicos. Dessa forma, entende-se que o sentido não é intrínseco ao texto nem dado por ele, mas sim produzido pelos falantes em cada interação linguística.

2.3 Noção de gênero textual

Ao reconhecermos a natureza social e histórica da linguagem, podemos entender que a comunicação humana é um processo dialógico que ocorre dentro de contextos sociais. As pessoas vivem em comunidade e interagem uns com os outros, utilizando uma variedade de formas de linguagem, incluindo a fala, a escrita, gestos e sons. No dia a dia, nos deparamos e produzimos diversos tipos de textos, tais como e-mails, notícias, poesias, crônicas, artigos, tirinhas, receitas e bulas de medicamentos.

De acordo com Bahktin (1992, p.290):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAHKTIN, 1992, p. 290).

Diante desse ponto de vista, os enunciados são considerados como unidades fundamentais de comunicação verbal, e o discurso é influenciado pela forma do enunciado, que está diretamente ligado ao sujeito que o emite, não podendo existir fora desse contexto. Os gêneros são considerados como elementos essenciais para a comunicação, pois proporcionam uma organização ao nosso discurso. Dessa forma, a comunicação entre as pessoas é realizada através de padrões e estruturas conhecidas, permitindo uma transmissão eficiente de informações.

De acordo com a concepção sociointeracionista, os gêneros textuais não são uma forma fixa e imutável de manifestação da língua. Segundo Bakhtin (1992), eles são tipos de enunciados que apresentam uma relativa estabilidade em relação à composição, conteúdo temático e estilo. Isso significa que não há um modelo único e predefinido de texto, mas sim uma construção que pode ser adaptada de acordo com as necessidades dos interlocutores em uma dada interação. Dessa forma, o discurso pode ser reconfigurado a partir da interação dos sujeitos envolvidos.

Segundo Koch (2009, p. 54), os gêneros possuem algumas características:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal (KOCH, 2009, p. 54).

Desse modo, Koch e Elias (2017, p.107), afirmam que cada gênero é caracterizado pela sua esfera de atuação, que implica em modos específicos de combinar de forma indissociável o conteúdo temático, o propósito comunicativo, o estilo e a composição.

A partir dessa perspectiva, os gêneros textuais são definidos como enunciados ou situações criados para suprir a necessidade de comunicação e aprimorar a sua efetividade. Cada gênero possui uma forma composicional e estilo distintos, adequados à sua modalidade situacional de comunicação. Em outras palavras, os gêneros textuais são adaptados para atender às diversas situações comunicativas dos seres.

2.3.1 O estudo dos gêneros na escola

Para que o estudo dos gêneros textuais seja eficaz e significativo, é importante compreender que esses gêneros não são determinados apenas pela forma, ou seja, pelos aspectos formais, mas sim pelo seu caráter sociocomunicativo. Entretanto, é essencial reconhecer a importância da forma na utilização dos gêneros na prática, já que é por meio dela que os empregamos de maneira adequada.

Koch (2009) aponta que, ao selecionar um gênero textual, é fundamental considerar a situação, a ação e a relação meio-fim, que é a questão central da atividade a ser mediada. Dessa maneira, compreende-se que é necessário ter conhecimento da forma e da funcionalidade do gênero, bem como da sua relevância para as pessoas que o utilizam e para os respectivos usuários.

Ao adquirirmos proficiência em um gênero textual, adquirimos habilidade para alcançar objetivos específicos em situações sociais por meio de recursos linguísticos adequados. Essa aquisição é fundamental para o processo de socialização das práticas comunicativas entre os indivíduos, uma vez que utilizamos esses recursos em interações sociais.

Assim, os gêneros textuais são considerados como formas discursivas legítimas em contextos específicos, pois estão inseridos em relações sociais e históricas que são fontes fundamentais de produção e sustentação desses gêneros.

Na escola, os gêneros textuais se apresentam como uma ferramenta comunicativa e um instrumento para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Eles são apresentados aos alunos de diversas maneiras, desde a leitura e análise de textos, até a produção de textos em diferentes gêneros. Frente a isso, Koch (2009, p.57) afirma que:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as instituições escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. [...] os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar

isso a especificidade é o resultado desse funcionamento. Há também uma naturalização, mas de outra ordem: a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar [...]

Considerando o que foi exposto, podemos afirmar que a escola é um lugar de grande importância para investigação dos gêneros. No entanto, não devemos ignorar o fato de que os gêneros são construídos a partir das relações entre os indivíduos e da singularidade de cada pessoa.

A prática escolar desempenha um papel fundamental no aprimoramento dos gêneros textuais, tanto aqueles que são ensinados e desenvolvidos na escola, quanto aqueles que os alunos já têm alguma noção antes de frequentar o ambiente escolar. Isso se dá através do processo de comunicação, tornando a comunicação um artefato indispensável para o bom entendimento e desempenho dos gêneros, independentemente da modalidade.

Em se tratando desses gêneros ensinados na escola e os gêneros dos quais os sujeitos já trazem uma noção mesmo antes de adentrar no ambiente escolar, Bakhtin (1981, p. 261) determina-os como primários e secundários, e os diferencia como sendo:

Os gêneros primários são mais concretos, mais 'vivos', mais diretamente ligados à vida cotidiana; eles não têm uma forma acabada, e as fronteiras entre eles são muito fluidas. Já os gêneros secundários são mais abstratos, mais distantes da vida cotidiana; eles têm uma forma acabada e estruturada, e as fronteiras entre eles são mais rígidas.

Diante do exposto, percebe-se que a escola tem o papel de aprimorar os gêneros primários já conhecidos pelos alunos e ensinar os gêneros secundários, que são abstratos e distantes da vida cotidiana. Deve ensinar os alunos sobre as características e estruturas desses gêneros e oferecer atividades práticas para exercitar seu uso.

Portanto, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como usuários competentes dos diferentes gêneros textuais, sejam eles primários ou secundários, para que possam se comunicar de forma eficaz e adequada em diferentes situações da vida.

3. CAPÍTULO II: O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

As práticas de produção textual na escola, especificamente nas aulas de língua portuguesa, são consideradas atividades essenciais. Sendo assim, o ensino de produção textual é uma atividade essencial no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, o trabalho com a produção textual na escola traz consigo o princípio de formar escritores competentes, no que diz respeito a produção de textos coerentes e coesos.

Nesse sentido, a produção textual desempenha um papel crucial na vida escolar de todos os indivíduos. Ao se envolverem na atividade de produzir textos, os alunos desenvolvem seu raciocínio, utilizando sua criatividade e habilidades de organização de ideias.

A produção textual também contribui para o aprimoramento da linguagem escrita, ajudando os alunos a se comunicarem de maneira eficiente e a ganharem autonomia na expressão de suas ideias. Assim, a prática da produção textual na escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Mediante ao exposto, desenvolver uma produção textual pode ser um desafio complicado, tanto para os alunos, quanto para os professores, e um dos fatores que contribui para essa dificuldade está relacionado aos temas propostos para os textos. Conforme apontado por Geraldi (2006), muitas vezes os alunos são solicitados a escrever sobre os mesmos temas todos os anos, frequentemente baseados em datas comemorativas. Essa repetição de temas pode limitar a criatividade e o engajamento dos estudantes, tornando o processo de escrita monótono e desinteressante.

Diante disso, se faz necessária uma forma de ensino que reflita juntamente com os alunos quais os maiores obstáculos encontrados na hora da produção textual, para que assim, esses mesmos obstáculos sejam superados, gerando espaço para criação e produção de textos do sujeito leitor de mundo.

De acordo com os PCNs (1998, p. 66):

para aprender a escrever, é necessário ter acesso a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, ou tratamento que se dá a escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende, ao contrário é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados oficialmente no mundo da escrita por meio da alfabetização [...] (PCNs, 1998, p.66)

Frente a isso, é notória a importância de proporcionar aos alunos acesso a uma diversidade de textos escritos e situações reais de uso da escrita. Essa abordagem permite que os estudantes testemunhem e compreendam como a escrita é utilizada em diferentes contextos, enfrentem os desafios reais que surgem ao produzir textos e recebam apoio para desenvolver suas habilidades de escrita.

Desse modo, é fundamental que o ensino da escrita (produção textual) na escola não seja inibidor ou afaste os alunos do objetivo principal, que é se tornarem escritores proficientes. Pelo contrário, deve-se aproximar os alunos da escrita, especialmente durante o processo de alfabetização. Isso implica criar um ambiente acolhedor e motivador, onde os alunos se sintam encorajados a arriscar e expressar suas ideias por escrito, mesmo que ainda não tenham total domínio da linguagem escrita.

3.1 O que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz sobre a produção textual?

A BNCC é de fato uma referência regulatória que orienta as instituições de ensino no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas, sejam essas instituições públicas ou privadas. Ela estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018, p. 09).

Ao se referir a Língua Portuguesa e a produção textual, a BNCC (2018), reconhece a importância de ampliar o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais. Isso significa que eles devem ter acesso não apenas a textos literários, mas também a textos jornalísticos, acadêmicos, informativos, entre outros, a fim de ampliar suas experiências de leitura e escrita.

No entanto, para que esse processo seja eficaz, é fundamental que as práticas escolares sejam contextualizadas e estejam apoiadas em orientações didáticas adequadas. Isso significa que os professores devem planejar suas aulas considerando os interesses, necessidades e realidades dos estudantes, estabelecendo conexões entre os gêneros textuais trabalhados e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Diante disso, na BNCC (2018):

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BNCC, 2018, p.86).

Entendendo as práticas de linguagens, que incluem a leitura de textos, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica, são feitas por campos de atuação. Isso significa que essas práticas são estruturadas em torno de situações reais da vida social, com as quais os estudantes se deparam em diferentes contextos.

Ao considerar o conhecimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em relação aos diversos gêneros textuais, é importante mencionar a relevância dos estudos realizados nas etapas iniciais do ensino. Esses estudos anteriores contribuem para a organização intelectual dos alunos e para uma melhor compreensão dos gêneros textuais presentes na sociedade.

Embora os estudantes tenham algum conhecimento prévio sobre determinados gêneros textuais, é essencial que a orientação escolar seja fornecida para ampliar sua variedade de conhecimentos em relação a diferentes gêneros e suas estruturas. Dessarte, é dessa orientação, que os alunos podem compreender melhor a importância de cada gênero textual no contexto social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em uma análise documental de um Livro didático de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, com relação as abordagens das atividades de produção textual que são propostas no eixo de produção escrita.

Para a realização da análise, considerou-se a proposta de produção textual presente no eixo de produção escrita no capítulo 01 da unidade 07 do livro didático de português “Conexão e Uso”, de Dileta Delmanto e Laiz B. De Carvalho, publicado em 2018 pela Editora Saraiva.

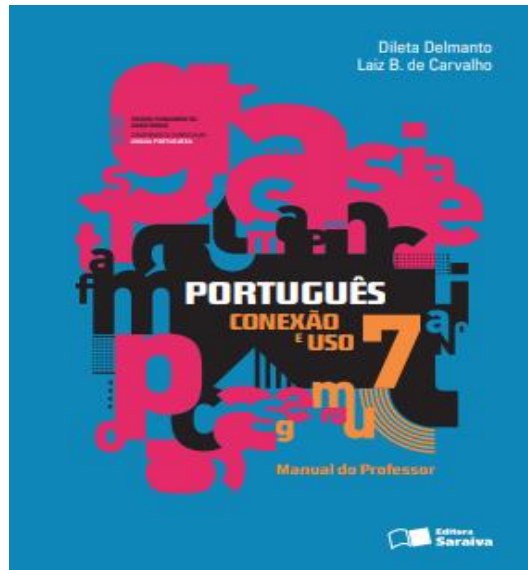
A análise dos dados foi realizada considerando as seguintes categorias: verificar a abordagem dos gêneros textuais e analisar a sistematização dos gêneros textuais na atividade de produção textual proposta no eixo da produção de texto escrito.

A análise segue os princípios teóricos-metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Esse tipo de estudo é realizado através da análise de materiais escritos, nos quais o pesquisador busca informações relevantes para sua pesquisa específica.

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica de pesquisa que se baseia em fontes estáveis, pois as informações contidas nesse tipo de material permanecem registradas e podem ser consultadas repetidamente, o que confere maior estabilidade aos resultados obtidos nas análises.

A seleção do *corpus* foi realizada com base nos seguintes critérios: o material didático deveria estar aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), está de acordo com o ensino proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ser adotado pelas escolas municipais da cidade de São Bento–PB (utilizado para o quadriênio 2020/2021/2022/2023), e apresentar propostas de ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais.

Figura 01: Capa do livro



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

4. CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

4.1 O livro didático de Português e a produção textual

No Brasil, o livro didático (doravante LD) enfrentou um percurso histórico rigoroso em conjunto com o progresso do país, por meio de conversas, trocas de ideias e regulamentações políticas aprovadas acerca do ensino oferecido nas escolas.

Segundo Lajolo (1993, p. 62), “no fim do século XIX, explodem questões fulcrais da relação entre livros, escola e produção cultural: a profissionalização do intelectual e a correspondente implantação e desenvolvimento de mecanismos, praxes e acordos [...]”.

No contexto mencionado, o sistema de ensino sofreu modificações ao longo dos anos no território brasileiro, considerando que desde os aspectos humanos (professores), estruturais (instituições educacionais) e recursos pedagógicos (materiais didáticos) acompanharam essas mudanças. Progressivamente, tudo se aprimorou, entretanto, os problemas atuais ainda são evidentes na área educacional, e com isso, os manuais didáticos desempenham um papel crucial para os educadores na construção do conhecimento.

Sendo assim, entende-se que o LD desempenha um papel de extrema importância no ensino básico das escolas brasileiras, pois é um recurso fundamental

para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além de fornecer uma base sólida, o livro contribui de maneira significativa para o aprimoramento do ensino do professor, bem como para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Além disso, o LD traz seu conteúdo cuidadosamente selecionado, o que poderá auxiliar na qualificação do professor, proporcionando suporte e orientação, ao mesmo tempo em que estimula e facilita a assimilação de conhecimentos por parte dos estudantes. Nesse sentido, entende-se que esse material se torna indispensável para as aulas de português.

Mediante ao exposto, surge então o Livro didático de português (doravante LDP), que segundo Bezerra (2005, p. 35) é:

[...] entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdo e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino-aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras (BEZERRA, 2005, p.35)

Dessa forma, o LDP oferece uma estrutura organizada que guia o trabalho em sala de aula, fornecendo recursos e direcionamentos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Ao ser utilizado como referência e apoio, o livro contribui significativamente para a qualidade do ensino e facilita o acesso aos conhecimentos fundamentais da língua portuguesa.

No entanto, é importante ressaltar que o LDP disponibilizado nas escolas passou por diversas mudanças ao longo do tempo, especialmente no que se refere às concepções de linguagem, aspectos visuais e materiais utilizados na sua produção. Essas transformações têm como objetivo adequar-se e adaptar-se ao público que recebe esses livros.

Diante dessas mudanças, passou então a ser criados órgãos específicos com o intuito de supervisionar a produção e contribuir para o reconhecimento do LDP em âmbito nacional. Foi por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que foi estabelecido o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de fornecer LD de alta qualidade para as escolas públicas.

Com isso, o PNLD abriu novas perspectivas para a prática educacional, ao incluir outros materiais pedagógicos, como obras literárias e jogos educacionais. Esses recursos adicionais têm o potencial de fazer contribuições significativas para o conhecimento dos alunos, enriquecendo suas experiências de aprendizado. Dessa

forma, o PNLD ampliou suas possibilidades de apoio educativo, oferecendo uma variedade de recursos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange o LDP, atualmente existem “os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e análise linguístico-semiótica” (BRASIL, 2018, p.11). São esses eixos de ensino que determinam como deverá ser trabalhado o ensino de português dentro da sala de aula.

A respeito do eixo da produção textual no LDP, é notória a sua presença desde os anos 70, 80 e 90. Porém, a noção atrelada a esse eixo na época, foge das concepções da produção textual na atualidade, visto que, as propostas de produção textual eram deixadas de lado para focar apenas no domínio de regras gramaticais. E quando se trabalhava com a produção de texto, eram propostas de redações desvinculados do contexto sociocomunicativo do aluno.

Atualmente, o trabalho com as produções textuais deve dialogar com os outros eixos no LDP, a fim de contribuir para que a prática de ensino não fique descontextualizada. Assim, o aluno ganha autonomia na hora de produzir um texto.

Além disso, Carneiro e Anacleto (2019), enfatiza que as atividades de produção textual no LDP devem ter uma função prioritariamente social. Posto isto, o LDP deve ter como objetivo prioritário o desenvolvimento de sujeitos capazes de utilizar uma variedade de textos em diversas situações comunicativas, bem como compreender a funcionalidade de diferentes gêneros textuais.

Essa abordagem é indispensável para garantir que os estudantes adquiram as habilidades necessárias para se expressar de forma eficaz e adaptar-se às demandas comunicativas do mundo atual.

Diante dessa perspectiva, Carneiro e Anacleto (2019), afirmam que é necessário que o LDP desempenhe um papel ativo na ampliação das competências de escrita dos alunos, por meio de atividades de produção textual. Essas competências abrangem as habilidades de redação que os estudantes adquirem ao longo da vida, e são essenciais para que possam se inserir de maneira efetiva em diversas situações de comunicação.

Dessa forma, o livro deve oferecer recursos e práticas que estimulem o desenvolvimento dessas habilidades, capacitando os alunos a se expressarem de forma clara, coerente e adequada em diferentes contextos comunicativos.

4.2 Análise da proposta de produção textual no eixo de produção de texto do livro didático de português do 7º ano do ensino fundamental

Nesta seção, será exposta uma análise da produção textual no LDP no que se refere a dois aspectos: a abordagem dos gêneros textuais na produção escrita e examinar a sistematização das atividades propostas no âmbito eixo da produção textual.

Para a realização da análise das propostas de produção textual escrita no LDP, selecionamos o LDP do 7º ano do ensino fundamental. Faz parte da coleção “Português: conexão e uso”, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. De Carvalho, publicado em 2018 pela Editora Saraiva, 1ª ed, utilizado para o quadriênio 2020/2021/2022/2023. Vale ressaltar que essa coleção é a que está em uso nas escolas municipais de São Bento.

O LDP supracitado está subdividido em oito unidades, sendo dois capítulos por unidade. É importante frisar que todos os aspectos organizacionais do livro são iguais, apresentando dois capítulos por unidade, diferenciando apenas os conteúdos que ali estão.

Os textos usados para leitura introdutória de cada capítulo trazem temáticas alternadas. Além disso, as unidades apresentavam diferentes gêneros textuais, sendo eles: poemas, contos, minicontos, anúncios, matérias jornalísticas, notícias, reportagens, fotorreportagem, bilhetes, lendas, biografias, autobiografia, mitos, verbetes, artigos, crônicas, resenhas, histórias em quadrinhos, notas de rodapé, memes, tirinhas, cartazes, guia de viagens, abaixo-assinado, carta aberta, propagandas, folhetos e avisos.

Sendo assim, nota-se um fator positivo no que diz respeito a variedade de gêneros textuais no LDP. Uma vez que, na maioria dos casos, os alunos só vão ter contato com esses gêneros na escola ao se depararem com os livros didáticos utilizados em sala de aula.

Quanto a estrutura de todas as unidades, apresentavam aspectos semelhantes de abordagem das temáticas e estavam organizados da seguinte forma:

- Leitura: na qual o LDP apresenta o gênero que será trabalhado ou utilizado posteriormente como referência em atividades;

- Exploração do texto: é apresentada uma série de questões acerca do gênero utilizado anteriormente no tópico “leitura”, que deverão ser respondidas pelos alunos;
- Recursos expressivos;
- Diálogo entre textos;
- Do texto para o cotidiano;
- Atividade de escuta;
- Produção oral: são ideias para debater em sala de aula;
- Reflexão sobre a língua;
- Produção escrita: aqui é proposto para o aluno escrever a produção textual abordada no início do capítulo no tópico “leitura”;
- Cultura digital;
- Uma questão investigativa;
- Encerrando a unidade, são referências sobre às abordagens feitas na unidade.

Para melhor compreensão da abordagem dos gêneros textuais nas propostas de produção textual no LDP, focamos nossa análise no capítulo 01 da unidade 07 do livro didático em questão. Vale ressaltar que essa unidade é composta por dois capítulos e em apenas um deles é trabalhado a produção textual escrita. Produção essa que tem como foco o gênero textual “abaixo-assinado”. No segundo capítulo temos uma produção oral, mas não é relevante para nossa análise, visto que o foco está na produção textual escrita.

A seguir, tem-se o exemplo do tópico “leitura”, que tem por objetivo contextualizar a situação de produção do gênero textual em questão. Vejamos a figura 02 abaixo:

Figura 02: Abaixo-assinado

Diga não ao projeto de lei que autoriza a caça de animais silvestres

JUNTOS CONTRA A AUTORIZAÇÃO DA CAÇA DE ANIMAIS SILVESTRES

166.863 pessoas já assinaram. Ajude a chegar a 200.000!

Nome

Sobrenome

Email

Exibir minha assinatura e meu comentário neste abaixo-assinado

Assinar este abaixo-assinado

289Life Nordeste criou este abaixo-assinado para pressionar Romero Jucá (Senador) e 5 outros

Ao assinar, você aceita os [Termos de uso](#) e a [Política de privacidade](#) da Change.org, e concorda em receber e-mails ocasionais sobre mobilizações feitas na Change.org. Você pode cancelar a qualquer momento.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p.248)

A figura 02 refere-se a uma determinada página de um site, no qual foi criado um abaixo-assinado *online* com o intuito de se posicionar contra um projeto de lei que autoriza a caça de animais silvestres. Posteriormente, tem um texto e várias questões logo abaixo, que servem para contextualizar a temática abordada, o que proporciona uma melhor compreensão da figura apresentada e dos elementos que compõe o gênero textual em questão.

No caso desse abaixo-assinado exemplificado no LDP, o texto apresenta um discurso de natureza social, visto que o autor expõe toda sua indignação acerca do projeto de lei lançado para votação e possível aprovação. Dentro dessa perspectiva, a produção é compreendida pelo LDP como a construção de um texto e discurso com um propósito comunicativo específico, conforme destacado por Marcuschi (2008).

Em se tratando da análise linguística perante o texto e o discurso, proposta nessa atividade, fará com que o aluno perceba que o gênero abaixo-assinado se trata de um meio de tornar-se sujeitos participativos e que reivindicam seus direitos em questões políticas perante a democracia.

Além disso, notou-se que no LDP, a atividade de produção textual está consistentemente conectada às atividades de leitura. No início de cada capítulo, é proposta uma atividade de leitura do gênero textual que será abordado,

posteriormente, na atividade de produção textual. O que indica um fator relevante em se tratando da produção escrita, visto que se faz necessário que para que o aluno produza um texto é benéfico ter contato prévio com a temática em questão.

À medida que avançamos a unidade, o LDP em questão explora o gênero abaixo-assinado em etapas, e isso fica bem evidente quando chegamos na parte fulcral de nossa análise, que é o tópico da produção textual intitulado de “produção escrita”.

Nesse tópico, a atividade de produção textual proposta pela unidade está sistematizada em etapas, sendo elas: I) antes de começar, II) planejando o texto, III) autoavaliação e reescrita, IV) redigindo o texto definitivo.

Para ilustrar essa primeira etapa “antes de começar” do tópico (produção escrita), apresenta-se a figura 03:

Figura 03: Antes de começar

Produção escrita

✳ Não escreva no livro!

Abaixo-assinado

Na tira a seguir, o personagem Armandinho recorre a um abaixo-assinado para resolver um problema que atinge a ele e a seus colegas.

BECK, Alexandre. Folha de S.Paulo, 9 abr. 2016. Folhinha. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/27431-tiras-de-armandinho#foto-442621>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Nesta produção, propomos que você e os colegas elaborem e assinem um abaixo-assinado para resolver algum problema que aflija sua escola ou seu bairro.

Para isso, vocês precisarão conversar com pessoas que de alguma forma se sintam envolvidas no problema e encontrar um meio, físico ou eletrônico, que permita que o documento chegue às mãos das autoridades que poderão agir sobre a questão.

Antes de começar

Em primeiro lugar, é preciso descobrir uma boa causa, isto é, algo que esteja precisando de uma atenção especial, de uma providência imediata, de uma ação rápida.

1. Você e os colegas de turma deverão conversar com pessoas de sua comunidade – escola ou bairro – e procurar saber que problema as está afetando e a quem acham que poderiam recorrer para que uma providência fosse tomada. Vocês vão agir como repórteres que se propõem a investigar problemas de determinada cidade ou região.
2. Em dia marcado com o professor, vocês trarão para a sala de aula as demandas apresentadas pelos seus entrevistados. Juntos, todos os alunos deverão selecionar uma questão que lhes parecer significativa e passível de conseguir um bom resultado.
3. Escolhido o problema que será abordado e definido o que será solicitado, decidam quem será o destinatário do abaixo-assinado. Só então vocês devem iniciar a primeira redação do texto.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p.263)

A partir dessa figura 03, observou-se que inicialmente há uma preocupação para começar a escrever a produção textual. Os comandos nessa primeira etapa sugerem que antes de escrever é necessário que quem produz o texto tenha em

mente um objetivo traçado, visando solucionar uma problemática existente que esteja atrelada ao contexto social do qual se encontra inserido.

Além disso, a escolha do gênero textual em questão, representa uma situação real de uso da linguagem. Sendo assim, o aluno aprende sobre algo que fará sentido não somente no contexto escolar, mas em seu contexto social. O que é algo importante para sua formação enquanto sujeito crítico e que reivindica seus direitos. Nesse contexto, Costa Val (1991) nos diz que o texto é uma unidade de linguagem em uso que desempenha uma função identificável dentro de um contexto sociocomunicativo específico. Ele destaca que a produção e a compreensão do texto são influenciadas por uma série de fatores pragmáticos que desempenham um papel determinante na construção de seu sentido.

Para a segunda etapa da produção textual, intitulada de “planejando o texto”, foi apresentado aspectos que visavam a caracterização da produção textual. Vejamos conforme está descrito no quadro 01 abaixo:

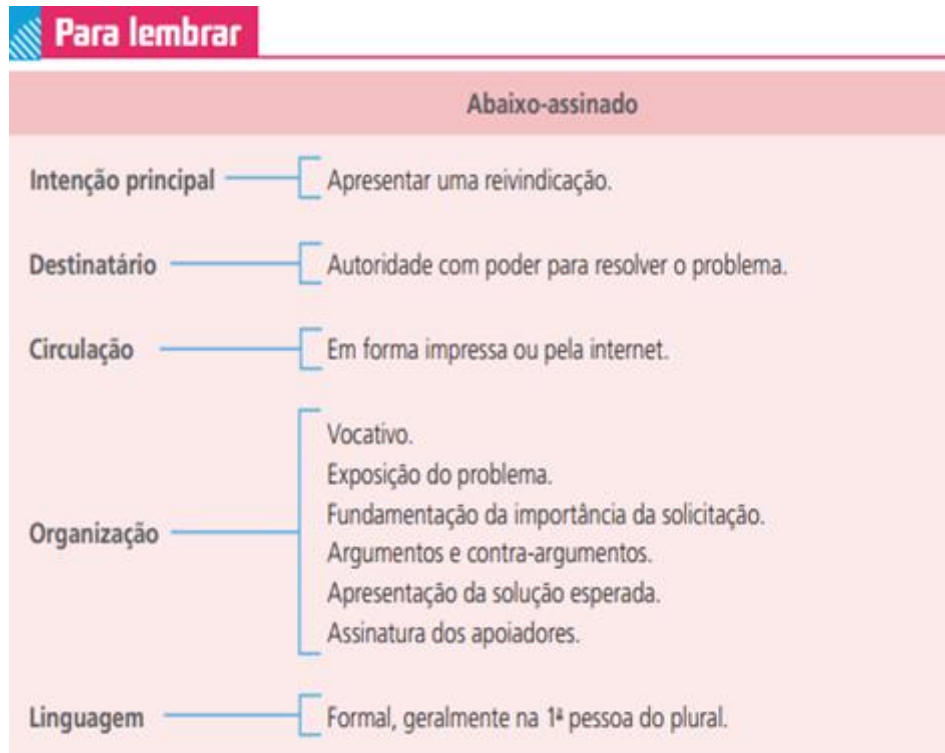
Gênero textual	Público	Finalidade	Linguagem	Evitar	Incluir
Abaixo-assinado	Destinatários escolhidos na etapa anterior.	Relatar uma problemática de cunho social; Argumentar em favor dos seus direitos.	Utilizar linguagem formal e objetiva; 1ª pessoa do plural.	Evitar o uso de palavras hostis.	Fatos sobre a problemática.

Fonte: Elaboração própria (2023).

No quadro 01 da segunda etapa “planejamento de texto”, os aspectos apresentados sobre o gênero têm como objetivo ajudar o aluno no que se refere à produção do texto. Nesse caso, é possível observar a função sociocomunicativa do gênero textual que está sendo proposto para a escrita. Além disso, outra observação que é notória sobre essa etapa ilustrada é que a caracterização desse texto considera suas propriedades fundamentais, que incluem fatores pragmáticos, semânticos e formais, tanto linguísticos quanto textuais. Essa perspectiva é destacada por Costa Val (1991).

Ainda nessa etapa, logo após as informações citadas no quadro acima, fora apresentado um esboço estrutural do abaixo-assinado, conforme veremos na figura 04, que apresenta sugestões para elaboração do texto escrito:

Figura 04: Esboço estrutural e composição do gênero textual



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p.264)

Diante do exposto da figura 04, o aluno deverá criar um abaixo-assinado. Além disso, constata-se que na etapa de elaboração da escrita, são considerados os aspectos composicionais, formais e estilísticos do gênero textual em questão, conforme ilustrado, que é composto pelos elementos que estão citados no quesito “organização”.

Para a etapa de “autoavaliação e reescrita” o LDP sugere que seja feita uma primeira releitura do texto já produzido. Além disso, sugere que uma verificação das etapas que compõem o gênero textual em questão, visto a necessidade de verificar a existência de falhas na escrita.

Ainda nessa etapa, é proposto que seja feita uma revisão do texto para incorporar as alterações necessárias. Nesse sentido, o aluno deve retornar ao seu planejamento inicial, efetuar as mudanças adequadas e, em seguida, proceder à reescrita, tendo em mente todas as informações necessárias para que o abaixo-

assinado atinja seu objetivo pré-determinado. Durante esse processo de revisão e reescrita, o aluno tem a oportunidade de fazer uma análise crítica do material, adaptando-o de acordo com as exigências do gênero em questão. Sendo assim, nesse momento da autoavaliação e reescrita, o aluno tem a oportunidade de realizar uma leitura crítica do seu material, a fim de adaptá-lo de acordo com as necessidades específicas do gênero textual.

Compreende-se aqui, que a produção de texto é um processo recursivo, permitindo que o aluno retorne constantemente ao início do texto para revisá-lo e modificá-lo várias vezes antes de concluí-lo. Nesse sentido, a reescrita é tratada como um recurso que favorece o desenvolvimento das habilidades de construção textual, levando em consideração todos os elementos que compõem a textualidade (Sene, 2017, p.58).

Por último, tem-se a etapa “redigindo o texto definitivo” que é uma série de comandos específicos para esse gênero textual, visto que o abaixo-assinado é um documento formal com utilização de cunho social. Aqui será definida as últimas orientações até chegar a fase da entrega do abaixo-assinado aos destinatários.

Portanto, essa etapa é fundamental para o processo da escrita final do texto. Pois, é a partir dela que se tem a garantia de um texto de qualidade e que leva em consideração todos os aspectos abordados nas etapas anteriores, sejam eles estruturais, organizacionais e semióticos, o que contribui para a efetividade da persuasão e engajamento em prol do objetivo almejado dentro do abaixo-assinado.

Sobre essa produção textual proposta pela unidade em questão, observou-se uma preocupação em proporcionar aos alunos o uso prático e real da língua, por meio da utilização dos gêneros textuais em contextos sociais de comunicação. Nesse sentido, fica evidente que a concepção de linguagem presente no LDP em questão está alinhada com as diretrizes dos documentos institucionais que promovem o trabalho com a produção textual a partir de uma abordagem sociointeracionista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os comandos para a produção textual presente no eixo de produção escrita do livro didático de português “Conexão e Uso” do sétimo ano do ensino fundamental, observou-se a proposta da atividade de produção textual com o foco na seção intitulada de “Produção escrita”, especificamente no capítulo 01 da unidade 07.

O LDP apresenta atividades de cunho dialógico, e a interação linguística como estratégias fundamentais para todas as etapas do processo de produção de um texto escrito. Essas etapas incluem a descrição da proposta, o planejamento, autoavaliação e reescrita, redigindo o texto definitivo.

O LDP em destaque enfatiza a centralidade dos gêneros textuais na análise e produção de textos. Com esse propósito, explora uma ampla diversidade de gêneros, ressaltando a relevância de conceber a linguagem como uma atividade social e não apenas como um produto. Sendo assim, o LDP reconhece que as atividades envolvidas na produção de textos são um processo, no qual é fundamental planejar, elaborar, autoavaliar, revisar e reescrever.

As atividades relacionadas ao eixo de produção textual são interligadas a leitura, nas quais são abordados elementos ligados ao uso de gêneros textuais, como: contextualização da situação de comunicação, definição e identificação de propósitos comunicativos, análise dos aspectos de composição e estilo, bem como dos fatores de textualidade.

Desse modo, ao analisar o capítulo 01 da unidade 07, foi constatado que a abordagem e o trabalho com os gêneros textuais levam em consideração os eixos de integração, como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. No entanto, devido ao foco deste trabalho, a análise se concentrou especificamente no eixo de produção textual. Além disso, observou-se que as propostas do livro para a produção textual é fornecer aos alunos uma compreensão e habilidades na apropriação de diversos gêneros textuais. Essa abordagem visa ajudá-los a desenvolverem competências em diferentes tipos de escrita, permitindo-lhes se expressarem efetivamente em contextos variados.

Mediante tudo isso, espera-se que este trabalho venha colaborar para com a prática docente em se tratando do ensino de produção textual e o trabalho com gêneros textuais, e que os resultados presentes nesse trabalho sejam importantes para o ensino e aprendizagem de outros sujeitos e que sirvam como fonte de pesquisa para auxiliar aqueles que se interessarem por estudos voltados para análise das propostas de produção textual, especificamente no eixo da produção escrita nos livros didáticos de português.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENTES, Anna Christina. Lingüística textual. In: Mussalim, Fernanda et al. (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2001. p.p.245-285

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 107 p.

BRASIL. PNLD 2017: **Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CASTRO, Marize Gelard Reis de. RODRIGUES, Giseli Capaci. CATARINO, Giselle Faur de Castro. **As concepções de linguagem e seu impacto no ensino de Ciências**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-no-ensino-de-ciencias>

COSTA VAL, M. G., **Redação e Textualidade**. S. Paulo, Martins Fontes: 1991.

COSTA VAL, M. G., Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação Língua Portuguesa**, UNESP - São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

DE ALMEIDA CARNEIRO, Ana Karolline; ANECLETO, Úrsula Cunha. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ESCRITA. **Discentis: Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia-Campus XVI-Irecê**, v. 7, n. 2, p. 53-65, 2019.

DE CAMPOS, Elenice. **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA**. Disponível em: [1155-4.pdf \(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](http://1155-4.pdf(diaadiaeducacao.pr.gov.br))

DELMANTO, Dileta. Português: Conexão e Uso, 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais/ Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006. p. 136.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando o segredo do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.p. 11-74

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 201

LAJOLO, Marisa Philbert. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

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

SENE, M. G. Escrita e reescrita textual: a importância da refacção no ensino médio. **Folhetim acadêmico de Letras da UFRJ**, ano III, n2, primeiro semestre de 2017.

SILVA, Danielle Sousa; DE FREITAS LEITE, Francisco. **O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin**. Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli, v. 2, n. 2, p. 38-45, 2013.