

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

ROBERTA DOS SANTOS SILVA

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

MACEIÓ- AL

2020

ROBERTA DOS SANTOS SILVA

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Artigo científico apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientação: Dra. Yana Liss Soares Gomes.

MACEIÓ-AL

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DO/AALUNO/A: ROBERTA DOS SANTOS SILVA.

MATRÍCULA: 14213214.

CURSO: () PORTUGUÊS () INGLÊS () ESPANHOL () FRANCÊS

TÍTULO DO TCC: PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Ao(s) doze dia(s) do mês de janeiro de dois mil e vinte um, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Yana Liss Soares Gomes.

1º Prof./a Examin./a: Adriana Cavalcanti dos Santos.

2º Prof./a Examin./a: Flávia Colen Meniconi.

que julgou o trabalho (X) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 10 (dez).

1º Prof./a Examin./a: 9,0 (nove).

2º Prof./a Examin./a: 10 (dez)

totalizando, assim a média 9,6.

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 12 de janeiro de 2021.

Yana Liss Soares Gomes

Prof./a Orientador/a:

Adriana Cavalcanti dos Santos

1º Prof./a Examin./a:

Flávia Colen Meniconi

Prof./a Examin./a:

Jose Alberto Ribeiro

VISTO DA COORDENAÇÃO



Campus A.C. Simões
Av. Lourival Melo Mota, s/n
Tabuleiro do Martins
CEP:57072-900
Maceió – AL

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Roberta dos Santos Silva¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar um livro didático (LD), no que tange às propostas de trabalho da produção textual escrita. O estudo encontra-se fundamentado nos estudos de Costa Val, (1991, 1993), de Kock e Elias (2011), de Bahktin (1990, 1997, 2003), de Marcuschi (2002, 2008, 2010), dentre outros. Para tanto, realizou-se a análise do LD “Ser protagonista: Língua Portuguesa”, direcionado ao 1º ano do Ensino Médio. Os objetivos da pesquisa foram: descrever a sistematização das atividades de produção de texto e identificar a abordagem dos gêneros textuais com foco na produção de textos escritos. Os resultados encontrados revelam que as atividades de produção textual escrita são sistematizadas a partir de gêneros textuais, além disso, as atividades são organizadas em diversas etapas: descrição da proposta, planejamento, elaboração, avaliação, reescrita/reelaboração e publicação do texto produzido. Da análise, constatou-se que o texto é concebido como um processo de construção textual e discursivo, uma vez que a proposição didática das atividades de produção textual ocorre na perspectiva dos gêneros textuais, nas quais são explorados aspectos relacionados à função social, aos fatores de textualidade e aos aspectos formais e composicionais. Desse modo, a proposta de ensino de Língua Portuguesa do LD, no que se refere ao processo de produção textual, ressalta os diferentes usos linguísticos da escrita, a partir da inserção de atividades de análise e produção de gêneros textuais que podem estar presentes na vida cotidiana do aluno de Ensino Médio.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa. Proposta de Produção Textual. Livro Didático.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar un libro didáctico (LD), con respecto a las propuestas de trabajo de producción textual escrita. El estudio se basa en los estudios de Costa Val (1991, 1993), Kock y Elias (2011), Bahktin (1990, 1997, 2003), Marcuschi (2002, 2008, 2010), entre otros. Para esto, se realizó el análisis de LD “Ser protagonista: lengua portuguesa”, dirigido al 1º año de secundaria. Los objetivos de la investigación fueron: describir la sistematización de las actividades de producción de texto e identificar el enfoque de los géneros textuales con un enfoque en la producción de textos escritos. Los resultados encontrados revelan que las actividades de producción textual escrita se sistematizan en función de los géneros textuales, además, las actividades se organizan en varias etapas: descripción de la propuesta, planificación, elaboración, evaluación, reescritura / reescritura y publicación del texto producido. A partir del análisis, se descubrió que el texto se concibe como un proceso de construcción textual y discursiva, ya que la propuesta didáctica de las actividades de producción textual y escrita se produce desde la perspectiva de los géneros textuales, en los que se exploran aspectos relacionados con la función social, a los factores de textualidad y aspectos formales y compositivos. De esta manera, la propuesta de enseñanza de la lengua portuguesa de LD, con respecto al proceso de producción textual, destaca los diferentes usos lingüísticos de la escritura, desde la inserción de actividades de análisis y producción de géneros textuales que pueden estar presentes en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria.

Palabras-Clave: Enseñanza de lengua portuguesa. Propuesta de producción textual. Libro didáctico.

¹ Graduanda em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

1. INTRODUÇÃO

O livro didático (LD), principalmente nas escolas públicas brasileiras, tem se mostrado um recurso fundamental no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa (LP). De fato, é uma ferramenta de grande referência para muitos professores, especialmente em relação às atividades de leitura e de produção textual.

Partindo da premissa que o livro didático de LP pode nortear a prática docente de muitos profissionais que trabalham no Ensino Médio, delineou-se as questões norteadoras do estudo: De que maneira o LD sistematiza as atividades de produção textual? De que forma os gêneros são inseridos nas propostas de produção textual?

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as atividades de produção textual apresentadas por um livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, foi necessário descrever a abordagem dos gêneros textuais e verificar a sistematização das atividades propostas para o eixo produção textual.

Esta análise está fundamentada pelos seguintes estudos: Marcuschi (2002, 2010), Val Costa (1991, 1993), Kock e Elias (2011) acerca da compreensão de texto e escrita; ensino de LP e produção textual, Marcuschi (2002, 2008, 2010), Bahktin (1990, 1997, 2003) em relação aos gêneros textuais, dentre outros.

O interesse em investigar a temática da produção textual escrita no livro didático, surgiu da constatação de que muitos docentes utilizam essa tecnologia educacional² como fonte de estudo ou pesquisa e, em muitos casos, como o principal material didático de trabalho em sala de aula. Além disso, considera-se que os resultados encontrados nesta pesquisa possam ser relevantes para as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em especial, para a compreensão de aspectos relacionados ao processo de produção textual.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 Produção Textual: processamento e escrita

² Tecnologia educacional é um conceito utilizado para definir recursos tecnológicos no que diz respeito a processos de ensino e aprendizagem.

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa (LP) esteve fundamentado por uma perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação, para a qual o estudo da língua deveria ficava restrito ao sistema e o foco do ensino era a análise gramatical. Contudo, diversas mudanças promovidas pelas pesquisas dos estudos linguísticos, em especial da Linguística Textual, têm refletido novas perspectivas de se compreender o texto e de destacá-lo como objeto de ensino.

Ao discutir a questão da produção de textos, precisamos mencionar a influência da escrita na definição do conceito de texto. Marcuschi (2010) cita que por muito tempo, a escrita foi considerada “superior” à fala/oralidade, e isso trouxe muitos reflexos para o ensino de Língua Portuguesa, a ponto de que até os dias de hoje, ainda é comum identificar situações em que a escrita seja supervalorizada socialmente. Contudo, o autor reforça a ideia de fala e escrita complementarem uma a outra. Assim, a “[...] escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade Marcuschi (2010, p. 19)”.

Numa perspectiva dialógica, Bahktin (1990), menciona que a língua é definida como um fenômeno social da interação verbal:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1990, p. 123).

Para o autor é na interação verbal que a língua é fundamentada, ou seja, “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” (BAKHTIN, 2003, p. 280). É por meios das atividades humanas e relações sociais entre os sujeitos que a língua se manifesta:

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. Bakhtin (1997, p. 290)

De acordo com Bakhtin, nossa comunicação só é feita por meio dos gêneros do discurso, que se estabelecem no dia a dia dos falantes. Nessa direção, é possível conceber os

textos como “[...] produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” (BRONCKART, 1999). Desse modo, texto é toda produção de linguagem (oral ou escrita), que apresenta características comuns, tais como: o contexto de produção, organização do conteúdo, coerência e textualização (OLIVEIRA, 2004).

Ainda tratando sobre texto, Costa Val (1991, p.3) o define como uma “[...] ocorrência falada ou escrita, de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. A autora destaca três propriedades básicas que caracterizam um texto: a primeira delas é a função sociocomunicativa, que diz respeito aos propósitos que o texto cumpre num determinado contexto social e aos fatores pragmáticos relativos; a segunda propriedade do texto consiste na função semântica. “Uma ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo” (COSTA VAL, 1993, p.4); por fim, a terceira propriedade básica do texto é a formal/material, neste aspecto, os elementos linguísticos do texto “[...] devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso”. Para a autora, um texto com estas propriedades torna a escrita compreensível.

Costa Val também explica que a textualidade pode ser definida como o “[...] conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 1993, p.5). Texto e textualidade se relacionam pelo fato de a unidade formal do texto ser construída através dos fatores pragmáticos (aspecto sociocomunicativo), da coerência (aspecto semântico) e da coesão (aspecto formal).

Partindo de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, qualquer atividade social está ligada à língua, e por sua vez, ao texto e ao discurso, sendo assim, na etapa de produção textual, é importante que o texto seja visto como processo de interação e não como produto acabado. Ao contrário, o processo de produção textual, exige que o escritor planeje o que vai escrever, isto é, pensar sobre o que será escrito e para quem será escrito.

Nesse contexto, a escrita passa a ser compreendida como:

[...] um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). [...] Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

De acordo com Koch e Elias (2011), nessa perspectiva, tanto quem escreve, como quem lê o que foi escrito, são considerados “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que –

dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. O texto deixa de ser um produto e passa a ser um processo. Nesse sentido, um produtor textual precisará utilizar estratégias como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2011, p.34).

O uso das estratégias sugeridas pelo autor reforça a concepção de texto como um processo interativo social, porque durante a construção textual, o produtor busca organizar e compartilhar suas ideias de forma que ele alcance um resultado satisfatório no que diz respeito ao objetivo social do texto, há uma preocupação não apenas em fazer um texto que seja bom ao próprio julgamento do escritor, mas para o leitor a quem o texto está destinado. O sentido desse processo está na interlocução que é gerada a partir da utilização dessas estratégias de produção.

2.2 Gêneros Textuais, Ensino de Língua Portuguesa e Livro Didático

O Estudo dos gêneros textuais é um tema investigado por diversos pesquisadores de áreas variadas. Marcuschi (2008, p. 147), argumenta que “[...] o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Dessa forma, pode-se deduzir que muitas são as concepções de gêneros textuais abordadas por diferentes perspectivas de estudo e análise.

De fato, a discussão acerca dos gêneros textuais/discursivos e o ensino de Língua Portuguesa (LP) não é nova. Por influência, bakhtiniana, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, preconizam que o trabalho na sala de aula de línguas deveria ser baseado nos gêneros (orais ou escritos).

Bahktin (1997) já discutia a diversidade dos gêneros textuais falando sobre:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade e integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAHKTIN, 1997, p. 262).

Segundo o autor, a infinidade de gêneros acontece pelas diversas situações comunicativas que só é possível através da utilização da língua. Dessa forma, a cada nova esfera de atividade humana, um novo gênero é criado com suas características particulares e sua finalidade específica para determinada situação social. Devido a essa diversidade de gêneros, Bahkitn propõe uma “classificação” para dividir os gêneros em dois grupos: primários e secundários. Para o autor:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo). [...] Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Segundo o autor, os gêneros primários (simples), estão relacionados às situações comunicativas do nosso cotidiano, de forma espontânea, como o bilhete, a carta, o diálogo informal. Os gêneros secundários (complexos), geralmente estão presentes em situações comunicativas mais elaboradas, como o teatro, as teses científicas, etc. Tanto os gêneros primários quanto os secundários possuem a mesma essência, a diferença está no nível de complexidade que apresentam.

Em diálogo com a teoria Bahktiniana, Marcuschi (2002) define gêneros textuais como:

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...]. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

De acordo com Marcuschi (2010), na perspectiva interacionista, a língua é vista como um “[...] fenômeno interativo dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação real”. É o que está presente nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando se coloca o texto como o foco do ensino de Língua Portuguesa.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p.67).

Com relação ao Ensino Médio, a BNCC considera que os estudantes possuem várias habilidades em relação aos usos das linguagens, por tanto, eles já têm condições de vivenciar diferentes práticas sociais de linguagem, assim como já devem dominar gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social. Portanto, nessa etapa de ensino é necessário aprofundar a complexidade das análises críticas de leitura/escuta e produção de textos (verbais e multissemióticos), por meio de práticas contemporâneas de linguagem, tais como: cultura digital, juvenil, novos e multiletramentos, assim como “[...] processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) (BRASIL, 2018, p.490).

Em relação a temática dos gêneros textuais e o livro didático de Língua Portuguesa é necessário tratar do livro didático (LD) que se tornou um grande instrumento usado por muitos professores. Sobre essa questão, muitos debates políticos educacionais foram travados por anos, especialmente em virtude do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985.

Para a área de Língua Portuguesa, há uma preocupação em selecionar livros que ofereçam aos alunos uma aprendizagem crítica e reflexiva, mediante a leitura, a produção escrita, a literatura, a compreensão e a adequação da língua e da linguagem em diferentes contextos de uso. Partindo desse pressuposto, o PNLD oferece as escolas o Guia do livro didático com a pretensão de orientar a todos na seleção dos materiais a serem adotados nas escolas.

O PNLD de português trata dos recursos imprescindíveis no ensino da língua materna e de sua relevância para a compreensão dos códigos da linguagem, assim como a capacidade de reflexão sobre a língua portuguesa, primordialmente a aquisição de conhecimento de mundo dos estudantes do ensino médio. Com relação à aprendizagem da escrita, o guia de livros didáticos esclarece a necessidade de atividades que considerem as análises das “[...] funções sociais e do plano sequencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto aprendiz (BRASIL, 2017, p. 18).

Assim, torna-se prioridade para o ensino/aprendizagem de LP o trabalho baseado nos pressupostos do letramento, no qual o aluno é levado a ser agente participativo na sociedade, com base nisso, vemos emergir também o uso dos gêneros textuais e orais que permitem que a língua seja empregada em diversos contextos de uso. Este exercício beneficia o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para tanto, é necessário que o LD disponha de uma

gama de gêneros textuais que sejam fundamentais ao conhecimento dos alunos, para que sejam trabalhados diversos aspectos e contextos sociais da língua.

Travaglia (2002) sugere em relação aos gêneros:

a) trabalhar com tipos que sejam fundamentais para a composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos outros tipos de textos. b) a utilização que o aluno terá que fazer de cada tipo em sua vida, de um modo geral, o que reforça o primeiro fator de escolha. (TRAVAGLIA, 2002, p.211).

Assim, o aluno aprende a produzir e interpretar textos (orais e escritos) que circulam socialmente, para que possam fazer uso fora dos muros da escola, em diversas esferas sociais, dessa forma, o ensino induz à reflexão sobre o uso social da língua e forma cidadãos críticos capazes de argumentar sobre qualquer assunto de forma escrita ou verbal.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma análise documental de um livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio, com relação às abordagens das atividades de produção textual que são propostas. A análise está norteada pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo descritiva (GIL, 2002). Esse tipo de estudo é feito com base na análise de materiais escritos, assim o pesquisador busca por informações que sejam relevantes para o seu trabalho em questão.

Conforme Ludke e André (1986) a análise documental é uma técnica de pesquisa que usa uma fonte estável, pois as informações desse tipo de material permanecem registradas e podem ser consultadas várias vezes, oferecendo maior estabilidade aos resultados obtidos nas análises.

A seleção do *corpus*, deu-se conforme os seguintes critérios: material didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotado por uma escola pública de Maceió-AL e livro que apresentasse propostas de ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais.

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Barreto, Bárbara e Bergamin (2016).

O livro didático, objeto de análise, é intitulado “Ser protagonista: Língua Portuguesa” com autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara e Cecília Bergamin. O referido livro é obra indicada para o 1º ano: ensino médio, publicado em 2016 pela Edições SM.

A análise dos dados foi elaborada em função das seguintes categorias: sistematização das atividades de produção textual escrita e abordagem dos gêneros textuais nas atividades de produção textual.

4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, será apresentada uma análise do livro didático (LD) “Ser protagonista: Língua Portuguesa”, do 1º ano do ensino médio no que se refere a dois aspectos: a) sistematização das atividades para o eixo produção textual; b) abordagem dos gêneros textuais na produção escrita.

Com relação à organização dos conteúdos de Língua Portuguesa, observou-se que esse material se subdividia em três componentes: Literatura, Linguagens e Produção de Texto. Cabe dizer que, em virtude do objeto deste estudo, a discussão ficará restrita à temática da produção textual, especificamente a seção “Produção de texto: tecendo sentidos”.

A seção “Produção de texto: tecendo sentidos” está organizada em quatro unidades. Cada uma delas apresenta capítulo intitulado por um gênero textual específico. A estrutura

dos capítulos dessas unidades está sequenciada assim: primeiro traz o tópico - “Leitura”, no qual o LD apresenta o gênero que será trabalhado em todo o capítulo e/ou utilizado como referência para atividades posteriores; no segundo tópico, “Ler...”, é apresentada uma série de questões que devem ser respondidas pelo aluno, a partir do texto abordado na parte de leitura; por fim, no terceiro tópico, “Produzir...”, é proposto ao aluno escrever um texto do mesmo gênero textual abordado no início do capítulo. Esse padrão de sequência didática para “Produção de texto: tecendo sentidos” se segue em vários capítulos.

Para melhor compreensão da abordagem dos gêneros textuais nas atividades de produção textual, serão apresentados exemplos ilustrativos das atividades apresentadas no capítulo vinte e cinco, com foco no gênero textual “carta de reclamação”. A seguir, tem-se o exemplo de atividade do tópico “Leitura” que contextualiza a situação de produção do gênero textual, vejamos a figura 2:

Figura 2: Situação de Produção do gênero textual – carta de reclamação

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Reclamação pública

A carta de reclamação nasce do descumprimento de uma obrigação estabelecida por norma legal ou contrato. O **reclamante** – quem se considera lesado – redige a carta, endereçada ao **reclamado** – pessoa, instituição ou empresa responsável pelo produto ou serviço – solicitando a solução do problema.

Rafael Donelli tornou pública a carta acima em seu *blog* mantido na época. Além de apresentar informações essenciais sobre o assunto da reclamação, o autor faz um convite para que outros usuários da linha se manifestem. Veja, abaixo, a introdução da postagem:

“Reclamação sobre serviços de transporte metropolitano entre Novo Hamburgo e Porto Alegre – Seletivo Metropolitano

Venho a vós deixar pública minha reclamação sobre o serviço de transporte inter-

municipal (metropolitano) prestado pela Estelar Transportes aos usuários da linha Canudos (NH) / POA-Praia de Belas-Seletivo Metropolitano, horário de saída 6:30 (NH), antiga linha conduzida pelo motorista Sr. Luz.

Após uma semana de tropeços por parte da empresa, nós, CLIENTES, não podemos ficar de braços cruzados. Sendo assim, o *e-mail* que segue foi enviado para a Estelar Transportes e para a Metroplan, na intenção de dar parte de minha indignação com relação à qualidade do serviço prestado.

Convido você, usuário dessa linha, a manifestar seu descontentamento junto à empresa e aos órgãos reguladores através de *e-mail* ou telefone, pois somente assim poderemos construir uma relação que busque o crescimento e a melhoria contínua dos serviços.”

Fonte: Barreto, Bárbara e Bergamin (2016, p.329).

A figura 2 refere-se à determinada “Reclamação Pública” sobre serviços de transporte metropolitano de Novo Hamburgo e Porto Alegre. Na sequência há uma atividade para a leitura de uma carta de reclamação, na qual se encontram várias questões relacionadas ao

texto que foi apresentado para compreensão do assunto abordado, bem como em relação aos elementos que compõem o gênero “carta de reclamação”.

No caso da carta de reclamação pública como exemplo no livro, o discurso realizado no texto é de cunho social, visto que o autor expõe sua insatisfação com o serviço de transporte da empresa e convida outros usuários do serviço a se manifestarem também, visando uma resolução para o problema em questão. Nesse contexto, a produção passa a ser concebida pelo LD como uma construção textual e discursiva com finalidade comunicativa específica, segundo pondera Marcuschi (2010).

No que se refere à análise linguística sobre texto e discurso da leitura proposta para a atividade (c.f figura 2), o aluno perceberá que o discurso do gênero “carta de reclamação” se trata do ato de reivindicar algum direito a alguém ou a alguma empresa por meio desse gênero textual.

Observou-se que a atividade de produção textual no LD está sempre vinculada às atividades de leitura, uma vez que no início de cada capítulo é proposta uma atividade de leitura do gênero textual a ser abordado na atividade de produção. Essa articulação com as atividades de leitura e compreensão é de extrema relevância, visto que para o aluno poder produzir um texto sobre determinado assunto, é necessário algum conhecimento prévio sobre o tema em questão. A leitura ajuda o leitor a adquirir novos conhecimentos e informações que serão necessárias para a produção textual.

A atividade de produção textual apresentada no LD está sistematizada em etapas, a saber: I) descrição da proposta; II) planejamento; III) elaboração; IV) avaliação, reescrita/reelaboração; V) publicação do texto produzido.

Para ilustrar a primeira etapa, descrição da proposta, apresenta-se o quadro 1:

Quadro 1: Descritivo da proposta

Produto	Serviço	Administração pública
Celular ou qualquer produto com defeito: Envio de carta de reclamação à empresa responsável pelo produto.	Qualquer situação prejudicial ao contratar qualquer serviço: Reclamação por meio de correspondência ao responsável pela empresa.	Problemas causados pela má administração pública: envio de carta ao órgão responsável.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do quadro 1, observou-se que, inicialmente, a proposta de produção textual é contextualizada, no caso descrito acima, para ser enviada a uma empresa ou instituição. Para tanto, foram considerados três aspectos: produto, serviço e administração pública. No quadro

é possível ver que pela situação social, o propósito é declarar os defeitos do produto e ter o problema resolvido por meio da carta de reclamação produzida.

De um modo geral, observou-se ainda que as propostas de produção de todo o livro didático abordam “[...] os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

A escolha do gênero “Carta de reclamação”, representa uma situação real de uso público da linguagem, dessa forma o aluno aprende sobre algo que faz sentido não só dentro do contexto escolar, mas que será útil no que diz respeito às circunstâncias de cunho social, isto é, de acordo com essa linha de raciocínio, compreender a forma de uso de determinado gênero, fora do contexto escolar, nos trás benefícios enquanto cidadãos, pois esse conhecimento possibilita reivindicar direitos. Costa Val (1993, p. 04) discorre que o texto é “[...] uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido”.

Para a segunda etapa, planejamento da produção textual, foi apresentado um quadro visando a caracterização do texto a partir dos seguintes aspectos: gênero textual, público, finalidade, meio, linguagem evitar, incluir, conforme descrito na figura 3:

Figura 3: Caracterização do gênero textual

Observe no quadro abaixo as características do texto que você vai produzir.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
carta de reclamação	empresa ou instituição reclamada	relatar os problemas ocorridos e argumentar em favor de seus direitos	carta ou e-mail	formal e objetiva; primeira pessoa do discurso; fórmulas textuais da carta	informações vagas; tom hostil	fatos e dados técnicos do problema; prazo para solução

Fonte: Barreto, Bárbara e Bergamin (2016, p.334).

No quadro da figura 3, o levantamento de características sobre o gênero “carta de reclamação” tem como finalidade ajudar o aluno no que se refere à produção do texto. Nesse caso observa-se a função sócio comunicativa do gênero textual em questão. Outra observação sobre a atividade de planejamento da produção ilustrada é que a caracterização do texto considera as propriedades básicas, tais como os fatores pragmáticos, semânticos e formais (linguísticos e textuais), conforme pondera Costa Val (1991,1993).

Após a etapa de planejamento, fora apresentado um roteiro da estrutura da carta de reclamação, conforme se vê na figura 4, que revela as propostas de elaboração do texto escrito:

Figura 4: Estruturação e composição do gênero textual

Estrutura da carta de reclamação	Detalhamento
1. Cabeçalho	a) local e data b) destinatário c) assunto d) forma de tratamento
2. Identificação do autor e do objetivo da carta	a) identificação de seu papel social como autor da reclamação b) solicitação
3. Reclamação e argumentação (os itens desta parte podem mesclar-se ou aparecer em outra ordem)	a) relato dos fatos b) dados técnicos c) falhas da instituição d) tentativas anteriores de negociação e solução
4. Proposta de solução e prazo	a) proposta de solução b) definição de prazo (opcional)
5. Saudação e assinatura	a) saudação adequada ao tom da carta de reclamação b) assinatura com identificação social

Fonte: Barreto, Bárbara e Bergamin (2016, p.334).

De acordo com o exposto na figura 4, o aluno terá que criar a sua própria carta de reclamação. Constata-se que na etapa de elaboração da escrita é explorado o aspecto composicional, formal e estilístico do gênero textual, que no caso ilustrado compõe-se de: cabeçalho, identificação de autoria, definição de objetivo, argumentação, proposta de solução, prazo, saudação e assinatura.

Para a etapa de avaliação da produção textual, o livro sugere que os estudantes troquem de texto uns com os outros para socializarem e contribuírem entre si com a análise do texto do colega. Para tanto, é apresentado um roteiro para auxiliar a análise do texto, conforme ilustrado na figura 5:

Figura 5: Roteiro para avaliação do gênero textual

	Sim	Não
A estrutura formal da carta foi respeitada?		
O autor se apresenta adequadamente?		
O objetivo da carta foi expresso claramente?		
A linguagem da carta é clara, objetiva e respeitosa?		
Os dados selecionados são suficientes para legitimar a reclamação?		
A interpretação e a organização dos dados contribuem para o convencimento do reclamado sobre a necessidade de atender à solicitação?		
Comentário geral		

Fonte: Barreto, Bárbara e Bergamin (2016, p.335).

O livro propõe um momento de interação e socialização dos textos entre os alunos. Desse modo, salienta-se a necessidade de valorização da aquisição de competências e habilidades com relação à produção textual. Marcuschi (2002) menciona que: “Se a avaliação observar a aprendizagem do aluno a partir deste enfoque, e, em cada um deles, suas especificidades, certamente estará dando uma grande contribuição para observações críticas” (MARCUSCHI, 2002, p.149).

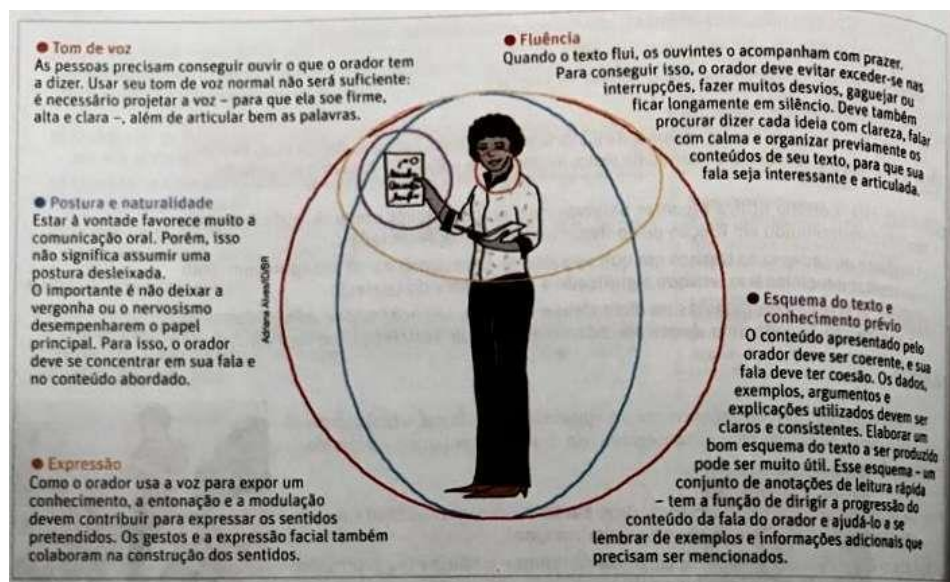
No que se refere à reescrita, é proposto que, após a avaliação, realizada em conjunto pelos próprios alunos, haja uma revisão do texto para alterações necessárias. Dessa forma, o aluno deve retornar ao seu planejamento, providenciar as mudanças e então fazer a reescrita, prestando atenção em todas as informações que são necessárias para que a carta de reclamação alcance o objetivo almejado. É nessa ocasião de revisão e reescrita que o aluno pode fazer uma leitura crítica do seu material para adequá-lo conforme a necessidade que o gênero determina. Entende-se aqui que a produção de texto é uma atividade recursiva, possibilitando que o aluno possa retornar constantemente ao início do texto para revisá-lo e modificá-lo diversas vezes, durante esse processo, antes de concluí-lo. Nesse sentido, o processo de reescrita é tratado como: “[...] um recurso que possibilita o desenvolvimento das habilidades de construção de textos, levando-se em conta todos os fatores de textualidade” (SENE, 2017, p.58).

Por fim, a etapa de publicação do texto produzido, trata-se do envio da carta à fábrica de produtos, à empresa de serviços ou ao órgão público responsável pelo problema abordado no texto. Sobre essa atividade proposta observa-se a preocupação com o propósito de trazer ao

aluno o uso real da língua, por meio dos usos dos gêneros textuais em práticas sociais de linguagem.

Salienta-se que o foco da análise esteve centrado nas atividades de produção textual escrita, isto é, não abrangeu o estudo com relação aos aspectos orais e semióticos da produção textual. Contudo, não foi encontrado, na seção de produção textual, nenhuma atividade que abordasse aspectos semióticos, já com relação à oralidade, podemos observar no capítulo 23 da seção “Produção de texto: tecendo sentidos”, a abordagem do gênero oral de forma específica. Neste capítulo o aluno vai conhecer melhor o gênero e na sequência irá planejar e apresentar sua própria comunicação oral.

Figura 6: Orientação para produção de texto oral



Neste sentido, percebe-se que a concepção de linguagem apresentada nesta seção do livro didático, “Ser Protagonista”, segue as orientações dos documentos institucionais que objetivam o trabalho da linguagem sociointeracionista apenas no aspecto oral e escrito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o livro didático “Ser Protagonista”, observou-se as propostas das atividades de produção textual com foco apenas na seção “Produção de texto: tecendo sentidos”. O LD apresenta atividades de cunho dialógico, em que é fundamental o uso de estratégias interacionais da linguagem para realização de todas as etapas necessárias no que se

refere à produção de um texto escrito, a saber: descrição da proposta, planejamento, elaboração, avaliação, reescrita/reelaboração e publicação do texto produzido.

O livro didático em questão também ressalta o uso dos gêneros textuais como foco na análise e na produção textual. Para tanto, explora uma grande variedade de gêneros, enfatizando assim a importância de tratar a língua como uma atividade social e não como produto, visto que as atividades concebem o texto como um processo, em que se é necessário planejar, elaborar e revisar. As atividades direcionadas ao eixo produção textual estão articuladas às atividades para o eixo leitura, nas quais são explorados aspectos relacionados aos usos dos gêneros textuais, tais como: contextualização da situação de comunicação, definição e identificação de propósitos comunicativos, caracterização dos aspectos composicionais e estilísticos e os fatores de textualidade.

Da análise do livro, constatou-se que a proposição e trabalho com os gêneros textuais, consideram os eixos de integração (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental. Porém, por conta do objeto de estudo deste artigo, a análise se debruçou sobre o eixo produção textual.

Conforme a orientação da BNCC para a área de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é preciso possibilitar aos estudantes vivenciar situações e “[...] experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias [...], situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p.477). Nesse caso, constata-se que a proposta do livro para a produção textual visa propiciar a compreensão de apropriação de diversos gêneros textuais, a saber: notícia, reportagem, relato de experiência vivida, carta de reclamação, dissertação escolar, entre outros.

Nesse sentido, conclui-se que o LD, objeto de análise desta pesquisa, dialoga com as orientações de ensino de língua portuguesa que são propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conforme visto no livro didático, a proposta de leitura sempre está interligada à produção textual, assim como o texto e o discurso também se complementam. Aqui, observa-se, que a articulação do trabalho com a produção textual e da leitura é um aspecto signficante, pois poderá possibilitar o desenvolvimento da escrita dos estudantes nas aulas de língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003
- BARRETO, R. G. B.; BÁRBARA, M. G. S. BERGAMIN, C., Marianka Gonçalves-Santa Bárbara. **O Ser protagonista: Língua Portuguesa**, 1º ano, ensino médio. São Paulo; Edições SM, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. *In: _____*. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.
- 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.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª edição, São Paulo, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. *In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Josely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004.

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.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Categorias de texto como objeto de ensino. *In: XXI Encontro Nacional da ANPOLL - Domínios do saber: história, instituições, práticas*, 2006, São Paulo. **Revista Eletrônica do GT-Linguística de Texto e Análise da Conversação - Fórum de Debates**, 2006. p. 1-12.