



Ensino de Línguas (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Anderson Rany Cardoso da Silva

ISBN: 978-85-61702-78-6



**IX congresso
nacional de
educação**

ENSINO DE LÍNGUAS

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ANDERSON RANY CARDOSO DA SILVA
(ORGANIZAÇÃO)**



realizeventos
Científicos & Editora



ENSINO DE LÍNGUAS

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de línguas / organizadores, Paula Almeida de Castro, Anderson Rany Cardoso da Silva. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
160 p. : il; v.2
E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.000
ISBN 978-85-61702-78-6
1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ensino de Línguas estrangeiras. 3. Análise linguística. 4. Pluralismo linguístico. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Silva, Anderson Rany Cardoso da.
21. ed. CDD 372.6

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 15

ANDERSON RANY CARDOSO DA SILVA (UFPB)
ANILDA COSTA ALVES (UEPB)
ANTONIO NAELITON DO NASCIMENTO (UFCG)
EMILY GONÇALVES DE MEDEIROS FERREIRA (UFPB)
HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA (UEPB)
JACKSON CICERO FRANCA BARBOSA (UEPB)
JÉSSICA RODRIGUES SILVA (UEPB)
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ (UFCG)
LINO DIAS CORREIA NETO (UFCG)
LUCIANA VIEIRA ALVES (UFRN)
LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHÃES DE MOURA (UFPB)
MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA (UEPB)
NATÁSSIA THAIS DO NASCIMENTO RIBEIRO (UFPB)

PREFÁCIO

Minha história no Congresso Nacional de Educação foi iniciada na primeira edição, que aconteceu em Campina Grande/PB. Nessa primeira, me dediquei a ouvir palestrantes e outros(as) colegas que, de uma forma ou de outra, estavam discutindo sobre **ensino de Línguas**. Desde lá, já foram mais 8 edições. Cresci academicamente entre as edições do maior congresso de educação do país.

Em algumas só de ouvinte, em outras como monitor, outras como apresentador de trabalho, umas como avaliador de artigos e essa última, a nona, como coordenador do grupo de trabalho 15 “Ensino de Línguas” (de agora em diante, GT 15).

Na ocasião, não foquei somente na minha área, que é Linguística e Língua Portuguesa, me detive a ouvir colegas que trabalham, direta ou indiretamente, com ensino de Línguas no Brasil. Nos 3 dias de congresso, que aconteceu em João Pessoa/PB, a palavra de ordem foi “transgressão”.

Pensando no significado para a Língua Portuguesa, transgressão quer dizer “ação de transgredir, de ultrapassar o limite de alguma coisa”. A palavra também é comum na geologia. Nesta área, transgressão significa “avanço do mar sobre áreas litorâneas, em virtude da elevação do nível do mar ou de movimentos de afundamento da zona costeira”. Entre esses significados, destaco duas palavras: “ultrapassar” e “avançar”.

Essas duas palavras, conseqüentemente, caracterizaram o GT 15 que sinalizou, por meio dos trabalhos apresentados, para uma necessidade de ultrapassar o que já temos em vigência como representativo para o ensino de Línguas, seja língua materna ou línguas estrangeiras, bem como de avançar nas discussões sobre a aplicabilidade dessas línguas, nas suas mais diversas vertentes, em sala de aula.

A idealização dessas ultrapassagens e avanços funcionam como a tecitura de uma colcha de retalhos em que cada um, ao seu modo, possui o seu papel na educação básica, seja em escolas públicas seja em escolas privadas brasileiras.

Essa colcha é montada, então, de igual modo, pelos alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e professoras da rede básica que idealizaram as discussões do GT 15.

E um dos resultados desse GT é o conjunto de trabalhos que são publicados nessa coletânea que vos é apresentada. Trabalhos que pretendem discutir para além do que tradicionalmente esperamos para o ensino de língua materna e estrangeira.

Ao pensar nesse conjunto de trabalho publicados, lanço mão de um trecho do livro *A princesa e a costureira*, de Janaína Leslão: "Na costura da vida, a agulha do tempo alinha o tecido dos acontecimentos com a linha de nossas atitudes. Por vezes, precisamos de uma linha mais firme para coser panos mais ásperos, acontecimentos duros. Em outros momentos, o ideal é uma linha brilhante ou multicolorida para bordar as tramas singelas dos dias de felicidade. E, assim, o tempo vai nos transpassando, cerzindo os laços de existência (e resistência) no encontro com outras histórias, lugares e pessoas. Ele costura, em cada um, uma exclusiva colcha de retalho: colcha contendo muitas linhas, textos, cores, tamanhos e formas". Nesse momento, os trabalhos aqui publicados representam os pedaços que montam a colcha que forma o ensino de Línguas que foi discutido no IX Congresso Nacional de Educação.

ANDERSON RANY CARDOSO DA SILVA,

Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Doutorando em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.001

A LINGUÍSTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: UM MODELO PARA A ANÁLISE DE TEXTOS..... 9

José Moacir Soares da Costa Filho

Ana Carolina Ferreira de Araújo

Dayse Lopes de Barros Benício

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.002

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 35

Alisson Rocha

Gustavo Lima

Victor Hugo Barbosa

Vitor Gabriel Firmino

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.003

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS ATRAVÉS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMAZONAS (CETAM)..... 54

Ádria dos Santos Gomes

Ricardo Nascimento Abreu

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.004

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: PERSPECTIVAS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 66

Marcia Souto da Silva

Marcilene Damasceno Xavier

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.005

LÚDICO: UM IMPORTANTE ALIADO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA 9º ANO..... 82

Fernanda Viana de Castro Albuquerque

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.006

**O ENSINO DO DITO E DO IMPLICADO NO CONTEXTO DOS
GÊNEROS TEXTUAIS** 99

Beatriz Maria Neri Oliveira

Alisson Gomes de Araújo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.007

**PRÁTICA DOCENTE E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: ALGUMAS RELAÇÕES** 118

Fabiana Júlia Tenório Araújo

Karla Simone B. Cavalcanti Dourado

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.008

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE À LUZ
DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)** 137

Alessandra Magda de Miranda

Letícia Paulo de Oliveira

Vitória Silva Souza

Tatiana Fernandes Sant'ana

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.001

A LINGUÍSTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: UM MODELO PARA A ANÁLISE DE TEXTOS¹

JOSÉ MOACIR SOARES DA COSTA FILHO

Doutor em Linguística. Professor Efetivo do Curso Superior de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, jose.costa@ifpb.edu.br;

ANA CAROLINA FERREIRA DE ARAÚJO

Graduanda do Curso Superior de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, carolina.ferreira@academico.ifpb.edu.br;

DAYSE LOPES DE BARROS BENÍCIO

Graduanda do Curso Superior de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, dayse.lopes@academico.ifpb.edu.br;

RESUMO

É notório, tanto por meio de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), quanto em contribuições realizadas por pesquisadores da Linguística, a exemplo de Irandé Antunes (2007, 2009, 2010, 2014), que os gêneros textuais têm centralidade nas práticas de ensino de língua. Diante dessa realidade, faz-se necessário refletir e elaborar propostas que visem ao estudo do texto, não apenas como forma de direcionar o trabalho do professor, mas também como possibilidade de desenvolver habilidades nos estudantes no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. Desse modo, no presente trabalho, temos por objetivo apresentar um modelo de análise de textos criado a partir das contribuições da Linguística Textual, em especial, os fatores de textualidade. Propostos inicialmente por Beaugrande e Dressler (1981), revistos e discutidos em trabalhos outros, como, por exemplo, Costa Val (2000) e Antunes (2009), tais fatores remetem a elementos que constituem o texto, atuando,

1 Este trabalho apresenta uma síntese dos resultados do Projeto Pibic/CNPq “Modelo para análise de textos: da linguística textual à pragmática”, financiado pela FAPESq e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e Ensino (NEALE), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

entre si, em função de seu propósito enquanto gênero. Para o desenvolvimento do trabalho, partimos das concepções de gêneros textuais/discursivos de Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003), para em seguida propormos um modelo de análise com base nos fatores de textualidade. Por meio da análise de gêneros textuais de domínios discursivos distintos, a saber: notícia, resumo acadêmico, e-mail, piada e receita culinária, exemplificamos, no presente estudo, a proposta de análise elaborada. Consideramos, no entanto, que o modelo proposto não tem por objetivo ser único ou inflexível, visto que o texto é um material moldado socialmente em função de usos, contextos e propósitos. Por isso, destacamos também a necessidade de aplicar o modelo proposto para a análise de outros gêneros, bem como a elaboração de outras propostas de análise que venham atender à demanda de uso do texto nas práticas de ensino de língua.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Linguística textual, Fatores de textualidade, Análise de textos

INTRODUÇÃO

Um dos desafios mais atuais para o ensino de Língua Portuguesa é manter o texto como elemento central do processo de ensino e de aprendizagem desta disciplina. Com base nos direcionamentos trazidos por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a prática do professor de Português precisa partir do texto e a ele se dirigir, por meio de um processo cíclico que envolve concomitantemente três eixos norteadores do ensino de língua: a leitura, a análise linguística/semiótica e a produção de textos, além da oralidade, que perpassa todo o fazer linguístico.

Colocar o texto como objeto central nas aulas de Língua Portuguesa é uma prática que advém da concepção de língua(gem) como forma de interação social (ANTUNES, 2014; TRAVAGLIA, 2009). Nessa forma de perceber a língua(gem), conseguimos compreender que é por meio de textos que as interações humanas se constituem, sendo tais textos, a depender de seus propósitos, contextos e participantes, reconhecidos como gêneros textuais ou discursivos (BAKHTIN, 2003).

No presente artigo, partimos do gênero textual como objeto de análise, considerando-o a partir de diferentes modalidades e domínios discursivos. Antes de destacar os aspectos referentes ao desenvolvimento do projeto, vejamos algumas considerações breves a respeito da Linguística Textual, campo da Linguística no qual se inserem as atividades desenvolvidas na pesquisa.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E OS FATORES DE TEXTUALIDADE

A Linguística Textual surgiu em meados da década de 1960, conforme destaca Koch (2021), trazendo o texto como seu objeto de estudo central. O desenvolvimento deste ramo da Linguística divide-se em três fases. A primeira delas, intitulada análise transfrástica, dedicou-se ao estudo de procedimentos de textualização a partir de relações possíveis entre os enunciados que permitem aos falantes elaborar e reconhecer as estruturas textuais. A segunda fase da Linguística Textual concebe o texto como uma unidade lógico-semântica, nela o interesse se desloca da sequência de enunciados para a compreensão de um todo textual, uma gramática do texto, com o objetivo de descrever e explicar a competência textual, estabelecendo princípios constitutivos do texto, explicitando critérios de sua delimitação e completude,

determinando uma tipologia de textos (COSTA VAL, 2000). Já a terceira fase da Linguística Textual surgiu marcada pela virada pragmática e consolidou-se nas teorias do texto, nas quais os aspectos pragmáticos assumiram um lugar de análise privilegiado.

É dentro da terceira fase da Linguística Textual que estão situados os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), concebendo o texto como ocorrência comunicativa. Esses autores, motivados pelo questionamento sobre “quais fatores/critérios os textos precisam preencher, como podem ser produzidos e recebidos, para que as pessoas estão usando um dado texto em uma dada situação” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 3 – tradução nossa), elaboraram sete fatores/critérios/princípios para a constituição do texto: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Os dois primeiros são considerados cotextuais, ou seja, estão na superfície do texto. O primeiro deles, a **coesão**, segundo Antunes (2009), é a propriedade segundo a qual cada elemento do texto deve estar ligado a pelo menos um outro. No texto as palavras devem estar conectadas para que se tenha continuidade e sentido. A **coerência**, por sua vez, também promove a inter-relação semântica entre os elementos do discurso. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a coesão não é decisiva por si mesma e uma comunicação eficiente depende da interação entre os fatores de textualidade.

Os outros cinco fatores, apontados como contextuais, dizem respeito a aspectos pragmáticos, que ultrapassam a superfície do texto. O primeiro deles é a **intencionalidade**, que se refere ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e que satisfaça seus objetivos. O produtor conta com a inferência do receptor na construção de sentido do texto e, o receptor, supondo que existe coerência, baseia-se em seus conhecimentos prévios para haver um entendimento do texto, que se refere a um outro fator de textualidade, a **aceitabilidade**, ocorrendo assim um processo de mão-dupla.

O terceiro fator contextual, a **informatividade**, de acordo com Costa Val (2016), tem relação com o nível de novidade e previsibilidade: quanto mais previsível, menos informativo será o texto. Já a **situacionalidade** diz respeito à interpretação que os leitores fazem da situação a partir dos modelos de comunicação social que conhecem e envolve monitoramento e gerenciamento contínuos da interação comunicativa por parte do produtor e do receptor.

Por fim, segundo Costa Val (2016), a **intertextualidade** faz a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento prévio de mundo e de outros textos, relacionando-os, respondendo, refutando, completando e fundamentando-se neles propondo sentidos e pedindo respostas.

Diante do exposto, nosso objetivo neste artigo é apresentar um modelo de análise de textos criado a partir das contribuições da Linguística Textual, em especial, os fatores de textualidade. Após apresentarmos o referido modelo, buscaremos exemplificá-lo a partir de a análise de gêneros textuais de domínios discursivos distintos, a saber: anúncio publicitário, notícia, resumo acadêmico, e-mail, piada e receita culinária.

A seguir, descreveremos o percurso metodológico seguido na elaboração do modelo de análise de textos, bem como a forma como analisamos os textos selecionados para exemplificar sua aplicação.

METODOLOGIA

Para a construção do modelo de análise de textos, como já mencionamos, tomamos por base as considerações teóricas acerca dos fatores de textualidade, especialmente, conforme as contribuições de Beaugrande e Dressler (1981) e Costa Val (2000).

Por buscarmos um modelo que servisse à análise de textos variados, optamos por selecionar um texto e proceder à análise a partir das concepções teóricas dos fatores de textualidade, tentando relacioná-los de modo que este procedimento nos permitisse enxergar a atuação dos fatores e, só após isso, esboçar a estrutura do modelo que buscamos propor. partimos para a construção do modelo para análise de textos.

Selecionamos, então, um exemplar de um anúncio publicitário. A escolha do gênero foi motivada pela ampla circulação dele na sociedade, não estando restrito aos sujeitos que transitam na esfera jornalística, mas alcançando a população em massa. A partir das discussões sobre o texto selecionado, foi possível elaborar questionamentos direcionados a cada um dos fatores de textualidade. Esses questionamentos sistematizaram a análise, apresentando uma direção, mas não de modo estaque, para a construção do modelo para análise de textos, conforme proposto em nosso objetivo.

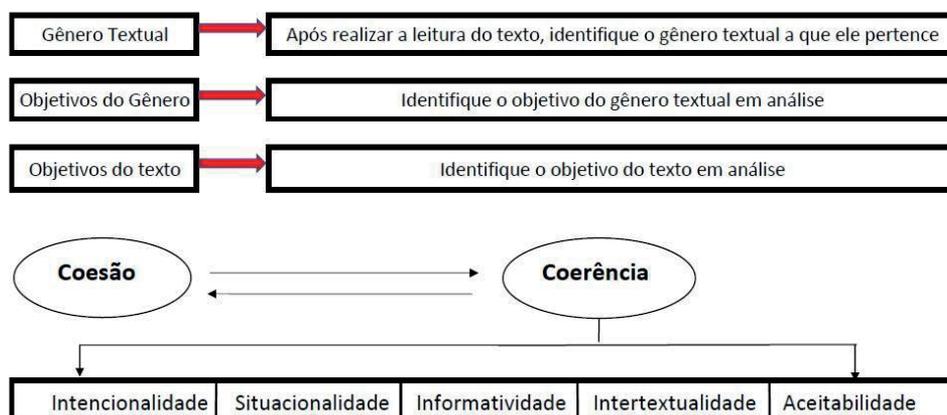
Com base no que foi possível analisar, definimos e elaboramos o design do modelo de análise de textos, posicionando, de modo semelhante a um fluxograma, os fatores de textualidade a partir da compreensão de que os sete fatores atuam, interligados, em função do gênero do texto e de seu propósito comunicativo.

Por fim, após a elaboração do modelo, e por ser impossível, devido ao número incontável de gêneros textuais existentes, optamos por selecionar cinco textos de domínios discursivos diferentes para ilustrar a aplicação do modelo para análise de textos propostos, a partir de textos reais. Os textos selecionados foram todos na modalidade escrita, sendo eles: resumo de Trabalho de Conclusão de Curso, piada, notícia, e-mail e receita culinária. No tópico a seguir, traremos o modelo elaborado, bem como os exemplos de análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na discussão teórica realizada em torno do conceito de gênero textual e a respeito dos fatores de textualidade, foi possível elaborar um modelo para a análise de textos, conforme representado por meio da Figura 1, que segue:

Figura 1: Modelo NEALE para análise de textos



Fonte: Elaborado pelos autores

Considerando que todo texto, de qualquer que seja o gênero textual, está situado em um contexto/situação comunicativa que vai moldá-lo por meio de características que visem a atender o propósito comunicativo dos usuários da língua,

o Modelo elaborado propõe que a análise aponte o gênero textual a que o texto pertence. Em seguida, deve-se identificar os objetivos do gênero, enquanto forma linguística que permite uma determinada interação social, e, de modo mais específico, faz-se necessário identificar o objetivo específico que o texto análise tem.

A segunda parte da análise proposta por meio do Modelo elaborado compreende a aplicação dos fatores de textualidade como características passíveis de análise. Como mostra a figura 1, coesão e coerência, fatores cotextuais, estão acima dos outros cinco fatores. A coesão aparece ao lado da coerência, o que nos permite compreender que atuam conjuntamente para que o texto se consolide. Já os fatores contextuais de intencionalidade e aceitabilidade aparecem nas extremidades, tendo entre eles situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Chegamos a essa organização por compreendermos que intencionalidade e aceitabilidade apresentam movimentos convergentes, mas que atuam a partir de direções distintas, isto é, produtor e leitor, respectivamente. Para que haja essa convergência, o produtor do texto age no texto em função de seu propósito comunicativo, caracterizando a intencionalidade, e o leitor, ao se deparar com o texto também busca desempenhar uma ação por compreender, inicialmente, que o texto que lhe é oferecido possui um propósito e, como leitor, ele precisa “juntar as peças” e alcançar sentidos possíveis para o texto lido, o que caracteriza a aceitabilidade. No meio desse caminho, que percorrem produtor e leitor, os outros três fatores contextuais precisam ser considerados. A **situacionalidade**, definindo de maneira geral como o contexto se faz marcante na produção; a **informatividade**, fator que corresponde ao conhecimento prévio necessário para a compreensão; e a **intertextualidade**, como característica que traz de outros textos a possibilidade de interpretação. E, por fim, os fatores cinco fatores contextuais agem de modo a constituir a coerência do texto, fator que compreendemos como principal no que diz respeito à ideia de que a função dos fatores de textualidade é atuar no texto como forma de fazê-lo coerente dentro de seus propósitos enquanto um dado gênero textual.

Para melhor compreendermos o Modelo elaborado, apontamos questões que podem auxiliar o analista, que pode ser tanto um avaliador de um texto, quando o próprio produtor, considerando a autoavaliação. Do ponto de vista pedagógico, podemos pensar que as questões que trazemos como norteadoras para a aplicação do Modelo podem contribuir para o trabalho docente, ao fornecer mais uma (dentre outras metodologias já existentes e consolidadas de análise e avaliação textual dos estudantes), e para o discente que, ao produzir textos, pode ter no Modelo

uma forma de guiar seu processo autoavaliativo antes de submeter sua produção à avaliação.

O quadro 1 que segue traz as questões elaboradas com o intuito de auxiliar a aplicação do Modelo elaborado no presente projeto de pesquisa. É importante, contudo, enfatizar que as questões não correspondem a um procedimento estanque, pois sabemos que a variedade de textos e de situações em que os gêneros textuais ocorrem a aplicação de qualquer modelo que não seja flexível para sua análise.

Quadro 1: Questões para aplicação do Modelo NEALE para análise de textos

Fatores contextuais	Coesão	Os mecanismos de coesão referencial utilizados no texto apresentam concordância, auxiliam a progressão temática e evitam repetições? Os mecanismos de coesão sequencial auxiliam a progressão temática e apresentam sentido dentro do texto? Os mecanismos de coesão referencial e sequencial estão coerentes com o objetivo do texto e atendem ao que se espera da linguagem verbal no gênero em análise?
	Coerência	Os recursos linguísticos referenciais e sequenciais permitem que a construção do texto faça sentido, considerando gênero e objetivo do texto? A interação entre produtor e leitor é possível por meio da construção textual de modo que ambos os participantes alcancem os sentidos pretendidos, considerando gênero e objetivo do texto?
	Intencionalidade	O texto apresenta elementos, quer sejam verbais ou não verbais, que atuam em função do objetivo do texto e do gênero em análise? O produtor utiliza elementos que provocam e auxiliam o leitor a acionar os conhecimentos prévios necessários para concebê-lo como coerente? Há recursos no texto que se justificam por serem característicos do gênero textual utilizado?
	Situacionalidade	Há elementos, quer sejam verbais ou não verbais, que apontem para o contexto de produção e circulação do texto? Os recursos utilizados no texto se sustentam e fazem sentido quando considerada a situação de produção?
	Informatividade	O conteúdo do texto é exposto de forma mediana, isto é, mesclando conhecimentos novos a outros previamente adquiridos pelo leitor, de modo a evitar que o uso exclusivo de conhecimentos já adquiridos ou o emprego de conhecimentos que são completamente novos desestimulem o leitor a realizar a leitura do texto?
	Intertextualidade	Existem elementos que remetem a outros textos? O uso de outros textos e/ou outras ideias ocorre, implícita ou explicitamente, de maneira equilibrada não prevalecendo sobre o conteúdo que é original?

Fatores contextuais	Aceitabilidade	<p>Os elementos, quer sejam verbais e não verbais, utilizados no texto permitem ao leitor identificar o gênero textual e o objetivo do texto?</p> <p>O conhecimento prévio do leitor pode ser acionado por meio de elementos verbais e não verbais que estão no texto?</p> <p>São compreensíveis os recursos utilizados no texto em consonância com o gênero textual em que ele se configura?</p>
----------------------------	-----------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores

Para que chegássemos tanto ao modelo quanto às questões elaboradas com o intuito de auxiliar sua aplicação e seu uso, debruçamo-nos sobre algumas considerações teóricas. Para a coesão, fator que ocorre dentro do texto como uma espécie de tecitura entre palavras, frases e parágrafos para dar progressão ao desenvolvimento textual, consideramos as contribuições de Koch (2020) e destacamos, de maneira geral, dois pontos importantes: a coesão referencial e a coesão sequencial. A primeira diz respeito especialmente ao uso de itens lexicais e gramaticais que tanto evitam a repetição, quanto auxiliam na progressão do texto. Já a segunda está mais associada a construção dos sentidos pretendidos dentro do texto. Ambas atuam ao lado e em função da necessidade que os textos têm de se apresentarem como elementos coerentes.

A coerência, como já destacamos, prevaleceu dentro de nosso Modelo, pois percebemos que os demais fatores atuam em função dela. Essa compreensão está baseada principalmente nas considerações de Koch e Travaglia (2018) sobre a coerência, que englobam situação, intenção comunicativa, participantes, regras socioculturais que constituem o contexto, uso de recursos linguísticos, dentre tantos outros elementos que caracterizam os demais fatores de textualidade e que sustentam a espécie de “palco” em que atuam os textos dos mais diversos gêneros textuais.

A intencionalidade e a aceitabilidade, que aparecem nas extremidades do Modelo elaborado, atuam uma em função da outra. A primeira, como destaca Antunes (2009) ultrapassando a noção de intenção comunicativa alcança os movimentos do produtor para a construção de um texto que seja coeso e coerente. Já a aceitabilidade representa uma aceitação por parte do leitor, mas não no sentido de tecer julgamentos a respeito do texto, mas sim como o movimento contrário ao do produtor, que permite ao leitor perceber a coesão e a coerência do texto a partir do que já sabe sobre o tema, sobre o gênero, seu propósito e contexto.

A situacionalidade embasa o texto situando-o como um elemento ancorado em um contexto histórico e sociocultural. Desse modo, remete no texto à análise de como os elementos utilizados em sua construção permitem que seja identificado o contexto, e, ainda, como o sentido que desses usos linguísticos se sustentam necessariamente a partir da compreensão do momento em que os textos são produzidos e circulam na sociedade.

A informatividade corresponde, de forma geral, à relação entre os conteúdos do texto no que diz respeito ao que já é conhecido e ao que é novo para o leitor. Koch e Travaglia (2018) destacam que se o texto traz conteúdo totalmente conhecido, deixa de acrescentar ao conhecimento do leitor, tornando-o provavelmente desinteressante. Por outro lado, se o conhecimento é totalmente novo, ou até mesmo falso, o leitor também não compreenderá o texto a partir dos seus conhecimentos prévios, o que também pode fazê-lo desconsiderar a leitura. Sendo assim, parece-nos, e nessa direção elaborados as perguntas a respeito deste fator de textualidade, que a Informatividade deve ser mediada, fornecendo dado novo a partir do que já é conhecido pelo leitor.

Por fim, a intertextualidade, seja ela explícita ou implícita, é uma característica importante em muitos textos que circulam na sociedade. Pensando na própria ação da Informatividade, podemos compreender que o conhecimento não surge do nada, por outro lado, evolui a partir do que já se tem produzido. É importante observar, no entanto, que a presença de elementos que remetam a outros textos não pode prevalecer sobre o que é original, o que configuraria uma cópia.

A seguir, partiremos à análise de alguns textos, de gêneros textuais e domínios discursivos distintos, com o objetivo de ilustrar a possibilidade de análise por meio do Modelo NEALE para análise de textos. Para a escolha dos textos, inicialmente seguimos o critério de contemplar gêneros que pertençam a domínios discursivos distintos. Desse modo, foram escolhidos os gêneros conforme quadro 2, que segue:

Quadro 2: Gêneros textuais analisados

GÊNERO TEXTUAL	DOMÍNIO DISCURSIVO
Notícia	Jornalístico
Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso	Instrucional/Acadêmico
E-mail	Interpessoal
Piada	Lazer
Receita culinária	Saúde/Culinária

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

As análises serão apresentadas na ordem em que os gêneros aparecem no quadro 2, iniciando pela Notícia.

Figura 2: Notícia parte 1

Paraíba já soma 12 feminicídios nos primeiros cinco meses de 2022

Foram registrados dois feminicídios em maio. O número é menor do que o registrado no mês de abril, que apresentou a maior quantidade de casos em 2022 até agora.

Por Dani Fechine, g1 PB
19/06/2022 07:05 - Atualizado há 2 meses

— Foto: Foto Editorial de Anselmi

Ao todo, 12 feminicídios já foram registrados nos primeiros cinco meses de 2022 na Paraíba. O mês de abril puxou a alta nos números, com metade dos casos. No mês passado, em maio, dois feminicídios foram registrados. Os dados são da Secretaria de Estado de Segurança e Defesa Social solicitados pelo g1 via Lei de Acesso à Informação.

Além disso, 3 mulheres foram vítimas de homicídio doloso no mês de maio. O número é o terceiro maior em relação aos primeiros meses do ano.

O mês de abril foi, até agora, o mais violento. De acordo com os dados da Sedcs, seis feminicídios foram registrados. Além disso, 11 mulheres foram vítimas de homicídio doloso no mês de abril.

Feminicídios em 2022 na Paraíba
Dois casos foram notificados no primeiro bimestre do ano

Mês	Feminicídios
Janeiro	0
Fevereiro	1
Março	2
Abril	6
Maio	2

Fonte: SEDCS

Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/06/19/paraiba-ja-soma-12-feminicidios-nos-primeiros-cinco-meses-de-2022.ghtml>

Figura 3: Notícia parte 2

Em comparação ao ano passado, houve a diminuição de um caso de feminicídio, mas manteve os registros de homicídios.

Em maio deste ano não houve registro da Polícia Civil de latrocínio ou lesão corporal seguida de morte contra mulheres.

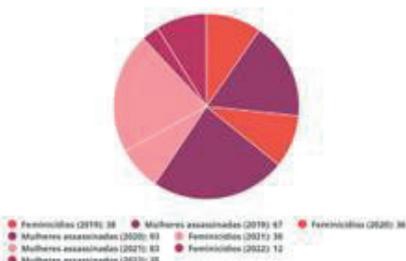
Em fevereiro, foi registrado um caso de feminicídio. **Em janeiro, um feminicídio também segue em investigação pela Polícia Civil.** Em março o número aumentou para dois casos.

Um total de **83 mulheres foram mortas, vítimas de crimes letais intencionais**, na Paraíba de janeiro a dezembro do ano passado. Deste total, 30 casos estão sendo investigados como feminicídio. O número representa um percentual de 36% no número de feminicídios com relação aos assassinatos de mulheres e uma média de duas mulheres assassinadas a cada mês de 2021 por questões de gênero.

O **g1** acompanha os números de feminicídios, mês a mês, desde 2019. Após a liberação dos dados mensalmente, as investigações seguem. Portanto, no balanço anual, alguns casos que antes estavam sendo investigados como feminicídios podem ganhar outra linha investigativa. Foram os casos dos meses de maio e agosto de 2021.

Relação de feminicídios e mulheres assassinadas em 2019, 2020 e 2021

g1 acompanha evolução dos casos desde 2019

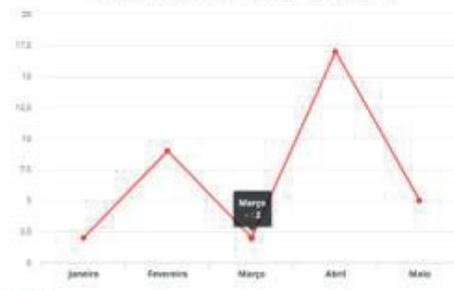


Fonte: Sado

Feminicídio é o assassinato de uma mulher cometido devido ao fato de ela ser mulher ou em decorrência de violência doméstica. Foi inserido no Código Penal como uma qualificação do crime de homicídio em 2015 e é considerado crime hediondo.

Mulheres assassinadas em 2022 na Paraíba

Número inclui casos de feminicídios, latrocínios e crimes seguidos de mortes



Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/06/19/paraiba-ja-soma-12-feminicidios-nos-primeiros-cinco-meses-de-2022.ghtml>

As figuras 2 e 3 constituem uma notícia veiculada no site do G1.com. O texto apresenta linguagem clara, objetiva e reúne linguagem verbal e não verbal, atendendo, dessa forma, às características composicionais do gênero em análise.

Aplicando o modelo de análise proposto em nosso trabalho, podemos dizer que o objetivo do gênero notícia é informar os leitores sobre acontecimentos ligados à sociedade em geral. No caso da notícia em análise, podemos afirmar que o objetivo específico é informar sobre o número de casos de feminicídios nos primeiros cinco meses de 2022, ocorridos na Paraíba.

Seguindo com a análise por meio da segunda parte do modelo proposto, no que diz respeito à coesão, damos destaque ao título da notícia: “Paraíba já soma 12 feminicídios nos primeiros cinco meses de 2022”. A conjunção “já”, com sentido de tempo, atua como um indicador de que em poucos meses somou-se um número grande de casos de feminicídios, o que certamente leva o leitor a refletir sobre a situação. Por esse motivo, a conjunção destacada é um dos exemplos da função sequencial da coesão, responsável pela construção de sentidos no texto. Podemos destacar ainda a presença das conjunções “além disso”, no segundo parágrafo do texto (na figura 5), e “portanto”, no penúltimo parágrafo (na figura 3). A primeira imprimindo a ideia de adição à continuidade do que foi mencionado no trecho anterior. Já a segunda, até mesmo por estar na parte final, confere ao texto a ideia de conclusão das discussões trazidas no texto.

No que se refere à coesão referencial, embora haja elementos como artigos e pronomes que ilustrem tal ocorrência, o que mais se destaca no texto é a repetição do termo “feminicídio” ao invés do emprego de pronomes ou sinônimos, por exemplo, que servissem como itens referenciais. Essa repetição, no entanto, não parece prejudicar a progressão textual, mas sim atuar em função do objetivo do próprio texto, que é destacar o preocupante fato à sociedade por meio da notícia.

Partindo para o fator de intencionalidade, observamos alguns pontos importantes relacionados à linguagem não verbal. Dentre eles está a imagem de uma mulher com cabelo na cor rosa e com detalhes de sua roupa na mesma cor. Há, ainda, uma arma rosa apontada para ela, indicando um ato de violência. Podemos inferir que a cor rosa foi utilizada por se tratar de uma notícia sobre feminicídio (crime praticados contra mulheres), já que, tradicionalmente, a cor rosa é associada ao gênero feminino.

Observamos ainda que a imagem possui fundo preto, cor que geralmente é utilizada para representar o luto, o sofrimento e a tristeza. Esses elementos, unidos

à linguagem verbal presente no texto (em especial a repetição do termo feminicídio), conduzem o texto por um movimento que o permite atingir seu objetivo específico.

Em se tratando do fator textual de situacionalidade, vemos que os elementos da linguagem não verbal colaboram para denunciar o contexto de violência vivenciado por muitas mulheres, não só na Paraíba, mas em todo o Brasil. Mais uma vez, a imagem da mulher em posição de passividade tentando se proteger, bem como a própria cor da arma, um objeto que geralmente tem cor preta, têm o sentido sustentado pelo contexto da notícia. Por meio da linguagem verbal também é possível identificar o contexto de violência praticada contra essas mulheres, e alcançar o provável sentido pretendido pelo produtor e o objetivo do texto em análise, que é o de informar sobre o número de casos de feminicídio nos primeiros cinco meses de 2022, no estado da Paraíba.

Refletindo agora sobre a informatividade, percebemos que a notícia traz esse fator em grau mediano, pois acrescenta conteúdos novos ao que o leitor já sabe (no caso, os números atualizados e um comparativo do número de feminicídios ocorridos entre os meses de janeiro a maio de 2022). Esses dados numéricos, é importante destacar, surgem por meio de gráficos, que permitem ao leitor acompanhar a evolução dos casos e compreender de modo claro a informação nova que é trazida na notícia.

Partindo para a intertextualidade verificamos que as cores utilizadas pelo produtor, nos elementos da linguagem não verbal, permitem que o leitor faça uma associação aos seus significados e atribua sentido ao texto. Para tanto, é fundamental que o leitor detenha o conhecimento prévio sobre esses significados. Além disso, embora não apareça explícita a menção a outros textos, percebemos que há dados provavelmente apresentados em textos anteriores, que são recuperados para sustentar as ideias trazidas na notícia analisada.

A aceitabilidade pode ser percebida por meio da compreensão que o leitor vai ter do texto quando mobiliza seu conhecimento prévio, tanto sobre a temática da notícia, quanto à sua construção composicional e estilística.

Para finalizar, vamos nos deter ao fator textual da coerência. Ao analisarmos o texto, verificamos que os recursos linguísticos que correspondem à coesão estão coerentes com o que se espera do gênero textual notícia. A coerência consegue reunir todos os elementos que caracterizam os demais fatores de textualidade e, a partir da análise da notícia, percebemos que todos eles, reunidos, agem em

função da construção do sentido do texto e possibilitam a interação entre o leitor e o produtor.

Vejamos, na sequência, o exemplo com o Resumo e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Figura 4: Resumo de TCC

Este artigo aborda o ensino de leitura numa perspectiva da semântica de contextos e cenários. Para tanto, discute-se sobre a eficácia dos métodos e das estratégias desenvolvidos pelo Programa Educar pra Valer, o qual apresenta práticas para que, ainda nas séries iniciais, os estudantes tornem-se leitores fluentes. Dessa forma, objetiva-se analisar as estratégias de leitura apresentadas por esse programa, verificando se estas contribuíram para a formação de leitores fluentes. Aborda-se a importância dessas estratégias na formação de leitores fluentes e verifica-se. Para tanto, adota-se como embasamento teórico os trabalhos de Ferrarezi Jr. (2008;2010), Kleiman (1999;2002) e Koch e Elias (2018a;2018b), na perspectiva da Linguística e da Semântica de contextos e cenários. Para constatar a eficácia dos métodos do Programa, examinam-se os dados de avaliação da turma observada com sua respectiva evolução. Por fim, ratifica-se que as referidas estratégias de leitura adotadas pelo programa trazem resultados satisfatórios para a formação do leitor fluente, quando comparados aos resultados da avaliação diagnóstica do início do ano letivo analisado.

Fonte: Lima (2021)

O texto apresentado por meio da figura 4 pertence ao gênero resumo de TCC e faz parte do domínio instrucional, mais especificamente da esfera acadêmica. O objetivo desse gênero é realizar uma síntese da pesquisa apresentada no trabalho completo, trazendo objetivos, teorias relacionadas, metodologias, resultados e breves apontamentos finais.

Seguindo o modelo de análise exposto na figura 1, identificamos que o objetivo do texto em análise é expor os resultados da pesquisa que avaliou os métodos de ensino de leitura do programa “Educar pra Valer” e sua eficácia nas habilidades dos estudantes.

Considerando a segunda parte do modelo de análise proposto e, partindo da análise do fator cotextual “coesão”, notamos a importância da estrutura e da sequência das informações contidas no resumo acadêmico, nas quais devemos distinguir claramente as partes essenciais de apresentação da pesquisa realizada, de forma articulada e sequencial. A presença desse fator textual está marcada de modo referencial e sequencial, permitindo que as partes que compõem o resumo de TCC se articulem.

O texto, de modo geral, apresenta-se coeso e coerente, sendo possível distinguir as informações básicas que o compõe. No entanto, percebemos uma quebra na fluidez do texto, com certo prejuízo de compreensão de sentido pelo uso do verbo na passiva “verifica-se” (linha 7), no final de uma frase e início com “Para tanto” (linha 7) na frase seguinte. Parece-nos que o autor quis dizer que seriam verificadas as “estratégias de formação de leitores”. O uso do “Para tanto” na frase seguinte indica alguns referenciais teóricos usados nesse percurso metodológico.

Retomando o fio condutor do modelo de análise proposto, e tomando a intencionalidade como ponto de partida, ressalta-se que a intenção ou objetivo do gênero resumo de TCC é apresentar uma prévia do trabalho acadêmico realizado em parágrafo único. Para isso, o autor faz movimentos que buscam contemplar, a partir de informações-chave, o que está abordado no texto completo.

O resumo, enquanto amostra do trabalho completo, precisa estar bem estruturada e equilibrada em termos das informações essenciais, de modo que o leitor seja atraído para a leitura do texto completo. Marcada por uma escrita impessoal, a situacionalidade desse evento comunicativo reforça a neutralidade de juízos e valores que a linguagem do meio científico deve carregar. Além disso, a situação comunicativa restringe bastante a circulação desse tipo de texto, uma vez que ele é produzido no meio acadêmico e por ele geralmente circula, sem grande capilaridade em outras esferas da sociedade. É uma característica da ciência a especialização e segmentação cada vez maiores da pesquisa e, muitas vezes, somente os estudiosos de determinada área do conhecimento, ou tomadores de decisão em políticas públicas relacionadas, terão acesso e “consumirão” esse tipo de texto. Temos, então, um público restrito e exigente, que geralmente conhece, ou está investigando o que se produz nesse campo do conhecimento.

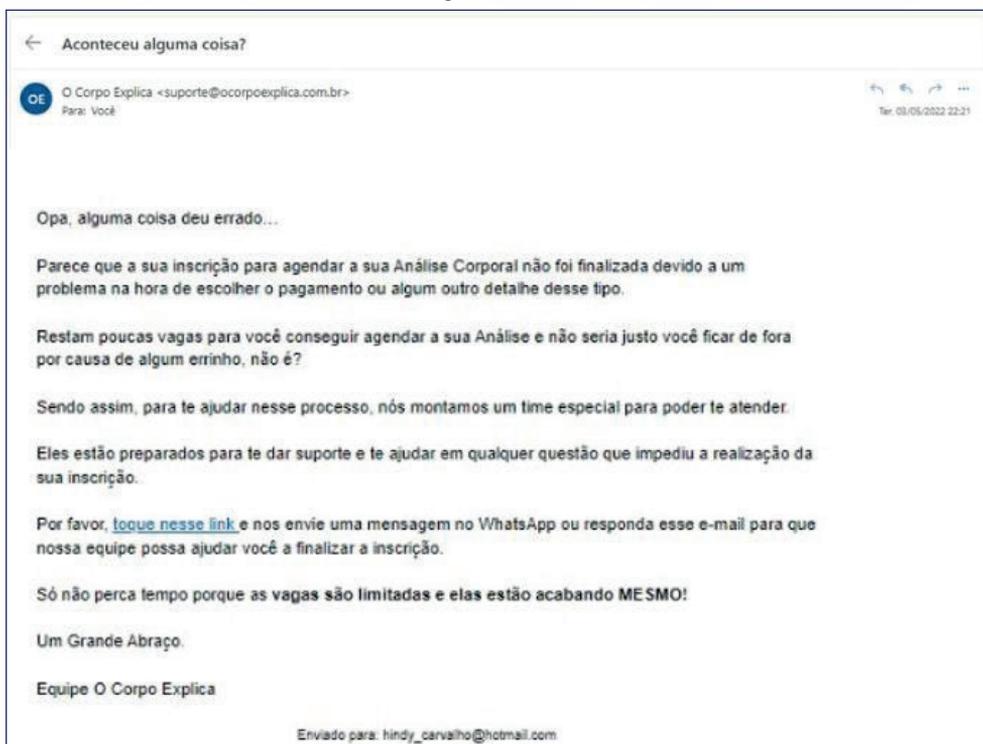
Quanto à informatividade do texto, para o caso de resumo acadêmico, sempre cabe avaliar se foi bem-sucedida a estratégia de trazer o essencial e mais importante sobre a pesquisa, de modo que o leitor se sinta estimulado a consultar o trabalho na íntegra. No exemplo do resumo analisado, temos a clara definição do tema de pesquisa e dos referenciais teóricos principais. No entanto, define-se de modo superficial a metodologia e os resultados principais. Tampouco se fala sobre o programa de ensino analisado. Nesse aspecto, o leitor pode ter poucos elementos que despertem seu interesse na leitura do texto. Por outro lado, se o interesse do leitor for na análise de programas de letramento como um todo, é provável que ele se sinta estimulado a descobrir mais detalhes sobre essa pesquisa.

Ainda assim, visualizamos que o resumo poderia apresentar indicações metodológicas (coleta e análise de dados) mais claras e mais destaques de resultados e conclusões relevantes. Um leitor pode, à primeira vista, entender que a pesquisa teve poucas conclusões relevantes e considerá-la desinteressante. Desse modo, no quesito informatividade, o texto é apresenta baixa informatividade.

Podemos dizer que a intertextualidade em trabalhos acadêmicos é uma condição *sine qua non*, porque a ciência funciona a partir do aprendido e diálogo com o conhecimento vigente. A (re)construção de novos saberes sempre se dá relacionando teorias correntes e achados anteriores com aquilo de novo que se produz, por acúmulo e reformulação de teses e teorias. No conjunto de práticas de um pesquisador, em formação ou experimentado, sempre será esperado que ele conheça os referenciais teóricos de seu campo de estudo e seja capaz de relacionar sua prática de pesquisa com aquilo que já foi feito (e está sendo feito) na área. Nesse sentido, o texto em análise fornece de modo direto, por meio de citações, os elementos da teoria que são relevantes e estão conectados com o trabalho atual. Além disso, o texto remete o leitor ao “Programa Educar pra Valer” e à “semântica de contextos e cenários”, que também vinculam o resumo a informações externas a ele.

Concluindo, no extremo de nosso modelo, a aceitabilidade do texto pode ser avaliada pelo conjunto de todos os fatores discutidos anteriormente, em especial para se adequar às exigências do meio onde circula (situacionalidade). De modo geral, para plena recepção e despertar interesse no leitor, pequenos complementos, em especial quanto à informatividade, poderiam ser realizados.

Vejamos, a seguir, a figura 5, que apresenta a análise com um texto do gênero e-mail.

Figura 5: E-mail

Fonte: Arquivo dos autores

A figura 5 corresponde a um e-mail da empresa O Corpo Explica, datado de maio de 2022. Trata-se de um feedback a alguém que tentou se inscrever no curso de Análise Corporal, mas que, por algum motivo, não conseguiu concluir a matrícula.

Sabemos que o objetivo do gênero textual e-mail é estabelecer uma interação virtual/on-line entre os interlocutores, sujeitos envolvidos na situação comunicativa. Seguindo o modelo de análise proposto, podemos perceber que o objetivo do texto analisado propriamente dito é oferecer suporte ao cliente a fim de que ele efetue a sua inscrição em O Corpo Explica.

Isso posto, seguimos com a análise conforme o modelo proposto. Percebemos que a coesão se apresenta de modo razoável no texto, por meio de elementos que contribuem com a continuidade do texto de modo sequencial e referencial. Do ponto de vista da coesão sequencial, percebemos por meio dos marcadores discursivos, como, "devido a" (linha 2), "sendo assim" (linha 6), e "ou" (linha 9), a conexão entre as orações, conferindo ao texto, respectivamente, as ideias de

causa/consequência, conclusão e alternância. Essa sequenciação dá fluidez ao texto, um procedimento também marcado pela construção referencial. Até mesmo por se tratar de um gênero que visa a estabelecer comunicação entre interlocutores, percebemos que em sua maioria os itens referenciais se ocupam de marcar as posições de primeira e segunda pessoa do discurso. Sendo a primeira pessoa a empresa, visto que temos um e-mail padrão para o caso, e a segunda pessoa o leitor que tentou realizar a inscrição.

Ademais, como a coesão não atua de modo independente dos demais fatores de textualidade, analisemos a intencionalidade que, uma vez harmonizada com a situacionalidade, contribui para a fluidez de uma comunicação que se pretende elegível ao seu propósito comunicativo. Neste sentido, observamos a predominância da linguagem verbal em toda a mensagem. Entretanto, a ausência da linguagem não verbal de modo algum comprometeu a inteligibilidade do propósito comunicativo. Pelo contrário, quem redigiu o texto, fez uso consciente de palavras e/ou termos estratégicos, como: o uso da expressão em “Opa, alguma coisa deu errado”, no início, chamando a atenção do receptor a fim de conscientizá-lo quanto ao fato de que o seu insucesso na inscrição não passou despercebido; a estratégia na utilização da frase “restam poucas vagas”, no intuito de despertar no comprador o gatilho da escassez; a presença da locução adverbial “Por favor”, seguida do link para o WhatsApp, e a palavra MESMO, em caixa alta, realçada em negrito, potencializam a intencionalidade no texto, como usos do produtor para atingir seu objetivo. Já a situacionalidade revela-se na relação comercial pretendida entre as duas partes.

Quanto à informatividade, percebemos que é satisfatória, pois o texto foi elaborado a fim de fornecer ao destinatário as informações necessárias referentes à finalização da sua inscrição. Agora, o possível cliente tem acesso ao canal do WhatsApp pelo link enviado pela equipe da empresa. É, portanto, uma informatividade mediana, já que acrescenta como dado novo o canal para atendimento.

A intertextualidade está marcada essencialmente pela menção ao fato anterior, ou seja, o problema com a finalização da inscrição. Essa característica também atua em função da situacionalidade, pois, ao receber o e-mail, o leitor sabe do que se trata, afinal, foi ele quem, primeiramente, manifestou interesse no curso.

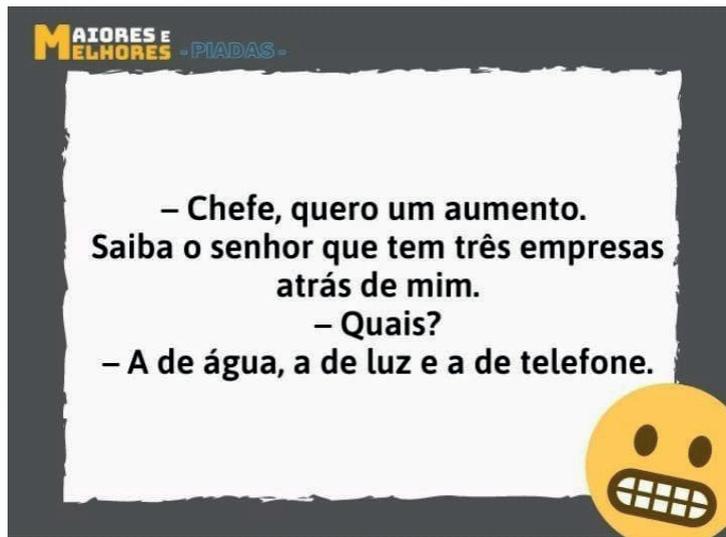
Além disso, outro fator a ser destacado é a aceitabilidade que, neste caso, está atrelada ao fato de o leitor conhecer a empresa, reconhecer a logo no canto superior esquerdo do texto, e agir com cooperação para compreender o sentido do

texto, já que foi ele quem entrou em contato com a empresa para iniciar o processo de inscrição do curso a que o e-mail faz referência.

Por fim, ao analisarmos a ocorrência da coerência, podemos afirmar que todos os recursos linguísticos utilizados na construção textual resultam na chamada coerência sinalizando a construção de um texto que obtém o sucesso naquilo a que se propôs.

A seguir, vejamos a figura 6, que traz o exemplar do gênero piada.

Figura 6: Piada



Fonte: <https://www.maioresemelhores.com/piadas-muito-engracadas/>

O texto corresponde ao gênero textual piada que corresponde a pequenos textos populares e compartilhados em ambientes informais. Os textos deste gênero nem sempre possuem um autor conhecido, mas geralmente observamos a presença de enredo, personagens, tempo e espaço, já que se baseiam na estrutura narrativa. Podem ser produzidos na modalidade oral ou escrita, e têm como objetivo principal levar o ouvinte ou o leitor ao riso, por meio da ironia em volta de situações do cotidiano. Seguindo a primeira parte do modelo proposto, podemos apontar como específico do exemplar escolhido o objetivo de criar humor a partir da situação financeira do empregado que solicita aumento ao chefe.

Partindo para a segunda parte do modelo e analisando o texto a partir dos fatores de textualidade, no que diz respeito à coesão, podemos destacar que o texto

se configura em um diálogo entre duas pessoas, o chefe e seu funcionário. Os termos “o senhor” (linha 2) e “mim” (linha 3), referindo-se, respectivamente, ao chefe e a seu funcionário, exemplificam a ocorrência da coesão referencial. Ainda podemos destacar o uso da elipse na última linha, quando no turno do funcionário é omitida a palavra “empresa” (linha 5), mencionada anteriormente, sendo utilizado apenas o artigo definido.

A coerência também está presente no texto, visto que possui sentido, com uma linguagem adequada ao gênero e ideias harmônicas. Apesar de o texto trazer um personagem pedindo um aumento ao chefe por ter três empresas à sua procura e elas não serem empresas querendo contratá-lo, o texto ganha sentido por se tratar de um gênero humorístico.

A intencionalidade pode ser observada na medida em que o produtor utiliza a ironia na construção da piada quando cita que as empresas em busca do funcionário têm por objetivo cobrar dívidas, e não o contratar para trabalhar. Com essa escolha, o texto atinge o humor pretendido, já que se mencionasse empresas que estivessem em busca do funcionário como forma de valorização de seu trabalho, o texto não possuiria a ironia necessária para o cumprimento de seu objetivo enquanto gênero.

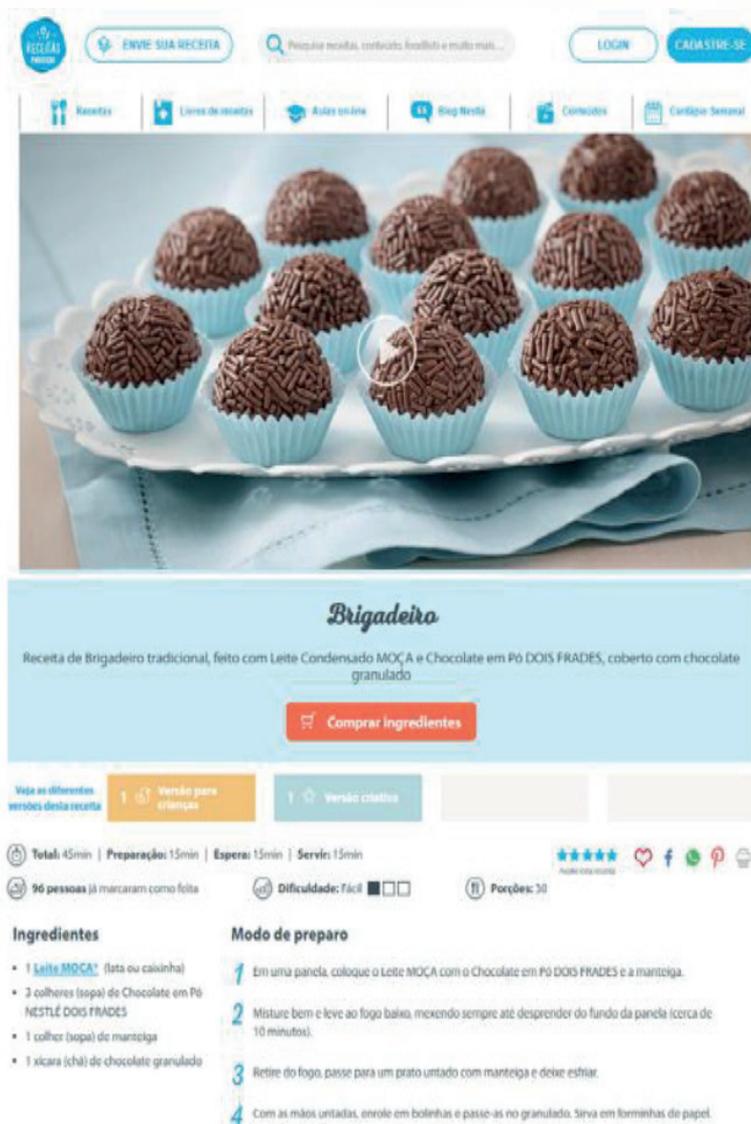
Já a aceitabilidade, relativa à expectativa do leitor, manifesta-se quando, ao ler a piada, o leitor consegue entender o sentido e o motivo do humor ao inferir, com base em seu conhecimento prévio, que o aumento pedido pelo funcionário se deve ao fato de ele estar sendo cobrado por dívidas, e, assim, alcançar o humor.

Quanto à informatividade, percebemos que o texto possui um grau baixo, já que as informações que traz restringem-se a sua própria superfície, o que, no entanto, não causa prejuízos ao seu funcionamento enquanto gênero, já que não apresenta como objetivo acrescentar conteúdos ao leitor.

A menção às empresas de água, luz e telefone feita no texto serve ainda para que observemos a situacionalidade, já que apenas por se tratar de uma piada, texto cuja finalidade é o humor, tal menção é justificada.

Para finalizarmos as análises, vejamos a figura 7.

Figura 8: Receita culinária



Brigadeiro

Receita de Brigadeiro tradicional, feito com Leite Condensado MOÇA e Chocolate em Pó DOIS FRADES, coberto com chocolate granulado

[Comprar Ingredientes](#)

Veja as diferentes versões desta receita

- Versão para crianças
- Versão cristã

Total: 45min | Preparação: 15min | Espera: 15min | Servir: 15min

96 pessoas já marcaram como favorita

Dificuldade: Fácil

Porções: 30

Ingredientes

- 1 Leite MOÇA® (lata ou caixinha)
- 3 colheres (sopa) de Chocolate em Pó NESTLÉ DOIS FRADES
- 1 colher (sopa) de manteiga
- 1 xícara (chá) de chocolate granulado

Modo de preparo

- Em uma panela, coloque o Leite MOÇA com o Chocolate em Pó DOIS FRADES e a manteiga.
- Misture bem e leve ao fogo baixo, mexendo sempre até desprender do fundo da panela (cerca de 10 minutos).
- Retire do fogo, passe para um prato untado com manteiga e deixe esfriar.
- Com as mãos untadas, enrole em bolinhas e passe-as no granulado. Sirva em forminhas de papel.

Fonte: Adaptado de: <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>. Acesso em 13 de setembro de 2022.

O texto 7 corresponde a um exemplar do gênero receita culinária. Esse gênero, com predominância injuntiva, tem por objetivo instruir sobre o modo de preparo de um prato qualquer da culinária. Especificamente, o texto analisado tem por objetivo instruir o leitor sobre o preparo da tradicional receita de brigadeiro.

Indicada a primeira parte da análise conforme o modelo que propomos, sigamos à segunda parte, analisando, inicialmente, o fator cotextual de coesão. Ocorrendo tanto do ponto de vista sequencial quanto referencial, a coesão no texto é bem construída e permite que a produção tenha fluidez, o que contribui para a coerência textual, outro fator a ser analisado. Considerando a coesão sequencial, podemos citar a importância da ordenação das etapas de preparação do alimento, algo que para a receita culinária é primordial. Essa sequenciação acontece não apenas por meio de conjunções, como é o caso da aditiva “e”, mas especialmente por meio do uso da pontuação. Já a coesão referencial pode ser exemplificada pelo pronome “as”, na última linha do texto, cumprindo a função primordial dos itens referenciais que é a de evitar a substituição de um nome citado anteriormente.

Seguindo a análise, no que corresponde aos fatores contextuais, percebemos que toda a construção da intencionalidade está voltada não somente ao objetivo de instruir sobre a preparação do alimento. Até mesmo por se tratar de uma receita fácil e já amplamente conhecida, vemos que o texto traz elementos que buscam muito mais divulgar os produtos da marca Nestlé. No texto, são dois os produtos marcados, cujos nomes aparecem, inclusive, com destaque por meio do uso de letras maiúsculas: Leite Condensado MOÇA e Chocolate em Pó DOIS FRADES. Cada produto é mencionado três vezes e em todas são as únicas palavras com tal destaque.

O movimento proposto pela construção da intencionalidade faz sentido e ganha força quando observamos o suporte onde está o texto analisado, isto é, o site da marca Nestlé. Observando isso, vemos que as escolhas do produtor estão em consonância com a situacionalidade do texto, que diz respeito a um contexto em que, ao instruir sobre uma clássica receita que faz parte da cultura brasileira e até mesmo das memórias afetivas deste povo, o texto, situado nessa página eletrônica específica, divulga produtos da marca, de modo a associar tais produtos à qualidade do alimento.

Observando o fator de informatividade, percebemos que por ser um alimento de preparo fácil, esse fator se mostra inicialmente por meio do vídeo (que pode ser visto no site ao clicar sobre a imagem dos brigadeiros presente no texto). Além disso, o próprio gênero receita culinária possui uma característica formentemente informativa. Dividido tradicionalmente em duas partes, esse texto apresenta a relação dos ingredientes e quantidades a serem usadas na receita e o modo de preparo, em que, de modo sequencial e ordenado, prevalecem as sentenças com verbos

no modo imperativo, instruindo sobre as etapas de preparação do alimento. Desse modo, percebemos que a informatividade do texto está entre baixa e mediana, já que é mais provável que a maioria dos leitores já conheça a receita do brigadeiro, o que tornaria nova, especificamente, a informação que põe em destaque os produtos da Nestlé, caso o leitor ainda não os conheça.

A intertextualidade, por sua vez, pode ser percebida por meio de recursos específicos provenientes, mais uma vez, do suporte onde o texto foi publicado. Percebemos que há a possibilidade de acesso a outros espaços virtuais da marca Nestlé, como as redes sociais, por meio de seus ícones, Whatsapp e Facebook. Além disso, pelo menos outros dois textos podem ser acessados também por meio de um clique nos **hiperlinks** das versões: i) para crianças (que leva ao texto da mesma receita adaptada para ser preparada por crianças) e ii) criativa (que leva a uma versão mais elaborada da mesma receita). Outras ligações intertextuais também seriam possíveis, como pode ser percebido na configuração da página, dentre eles o de LOGIN (para uma conta específica dentro do site da Nestlé) e Comprar ingredientes (o que facilitaria ao leitor a compra dos ingredientes para a receita em destaque).

Percebemos, assim, que os elementos utilizados para a construção do texto, tanto na linguagem verbal quanto não verbal, nos diferentes estilos gráficos, na organização estrutural do texto na página, apenas para citar alguns aspectos, estão coerentes: com o contexto em que a receita culinária analisada está presente, com o local onde foi publicada, e, especialmente, com a intencionalidade do produtor. Por meio da leitura do texto e da compreensão de seus elementos, ou seja, transitando pelos demais fatores de textualidade, o leitor provavelmente alcança os sentidos propostos no texto lido, aprendendo (ou relembrando) a receita do brigadeiro e conhecendo os produtos da Nestlé, o que caracteriza, portanto, a aceitabilidade no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar um modelo de análise de textos criado a partir das contribuições da Linguística Textual, em especial, os fatores de textualidade, no presente artigo trouxemos, inicialmente, as discussões teóricas que nos forneceram base para o cumprimento de nosso objetivo.

Tendo discutido os sete fatores de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981): coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e aceitabilidade, propusemos um modelo de análise de textos que tem como ponto primeiro a observação do gênero em que o texto está. Isso acontece porque o gênero discursivo, enquanto evento comunicativo, constituiu-se e apresenta-se em função de seu propósito, inserido em um contexto de uso linguístico específico.

Após elaborado o modelo, buscamos analisar cinco textos de gêneros distintos, a saber: resumo de TCC, notícia, e-mail, piada e receita culinária. Por meio dessas análises que trouxemos como exemplos, percebemos e enfatizamos que a aplicação dos fatores de textualidade como ponto de análise de gêneros discursivos deve ser tomada com cautela, considerando especialmente o fato de que os textos são materiais flexíveis e que podem variar de acordo com os objetivos com os quais circulam na sociedade.

Desse modo, destacamos que o modelo elaborado no projeto é apenas uma forma por meio da qual podemos analisar textos diversos, dentre tantas outras abordagens já existentes na área da Linguística. Pensando nisso, ressaltamos a necessidade de estudos que ampliem a discussão em torno de como analisar textos, oportunizando categorias de análise especialmente aos professores, como avaliadores de textos, e aos alunos, como produtores capazes de autoavaliar suas produções.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, Robert de.; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. New York/USA: Longman, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Repensando a textualidade**. In: AZEREDO, José Carlos de. Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 34-51.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Maria de Lourdes Pereira de. O programa Educar pra Valer e o ensino da leitura: uma proposta para a formação de leitores fluentes. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1795>. Acesso em: 18 jul. 2022.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.002

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALISSON ROCHA

Mestrando do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,
alissongomesdasilvarocha@gmail.com;

GUSTAVO LIMA

Doutor pelo Curso de Letras (Área de Concentração: Linguística) da Universidade Federal de Pernambuco
- UFPE, ghlima.prof@gmail.com;

VICTOR HUGO BARBOSA

Mestrando do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Universidade Federal de Pernambuco
- UFPE, victor.hugosilvaue.br;

VITOR GABRIEL FIRMINO

Mestrador elo Curso de Educação Contemporânea da Universidade Universidade Federal de Pernambuco
- UFPE, vitgbriel@gmail.com;

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar as propostas de atividades de produção de gêneros escritos no livro didático de Língua Portuguesa (LD) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como corpus a coleção “Tecendo Linguagens”, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, Editora IBEP, adotada pelo município de Calçado-PE, a partir do ano de 2020. Tem como base teórica as concepções de Geraldi (2011) e Dolz & Schneuwly (2004). Desta forma, acreditamos que o livro didático vem se constituindo como uma ferramenta de ensino importante, por ser, em alguns casos, o único material disponível, ou o mais usado pelos professores em suas aulas. Ou seja, é o livro didático de língua portuguesa que, muitas vezes, orienta o trabalho do professor com a produção de textos na sala de aula. Por isso, cabe ao docente conhecer bem este material, observar o alinhamento da proposta do LD as concepções mais recentes de ensino de língua, as potencialidades e as lacunas da obra para o trabalho com a produção de textos escritos na escola. Trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa. Os resultados evidenciaram uma preocupação do LD em contemplar uma

diversidade de gêneros escritos para a produção de forma planejada, com critérios de avaliação e orientações para reescrita. Em relação às condições de produção dos textos escritos, observou-se um movimento claro de aproximação a uma perspectiva sociointeracionista de língua, embora boa parte das propostas ainda estejam atreladas, de algum modo, à escola como principal espaço de interlocução.

Palavras-chave: Escrita. Gêneros. Livro didático. Condições de produção

INTRODUÇÃO

Oficialmente, os gêneros só se tornaram objetos de ensino com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, doravante PCNLP, no final do século XX, embora a diversidade textual já fosse um traço constitutivo das propostas de ensino de língua desde a década de 1980. De acordo com o PCNLP, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Segundo Marcuschi (2002), os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São, portanto, entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Dessa forma, podemos afirmar que os gêneros cumprem com a sua função comunicativa, uma vez que surgem acoplados às necessidades socioculturais de uma sociedade. “Novos” gêneros textuais, por exemplo, surgem a partir dos avanços tecnológicos, tais como o *e-mail*, *vlog*, *gif* e *chat*. Outros, como a carta pessoal, por exemplo, já estiveram bastante em uso em um determinado contexto social, histórico e cultural, mas, hoje em dia, têm o uso menos frequente. Compreendemos, assim, que os gêneros textuais não são estáticos, pois fazem parte das atividades humanas e atendem às necessidades de comunicação entre os indivíduos.

Dito isto, faz-se necessário que o professor trabalhe com uma diversidade de gêneros, com temas vinculados à vida cultural e social dos alunos, respeitando as suas vivências. Isso porque, enquanto falantes da língua, estamos em contato direto com os gêneros que cumprem funções sociocomunicativas. É o que podemos através dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), para quem a compreensão da língua escrita estabelece uma aprendizagem social e esta não ocorre de maneira automática, mas através de um ensino sistemático da produção escrita de diversos gêneros.

Na obra o “Texto na Sala de Aula” (GERALDI, 2011), o autor já enfatizava a necessidade de repensarmos a atividade de escrita de textos em sala de aula. Na primeira versão desta obra, o autor já destacava que a produção textual se apresentava como um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Isso porque, os temas propostos eram repetitivos, tais como “Minhas férias”, “Minha

pátria”, entre outros, não despertando o interesse dos alunos para a produção escrita. Desse modo, a produção de textos na escola fugia completamente ao sentido de uso da língua.

De lá para cá, pouca coisa parece ter mudado na escola quando se trata de práticas de produção de textos. Segundo Geraldí (2011), isso acontece porque os alunos escrevem para um único leitor, o professor, que simplesmente realiza a correção dos textos, quando os lê. Sob esse viés, se não há motivação por parte dos alunos em produzir textos, qual a “graça” que se tem ao escrever para apenas um leitor?

Além do mais, em todas as circunstâncias em que se escreve um determinado gênero, pensamos que haverá um interlocutor disposto a dialogar conosco. Todavia, o que se vê ainda é a escola se colocando como único interlocutor dos alunos, determinando a estrutura de seus discursos, através de padrões previamente estipulados, em textos a serem avaliados pelo professor (único leitor), tornando o uso da língua artificial.

Para que o uso da língua realmente tenha sentido, os textos produzidos em sala de aula devem ter outros objetivos, além da correção do professor. A publicação desses textos em canais de comunicação, como, por exemplo, o jornal da escola ou da comunidade ou até mesmo em redes sociais tornarão, a nosso ver, as produções escritas dos alunos mais significativas e relevantes, proporcionando aos mesmos mais interesse em produzir textos escritos. Por outro lado, também compreendemos que o lugar de escrita na escola pode ser vivenciado como prática de exercício.

Nesse processo, acreditamos que o livro didático vem se constituindo como uma ferramenta de ensino importante, por ser, em alguns casos, o único material disponível, ou o mais usado pelos professores em suas aulas. Ou seja, é o livro didático de língua portuguesa que, muitas vezes, orienta o trabalho do professor com a produção de textos na sala de aula. Por isso, cabe ao docente conhecer bem este material, observar o alinhamento da proposta do LD às concepções mais recentes de ensino de língua, as potencialidades e as lacunas da obra para o trabalho com a produção de textos escritos na escola. Diante dessa perspectiva, levantamos o seguinte questionamento: o que propõem as atividades de produção de gêneros textuais escritos no livro didático de Língua Portuguesa?

Dito isto, enfatizamos que o objetivo geral deste trabalho é, portanto, o de analisar as propostas de atividades de produção de gêneros textuais escritos no

livro didático de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De forma mais específica, pretendemos: a) apreender as orientações para a produção escrita de gêneros no manual do professor; b) verificar a organização didática das atividades de produção de gêneros escritos no LD; c) identificar as condições de produção dos gêneros propostas nessas atividades.

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir da análise de atividades de produção de gêneros escritos propostas por uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. Desta forma, fizemos um quadro síntese mapeando as principais referências teóricas sobre produção de textos escritos no Manual do Professor (MP) dessa coleção. Além do mais, realizamos um levantamento dos gêneros contemplados na coleção por ano e unidade didática (UD), sendo assim, buscamos entender como as atividades de produção desses gêneros estão organizadas e apresentamos uma síntese das condições de produção dos gêneros textuais escritos nas atividades do LD.

Os resultados apontam que apesar das atividades de produção de texto apresentadas na coleção compreendam a importância de que os textos produzidos em diferentes gêneros tenham interlocutores diversos e finalidades distintas, a escola ainda continua sendo priorizada como espaço principal de interlocução.

METODOLOGIA

Tomamos para esta pesquisa a abordagem qualitativa, que busca explicar o porquê das coisas, convergindo para a compreensão e o esclarecimento da dinâmica das relações sociais. Isso porque, segundo estudos,

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; [...] e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Ludke; André, 1989, p. 43).

O estudo aqui proposto caracteriza-se ainda como uma pesquisa documental, por apresentar estabilidade de dados, não exigindo contato direto com os sujeitos. Por outro lado, esse tipo de pesquisa favorece uma leitura aprofundada das fontes, uma vez que procura analisar, cuidadosamente, todos os dados coletados através de prints de atividades do manual pesquisado. Para Gil (2008), a pesquisa documental

É muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

Assim, destacamos que este estudo foi, portanto, desenvolvido a partir de análise de uma coleção de LD, especialmente no que concerne às atividades de produção de gêneros escritos, tendo como *corpus* a coleção “*Tecendo Linguagens*” - Anos Finais do Ensino Fundamental, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, Editora IBEP, adotada pelo município de Calçado-PE, a partir do ano de 2020. A obra contém quatro volumes, compostos por quatro unidades didáticas, cada uma com dois capítulos. O critério para a escolha dessa coleção foi local, uma vez que é nessa cidade que também reside e leciona o aluno pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já ressaltamos, a coleção a ser analisada é a *Tecendo Linguagens*, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, foi aprovada pelo PNLD 2020. A obra contém quatro volumes, compostos por quatro unidades didáticas, cada qual com dois capítulos.

Para apreendermos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a coleção no que concerne à produção de textos escritos, elaboramos o quadro síntese mapeando as principais referências teóricas sobre produção de textos escritos no Manual do Professor (MP) dessa coleção. Vejamos:

Quadro 1: Fundamentação Teórica do LD para o trabalho com a escrita

AUTOR	SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ESCRITA
Brasil (2017)	A produção de textos deve compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e a autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico.
Dolz e Schneuwly (2004)	“O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. [...] a escrita deve ser corrigida no final; o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo”. No que se refere ao lugar que ocupa a revisão ortográfica nas refações textuais, consideramos que “em ortografia, como sintaxe, os problemas encontrados pelos alunos não podem ser relacionados aos gêneros”. A revisão ortográfica não precisa nem deve ser a primeira coisa a ser considerada na refacção de um texto.

Tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o MP, as atividades de escrita compartilhadas na coleção favorecem a colaboração entre os alunos. Sugere que eles se reúnam em duplas ou grupos para elaborar um texto, dessa forma havendo troca de conhecimentos. Também se faz necessário que os alunos tenham clareza a respeito do gênero a ser produzido e qual será a temática tratada no texto.

Como sabemos, preparar a escrita de um texto implica reunir informações referentes ao tema escolhido, discutir os modos de usar essas informações, pensar na estrutura do texto, características do gênero e em um leitor específico.

Dialogando com o a teoria de Dolz e Schneuwly (2004), a coleção propõe o trabalho de reescrita dos textos pelos próprios alunos. Será revendo o que escreveu, reformulando ideias, substituindo palavras, adequando-as à variedade exigida pelo contexto que o aluno conseguirá melhorar a própria produção.

É preciso que o aluno entenda que o texto produzido por ele não fica pronto na primeira versão. Segundo o MP, a prática de reescrita de textos deve considerar alguns procedimentos, tais como: focar no conteúdo a ser revisado na produção e orientar o aluno nos procedimentos necessários para a reescrita; considerar o contexto de produção do texto a ser reescrito e as diferentes características do gênero em questão (intenção comunicativa, suporte textual, construção de sentidos, entre outras); propiciar momentos de troca de informações entre alunos e alunos e professores e propor a prática individual da reescrita.

Ainda segundo Dolz e Schneuwly (2004), questões ortográficas não podem ser relacionadas aos gêneros. Mesmo que algumas unidades linguísticas sejam mais frequentes em um determinado gênero e possam, dessa maneira, favorecer grafias incorretas, as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos. Com base nesse pensamento, a coleção considera importante que o trabalho com ortografia ocorra após um diagnóstico dos problemas ortográficos mais frequentes nos textos dos alunos. Além disso, incentivar a prática de escrita constante, em diferentes situações de comunicação, é condição para que o aluno, diante das ocorrências de problemas ortográficos em seu texto, possa construir as próprias hipóteses para depois refletir sobre elas e compará-las aos padrões ortográficos da língua.

Sobre a organização didática das atividades de produção de gêneros escritos no LD, realizamos, inicialmente um levantamento dos gêneros contemplados na coleção por ano e unidade didática (UD), conforme ilustram os quadros abaixo. Esclarecemos que, nos quadros, as unidades didáticas são representadas pela sigla

UD, enquanto os capítulos são representados por numerais arábicos (1, 2, 3, ...).
 Vejamos:

Quadro 2: Gêneros para produção escrita no LD – 6º e 7º anos

GÊNERO	6º ano								7º ano							
	UD1		UD2		UD3		UD4		UD1		UD2		UD3		UD4	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Autobiografia	x															
Poema		x														
Relato de memórias			x													
Classificado poético/diário íntimo				x												
Notícia					x											
Cartaz						x										
Causo							x									
Verbete								x							x	
Crônica									x							
Comentários para notícias										x						
Roteiro para narração de jogo de futebol											x					
Texto dramático												x				
Conto													x	x		
Carta de reclamação																x
Infográfico																x
Prefácio																
Reportagem																
Relato																
Artigo de opinião																
Abaixo-assinado																
Carta do Leitor																
Propaganda de conscientização																
Resenha crítica																
Banner/panfleto e cartaz de internet																
Enquete																

Quadro 3: Gêneros para produção escrita no LD – 8º e 9º anos

GÊNERO	8º ano								9º ano							
	UD1		UD2		UD3		UD4		UD1		UD2		UD3		UD4	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Autobiografia																

GÊNERO	8º ano								9º ano							
	UD1		UD2		UD3		UD4		UD1		UD2		UD3		UD4	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Poema											x					
Relato de memórias																
Classificado poético/diário íntimo																
Notícia																
Cartaz						x										
Causo																
Verbetes			x													
Crônica														x		
Comentários para notícias																
Roteiro para narração de jogo de futebol																
Texto dramático																
Conto				x				x	x							
Carta de reclamação																
Infográfico																
Prefácio	x															
Reportagem		x														
Relato				x												
Artigo de opinião					x								x			
Abaixo-assinado					x											
Carta do leitor							x									
Propaganda de conscientização								x								
Resenha crítica											x					
Banner/panfleto e cartaz de internet															x	
Enquete															x	

Podemos observar que a maioria dos capítulos da coleção trabalha com apenas um gênero para produção escrita, com exceção do volume oito, capítulos quatro e cinco, que propõem a escrita de dois gêneros cada um. Notamos que a proposta da coleção para a produção escrita apresenta uma diversidade de gêneros, 28 no total, sendo o conto e o verbete são os mais trabalhados. Para Leal e Brandão (2007), o acesso a diferentes gêneros textuais é importante para que os alunos estabeleçam modelos textuais que sirvam de referência para a escrita de novos textos. É a participação no mundo da escrita que vai inseri-los cada vez mais em eventos cotidianos da sociedade letrada. Além do mais, cada gênero apresenta funções sociais e comunicativas, de modo que os alunos devem entender para que estão produzidos, onde irão circular e quem serão os interlocutores desses textos.

Identificados os gêneros escritos propostos para produção na coleção, passemos ao entendimento de como as atividades de produção desses gêneros estão organizadas. Para tanto, definimos os seguintes critérios de observação dessa organização: 1. Planejamento da escrita; 2. Critérios de avaliação dos textos; 3. Orientação para reescrita. Vejamos os quadros 4 e 5:

Quadro 4: Organização Didática das Atividades de Produção de Gêneros Escritos no LD

CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO	6º ANO								7º ANO							
	UD1		UD2		UD3		UD4		UD1		UD2		UD3		UD4	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Contempla etapas de planejamento da escrita do gênero?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Apresenta critérios de avaliação da escrita do gênero?	X	X	X	X	X			X					X	X		
3. Propõe orientações para a reescrita?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 5: Organização Didática das Atividades de Produção de Gêneros Escritos No LD

CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO	8º ANO								9º ANO							
	UD1		UD2		UD3		UD4		UD1		UD2		UD3		UD4	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Contempla etapas de planejamento da escrita do gênero?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Apresenta critérios de avaliação da escrita do gênero?	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X			X
3. Propõe orientações para a reescrita?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

A organização didática das atividades de produção de gêneros escritos no LD contempla, em sua totalidade, etapas de planejamento da escrita e propõe orientações para reescrita. Quanto aos critérios de avaliação, dezenove (19) dos trinta e dois (32) capítulos da obra apresentam critérios, o que equivale a um percentual de 59,3% do total. É importante destacar aqui que as atividades de produção escrita do LD são sempre precedidas por atividades de leitura de exemplares do mesmo gênero.

As etapas de planejamento sugerem que os alunos pensem no público leitor, na linguagem que será empregada, na estrutura do texto e onde ele irá circular. Os critérios de avaliação levantam questionamentos do tipo: “*O conto apresenta os elementos básicos de uma narrativa?*” (Volume 9, 1ª unidade didática, capítulo 2).

"O prefácio contém as informações principais sobre a obra"? (Volume 8, 1ª unidade didática, capítulo 1). As orientações para reescrita, em sua maioria, sugerem a troca de textos entre alunos e uso das instruções de planejamento e elaboração.

Para Antunes (2003), os alunos devem planejar o texto que será produzido com a ajuda do professor. Nesse processo, precisam considerar a situação comunicativa do gênero (interlocutores, finalidade, circulação e suporte). Isso porque, a produção de textos compreende diferentes etapas, como por exemplo, a elaboração e organização de ideias, rascunho, revisão e edição final, pois, tal como defendem Silva e Melo (2007), "[...] pensar antes de escrever e durante o ato de escrever" (p. 40). Vejamos um exemplo de atividade de produção de um gênero escrito:

FIGURA A: Atividade de produção de gênero escrito no LD

PRODUÇÃO DE TEXTO

Autobiografia

Que tal preparar uma **autobiografia**, como fez Malala Yousafzai, para apresentar aos colegas?

A **autobiografia** é um gênero de texto em que uma pessoa narra a própria história, ou seja, acontecimentos de sua vida: experiências, sentimentos, emoções, entre outros. O texto é geralmente escrito em primeira pessoa e há um predomínio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do modo indicativo. É comum também, nesse tipo de texto, o uso de expressões com valor temporal ("há vinte anos", "naquele tempo" etc.) e marcadores de lugar ("naquela cidade", "era uma região", "o lugar onde" etc.).

Para produzir a autobiografia, você poderá se basear nas informações coletadas na seção **Hora da pesquisa** ("Conhecendo mais sobre si mesmo").

Depois da apresentação, os textos ficarão expostos no mural da turma para que todos possam ter acesso a eles.

Planejamento

Copie os itens do quadro ao lado e responda a cada um deles. Se necessário, amplie o número de itens.

Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

PARA ESCREVER MEU TEXTO (AUTOBIOGRAFIA)	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Qual estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

1. Meus colegas de turma. 2. Linguagem simples e informal. 3. Será um texto em prosa, dividido em parágrafos.
4. Apresentação oral e em um mural, na sala de aula.

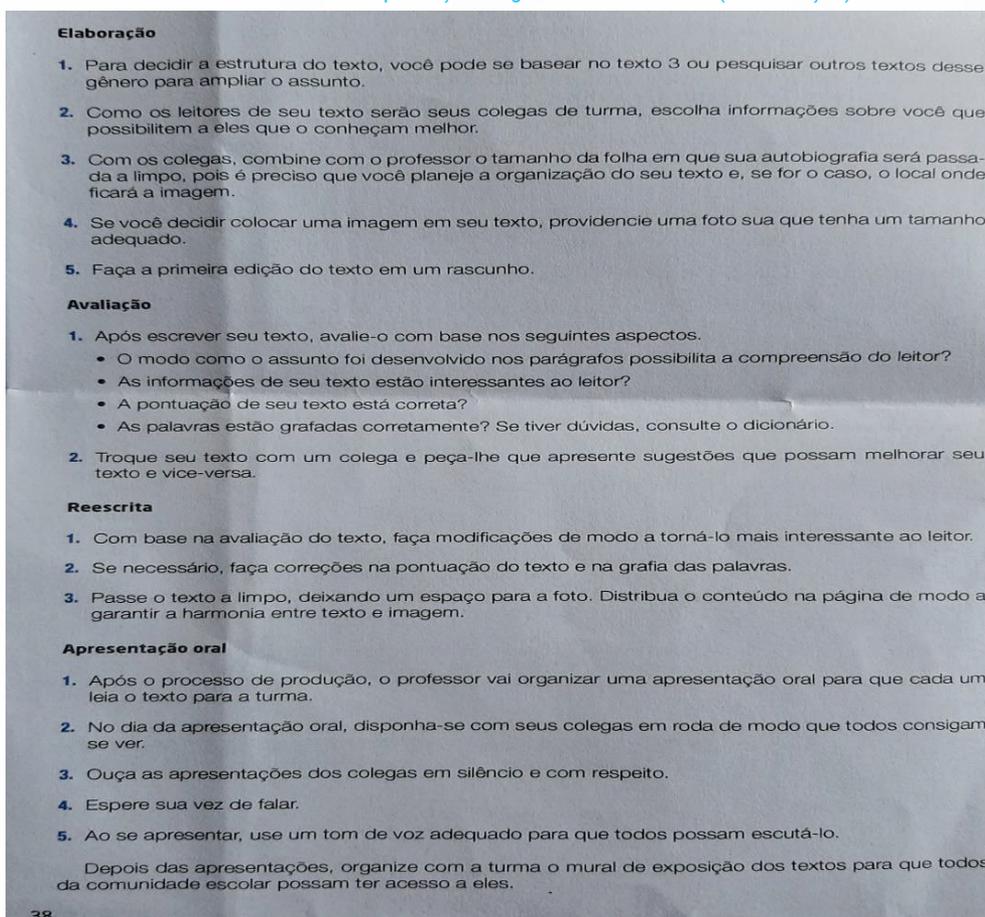
37

Na atividade apresentada na figura A, observamos que o LD inicia os trabalhos de produção de texto apresentando o conceito e as características do gênero

autobiografia. Em seguida, informa que os textos depois de apresentados ficarão exposto no mural da turma para que todos possam ler, ou seja, o professor não será o único interlocutor, não fugindo ao uso social da língua, o que certamente torna a atividade de escrita mais significativa e menos artificial. Depois a atividade, segue para o planejamento, solicitando que os alunos pensem no público leitor, na linguagem que será empregada, na estrutura do texto e onde ele irá circular, o que está em consonância com o que esclarece Geraldi (2011) sobre a necessidade de a escola estabelecer condições de produção que estejam em consonância com os usos sociais da língua.

Apresentamos a continuidade dessa atividade no que concerne às orientações para o planejamento, a avaliação e a reescrita.

FIGURA B: Atividade de produção de gênero escrito no LD (continuação)



Elaboração

1. Para decidir a estrutura do texto, você pode se basear no texto 3 ou pesquisar outros textos desse gênero para ampliar o assunto.
2. Como os leitores de seu texto serão seus colegas de turma, escolha informações sobre você que possibilitem a eles que o conheçam melhor.
3. Com os colegas, combine com o professor o tamanho da folha em que sua autobiografia será passada a limpo, pois é preciso que você planeje a organização do seu texto e, se for o caso, o local onde ficará a imagem.
4. Se você decidir colocar uma imagem em seu texto, providencie uma foto sua que tenha um tamanho adequado.
5. Faça a primeira edição do texto em um rascunho.

Avaliação

1. Após escrever seu texto, avalie-o com base nos seguintes aspectos.
 - O modo como o assunto foi desenvolvido nos parágrafos possibilita a compreensão do leitor?
 - As informações de seu texto estão interessantes ao leitor?
 - A pontuação de seu texto está correta?
 - As palavras estão grafadas corretamente? Se tiver dúvidas, consulte o dicionário.
2. Troque seu texto com um colega e peça-lhe que apresente sugestões que possam melhorar seu texto e vice-versa.

Reescrita

1. Com base na avaliação do texto, faça modificações de modo a torná-lo mais interessante ao leitor.
2. Se necessário, faça correções na pontuação do texto e na grafia das palavras.
3. Passe o texto a limpo, deixando um espaço para a foto. Distribua o conteúdo na página de modo a garantir a harmonia entre texto e imagem.

Apresentação oral

1. Após o processo de produção, o professor vai organizar uma apresentação oral para que cada um leia o texto para a turma.
2. No dia da apresentação oral, disponha-se com seus colegas em roda de modo que todos consigam se ver.
3. Ouça as apresentações dos colegas em silêncio e com respeito.
4. Espere sua vez de falar.
5. Ao se apresentar, use um tom de voz adequado para que todos possam escutá-lo.

Depois das apresentações, organize com a turma o mural de exposição dos textos para que todos da comunidade escolar possam ter acesso a eles.

38

A figura B dá continuidade a atividade apresentada na figura A. Dando sequência, o LD expõe os critérios de elaboração, avaliação, reescrita e socialização dos textos produzidos com os demais colegas da turma. Para a elaboração, solicita que os alunos pesquisem outros textos do gênero autobiografia para ampliar o assunto. No que se refere à avaliação, sugere que os alunos estejam atentos a diferentes aspectos, tais como: desenvolvimento de parágrafos que possibilitem a compreensão do leitor, informações interessantes, pontuação adequada e grafia correta, o que exige muita preparação e clareza dos objetivos didático, buscando adequação à situação de interação, textualidade e normatividade. Após a avaliação do texto, o LD requer a reescrita e, em seguida, a apresentação oral.

No processo de correção e reescrita dos textos, os alunos ganham notoriamente mais autonomia de produção. As atividades do LD sugerem que o professor, no processo de reescrita dos textos, permita possibilidades de leitura oral de uma produção do aluno, acompanhada de observações do próprio professor e também dos alunos, além da troca de material entre duplas de estudantes, a fim de que um possa fazer comentários a respeito da produção do outro.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das condições de produção dos gêneros textuais escritos nas atividades do LD. Vejamos:

Quadro 6: condições de produção dos textos escritos no LD

GÊNERO	ANO	UD	CAPÍTULO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
				1. INTERLOCUTOR PRETENDIDO	2. SUPORTE DE CIRCULAÇÃO	3. FINALIDADE
Autobiografia	6º	1/1		Colegas de turma.	Mural da sala.	Fornecer informações sobre si próprio para que os colegas de turma o conheçam melhor.
Poema	6º	1/2		Familiares, funcionários da escola e alunos de outras turmas.	Evento de declamação/varais de poemas.	Colocar em prática recursos utilizados na linguagem poética.
Relato de memória	6º	2/3		Colegas de turma.	Roda de leitura.	Relatar momentos vividos na escola.
Classificado poético/diário íntimo	6º	2/4		Comunidade escolar.	Mural da escola.	Anunciar familiares.

GÊNERO	ANO	UD	CAPÍTULO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
				1. INTERLOCUTOR PRETENDIDO	2. SUPORTE DE CIRCULAÇÃO	3. FINALIDADE
Notícia	6º	3/5		Público em geral.	Jornal-mural temático e blog.	Noticiar informações coletadas em fotografias que retratam a construção de um mundo melhor
Cartaz	6º	3/6		Público em geral.	Mural da escola, site e blog.	Informar as pessoas sobre como usar a água de forma consciente.
Causo	6º	4/7		Colegas de turma.	Roda de contação causo.	Recriar e contar causo.
Verbetes	6º	4/8		Público em geral.	Blog, site ou página de rede social da escola.	Produzir verbetes sobre manifestações culturais do Brasil.
Crônica	7º	1/1		Colegas de turma e público em geral	Roda de leitura e blogs literários.	Relatar acontecimentos do cotidiano.
Comentários para notícias	7º	1/2		Colegas de turma.	Blog da turma.	Rebater discurso de ódio.
Roteiro para narração de jogo de futebol	7º	2/3		Colegas de turma e da escola.	Blog da turma ou da escola.	Produzir roteiro de narração radiofônica de futebol em podcast.
Texto dramático	7º	2/4		Colegas de turma.	Auditório da escola.	Elaboração de texto para encenação.
Conto	7º	3/5		Comunidade escolar.	Livro da turma (versão impressa e digital).	Adaptar contos lidos.
Conto	7º	3/6		Comunidade escolar.	Livro de coletâneas da turma (versão impressa e digital).	Produção de texto a partir de temática estabelecida.
Carta de reclamação	7º	4/7		O responsável pelo SAC, o ouvidor de órgão público, o subprefeito, o secretário, o prefeito, entre outros.	Ouvidorias, SACs, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor e plataformas de reclamação.	Escrever sobre demandas que envolvam a comunidade.
Infográfico	7º	4/8		Comunidade escolar.	Jornal escolar e blog da turma.	Produzir infográficos relacionados a reportagens atuais a respeito da proteção dos direitos da criança e do adolescente.
Prefácio	8º	1/1		Amigos, familiares, colegas de turma ou de escola.	Livro.	Incentivar alguém a ler um livro.
Reportagem	8º	1/2		Comunidade escolar.	Mídia digital ou mural da escola.	Produzir reportagens sobre temas estudados.

GÊNERO	ANO	UD	CAPÍTULO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
				1. INTERLOCUTOR PRETENDIDO	2. SUPORTE DE CIRCULAÇÃO	3. FINALIDADE
Verbetes	8º	2/3		Alunos do 8º ano e de outras turmas.	Exposição em um lugar da escola.	Escrever verbete com base em uma lenda.
Conto	8º	2/4		Público em geral.	Livro.	Escrever contos com acontecimentos mágicos.
Relato	8º	2/4		Público em geral.	Livro.	Escrever relatos de Crusoé.
Artigo de opinião	8º	3/5		Comunidade escolar.	<i>Blog</i> da turma e da escola.	Escrever sobre a garantia ou violação do direito à educação.
Abaixo-assinado	8º	3/5		Signatários do abaixo-assinado e membros do Conselho da escola.	Presidente do conselho da escola ou diretor.	Reivindicar aplicação de regimento escolar.
Cartaz	8º	3/6		Comunidade escolar.	Na escola.	Divulgar informações.
Carta do leitor	8º	4/7		Público em geral.	Jornais e revistas impressos ou digitais.	Escrever carta direcionada a editores de jornais e revistas.
Propaganda de conscientização	8º	4/8		Comunidade escolar.	Jornal da escola, jornal- mural, cartazes ou folhetos.	Elaborar propaganda de conscientização sobre consumismo.
Conto	9º	1/1		Comunidade escolar.	<i>Blog</i> da turma e site da escola.	Criar conto com base em fotografias.
Conto	9º	1/2		Comunidade escolar.	Biblioteca.	Produzir um livro de contos.
Poema	9º	2/3		Colegas de turma.	Roda de poemas.	Escrever quadras com rimas, poemas líricos ou um poema de cordel.
Resenha crítica	9º	2/4		Comunidade escolar.	Jornal de bairro, jornal- mural ou página de mídia social.	Expor opinião sobre um filme.
Artigo de Opinião.	9º	3/5		Comunidade escolar ou público em geral.	<i>Blog</i> da escola ou redes sociais.	Produzir artigo de opinião sobre as causas e as consequências da violência em sua cidade ou em seu estado.
Crônica	9º	3/6		Comunidade escolar ou público em geral.	Mural da escola, <i>blog</i> da turma ou <i>blogs</i> literários.	Escrever crônica na qual o personagem principal seja alvo de preconceito.
Banner/Panfletos/ Cartaz de internet	9º	4/7		Público em geral.	Internet e aplicativo de mensagens instantâneas.	Produzir peças publicitárias para uma campanha de conscientização sobre <i>fake news</i> .

GÊNERO	ANO	UD	CAPÍTULO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
				1. INTERLOCUTOR PRETENDIDO	2. SUPORTE DE CIRCULAÇÃO	3. FINALIDADE
Enquete	9º	4/8		Colegas de turma.	Slides	Fazer uma enquete como instrumento a ser utilizado em pesquisa e seminário.

As atividades de produção de gêneros escritos apresentadas no (LD) discutem a importância de planejar a escrita pensando no interlocutor, no suporte de circulação e na finalidade. Todavia, como já discutimos, na maioria das vezes, o professor ou a escola tem sido o único interlocutor dos textos produzidos (Geraldi, 2011), o que tem causado a falta de interesse dos alunos pelas atividades de produção escrita.

O levantamento acima evidenciou que em 64,1% das propostas de produção de gêneros escritos na coleção de LD, o espaço de interlocução previsto é a escola, sendo em 23,1% das propostas (9 atividades) a própria sala de aula. Em outras 16 atividades (41% do total), essas condições estão vinculadas a diferentes espaços escolares (corredores, auditório, biblioteca) ou suportes físicos e virtuais diversos ligados ao contexto escolar, como o *blog*, jornal e o livro. Esclarecemos que, embora consideremos válida essa opção por fazer circular o texto em diferentes suportes, as propostas de produção analisadas ainda continuam amarradas, de algum modo, ao espaço escolar, como observamos em: “*blog da escola*”, “*jornal da escola*” e “*mural da escola*”. Apenas em 35,8% das atividades de produção, verificamos que as condições de produção extrapolaram, por completo, o espaço escolar, como nas propostas destinadas a “*Ouvidorias, SACs, canais ligados a órgão públicos, plataformas do consumidor e plataformas de reclamação*” e “*Internet e aplicativo de mensagens instantâneas*”.

Por fim, as atividades atendem a fins diversos, com objetivos estritamente escolares, como em: “*Expor opinião sobre um filme.*” E “*Escrever quadras com rimas, poemas líricos ou um poema de cordel*”, “*Escrever verbete com base em uma lenda*”; ou de cunho mais propositivo/interventivo e social, como em: “*Elaborar propaganda de conscientização sobre consumismo*”, “*Produzir peças publicitárias para uma campanha de conscientização sobre fake News*” e “*Reivindicar aplicação de regimento escolar*” e “*Internet e aplicativo de mensagens instantâneas*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos atividades de produção de gêneros em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tivemos como objetivos específicos: a) apreender as orientações para a produção do gênero no manual do professor; b) verificar a organização didática das atividades de produção de gêneros escritos no LD; e c) identificar as condições de produção dos gêneros propostas nessas atividades.

Observamos que o MP está pautado em abordagens teóricas e institucionais que defendem o processo de reescrita dos textos produzidos na escola, além de conceberem que a produção de textos deve compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico. A organização didática das atividades de produção de gêneros escritos no LD contempla, em sua totalidade, etapas de planejamento da escrita e propõe orientações para reescrita. Em sua maioria, as atividades também apresentam critérios de avaliação para a escrita. Em relação às condições de produção dos gêneros nessas atividades, sugerem que os alunos planejem a escrita pensando no possível leitor, no suporte de circulação e na finalidade do texto, todavia, a maior parte das atividades ainda delimitam a escola ou algum espaço (suporte) físico ou virtual ligado à escola como espaço central de interlocução.

Esta pesquisa pretende contribuir significativamente de algum modo com o processo de formação de professores, pois aponta caminhos metodológicos essenciais para o trabalho com atividades de produção escrita na escola. Cabe aos professores a compreensão de que eles não devem ser os únicos interlocutores dos textos produzidos por seus alunos e que atividades de produção de gêneros escritos não servem exclusivamente para atribuir notas, mas como um meio de comunicação social. É preciso a elaboração de atividades que possibilitem condições adequadas de produção, considerando tais procedimentos: planejamento, reescrita e avaliação.

De modo geral, a coleção avança em relação às condições de produção de textos, incentivando claramente o trabalho com gêneros textuais, entendendo que são de suma importância para as práticas sociais e comunicativas. Enfatiza a relevância da leitura para que se alcance bons resultados na escrita, já que não é viável para os alunos escreverem sobre uma temática desconhecida. As atividades propostas na coleção consideram etapas desde os procedimentos de planejamento até

a escrita final do texto, possibilitando que os alunos desenvolvam diferentes habilidades. Por isso, é necessário que a escola disponibilize tempo para que os alunos planejem e revejam seus textos, com a finalidade de alcançar resultados desejáveis. Podemos concluir também que, embora as atividades de produção de texto apresentadas na coleção compreendam a importância de que os textos produzidos em diferentes gêneros tenham interlocutores diversos e finalidades distintas, a escola ainda continua sendo priorizada como espaço principal de interlocução.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana Carolina. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental** / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007. 152 p.

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

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise e compreensão**. São Paulo:parábola editorial, 2008.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. – 5. Ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

SILVA; Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana Carolina. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.– Belo Horizonte : Autêntica , 2007. 152 p.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.003

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS ATRVÉS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMAZONAS (CETAM)

ÁDRIA DOS SANTOS GOMES

Doutoranda do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, Professora de Língua Portuguesa e Espanhola pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, adria_lc@hotmail.com ;

RICARDO NASCIMENTO ABREU

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Secretário Municipal de Educação em Aracaju, tenascimento@gmail.com ;

RESUMO

O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) oportuniza aos migrantes e refugiados venezuelanos o ensino do português em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Visão Mundial, por meio do projeto “*Ven, Tú Puedes*”, apoiado pelo Governo dos Estados Unidos (*State PRM*). A ideia central do projeto é permitir que as pessoas tenham acesso aos seus próprios meios de subsistência através do aprendizado do ensino do português. Vários venezuelanos se inscreveram no curso “Português para estrangeiros” ministrado por professores do CETAM. As aulas ocorreram em cinco pontos diferentes de Manaus: Abrigo Esperança, no Novo Aleixo, e Abrigo Shekinah, no Tancredo Neves, ambos na zona Norte; Abrigo Nueva Vida, no Parque Dez; e Abrigo Oásis 1, em Adrianópolis, na zona Centro-Sul; e Oásis 2, Cachoeirinha, zona Sul. O curso é ofertado por meio do Projeto Terceiro Setor, do CETAM e beneficia refugiados e migrantes venezuelanos que vivem em abrigos. Segundo Baeninger e Peres (2017), “a definição da migração de crise se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômico, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários”. Os resultados obtidos evidenciam que o governo do Amazonas tem demonstrado através de políticas de acolhimento aos venezuelanos, projetos

educacionais e de inserção social para que se adaptem à nova realidade, qualifiquem-se profissionalmente e consigam espaço no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Migrantes, refugiados, ensino de português.

INTRODUÇÃO

O Estado do Amazonas é o maior do Brasil em termos de extensão territorial e faz fronteira com os países da Colômbia, Venezuela e Peru, como pode ser visto no mapa a seguir. Através dessas fronteiras, o contingente e o fluxo de hispânicos na região se tornam constantes e intensos, principalmente com a crescente migração de refugiados venezuelanos, que estão saindo de seu país devido à situação econômica instaurada há alguns anos.



Fonte: <https://www.facebook.com/NacaoAmazonas/posts/o-amazonas-tem-5-divisas-interstaduais-e-3-fronteiras-internacionais-essas-fron/2521341577986949/>

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Manaus é a mais populosa do Amazonas e é considerada a mais influente da Amazônia Ocidental, exercendo um impacto significativo sobre comércio, educação, finanças, indústria, mídia, pesquisas, tecnologia e entretenimento de toda a região e, diante desse contexto, passou a ser porta de entrada para muitos migrantes refugiados venezuelanos.

Esse artigo tem como objetivo mostrar as ações que envolvem as políticas públicas e de acolhimento através de projetos e parcerias realizadas com órgãos que promovem o ensino e a difusão de línguas em contexto migratório no Estado do Amazonas.

De acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: “Toda pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado”; “Toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país”; “Toda pessoa sujeita à perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar-se de asilo em outros países” (Organização das Nações Unidas, 1948).

Santos (2000, p. 26), defende que em contextos de migração de crise, como em outros, políticas linguísticas podem reproduzir relações de poder altamente assimétricas constitutivas da globalização perversa, ou ao contrário, criar frentes de resistência em busca de uma outra globalização. Para minimizar os efeitos dessa situação, o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Visão Mundial, por meio do projeto “*Ven, Tú Puedes*”, apoiado pelo Governo dos Estados Unidos (State PRM) promove curso de Português para estrangeiros.

METODOLOGIA

Para o andamento desse artigo, os caminhos metodológicos que recorremos, foram a pesquisa bibliográfica impressa, a telematizada, bem como a pesquisa de cunho documental, destacando ações de alguns agentes sociais envolvidos no processo. No que diz respeito, aos procedimentos utilizados, classifica-se o estudo como pesquisa bibliográfica e documental, por ser fundamentada em livros e artigos científicos, documentos internos, leis, declarações e sites eletrônicos.

Os instrumentos para coleta de dados adotados foram por meio de registros institucionais e/ ou análise documental evidenciando que a pesquisa também é de natureza quantitativa porque traduz em números, opiniões e informações do CETAM, ONG's, e de outras instituições, para classificá-los e organizá-los utilizando métodos estatísticos. Além disso, é qualitativa, pois considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito.

Para Baeninger e Peres (2015), “a definição da migração de crise se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos as discussões, é relevante conhecer os órgãos e instituições que estão atreladas a esta pesquisa, por isso, traçamos um panorama, e de forma breve, iremos apresentar estes espaços e as suas relevâncias nas políticas sociais, incluindo as linguísticas. A seguir, destacamos o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), a Organização Não Governamental (ONG) Visão Mundial, por meio do projeto “*Ven, Tú Puedes*”, apoiado pelo Governo dos Estados Unidos (State PRM).

O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) é uma autarquia pública estadual, vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), criada em 2003, por meio da Lei nº 2.816 de 24/07/2003. O CETAM atua nos 62 municípios do Amazonas e tem como objetivo executar diretamente as políticas públicas de educação profissional, articulada com as demais políticas de trabalho, empreendedorismo, emprego, desenvolvimento sustentável e cidadania ativa, por meio da oferta de cursos de inclusão digital, qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, especialização profissional técnica e educação profissional tecnológica, direcionados a jovens e adultos, proporcionando-lhes a ampliação das oportunidades de inserção no mundo do trabalho e de melhoria da qualidade de vida.

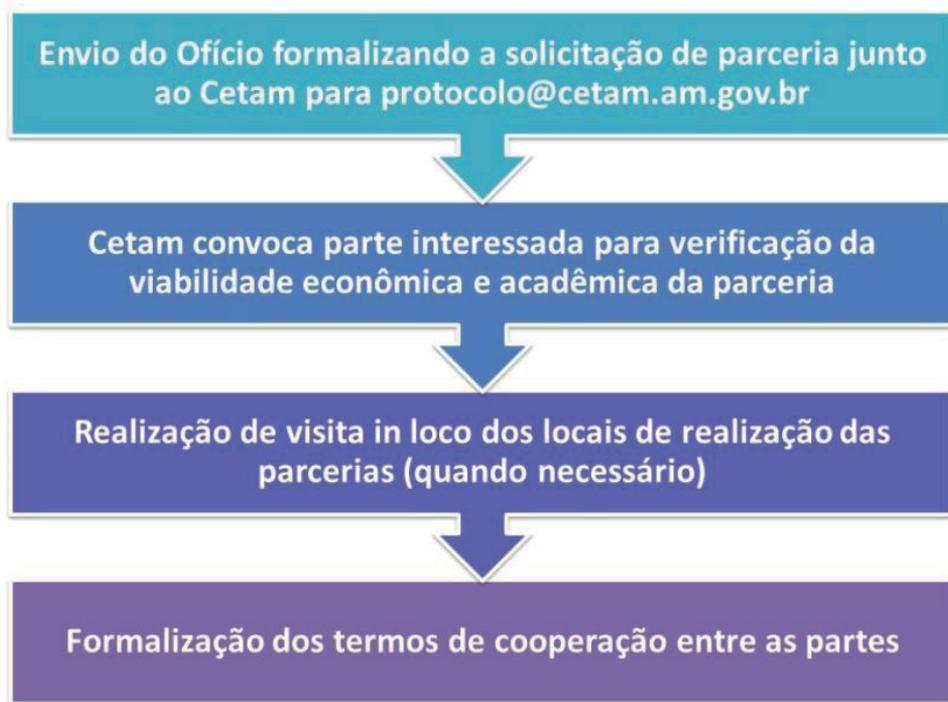
A missão do CETAM é promover, no Estado do Amazonas, a Educação Profissional Tecnológica, por meio do ensino e inovação tecnológica, articulada às políticas públicas governamentais de geração de emprego e renda, visando o desenvolvimento humano e regional e tem como objetivo conquistar a posição de um dos 10 principais promotores de Educação Profissional do Brasil, sendo reconhecido como referência qualitativa e quantitativa em nível internacional, fundamentado na gestão educacional democrática, participativa e inovadora. A seguir, o CETAM apresenta como valores que permeiam seu campo de atuação os seguintes tópicos.

- **Superação de desafios:** gestão democrática e participativa voltada à superação dos desafios amazônicos;

- **Ênfase em parcerias:** atuação em rede como um dos princípios de gestão;
- **Inovação tecnológica:** fomentar processos e atividades para resultados inéditos;
- **Diversidade e individualidade:** respeito à pluralidade cultural e foco na acessibilidade e inclusão social;
- **Sustentabilidade socioambiental:** compromisso com o desenvolvimento das comunidades;
- **Valorização das pessoas:** aprimorar, constantemente, o relacionamento com os servidores e colaboradores;
- **Conexão do Amazonas:** Tecnologia da Informação e Comunicação com função social, estratégica e integradora;
- **Educação transformadora:** desenvolver o ensino como processo de transformação;
- **Ética e comprometimento:** compromisso com os princípios éticos e com a justiça social.
- **Inovação tecnológica:** fomentar processos e atividades para resultados inéditos;
- **Diversidade e individualidade:** respeito à pluralidade cultural e foco na acessibilidade e inclusão social;
- **Sustentabilidade socioambiental:** compromisso com o desenvolvimento das comunidades;
- **Valorização das pessoas:** aprimorar, constantemente, o relacionamento com os servidores e colaboradores;
- **Conexão do Amazonas:** Tecnologia da Informação e Comunicação com função social, estratégica e integradora;
- **Educação transformadora:** desenvolver o ensino como processo de transformação;
- **Ética e comprometimento:** compromisso com os princípios éticos e com a justiça social.

O CETAM possui um campo que abriga Programa, Projetos e Parcerias. Com isso, a parte interessada deve enviar Ofício para **protocolo@cetam.am.gov.br**, encaminhada ao Diretor-Presidente do CETAM, especificando o assunto e demandas. Os departamentos competentes do CETAM se reúnem junto ao demandante para verificação da viabilidade de execução da parceria e realização de visitas *in*

loco quando necessário. Havendo a viabilidade da parceria, será formalizado o Acordo de Cooperação Técnica entre as partes. A seguir, visualizamos o esquema do processo que é realizado para formalizar o pedido e realizar a parceria.



Fonte: Cetam.

O projeto CETAM no Terceiro Setor é desenvolvido por meio de parcerias realizadas entre o Cetam e as instituições não governamentais que integram o Terceiro Setor. São ofertados cursos de qualificação profissional designados como ponto de partida para o ingresso no mercado de trabalho, habilitando o indivíduo à atuação em determinada área do conhecimento de acordo com a necessidade da comunidade solicitante. Os cursos são realizados no próprio ambiente das instituições parceiras. Uma vez realizada a parceria, atendendo todas as solicitações encaminhadas, surge o projeto, e neste caso, com a Visão Mundial.

A Visão Mundial Internacional é uma organização não governamental (ONG) internacional de ajuda humanitária, assente em princípios do cristianismo e fundada em 1950. Trabalha em parceria com a Unicef, a Organização Mundial da Saúde e a Organização Internacional do Trabalho. É a primeira ONG de apadrinhamento humanitário de crianças no mundo, com quinze milhões de crianças apadrinhadas.

A *World Vision* prefere transmitir e ensinar competências em vez de bens materiais, a fim de permitir às pessoas beneficiadas tornarem-se autônomas. Na ajuda ao desenvolvimento de longa duração, a *World Vision* tem experiência em quatro domínios principais: acesso a água potável, alimentação, educação e saúde. A ONG intervém igualmente no domínio da urgência humanitária.

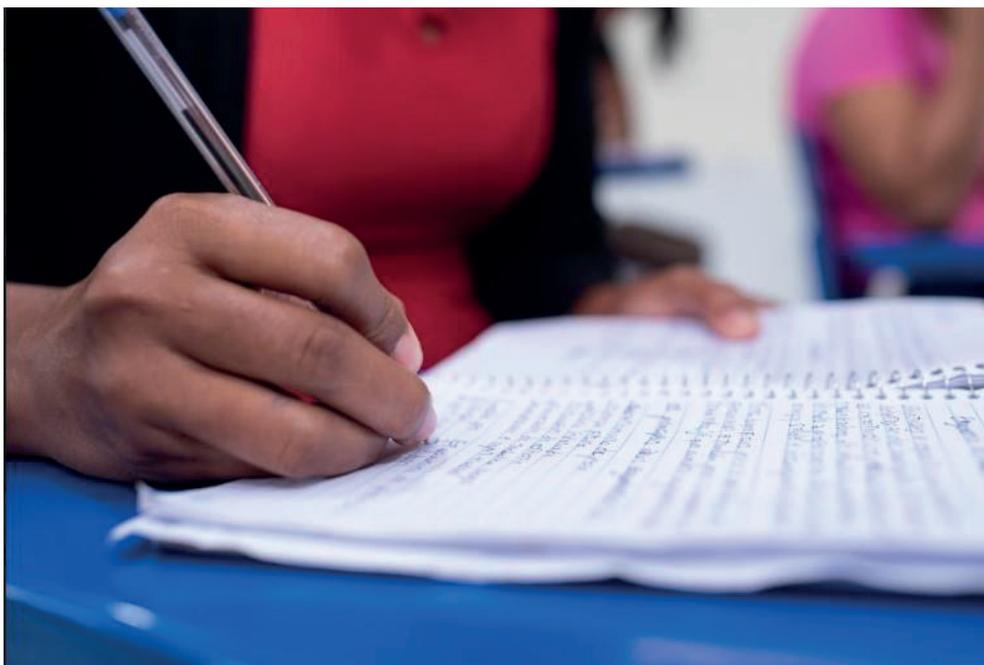
A Visão Mundial trabalha em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, além de atuar pela proteção de populações vulneráveis em todo o mundo. Possuiu como intuito inicial levar a justiça e assistência às crianças vítimas da pobreza, em Oregon, nos Estados Unidos. Está presente em mais de 100 países, trabalhando para auxiliar a todas as pessoas sem distinção de credo, etnia ou gênero.

O projeto *Ven, Tú Puedes!* é desenvolvido pela Visão Mundial com o apoio financeiro do Escritório de Populações, Refugiados e Migrantes (PRM), do governo dos Estados Unidos e completou quatro anos de atuação no Brasil em 2023 atingindo o marco de 28.800 pessoas migrantes e refugiadas beneficiadas nos estados do Amazonas, Roraima e São Paulo. A proposta da iniciativa é promover a integração socioeconômica e garantir meios de vida para quem passa por migração involuntária.

Em uma reportagem realizada no dia 24 de novembro de 2023, no site da visaomundial.org.br, Angela Karinne Mota, gerente de projetos da Visão Mundial, destaca a importância do trabalho realizado e do alcance do projeto em outros Estados brasileiros também. Para ela, o *Ven, Tú Puedes!* tem sido uma porta aberta na direção de uma vida com esperança, oportunidades reais, capacitação e soluções duradouras para milhares de famílias.

O projeto proporciona aulas de língua portuguesa, cursos de capacitação profissional e de empreendedorismo, apoiando microempreendimentos e facilitando a inserção no mercado de trabalho. Essas possibilidades de desenvolvimento de novas habilidades se tornam ferramentas para o empoderamento dos beneficiários e sua adaptação ao mercado brasileiro.

Para Angela Karinne, “O ensino da Língua Portuguesa é uma estratégia de acolhimento, tendo em vista que cerca de 94% dos beneficiários do projeto são originários da Venezuela e uma das principais barreiras de integração no Brasil é a linguística”.



Aulas de português, capacitação profissional e empreendedorismo são ofertadas nas quatro cidades de atuação do Ven, Tú Puedes! (Foto: Visão Mundial / Sol Cruz)

Falar o idioma é um dos primeiros passos para a socialização no país. E quem sabe, na prática, a importância do aprendizado foi a aluna Ismely de 29 anos, que participou das aulas de língua portuguesa oferecidas pelo *Ven, Tú Puedes!* Para ela, aprender a língua foi fundamental, pois vive com seus três filhos e eles estão tinham dificuldades na escola, agora que ela passa a entender mais o português consegue auxiliá-los melhor na escola.

Outra atividade importante foi o apoio a pequenos negócios, que permitiu que em 2023 cerca de 500 migrantes e refugiados construíssem fontes de renda e subsistência. Com as ações do eixo de Empreendedorismo, 1.212 pessoas foram certificadas e após passar por uma jornada empreendedora, 500 foram contempladas com Capital Semente no valor de R\$720,00. Radamir, de 32 anos, recebeu auxílio para seu empreendimento de artesanato, e contou como esse incentivo financeiro foi fundamental para a família se manter. “O projeto não apenas me ensinou a gerenciar meu próprio negócio, mas também me deu os recursos necessários para transformar minha vida. Hoje consigo alimentar meus filhos e seguir trabalhando com dignidade”, ressaltou ele.

Outro avanço do projeto foi o aumento na contribuição para a inserção no mercado de trabalho. Esse alcance passou de 526 em 2022 para 1.098 neste ano. No eixo de empregabilidade, por meio do trabalho da Agência *Ven, Tú Puedes!* que é a estratégia de aproximação do projeto junto às empresas, foram elaborados 6.595 currículos que são encaminhados para entrevistas e processos seletivos. Esse apoio direto para a contratação representou uma conexão direta entre talentos migrantes e refugiados com as empresas parceiras.

Para as organizações que adotam políticas de inclusão e diversidade, especialmente de grupos mais vulneráveis, o banco de talentos do projeto é uma forma de encontrar candidatos com habilidades específicas e ter um apoio qualificado para o processo seletivo

O apoio financeiro PRM vai permitir a continuidade dos esforços para liderar com o contexto migratório ainda intenso. As ações do quinto ano prevê que 7.295 migrantes e refugiados sejam beneficiados até setembro de 2024. Uma das principais novidades do novo período é a expansão das atividades de proteção para beneficiar crianças e adolescentes com a implementação de espaços seguros para crianças.

O projeto *Ven, Tú Puedes!* é uma resposta da Visão Mundial à crise migratória da Venezuela, que desenvolve ações em Roraima, Amazonas e São Paulo para ajudar migrantes e refugiados a se inserirem socioeconomicamente no Brasil. A iniciativa é financiada pelo Escritório de Populações, Refugiados e Migrantes (PRM), do governo dos Estados Unidos.

Entre os serviços oferecidos estão aulas de língua portuguesa, cursos profissionalizantes, elaboração de currículos, apoio na emissão da carteira de trabalho digital, encaminhamento ao mercado de trabalho e acompanhamento de entrevistas. Além da sensibilização do setor privado, a fim de abrir vagas para esse público, o projeto oferece treinamentos voltados para o empreendedorismo a quem apresenta esse perfil.

Noventa e cinco venezuelanos inscreveram-se no curso “Português para estrangeiros” na primeira turma. As aulas vêm acontecendo em cinco pontos diferentes de Manaus: Abrigo Esperança, no bairro Novo Aleixo, e Abrigo *Shekinah*, no Tancredo Neves, ambos na zona norte; Abrigo Nueva Vida, no Parque Dez, zona centro-sul; Abrigo Oásis 1, em Adrianópolis, zona centro-sul; e Abrigo Oásis 2, na Cachoeirinha, zona sul.

Migrantes venezuelanos participando do Curso de Português oferecido pelo projeto “Ven, Tú Puedes”.



Fonte: [Site Visão Mundial](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que o governo do Amazonas tem demonstrado através de políticas de acolhimento aos venezuelanos, projetos educacionais e de inserção social para que se adaptem à nova realidade, qualifiquem-se profissionalmente e consigam espaço no mercado de trabalho através do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), a Organização Não Governamental (ONG) Visão Mundial, por meio do projeto “*Ven, Tú Puedes*”, apoiado pelo Governo dos Estados Unidos (State PRM).

REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. Migrações contemporâneas no Brasil: desafios para as políticas sociais. In: PRADO, E. J. P.; COELHO, R. (Org.). Migrações e trabalho. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://institutolegado.org/blog/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-integra/?gclid=Cj0KCQiA4NWrbhD-ARIsAFCKfwwtMKG6lkrIOriZAt-S6jiUSPCtZuHiYYs2gwNBas6j89OcZZb5hA-caAsgjEALw_wcB

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

<https://www.cetam.am.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/> Acesso em 10 de dez.2023.

<https://visaomundial.org.br/iniciativas/ven-tu-puedes>. Acesso em 10 de dez.2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.004

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: PERSPECTIVAS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

MARCIA SOUTO DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal, Pará. Licenciada Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES Colatina. E-mail: marcia.18.souto@gmail.com

MARCILENE DAMASCENO XAVIER

Licenciada Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Educação Especial e inclusiva. E-mail: marcia.damascenos@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado da observação de 2 h/a da disciplina de Língua Portuguesa na turma do segundo ano do Ensino Médio de uma Escola pública do município de Nova Timboteua- PA e da aplicação de uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa. Nas duas aulas observadas, prevaleceram características concernentes à segunda concepção de Linguagem – Linguagem como instrumento de comunicação-, bem como na aplicação da entrevista, no primeiro caso por ter sido uma atividade embasada numa produção textual preocupada única e exclusivamente com a forma (coesão e a coerência), além de ter sido uma produção motivada por uma consequência –a reflexão de como seria a vida no futuro-, e na entrevista; a professora reforça a concepção de linguagem que pratica em sala de aula.

Palavras-chave: Produção textual. Leitura em voz alta. Escrita como consequência. Concepções de linguagem.

INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas, o homem fez uso de diversas linguagens para que pudesse estabelecer uma comunicação com outros homens. Não é por acaso que essas manifestações das muitas linguagens são estudadas até hoje como instrumento capaz de fornecer informações para a área das ciências sociais e históricas, por exemplo.

Nas salas de aula, especialmente, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa essa manifestação também é expressiva, pois compreender sua abrangência é um enorme desafio, uma vez que quase sempre a linguagem e seus usos da língua estão associados a um contexto de uso específico. Em face disso, convém citar Soares (2017, p.10) ao abordar que a língua se adequa as necessidades dos falantes e por isso “[...] para descrevê-la é necessário considerar os seus usos, pois ela é tanto um produto da cultura como também é o meio que possibilita a sua veiculação, tanto à atual quanto às futuras gerações”. Desse modo, a linguagem é contextual, visto que a produção de discurso demarca a interação com o mundo em seus diferentes contextos de produção e realização.

Ainda nesse viés, vale mencionar o postulado defendido por Andrade (2006, p.107) de que “é por via da linguagem que as pessoas se comunicam, se expressam, se localizam, transmitem suas crenças mais antigas, organizam e estruturam seu pensamento”. Afinal, a linguagem é a prática social pela qual a comunicação com o mundo é possível e junto com ela a transmissão de cultura, de valores, de crenças, de costumes, de tradições, isto é das características intrínsecas de ser de um povo.

A língua é heterogênea, organizada sócio historicamente, porém, nem sempre, essa visão predomina na prática diária nas salas de aula, posto que as concepções de linguagem intituladas como: expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação discutem o panorama dos aspectos de ensino da língua na sala de aula no que tange a leitura, escrita e produção textual.

Dessa maneira, é correto dizer que o fenômeno linguístico, bem como as concepções de linguagem sofrem mutações. Numa perspectiva diacrônica – mudanças ocorridas ao longo dos anos, do tempo - é possível depreender que não só o ato linguístico, a produção da fala muda, mas também, a forma como as linguagens foram entendidas ao longo dos anos, e é sob esse último aspecto que este trabalho se pauta – expor a concepção de linguagem a que pertence a atividade desenvolvida

na aula de Língua Portuguesa no decorrer das 2 h/a observadas e na aplicação da entrevista com a professora de língua materna-.

De acordo com Zanini (1999), na década de 1960, o ensino de Língua Portuguesa se limitava à expressão do pensamento, “A palavra de ordem era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser dominados pelo aluno” (ZANINI, 1999, p. 80). Nesse sentido, as principais características dessa concepção resumem-se segundo Perfeito (2005) em: quem conhecia as regras da língua, escrevia/falava bem, pensava bem, pois esses estudos eram centrados no código da língua, um código fechado.

Segundo Zanini (1999), já na década de 1970, com os pressupostos saussureanos de signo linguístico e sistema de regras, passou-se a acreditar/pensar a língua como um código independente, (Linguagem como instrumento de comunicação); o ensino de Português segundo essa concepção está representado por atividades mecânicas de decodificação; de exercícios de internalização; valorização da norma culta, além disso, o texto é o único detentor de significados.

A partir da década de 1980 é que surgem as mais variadas teorias sobre a língua “[...] quer na sua descrição, quer nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino [...]” (ZANINI, 1999, p.82) e na década de 1990 a concepção que passou a vigorar foi a interacionista (terceira concepção de linguagem- linguagem como interação-) de viés bakhtiniano em que a leitura permite inferências e deduções; a gramática se lança a desenvolver atividades contextualizadas e a produção textual está voltada para os gêneros discursivos, para a relação texto e leitor (ZANINI, 1999), e embora, a terceira concepção seja a ideal para o ensino de Língua Portuguesa é comum se vê traços recorrentes da primeira; da segunda e em alguns casos características das três.

O objetivo do relato é refletir sobre as concepções de linguagem a partir da observação de 2h/a da disciplina de Língua Portuguesa e da realização de uma entrevista com a professora V¹. A importância desse trabalho está no contato que o licenciando em Letras têm com a prática em sala, por permitir a autorreflexão e autoavaliação do licenciando e ao mesmo tempo da prática do licenciado e já atuante na área educacional, pois esse é o momento da descoberta de como pode/ precisa ensinar, atuar em sala. Por meio dessa reflexão, desenvolvida no relato de experiência, ele pode sugerir formas de ensino, apontando suas contribuições à

1 Por questão de ética, não mencionarei o nome da professora, daí a ideia do pseudônimo V.

aula e vice-versa, expor as dificuldades e as limitações, e tudo isso tende a contribuir positivamente para a atitude e atuação profissional desse futuro professor de língua materna, ao mesmo tempo em que promove reflexões para quem já é professor dessa área.

Para a realização desse relato, levaram-se em consideração os estudos desenvolvidos por Bakhtin/Volochínov (2010), Perfeito (2005), Menegassi (2005), Zanini (1999), no que concerne ao âmbito teórico-prático do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

O resultado dessa pesquisa está organizado em duas seções e as considerações finais, na primeira seção, encontra-se a descrição detalhada das aulas onde há a relação entre teoria e prática. Na segunda, constam informações concernentes à formação da Professora V respondidas na entrevista e alguns comentários acerca da sua formação e a sua postura em sala e, por fim, as considerações finais, com as possíveis contribuições e as limitações ocasionadas pelo pouco tempo de observação.

METODOLOGIA

Esse estudo baseia-se na observação das 2 h/a aula de Língua Portuguesa, que aconteceram no dia 27 de abril de 2023, no segundo turno (de 16:00 às 18:00 horas), em uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 41 alunos de faixa etária entre 16 e 22 anos, localizada no centro da cidade de Nova Timboteua-PA.

A observação deu-se a partir dos registros escritos e fotográfico das atividades realizadas, posteriormente a isso foi aplicada uma entrevista semiestruturada com a professora regente a fim de conhecer seu histórico e formação e atuação como docente, além de representar uma tentativa de traçar seu perfil como professora à luz das noções de concepções de linguagem.

Convém ressaltar que a entrevista foi aplicada no mesmo ambiente com a professora V, porém, ao término da aula. Tal pesquisa foi consubstanciado pela pesquisa bibliográfica, por estar ancorada em estudos já realizados, ou seja, se detera: “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa (KÖCHE, 2006, p. 122)”, isto é, a pesquisa bibliográfica é base de qualquer pesquisa e como tal é base desta também.

1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O assunto da aula foi “*minha vida no futuro*” com abordagem dinâmica de produção textual em grupo e leitura dessa produção coletivamente. Os recursos didáticos utilizados foram quadro branco e quatro folhas de papel A4, nesse último, continha em cada folha uma frase escrita para que daí se iniciasse a produção de um texto envolvendo os assuntos. Tais recursos contribuíram para o desenvolvimento da aula de forma positiva, por ter contribuído para a proposta de reflexão e por ter proporcionado a participação de todo o alunado por meio de uma atividade coletiva e criativa em grupo em que cada membro contribuiu ativamente. Os alunos estavam bem à vontade, falavam alto, riam, e se divertiam ao lerem suas produções e a professora mostrava-se muito alegre, sua intenção e sua postura eram dinâmicas, salvo os casos em que ela falava e parecia estar conversando sozinha e os alunos estavam limitados a seus grupos.

Essa dinâmica aconteceu com quatro grandes grupos: três grupos com 10 membros e um grupo com 11. A atividade teve dois momentos, primeiro, momento de produção de um texto coletivo; segundo, produção individual de um epitáfio. No primeiro momento, cada grupo ganhou uma folha de papel A4 com uma frase que deveria norteá-los a produção de um texto em grupo, ou melhor, grupos. Os temas eram: vida financeira; vida afetiva; o laser; e por último a Saúde. Cada aluno deveria pensar em como seria a sua vida no futuro segundo um desses temas². Na folha que cada grupo ficou deveria ser escrito frases relacionadas com o seu tema, quando a professora batesse palmas a folha passava para o outro membro do grupo continuar de onde o colega havia parado e assim por diante até que o último componente do grupo escrevesse, a regra valia para os quatro grupos. Essa atividade do primeiro momento teve quatro rodadas que para fins didáticos estão transcritas uma a uma abaixo.

PRIMEIRA RODADA:

Todos os membros do grupo participaram, contribuindo com uma frase para o tema de que seu grupo era responsável, um componente seguia escrevendo até

2 No segundo momento que seria a produção de um epitáfio, cada aluno deveria escrever um texto individual de como seria a sua vida no futuro contemplando todos os temas.

que a professora batesse palmas, a partir daí o colega ao lado continuava escrevendo até que as palmas soassem novamente e ele passasse a folha para o colega, a regra era essa até que todos tivessem contribuído para o texto.

SEGUNDA RODADA:

Com temas diferentes do de início os grupos de 10 tinham que escolher 5 pessoas e o de 11 que poderia escolher até 6 pessoas, para lerem em voz alta, para todo o grupo a produção inicial do grupo que estava fazendo o texto e continuar com a produção, com a mesma regra, até que o som das palmas soassem e o colega ao lado ou o escolhido continuava.

TERCEIRA RODADA:

Agora, de novo com temas diferentes os grupos deveriam escolher entre si 3 pessoas para lerem em voz alta a produção secundária e continuar o texto sem finalizá-lo, mesma regra, assim que soassem as palmas a folha deveria passar para o colega até que o último escolhido contribuísse.

QUARTA RODADA:

O texto com o tema de origem retornava para os grupos de origem, agora com as contribuições de todos os grupos, cabe agora, ao grupo de origem escolher um componente do seu grupo para finalizar a história e assim fizeram.

Após a quarta rodada, a professora convidou os alunos a organizarem as cadeiras e pediu que um membro de qualquer grupo fosse a frente ler a produção final para toda a turma. A aluna que levantou era do grupo de 11 pessoas cujo tema era Vida financeira, a leitura para toda a turma foi interessantíssima, pena que o tempo só permitiu que uma leitura fosse realizada.

A proposta de atividade foi muito criativa e dinâmica, todos os alunos contribuíram ativamente. No entanto, talvez essa atividade de rodadas tenha tomado muito tempo da aula, poderia formar grupos menores, assim a quantidade de rodadas diminuiria e o tempo fosse mais bem aproveitado, porventura desse até tempo de lerem todas as produções e na próxima aula eles já viessem com o segundo

momento da atividade, que seria a produção individual de seu epítáfio ou uma possível reescrita.

Embora a proposta de atividade em sala tenha sido dinâmica isso não quer dizer que a atividade tenha sido enviesada nos princípios de interação verbal³ propostos por (Bakhtin/Volochínov, 2010), no que tange ao campo linguístico e aperfeiçoados algum tempo depois, no Brasil, por Geraldi, voltados para o ensino de Língua (as concepções de linguagem).

Dessa maneira, a concepção de linguagem que vigorou foi a da “linguagem como instrumento de comunicação”, uma vez que no processo de produção textual não houve um planejamento do texto, fazendo com que a coesão e a coerência ficassem comprometidas, nessa concepção não são contempladas as etapas de revisão e reescrita conforme postula Menegassi (2011).

Mediante isso, usou-se o texto apenas como pretexto para o ensino de gramática, visto que o enfoque foi relegado aos usos corretos dos conectivos, por intermédio da repetição, a esse respeito, Perfeito (2005, p.36) explicita: “no ensino da gramática tradicional, focaliza-se o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, própria da norma culta”.

Além disso, a produção está atrelada a uma consequência que representa nesse sentido, a segunda concepção de escrita⁴, e ainda que haja a abordagem dinâmica de relação interacionista (intencional ou não), o que prevalece é a segunda concepção de linguagem.

Afinal, configura-se como característica intrínseca à segunda concepção, denominada de: linguagem como instrumento de comunicação, segundo Zanini (1999) intenso processo de atividades mecânicas de decodificação, de exercícios

3 Houve superficialmente, uma tentativa de terceira concepção (Linguagem como forma de interação); já que a atividade proposta fez com que todos interagissem. Foi possível vê também características de primeira concepção (linguagem como expressão do pensamento), marcada pela presença da leitura em voz alta. Porém, a que prevaleceu do início ao fim foi a “linguagem como instrumento de comunicação” o que pode ser comprovado se pensarmos na proposta de atividade, no papel do texto dentro dessa proposta, além, das respostas ao questionário.

4 Com relação a isso ver: OHUSCHI; MENEGASSI. *As concepções de escrita nos estágios supervisionados*. Anais do X SEMANA DE LETRAS – A Hora e a vez da Palavra, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Jandaia do Sul, Jandaia do Sul-PR, 25 a 29 de setembro de 2006. Autores que fazem uma leitura das concepções de leitura propostas por Sercundes, (1997).

de internalização, valorização da norma culta, além de preenchimento de lacunas, tal como realizado nas etapas que se seguiram durante as rodadas de atividades.

Em relação a teoria e prática, segue abaixo a transcrição do texto⁵ produzido pela equipe de 11 pessoas, que inclusive foi o único texto lido em sala de aula após a realização de todas as etapas da dinâmica:

VIDA FINANCEIRA

Sobre a minha vida, eu pretendo ser bióloga, quero exercer essa profissão pelo salário, acho que não pelo gosto, mas sim também pelo gosto de ser bióloga, por que é uma profissão muito boa, saber coisas da natureza com função na vida dos animais, aprender mais sobre eles, como quais eles podem sobreviver.

A vida dessa especie e interessante para que todos saibam como vivem, essa profissão tem vários recusos. Dependendo de meus esforços, conseguirei um emprego cuja o Salário seja alto e tenha boas companhias, quero num futuro poder comprar tudo o que eu quero, quero por que essa profissão da muito dinheiro.

*Pretendo me esforçar para ser independente na minha profissão, dar bons resultados no meu trabalho para ter um alto salario ter muito dinheiro para ajudar o proximo e ser uma pessoa com carater e uma pessoa do bem e bom carater que tenha dinheiro mas nao seja egoista mas divida o pão com meus amigos ter **ma pessao ao tentação** contribui com meus amigos e parente meus bens materiais ter uma uma vida muito boa e cuidar da minha saude e ser sempre uma pessoa que ajuda o proximo porque assim como preciso eles também, porque hoje em dia eles tem dinheiro mais não querem ajudar o proximo e nem dividir um pedaço de pão, com Meus AMIGOS E FAMILIARES, E ter uma vida boa para que no futuro eu tenha o prazer e o orgulho de falar que tive uma boa vida, quero ser feliz não rico, prefiro uma vida financeira de classe média e não sonho com grandes coisas materiais.*

Quero trabalhar e não depender de ninguém, e prosperar.

Tudo isso que espero pra minha vida, pretendo realizar, se assim Deus permitir.

A dinâmica da aula foi produtiva para a produção textual, já que todos os alunos participaram. Porém, a escrita dos alunos em alguns pontos não faz sentido,

5 Essa é única transcrição da atividade realizada em grupo em virtude de ser a única que foi lida para toda a turma em decorrência do tempo de aula que se esgotou, as demais produções (as três outras) encontram-se em anexo no final desse trabalho e o segundo momento da atividade (que seria a produção de um epitáfio) não aconteceu também em decorrência do tempo.

eles se contradizem ao longo do texto, a grafia das palavras está inadequada, têm palavras que não estão acentuadas, colocam letras maiúsculas no meio das minúsculas, o que significa dizer que, eles (a maioria), não têm domínio da norma culta da língua e não sabem utilizá-la.

Além disso, a atividade de rodadas tomou muito tempo da aula, tanto é que o texto acima foi o único que foi lido para toda a turma em virtude do tempo de aula que já se esgotara, mas segundo a professora V a aula da próxima semana iria retomar a essa atividade e discutir dentro do texto que eles (os alunos) produziram, em forma de *slids* (no *power point*), assim como, a coerência e a coesão e os aspectos que permitem a progressão textual, sugerindo a reescrita individual em forma de epitáfio do texto coletivo, o que é um aspecto positivo, uma ideia muito boa para iniciar a conversa sobre a produção textual como trabalho⁶ concebendo o texto como mais que uma atividade de consequência e pretexto para algo tal como foi a proposta do início da aula.

Essa proposta de reescrita mencionada pela professora é muito pertinente, e igualmente desafiadora, pois parte-se do princípio da escrita como trabalho para lembrar a expressão compartilhada por Geraldi (2015), nessa acepção, o professor precisa ser, junto com os alunos também autor, não se trata apenas de corrigir, mas indagar, questionar, possibilitar a reflexão do aluno, direcioná-lo aos “por quês”, o professor precisa ser o mediador do processo, em síntese: “Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um coautor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos (GERALDI, 2015, p. 170)”.

2 PERFIL INFORMATIVO DO PROFESSOR ENTREVISTADO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Quanto ao perfil formativo da professora V, ela é formada em Letras pela UFPA, formou-se em 2003, tem especialização em Língua Portuguesa e análise literária pela UNAMA, com relação aos cursos complementares ela fez orientação do Pnaic; Ensino de Língua Portuguesa e da Matemática pela UFPA. Suas principais atividades profissionais foram: educação digital, formação de saberes interdisciplinares,

6 Terceira concepção de escrita ligada a terceira concepção de linguagem.

letramento e alfabetização. Seguem abaixo as informações prestadas no questionamento da entrevista.

a) Para você, qual é o objetivo do ensino da Língua Portuguesa?

"Bem deve se ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe. Escrever, escrever, escrever..."

A professora acredita que a escrita é o que o estudante deve aprender e que cabe a ela ensinar, e sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa não deve se limitar apenas a produção textual. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32) o objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental é:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p.32).

Desse modo, o ensino de língua portuguesa deve pautar-se na produção de textos orais e escritos além da escuta e leitura desses textos. Logo, escrever não é o único objetivo das aulas de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, esse é apenas um dos vários objetivos da língua portuguesa, e ainda, no ensino fundamental – no ensino médio (que é o ciclo de atuação da professora V); esses objetivos são complementados-; ela parece desconhecer tais objetivos, pois sua fala sugere que a única coisa que o aluno não sabe é escrever, e que por isso, a produção de escrita precisa ser trabalhada com frequência.

Essa noção de ensino é antiquada e por vezes até preconceituosa, visto que não leva em consideração o teor formativo e humano, desempenhado pela produção da escrita, manifestação da oralidade, e aquisição contínua da leitura, os pilares essenciais da área das linguagens e que propiciam ao aluno e cidadão a interpretação (ões) do mundo a que faz parte.

b) Como você concebe a língua (gem)?

"A linguagem deve ser entendida como um processo facilitador de saberes, descobertas e aprendizados significativos".

Para a professora V, a linguagem deve ser um processo facilitar de saberes - e esse processo só é possível pela interação-, logo a professora conhece mesmo que em teoria a 3ª concepção de linguagem. Para Zanini, (1999, p.84) "A [...] produção advém de um processo contínuo de ensino/aprendizagem". Desse modo, o ensino/aprendizagem é resultado da vivência e das influências pela qual o aluno passa no decorrer do tempo e da vida e é a partir dessas experiências que o faz refletir para que aprender, que o ato de aprender passa a ser significativo para ele.

c) Durante o curso de graduação (ou pós-graduação), você estudou sobre as concepções de linguagem e sua influência no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

"Sim. Estudei na graduação".

Nessa questão, a professora afirma que estudou sobre as concepções de linguagem, mas não fala sobre a influência no processo de ensino e aprendizagem, foi uma resposta muito vaga para quem diz conhecer as concepções de linguagem, ela apenas disse que sim e onde estudou, talvez por achar desnecessário falar como se deu tal processo ou por não ter compreendido que eram duas perguntas em uma.

d) Em algum curso de formação continuada (ou projeto que tenha participado), você obteve conhecimento sobre as concepções de linguagem? Se a resposta for afirmativa, responda se houve alguma alteração em sua prática de sala de aula após ter esse conhecimento (especifique).

"Com certeza. Depois que iniciei as formações do pacto eu aprendi tantas coisas quanto sistema de apropriação da escrita, da linguagem que minha prática não é a mesma".

Ela não responde nada sobre a forma como são discutidas as concepções de linguagem por diversos autores. Há uma fuga ao questionamento de como se deu a sua postura em sala de aula depois que conheceu o pacto, ela poderia ter dito como era antes e como é agora, porém, preferiu manter-se distante influencia na postura de educadora que ela afirma ter tido influência.

e) Como tem sido o modo como você ensina gramática?

"Aí meu Deus, eu gosto de contextualizá-la, pois ensinar de forma mecanicista é perda de tempo. Temos que ensinar para que o aluno veja sentido no que está aprendendo".

Aqui, a expressão do “Aí meu Deus” pode ser interpretada como um espanto, um susto, um ímpeto ao mencionar a gramática e mesmo que ela diga que gosta de contextualizar o ensino de gramática, prevalecem em suas aulas traços de 1ª, 2ª e 3ª concepções, a segunda mais marcada que as demais.

f) Qual (is) tipo (s) de exercícios predomina (m) no ensino dos aspectos gramaticais: () Exercícios de seguir o modelo.

() Exercícios de completar as lacunas.

() Exercícios de retirar/assinalar elementos do texto.

() Exercícios de classificar/reconhecer classes de palavras.

“(x) Exercícios que mostrem a função dos elementos gramaticais no texto, refletindo sobre seus efeitos de sentido”.

Talvez, ela tenha dado essa resposta por ser uma questão de marcar e que aparece nas orientações e documentos oficiais quanto ao ensino de gramática. Porque nas questões anteriores ela se desvia das indagações sobre as concepções de linguagem e agora simplesmente afirma contextualizá-la, mas parece ter medo de fazê-lo, como pode ser comprovado na passagem da resposta da questão E “Aí meu Deus”, talvez por ser mais trabalhoso, além do mais levando-se em conta a observação das aulas não foi possível ver como se dá o que ela diz na teoria e como age na prática no que diz respeito ao ensino de gramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grade questão envolvendo as discussões sobre a língua/linguagem na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* era “isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico” (Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 74); mais tarde essas discussões se ampliaram e especialmente na década de 1980 ou “a década dos discursos [...] período mais rico em teorias sobre a língua” (ZANINI, 1999, p. 82) e que veio a ser reforçada em 1990, “a década da interação” em que “[...] o ensino de língua materna se realiza tentando costurar num único processo a teoria e a prática” (ZANINI, 1999, p.83) com isso, a concepção de linguagem que passou a vigorar foi a interacionista/discursiva e embora seja esta a ideal para o ensino de língua ainda se vê professores em formação e em atuação seguidores de primeira concepção, segunda concepção e em raros casos uma mescla das três concepções.

Ainda com relação à mesclagem, embora a professora não diga na entrevista como o seu conhecimento acerca das concepções de linguagem influenciaram na sua didática pode-se dizer que mesmo que superficialmente, foi o caso dessa observação, (aqui contextualizadas em forma de relato de experiência); em que aparecem traços marcadamente visíveis da primeira (Linguagem como expressão do pensamento); especialmente no que tange a leitura em voz alta que esteve presente em todo o decorrer da produção em grupo; de segunda (linguagem como instrumento de comunicação); no sentido do cuidado com a forma, com a atividade de seguir o modelo e de terceira concepção (linguagem como forma de interação); na dinâmica da atividade proposta em grupos que fez com que os alunos interagissem e de uma possível reescrita na próxima aula que a professora V afirmou que faria.

Em suma, mesmo reconhecendo essa possível mescla, a concepção de linguagem que prevaleceu do início ao término foi a segunda e apesar de a produção ter sido enviesada na “linguagem como instrumento de comunicação” a turma conseguiu participar ativamente, produzir e quiçá refletir sobre suas vidas no futuro e suas escolhas por meio de uma atividade criativa, partindo-se do individual para o coletivo e vice-versa.

Assim, o maior desafio da aula tenha sido possivelmente enfrentar a falta de tempo. Pois, a atividade de rodadas parece ter tomado muito tempo da aula, se os grupos fossem menores a quantidade de rodadas diminuiria e o tempo eventualmente fosse mais bem aproveitado, porventura desse até tempo de lerem todas as produções e na próxima aula eles já viessem com o segundo momento da atividade, que seria a produção individual de seu epítáfio em forma de reescrita ou revisão da escrita em grupo. Não foi possível vê na observação das 2h/a como se dá o que a professora V diz (na entrevista) acerca da gramática e como age na prática de ensino desta. Em virtude, de o tempo de observação ter sido relativamente pequeno em relação ao semestre e também por essa atividade “*minha vida no futuro*” ter sido a iniciadora das atividades da disciplina de Língua Portuguesa do ano letivo da Escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karylleila dos SANTOS. **Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins**: Atito. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2006.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

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

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2015. p. 165-182.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 23. ed. Vozes, Petrópolis, 2006.

MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

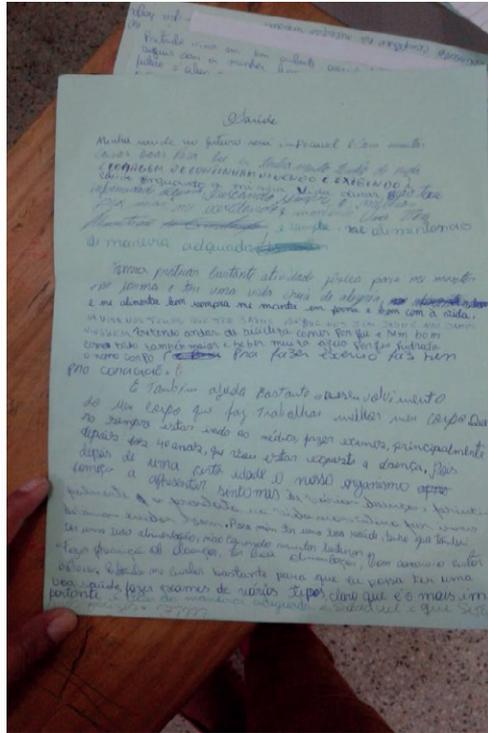
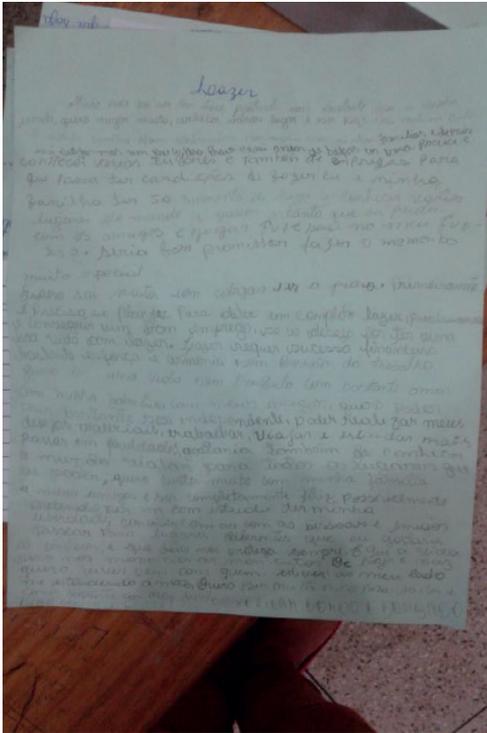
MENEGASSI; OHUSCHI. As concepções de escrita nos estágios supervisionados. Anais do X semana de Letras – **A Hora e a vez da Palavra, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Jandaia do Sul**, Jandaia do Sul-PR, setembro de 2006.

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.

SOARES, Juciany de Lima. **Os Termos da pesca na vila dos Pescadores de Ajuruteua (Bragança-PA)**: uma abordagem socioterminológica. Dissertação de mestrado, Bragança-PA, 2017.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum. Maringá- Paraná. Volume 21. p. 79-88. 1999.

Texto sobre a Saúde



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS

Instituição Fomentadora: UEPA

Curso de duração entre 40h a 60h: _____

Instituição Fomentadora: _____

Curso de 60 a 100h: Curso da Língua Portuguesa de Referência

Instituição Fomentadora: UEPA

Curso de duração superior a 100h: _____

Instituição Fomentadora: _____

3. PERFIL PROFISSIONAL

3.1 Trajetória Profissional

Principais atividades (profissionais ou não) desenvolvidas:

a) Atividades de ensino Período: _____

b) Formação de novos professores Período: _____

c) Atividades de pesquisa Período: _____

d) etc. Período: _____

4. QUESTIONAMENTOS

a) Para você, qual é o objetivo do ensino da Língua Portuguesa?
Desenvolver a escrita e a leitura que o aluno ainda não sabe escrever e ler, e a compreensão do texto.

b) Como você concebe a linguagem?
A linguagem deve ser entendida como um processo que ocorre de maneira dinâmica e apropriada ao contexto.

c) Durante o curso de graduação (ou pós-graduação), você estudou sobre as concepções de linguagem e sua influência no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?
Sim, estudou na graduação.

d) Em algum curso de formação continuada (ou projeto que tenha participado), você obteve conhecimento sobre as concepções de linguagem? Se a resposta for afirmativa, responda se alguma alteração em sua prática de sala de aula surgiu por esse conhecimento (especificar):
Sim, houve. Depois que entendi que o sistema de escrita da língua portuguesa não é um sistema de escrita fonético, mas sim um sistema de escrita alfabético, percebi que a escrita não é uma simples transcrição do que se fala, mas sim um processo de construção de significado.

e) Como tem sido o modo como você ensina gramática?
De forma contextualizada e integrada ao texto, com foco na compreensão e na produção de textos.

f) Quais (s) tipo(s) de exercícios predominam no ensino dos aspectos gramaticais?
 Exercícios de seguir o modelo.
 Exercícios de completar as lacunas.
 Exercícios de retr/assinlar elementos do texto.
 Exercícios de classificar/reconhecer classes de palavras.
 Exercícios que mostram a função dos elementos gramaticais no texto, refletindo sobre seus efeitos de sentido.

2. PERFIL FORMATIVO

2.1 Nível de Escolaridade

Magistério

Graduação

em andamento incompleto concluído

Curso: Letras

Instituição Formadora: UEPA Local: _____

Ano de conclusão: 2003

Modalidade: presencial semipresencial à distância

Graduação

em andamento incompleto concluído

Curso: _____

Instituição Formadora: _____ Local: _____

Ano de conclusão: _____

Modalidade: presencial semipresencial à distância

Pós-Graduação:

Lato Sensu/Especialização: não cursou em andamento concluído

Área do curso: Língua Portuguesa e Ensino de Língua

Modalidade: presencial semipresencial à distância

Instituição Formadora: UEPA Local: _____

Stricto Sensu/Mestrado: não cursou em andamento concluído

Área do curso: _____

Modalidade: presencial semipresencial à distância

Instituição Formadora: _____ Local: _____

Stricto Sensu/Doutorado: não cursou em andamento concluído

Área do curso: _____

Modalidade: presencial semipresencial à distância

Instituição Formadora: _____ Local: _____

Formação Complementar (referente aos últimos 5 anos):

Curso de duração inferior a 40h: Arquitetura de Prato

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.005)

LÚDICO: UM IMPORTANTE ALIADO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA 9º ANO

FERNANDA VIANA DE CASTRO ALBUQUERQUE

Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Professora de Língua Portuguesa do IFPI campus Paulista; fernanda.2020800057@unicap.br;

ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ

Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), rossana.henz@unicap.br

RESUMO

A falta de interesse dos alunos pelos conteúdos e atividades de sala de aula na disciplina de Língua Inglesa tem sido um assunto recorrente em muitas pesquisas acadêmicas. Diante desse cenário, muitos professores de Língua Inglesa buscam estratégias didáticas para minimizar esse problema. Uma delas é o uso do lúdico como um grande aliado nesse embate que tanto preocupa educadores de todo país. Assim, esta pesquisa teve por objetivo discutir a importância do lúdico no ensino da Língua Inglesa no 9º ano, bem como analisar de que maneira o lúdico é adotado pelo professor de Inglês como estratégia didática, além de verificar a frequência com que as atividades lúdicas são desenvolvidas em sala de aula e como elas contribuem na aprendizagem dos conteúdos de Inglês, por fim conhecer o nível de importância que tais conteúdos têm para os alunos, de modo que eles relatem uma situação em que a aprendizagem tornou-se mais fácil e prática devido ao uso do lúdico. A base teórica é composta por estudos que tratam do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, de pesquisadores como: Nunes (2004), Sacchetto (2011), Kishimoto (2011), dentre outros. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário aplicado aos discentes e uma entrevista com a professora da referida turma. Os dados coletados foram analisados por meio de gráficos e discutidos com base no referencial teórico que envolve esta pesquisa. Como resultado pode-se constatar que o uso de atividades lúdicas é uma importante ferramenta didática no ensino da Língua Inglesa, que facilita a aprendizagem dos conteúdos por ser dinâmica e motivante, tornando-se significativa para alunos do 9º ano.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Atividades Lúdicas, 9º ano.

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito do lúdico não é algo novo, mas ao longo dos anos tem ganhado importância no cenário acadêmico e educacional. Considerado como parte integrante do mundo infantojuvenil na vida de qualquer pessoa, o lúdico é um assunto que por mais que seja conhecido não perde sua essência e validade por contribuir para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra de modo dinâmico e prático. Palavra de origem latina *ludos* que se refere a toda atividade ligada a brinquedos, jogos e divertimento como forma de recreação, o olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como uma simples diversão, mas, de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem pelos quais os alunos vivenciam ao longo dos anos escolares.

Diante do exposto, este trabalho de pesquisa discute a importância do lúdico no ensino da Língua Inglesa para o 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao longo da nossa docência um dos assuntos mais abordados em conversas com outros professores de linguagens era a respeito do lúdico, assim esta temática sempre nos interessou. Durante a observação de algumas aulas de Inglês em uma determinada escola pública estadual da cidade de Petrolina-PE tivemos a oportunidade de desenvolver nossa pesquisa. Notamos que diferentes metodologias foram utilizadas pelos professores de Inglês de modo que a ludicidade era pouco explorada, o que dificultava na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no desinteresse pela aula. Diante dessa realidade surgiram alguns questionamentos: Com que frequência os professores utilizam atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa? Até que ponto o lúdico pode contribuir para o aprendizado da Língua Inglesa? De que maneira o lúdico pode despertar o interesse pelas aulas de Inglês?

A fim de buscar respostas a tais questionamentos este estudo objetivou analisar de que maneira o lúdico era adotado pelo professor de Inglês como estratégia didática, além de verificar a frequência com que as atividades lúdicas eram desenvolvidas em sala de aula e como elas contribuíam na aprendizagem dos conteúdos de Inglês. Por fim, conhecer o nível de importância que tais atividades têm para os alunos, de modo que eles relataram uma situação em que a aprendizagem se tornou mais fácil e prática, quando o professor utilizou atividades lúdicas no ensino da Língua Inglesa.

Para desenvolver esta pesquisa de campo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de Petrolina – PE foi escolhida

para que pudéssemos aplicar questionários aos alunos, observar algumas aulas e também conhecer os métodos utilizados pelo professor nas aulas de Inglês. Os resultados obtidos revelam que o lúdico é uma valiosa ferramenta didática no ensino da Língua Inglesa, pois promove uma aprendizagem consciente em que o aluno não memoriza o conteúdo para a prova, mas aprenda para a vida.

METODOLOGIA

A realização deste trabalho transcorreu-se em uma escola da Rede Pública Estadual localizada na zona urbana da cidade de Petrolina-PE. Esta escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, equipe pedagógica, 12 (doze) docentes e 300 (trezentos alunos matriculados) distribuídos em 10 turmas. Das três turmas do 9ºano, apenas uma participou desta pesquisa, por acreditarmos que um determinado contingente de alunos é suficiente para realizar as análises e detectar os resultados esperados.

Neste trabalho utilizou-se a pesquisa qualitativa que vai desde a leitura detalhada das informações obtidas com os questionários até o contraponto entre as hipóteses formuladas e os resultados encontrados. Concordando com essa ideia, (RICHARDSON, 2008, p. 243) afirma que: “deve-se fazer uma primeira leitura para organizar as ideias incluídas para, posteriormente, analisar os elementos e as regras que as determinam”.

Como técnicas de recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário. A escolha do inquérito por questionário semiestruturado deveu-se ao fato de ser o meio mais rápido e eficaz de obter informação numa amostra de 10 (dez) alunos do 9ºano do Ensino Fundamental II. Na formulação das questões dos inquéritos por questionário, foram tomados em consideração alguns aspetos salientados por Hill & Hill (2000), a clareza e a não ambiguidade das questões de modo a serem compreensíveis pelos inquiridos, a abrangência de todos os aspetos a questionar perguntas para medir cada uma das variáveis e a escolha por perguntas fechadas, pois permitiu a análise estatística dos dados de maneira mais perceptível por meio de um questionário estruturado. Adotou-se também nesta pesquisa o método da entrevista com a docente participante. Compreendemos que a entrevista é um instrumento valioso para a investigação qualitativa, permitindo que o pesquisador obtenha material minucioso e profundo sobre uma questão de estudo, no nosso caso trabalhamos com o tema a respeito da importância do lúdico no ensino da

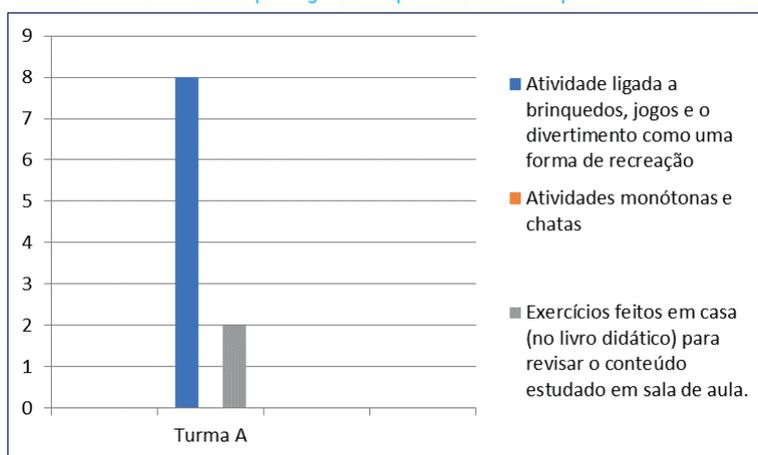
Língua Inglesa. No tocante aos objetivos que podem atingir, as entrevistas e os grupos focais conforme estudos de Barbour (2009), se diferenciam pela maneira através do qual os significados são construídos. Por fim realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de conhecer melhor o tema, dar embasamento teórico, e ainda confiabilidade ao assunto abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

REFERENTE AOS DISCENTES

Para esta etapa da nossa pesquisa, aplicamos um questionário semiestruturado com dez (10) alunos de uma turma do 9ºano. Nosso instrumento de coleta de dados caracterizou-se por questões objetivas em que o entrevistado escolheria apenas uma alternativa como resposta àquele questionamento e apenas uma questão subjetiva para que o aluno relatasse uma situação em que o uso de determinada atividade lúdica foi uma experiência exitosa para ele. A seguir serão apresentados gráficos elaborados a partir das respostas obtidas nos questionários.

Gráfico 1 – O que significa a palavra “Lúdico” para você?



Tendo em vista que neste questionamento o entrevistado poderia expressar sua resposta em apenas uma opção, de um universo de três respostas, relacionado quanto ao significado da palavra “Lúdico”, a opção (atividade ligada a brinquedos, jogos e o divertimento como uma forma de recreação) apresentou-se como a mais compreendida pelos alunos chegando a ser escolhida por 08 (oito) deles.

Observamos que apenas 2 (dois) alunos responderam que as atividades lúdicas correspondem aos exercícios feitos em casa para revisar o conteúdo em sala de aula. Compreendemos que por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada. Alinhados a essa ideia, os estudos de Sant'anna e Nascimento esclarecem que:

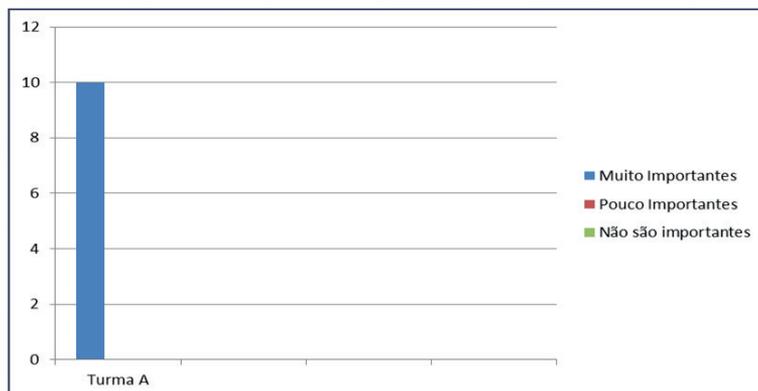
Há indícios de que desde muito tempo, o ato de brincar é desenvolvido pela família das crianças, inclusive, quando os mais velhos ensinavam seus ofícios para elas. Geralmente, esses momentos eram períodos prazerosos e envolventes, tantos para os mestres quanto para os aprendizes. Desta forma, atividades divertidas com intuito de promover a aprendizagem, aparecem como instrumentos de caráter educativo desde a antiguidade (SANT'ANNA e NASCIMENTO, 2011 p. 20).

É necessário compreender que a ludicidade na educação possibilita situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, mas deve haver uma dosagem entre a utilização do lúdico instrumental, ou seja, a brincadeira com o propósito de atingir objetivos escolares, e também a forma de brincar espontaneamente, envolvendo o prazer e o entretenimento, neste último, o lúdico primordial. Desse modo, a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. "O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão" (LUCKESI, 2000, p. 2).

Observa-se que o aluno sabe que as atividades desenvolvidas na aula são lúdicas por terem esse caráter de divertimento e descontração, não esquecendo o valor educacional intrínseco nas atividades. Desse modo, várias são as razões que levam os educadores a empregarem as atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem.

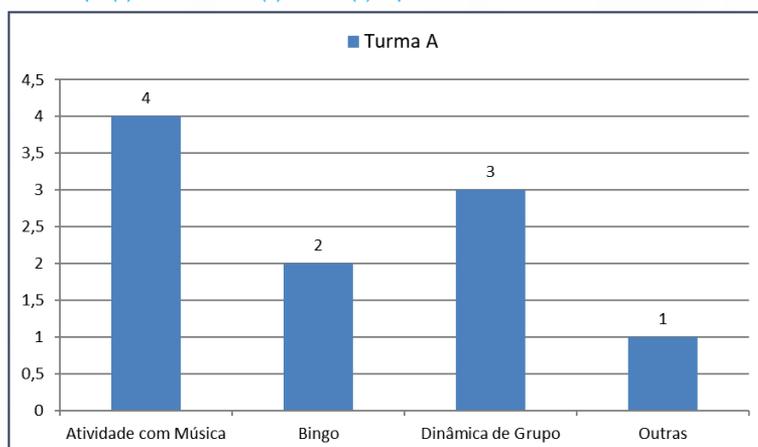
E é por apresentar esse caráter de prazer e espontaneidade que o aluno conceitua as atividades que para ele são prazerosas como lúdicas. Isso nos faz compreender que o aluno é consciente daquilo que faz em sala de aula, de modo que é capaz de julgar essas atividades como importantes, como atesta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Qual o nível de importância que estas atividades lúdicas têm para você?



Foi unânime a resposta para esta pergunta a respeito da importância que as atividades lúdicas têm para os alunos, isso comprova o quanto tais atividades são significativas para eles. De acordo com Rolin, et al (2008, p.177) o lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a participação dos alunos na realização das atividades lúdicas torna-se indispensável. Pois, somente por meio da referida participação e interação nesse tipo de atividade, é possível enfrentar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem. Quando interrogados sobre os tipos de atividades lúdicas que a professora costuma utilizar nas aulas de inglês os alunos responderam que:

Gráfico 3 – Que tipo(s) de atividade(s) lúdica(s) a professora costuma utilizar nas aulas de Inglês?

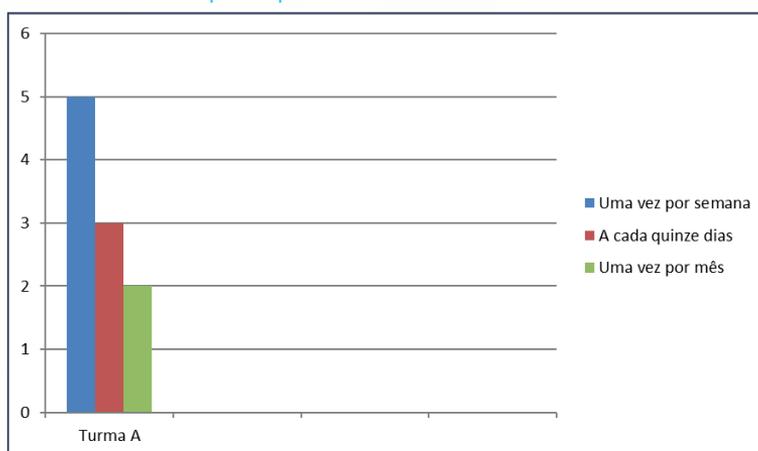


Observamos que as atividades lúdicas aplicadas nas aulas de inglês são variáveis. Dos dez alunos participantes, 04 (quatro) apontaram músicas, 03 (três) responderam dinâmica de grupo, 02 (dois) citaram o bingo e apenas 1 (um) respondeu outras atividades.

É importante salientar que todas essas atividades têm sua importância e objetivo específico a depender do conteúdo ministrado. No entanto, trabalhar em grupo com os alunos do Ensino Fundamental, como os do 9º ano por exemplo, é essencial, pois este tipo de atividade contribui para que o aluno nesta faixa etária interaja da melhor maneira possível com seus colegas de classe. Este tipo de interação visa uma excelente integração entre os alunos, Rago (2009) ressalta que este tipo de dinâmica favorece para os avanços cognitivos e psicomotores que as crianças obtêm, sendo trabalhado em um contexto grupal, ampliando o seu aprendizado para as questões afetivas e as relações sociais.

Outro questionamento proposto foi sobre a frequência com que as atividades lúdicas são desenvolvidas. O gráfico abaixo revela os seguintes dados:

Gráfico 4 – Com que frequência essas atividades lúdicas são utilizadas?



Quando são bem trabalhadas em sala de aula pelos professores as atividades lúdicas tornam-se prazerosas e os alunos não se cansam ao mesmo tempo em que aprendem, e se desenvolvem com mais facilidade. Segundo Cardia (2011) é a partir do lúdico que se criam espaços para a ação simbólica e a linguagem podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real. Ao observar o gráfico notamos que 05 (cinco) alunos responderam que as atividades são trabalhadas uma vez por semana, 03 (três) responderam que as atividades são aplicadas a cada

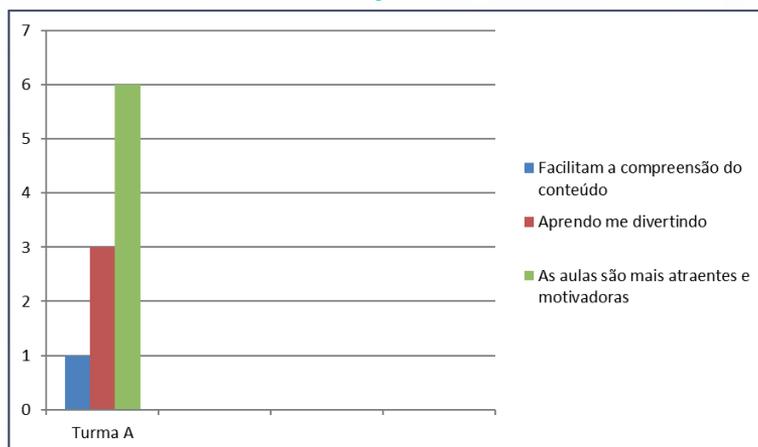
quinze dias. Sabe-se da importância das atividades lúdicas em sala de aula, sendo assim a frequência com que são realizadas torna-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda no mesmo gráfico, notou-se que apenas (02) dois dos entrevistados responderam que as atividades lúdicas são desenvolvidas uma vez por mês, sendo considerada uma porcentagem muito baixa. Contudo, as atividades lúdicas escolares são desenvolvidas com mais frequência semanalmente.

Corroborando com os dados acima exposto, observa-se que o jogo pode ser considerado um mecanismo de subjetividade para as crianças. “Não há pensamento sobre jogo em Freud, nem o haverá, até que o jogo se torna, com Melanie Klein, meio de cura analítica de crianças” (BROUGERE, 1998, p. 90). Para Rizzi e Haydt (1998) é jogando que a criança aprende o valor do grupo como força integradora, o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea. Reafirma a importância de oferecer aos professores uma visão diferenciada do valor da atividade lúdica no desenvolvimento e educação da criança e do jovem juntamente com subsídios teóricos que cooperem para o trabalho docente, com sugestões práticas de planejamento e execução das atividades diárias na sala de aula. A esse respeito, Lopes afirma que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006, p.110).

Por meio das atividades lúdicas a criança passa a conhecer melhor a si mesmo, desenvolve mais seu potencial de raciocínio lógico, além de conseguir interagir com aqueles que estão ao seu redor. Assim, os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (FIALHO, 2010). Por fim, ao serem questionados sobre em que aspectos as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem, os entrevistados apresentaram as seguintes informações:

Gráfico 5 – Em que aspecto as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos de Inglês?



Sabendo-se que as atividades lúdicas são importantes para o ensino aprendizagem do aluno, uma vez que é a partir de jogos e brincadeiras que eles se desenvolvem com mais facilidade. A criança nasce com potencial para aprender, contudo o aprendizado só ocorrerá em função das experiências (SACCHETTO, et al, 2011, p. 30). Ao analisar o gráfico observou-se que 06 (seis) entrevistados responderam que por meio das atividades lúdicas as aulas se tornam mais atraentes e motivadoras, 03 (três) deles afirmaram que aprendem se divertindo e apenas 01 (um) afirmou que as atividades facilitam na compreensão do conteúdo. Diante dessas informações é possível concluir que, quando as aulas são atraentes e motivadoras, os alunos aprendem a Língua Inglesa com mais facilidade, pois se sentem estimulados para participarem das atividades propostas. É nesse panorama de construção de conhecimento e interação social que as atividades lúdicas podem ser consideradas como elementos facilitadores. A esse respeito, Nunes explica-nos que:

Quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração. Através de trabalhos lúdicos, a criança passa a ter uma finalidade em seu aprendizado. Conseqüentemente, caberá ao professor dar uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado (NUNES, 2004, p.34).

Para o aluno é prazeroso aprender os conteúdos de Inglês de um modo mais atraente. Quando isso ocorre, conseqüentemente a aprendizagem torna-se mais significativa, pois o professor ao utilizar o lúdico, enquanto ferramenta didática impõe limites e regras, para que a criança cresça aprendendo e respeitando os outros. Conforme os estudos de Kaam e Rubio (2013), cada jogo tem seus objetivos e características próprias e cabe ao educador observar qual jogo deverá aplicar naquele grupo para obter um melhor resultado, de acordo com as dificuldades apresentadas naquele momento educativo.

É por meio da motivação perseverante que o aluno reúne forças na vontade de aprender para um determinado fim. E o jogo por sua vez, é uma ferramenta poderosa na estimulação do raciocínio do aluno, bem como do seu desenvolvimento cognitivo. O brincar propicia a imaginação e a criatividade do aluno no desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva. A esse respeito Kishimoto esclarece que:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 2011, p.37)

No âmbito educacional, (KISHIMOTO, 1994, p.15) afirma que alguns teóricos "assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as características da atividade lúdica". No contexto escolar o uso do jogo é essencial, pois permite o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Para (LACRUZ, 2004, p.95) "a aplicação do jogo pode ocasionar um aumento do conhecimento uma vez que possibilita a aquisição de novas informações trazidas pelo jogo. Além disso, essas novas informações podem se integrar a conhecimentos anteriormente adquiridos, favorecendo a aprendizagem".

Quanto à associação do jogo à educação, Kishimoto (2003) ressalta que os educadores que procuram trabalhar com jogos ainda apresentam diversas dúvidas, tais como: se há diferença entre o jogo e o material pedagógico, se o jogo educativo utilizado em sala é realmente jogo e se o jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos. Por fim, para finalizar a coleta de dados solicitamos que os alunos relatassem a seguinte experiência: *"Conte uma situação em que o*

professor de Língua Inglesa explicou um determinado conteúdo utilizando atividades lúdicas (como jogos, por exemplo) e que para você a aprendizagem daquele conteúdo tornou-se mais fácil e significativa”.

Dentre as respostas obtidas, selecionamos as 05 (cinco) mais interessantes para nossas análises. A fim de preservar a identidade dos participantes, nomeamos cada um com letras alfabéticas, conforme a transcrição abaixo:

- Aluno A: “Para mim foi uma tradução de uma música que todos da turma estava sem motivação para traduzir e aí a professora começou a cantar a letra da música, então isso chamou a atenção e deu um entusiasmo para fazer a atividade”;
- Aluno B: “Em uma, professora ficou falando do aniversário do cachorro dela, só que em inglês, e eu aprendi muito e me diverti também”;
- Aluno C: “As atividades com músicas e bingos foram as mais interessantes, porque pude compreender melhor tanto a pronúncia como a escrita das palavras. Sempre tive algumas dúvidas a esse respeito, mas percebi que aprendi mais com estas atividades que a professora fez”;
- Aluno D: “Foi maravilhoso no dia que ela dividiu a turma em equipes e brincou de jogos com a gente”;
- Aluno E: “Uma atividade com bingo e atividades com músicas internacionais facilitaram meu aprendizado”.

Diante do exposto observamos que os alunos vivenciaram situações nas aulas de Inglês em que a utilização de músicas e jogos favoreceram na aprendizagem dos conteúdos. Relatos como esses comprovam o interesse dos alunos em aprender os conteúdos de Inglês partindo de atividades lúdicas, por serem motivadoras e envolverem a participação coletiva. Frente aos relatos dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para o Ensino Fundamental orientam a utilização de jogos como uma estratégia didática para superar o ensino tradicional. Essa diferenciação na ministração das aulas de Inglês faz toda a diferença, visto que a utilização de jogos e músicas quando bem direcionadas cumprem uma finalidade didático pedagógica estabelecida pelo professor.

REFERENTE À DOCENTE

A escola que desenvolvemos nossa pesquisa conta com doze professores, sendo apenas dois de Inglês, um do Ensino Fundamental II e o outro do Ensino Médio. Participou da nossa pesquisa a docente Joana (nome fictício), graduada em Letras Inglês e especialista em Educação e suas tecnologias. Com mais de três anos de experiência na área, ao ser questionada sobre o que são atividades lúdicas, a entrevistada respondeu que são atividades que despertam no aluno o interesse pelas aulas de Inglês e os fazem perceber o quanto a Língua Inglesa é interessante. Na questão sobre compreender que o lúdico pode contribuir para o ensino da Língua Inglesa, a docente afirmou que tem trabalhado com o uso de atividades lúdicas e percebe que os alunos passam a ter menos aversão a Língua Inglesa quando aprendem por meio desse tipo de atividade. Quanto à ludicidade possibilitar melhorias na qualidade das aulas, ela respondeu que sim e reconhece a importância de inserir novas atividades lúdicas no ensino do Inglês. Outro questionamento foi sobre o momento que costuma realizar as atividades lúdicas na sala de aula. Ela afirmou que faz isso em vários momentos, ao introduzir os conteúdos, durante ou depois da explicação. Disse ainda que isso é relativo e que depende do assunto a ser trabalhado.

A respeito das atividades que mais chamam a atenção dos alunos na sala de aula, ela citou as seguintes: Filmes, bingos, memory game, mine game, como também o uso de músicas internacionais. Consequentemente, interessou-nos saber como os alunos reagem diante dessas atividades propostas. A docente afirmou que eles demonstram muita alegria e disposição na realização das referidas atividades. Por fim, questionamos a respeito das dificuldades na aplicação das atividades lúdicas. A professora participante afirmou que, na maioria das vezes, o problema é a falta de equipamentos e de recursos didáticos, como por exemplo, cartolinas, pincéis, data show, caixa de som, internet, dentre outros, tão necessários para que as atividades lúdicas sejam desenvolvidas com sucesso.

Frente ao exposto, inferimos que quando as atividades lúdicas estão inseridas no contexto da aprendizagem, o aluno sente-se motivado para participar das aulas e seu aprendizado passa a ter uma finalidade específica. Assim, cabe ao professor desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um amplo aprendizado. A esse respeito Nunes esclarece que:

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (NUNES, 2004, p. 28)

Desse modo, compreendemos que o lúdico enquanto ferramenta didática fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos alunos, tem o intuito de promover a motivação e uma aprendizagem mais significativa. Segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira. Portanto, é responsabilidade do professor inserir em sua prática pedagógica atividades que, constantemente, oportunizem os alunos a explorarem seus potenciais sociocognitivos.

Em nossa pesquisa observamos que a professora entrevistada apesar de saber o que são atividades lúdicas, reconhecer sua importância na aprendizagem dos alunos e, na medida do possível, tenta aplicá-las em suas aulas, enfrenta dificuldades para operacionalizar as referidas atividades, como por exemplo, a falta de equipamentos e recursos didáticos necessários no desenvolvimento das atividades lúdicas. Diante dessa realidade, compreendemos que sendo a educação um direito social é dever do Estado promover o acesso dos indivíduos a ela, ampliando e construindo escolas públicas de qualidade, com apropriada infraestrutura, disponibilizando recursos didáticos e humanos, capazes de suprir todas as necessidades escolares.

Nesse sentido, apesar da importância de se aplicar atividades lúdicas tanto no ensino da Língua Inglesa, como também em outras disciplinas, somente isto não basta. É necessário garantir todos os meios e recursos essenciais para que não só os professores de Inglês, como também os professores das demais áreas do saber, consigam cumprir sua função social. A esse respeito Libâneo (2009) chama-nos a atenção para a necessidade de valorização do ensino público, buscando qualificá-lo para que toda a comunidade escolar exerça sua função com presteza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico enquanto estratégia didática contribui significativamente na aprendizagem do aluno, desenvolvendo seus conhecimentos e sua compreensão de

mundo. Assim, é possível considera-lo como um elemento primordial capaz de interferir positivamente no processo de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive no da Língua Inglesa. E, por acreditar na preciosidade que é o lúdico, essa pesquisa buscou analisar de que maneira o lúdico é adotado pelo professor de Inglês como estratégia didática.

A partir da metodologia utilizada, por meio do questionário aplicado aos alunos e à professora da referida turma foi possível verificar a frequência com que as atividades são desenvolvidas em sala de aula e como elas contribuem na aprendizagem dos conteúdos de Inglês, além de conhecer o nível de importância que as atividades lúdicas têm para que a aprendizagem se efetive. Por fim os alunos relataram situações em que a aprendizagem se tornou mais fácil por conta da presença do lúdico como estratégia de ensino. A prática de atividades lúdicas ocorre semanalmente, e a participação dos alunos na realização das referidas atividades tem sido constante. Eles participam com melhor desempenho das atividades que envolvem jogos e músicas internacionais.

Os alunos afirmaram que com a aplicação das atividades lúdicas no ensino dos conteúdos de Inglês é possível aprender se divertindo, além de que as aulas se tornam mais atrativas, facilitando na compreensão dos conteúdos. É preciso esclarecer que a prática das atividades lúdicas normalmente ocorre na sala de aula em momentos distintos da aula, ora no início, durante ou após a explicação dos assuntos, a depender do conteúdo ministrado. Diante do exposto é possível concluir que o ensino da Língua Inglesa por meio de atividades lúdicas instiga os alunos a pensarem sobre aquilo que oram estudam, a refletirem sobre a dinâmica da língua, contribuindo diretamente no processo de aquisição de novos vocabulários, bem como no desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita.

Nossa pesquisa esclareceu a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa, uma vez que pudemos verificar por meio dos questionários o quanto as referidas atividades são importantes para os alunos, visto que a aprendizagem dos conteúdos se torna mais interessante e, conseqüentemente, mais significativa. Assim, cabe ao professor de Língua Inglesa estimular seus alunos a desenvolverem suas habilidades orais e escritas, por meio de atividades lúdicas diversas.

Apesar do lúdico ser um excelente caminho didático pedagógico que conduz o aluno a formular seus próprios conceitos, estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, além de estimular seu raciocínio e se sentir mais seguro

e motivado para aprender, ainda assim, é necessário que o Estado instrumentalize a escola com os meios e os recursos didáticos mais eficientes possíveis. Somente assim, todos os professores, inclusive os professores de Inglês, área específica desta pesquisa, poderão desenvolver constantemente as atividades lúdicas que tanto idealizam e planejam.

Portanto, o interesse maior dessa discussão reside na possibilidade de contribuir para o debate sobre a importância do lúdico nas aulas de Língua Inglesa para alunos do 9º ano, nesse contexto de constantes transformações sociais. Esta pesquisa não termina aqui, mas recomeça com outras inquietações para novas pesquisas, pois no caminho educacional há sempre uma nova caminhada e o compromisso de que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2005, p.55).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. Rio de Janeiro: **Voices**, 2001.

BARBOUR, R. Grupos Focais. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica - Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1998. CARNEIRO.

CARDIA, J. P. A Importância da Presença do Lúdico e da Brincadeira nas Séries Iniciais: Um Relato de Pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n.9, p. 1-14, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 31ª.ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2005.

FIALHO, N. N. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. 2010.

HILL, M. & Hill, A. (2000). Investigação por Questionário. **Edições Sílabo**, Lisboa.

KAAM, D. S. RUBIO, J. A. S. A Importância do Jogo na Prática Psicopedagógica. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-12. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo, SP: **Livraria Pioneira Editora**, 1994.

_____. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. Jogos infantis, o jogo, a criança e a educação. Editora vozes, 10^a edição, 2000.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

LACRUZ, Adonai José. Jogos de Empresas: Considerações teóricas. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 11, n. 4, p. 93-109, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23^a edição. **Editora Loyola**, São Paulo, Brasil, 2009.

LOPES, Vanessa Gomes. Linguagem do corpo e movimento. Curitiba, PR: **FAEL**, 2006.

LUCKESI, C. Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras, uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: Educação e ludicidade, Coletânea Ludo pedagogia. Ensaio 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi publicada pelo GEPEL, programa de pós graduação em Educação FAGED/UFBA 2000.

NUNES, Ana Raphaela. Shenany de Abreu. O lúdico na aquisição da segunda língua. Curitiba-PR, 2004.

RAGO A. L. P. Aprendendo a aprender... juntos: o trabalho em grupo no atendimento a crianças com deficiência visual e deficiência neuromotora. Construção Psicopedagógica. v.17 n.15. São Paulo dez. 2009. P. 111- 130.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3. ed. – São Paulo: **Atlas**, 2008, p. 220-244.

RIZZI, L. e HAYDT, C. R.; Atividades lúdicas na Educação da Criança; São Paulo: ed. **Ática**; 7a edição, 1998.

ROLIN, A. A. M. et al. Uma leitura de Vygotsky Sobre o Brincar na Aprendizagem no Desenvolvimento Infantil. Revista Humanidades. Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SACCHETTO, K. K. et al. O Ambiente Lúdico como Fator Motivacional na Aprendizagem Escolar. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.11, n.1, p. 28-36. 2011.

SANTÁNNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 6, nº2, p. 19-36, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 1994.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.006](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.006)

O ENSINO DO DITO E DO IMPLICADO NO CONTEXTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

BEATRIZ MARIA NERI OLIVEIRA

Mestranda do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará - CE, dieupaix@gmail.com;

ALISSON GOMES DE ARAÚJO

Mestrando do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará - CE, alissongomes@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de ensino acerca das formas apropriadas de raciocinar e argumentar logicamente, com vistas a ajudar os estudantes no desenvolvimento de inferências e conclusões válidas em suas produções escritas. Para tanto, nosso percurso teórico-metodológico busca a associação do estudo dos gêneros textuais ao campo da pragmática discursiva, com base nas implicaturas conversacionais, um instrumental lógico elaborado por Grice (1975). Estamos, outrossim, subsidiados em uma metodologia notadamente qualitativa nos termos de Prodanov e Freitas (2013). De início, exploramos o fenômeno da comunicação, evidenciando seus principais elementos e características, em particular, a questão da intencionalidade e dos condicionantes da ação humana responsáveis pelo estabelecimento da significação (dita e implicada) dos nossos enunciados. No percurso desta pesquisa, nossos resultados trazem pistas esclarecedoras quanto à constatação segundo a qual os estudantes evidenciam imensas dificuldades em produzir um texto claro, conciso e objetivo, no contexto da educação básica, podendo carregar tais obstáculos para suas experiências futuras com a escrita. Consideramos que essas dificuldades podem estar assentadas no modo fragmentado e desarticulado de como raciocinam. Combinamos, portanto, a pragmática lógica griceana com os gêneros discursivos nos termos propostos por Maingueneau (1999, apud Marcuschi, 2008) e Bishop e Ostrom (1997). Desse modo, esperamos fornecer uma ferramenta tecnicamente robusta para a produção textual destes estudantes.

Palavras-chave: Intencionalidade, gêneros textuais, implicaturas conversacionais, produção textual.

Introdução

Estudantes costumam relatar dificuldades quando precisam resolver questões referentes às, por vezes, áridas disciplinas “de exatas”, a saber, Física, Matemática e Química. Por razões seguramente distintas, por exemplo, a pouca familiaridade temática, é penosa a eles a tarefa de identificar a tese/ideia principal defendida por um determinado autor não muito obtuso num prosaico texto de história contemporânea. Independentemente do grau de dificuldade associado àquelas questões, ou a falta de clareza quanto à tese desenvolvida em uma unidade discursiva qualquer, esses estudantes podem até não saber, mas existem técnicas apuradas destinadas ao pleno exercício da fluência na prática leitora associada à recuperação de conteúdos implícitos, subentendidos e acarretamentos, as quais poderiam, uma vez adotadas, atenuar de forma notável tais embarços.

Não obstante, a fluência na prática leitora é uma habilidade que se faz necessária, pois ela não se restringe ao ambiente da sala de aula onde ocorre a escolarização formal, mas também serve ao exercício idôneo da cidadania. A depender da finalidade pretendida, se intrínseca, isto é, constitui um bem último, vale por ela mesma e não por aquilo que acarreta, por exemplo, quando se lê por puro dilettantismo os romances e poemas preferidos; ou então extrínseca (ou instrumental), nesse caso torna-se um meio para atingir um fim, tal qual pode ser constatado em boa parte de nossas ações cotidianas que envolvem o entendimento dos termos contratuais do emprego recém conquistado, a verificação do valor correto cobrado no cupom fiscal da compra realizada no mercantil do bairro e/ou dos comentários (nem sempre) elogiosos postados nas redes sociais imediatamente após a publicação de uma foto casual, a manutenção da assembleia do condomínio em razão da correção dos pontos a serem discutidos, a constatação de mensagem (informal) enviada por um parente ou amigo no aplicativo de mensagens disponível no celular, em suma, em todas as instâncias da vida pública e privada, ter o domínio aprimorado da leitura é um *plus* decisivo no apoio às nossas tomadas de decisão e ao consequente estabelecimento das bases que sustentam esse conflituoso elemento chamado convívio social.

Assim, tomada aqui como uma atividade pretensamente habitual, daí a opção por “prática leitora” em vez da simples “leitura”, a fluência na prática leitora tem se constituído, nos últimos anos, em um tema produtor de extraordinária fortuna crítica. A presente pesquisa tem como razão de ser (sua justificativa) a hipótese de

que a formação e o conseqüente aprimoramento de leitores hábeis e fluentes dependem fundamentalmente das ferramentas próprias a eles oferecidas que ampliam, por sua vez, o processo de compreensão e letramento e, em última instância, a capacidade para recuperar conteúdos implícitos apreendidos da comunicação verbal. Com efeito, almeja-se examinar um modelo lógico-pragmático de recuperação das mensagens responsáveis pelo estabelecimento da significação correlacionada à discrepância forma e conteúdo, isto é, entre aquilo que se diz e aquilo que se quer dizer.

METODOLOGIA

Com o intuito de cumprir adequadamente os propósitos antes delineados, reputamos o conhecimento a propósito da harmonia entre elementos linguístico-contextuais – característicos da comunicação verbal – vinculado a intenções comunicativas e aduzido pela Pragmática discursiva, pensada por Grice (1975). Dado que as intenções estão na essência da comunicação humana, e comunicação bem-sucedida implica em reconhecimento de intenções, interessa investigar que intenções são essas cujo reconhecimento é essencial para conferir a uma ação o estatuto de comunicação. Consorciados a esta base teórica, evocamos os princípios constituidores dos chamados gêneros textuais à maneira de Marcuschi (2003), a fim de cotejar, de modo consistente, as particularidades das implicaturas conversacionais veiculadas em certos tipos de gêneros textuais. Essas orientações e esses pressupostos teórico-metodológicos são tais que, segundo Prodanov e Freitas (2013), revelam a natureza qualitativa da presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É incontestável o fato segundo o qual o discurso humano é determinado pelas intenções comunicativas dos agentes linguísticos relativamente a determinado contexto. As nossas palavras não são apenas um exercício vocal banal que impacta os ouvidos do nosso interlocutor. Isso porque um proferimento como “A Terra gira em torno do sol” nos remete a uma descrição parcial de como as coisas são. Sendo assim, aquela frase pode ser verdadeira ou falsa a depender da descrição feita corresponder ou não à realidade que ela enceta e, além disso, há aqui a discrepância entre forma e conteúdo, entre o que se ouve e o que se diz, entre o que

se diz e o que se quer dizer. Ora, codificar linguisticamente esses aspectos é uma tarefa sofisticada a qual, para ser bem-sucedida, deverá ter em conta a dinâmica contextual (MEDEIROS, 2006).

Noutras palavras, as línguas naturais são formas sofisticadíssimas de parear sons e significados. Tal pareamento é, como resta evidente, completamente arbitrário: um falante do português se refere a um tipo de utensílio cortante como *faca*, enquanto o francês recorre a palavra *couteau*. Como se vê, sons distintos, mas significados aproximados. Desse modo, por mais que seja arbitrária, a combinação entre som e sentido é, em termos comunicativos, vinculante (MEDEIROS, 2006). Em sendo estabelecida, ela é alçada à categoria de regra a ser, coordenada e coletivamente, seguida, a despeito da decisão do falante fazer ou não coincidir sons a sentidos.

Com efeito, é dito convencional (histórico e culturalmente estabelecido) esse aspecto ao mesmo tempo arbitrário e regular da linguagem humana (MEDEIROS, 2006). Uma convenção age como acordos tácitos, geralmente não explícitos, que forjam ações coordenadas por parte de todo e qualquer falante que adere a ela. Em termos estritamente linguísticos, as convenções codificam a gramática das línguas, nomeadamente o conjunto de regras e princípios que regulam a forma e o conteúdo de suas expressões. Se eu sou um falante competente de português e quero, por exemplo, elogiar o desempenho acadêmico da minha sobrinha de 12 anos, eu posso dizer *o boletim da Sofia é impecável*, justamente por saber, e assumir que meus interlocutores também saberão, que o sentido atribuído pelas regras do português a essa sequência de sons e palavras é o de uma *apreciação positiva*, portanto, um gênero discursivo, acerca do desempenho escolar da minha sobrinha.

Vinculado às convenções linguísticas, o conteúdo ali veiculado é o que se costuma chamar significado convencional. A questão aqui é que, na maioria das vezes, a comunicação linguística extrapola o meramente convencional: às vezes, não se sabe se o que o falante quis dizer é o que ele, de fato, disse (nas modalidades oral e escrita). Ora, se é verdade que “tudo que se diz se escreve, ou seja, todas as linguagens são gêneros” (MEDEIROS, 2006, p. 1814), então, fica difícil classificar um gênero em razão da instabilidade instaurada pelo dito e o implicado. Daí porque, e com razão, Bakhtin ter afirmado que os “gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279 apud MEDEIROS, 2006, p. 1813). De qualquer forma, Bakhtin (1997) concebe dois tipos de gêneros, a saber,

“os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexo)” (MEDEIROS, 2006, p. 1814).

Medeiros (2006) salienta as dimensões discursiva e textual apresentadas por Rojo (2000), sendo as instâncias comunicativas definidoras do gênero discursivo como um todo, ao passo que os gêneros textuais estão relacionados aos tipos de textos que veiculam esses significados, o que acarretou o estabelecimento da Teoria dos Gêneros Discursivos (TGD) e a Teoria dos Gêneros Textuais (TGT). Por essa distinção, Marcuschi (2003) enfatizou o papel do suporte enquanto materialidade por meio da qual os gêneros são historicamente transmitidos, a saber:

O suporte, realmente, é importante, porém não significa que ele determine o gênero, mas que o gênero exige um suporte especial, embora em alguns casos o suporte determine a distinção que o gênero recebe. O mesmo autor aponta desde o telefone, que funciona como canal, passando pela Internet (um serviço), ao pára-choque de caminhão (suporte de um gênero), porém com uma certa cautela, pois é uma abordagem que exige uma definição mais criteriosa. (MEDEIROS, 2006, p.1815)

Sabendo que é relevante a relação entre os gêneros textuais e os tipos textuais, cabe distinguir suas definições. Conforme nos aponta Medeiros (2003, p.1814):

Os tipos servem para explicar como funciona a realidade, mas não são reais em si mesmos, visto que possuem traços esquemáticos, pois funcionam como esquemas. Os gêneros, por sua vez, apresentam-se como entidades concretas empiricamente realizadas, com forma e conteúdo próprio, e, situam-se em contextos de uso localizado definidos por comunidades linguísticas com práticas sociais e normas comuns.

No entendimento de Medeiros (2006), todo tipo textual é o resultado de sua natureza composicional, ao passo que “os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio comunicativos característicos; são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2003, p. 4 apud MEDEIROS, 2006, p. 1815).

Podemos dizer que a interação comunicativa entre os agentes de uma determinada comunidade linguística, em um nível basilar, está apoiada em duas premissas. Quer seja numa conversa banal ou causal, presumimos que o(s) nosso(s) interlocutor(es) compartilha(m), para mais ou para menos, o código linguístico que usamos e, conseqüentemente, compreende(m) o que as nossas palavras significam. Por outro lado, é de se presumir que quando um interlocutor diz o que quer

que seja a outro interlocutor, ele o faz com algum propósito comunicativo, nomeadamente não apenas dizer, mas querer dizer algo.

A conversa é uma forma de interação social e, exatamente, por esta razão, pressupõe que haja um mínimo de colaboração por parte dos participantes, para que não se perca sentido no ato de falar, ouvir e responder. Ora, para que a interação verbal não passe de um aglomerado de ações incongruentes e desajuizadas, há de se ter uma forma mínima de coordenação entre esses interlocutores a propósito do simbolismo que empregam, sob pena de tornar a comunicação ineficaz e, no limite, inútil (FERREIRA, 2020).

Ademais, é mister rememorar as palavras de Fiorin (2017, p. 163) acerca da enunciação, quando nos lembra que:

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. *O aqui* é o espaço do *eu* e *o agora* é o momento da enunciação. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais. (grifos do autor)

Há, portanto, o imperativo de compreendermos os atos languageiros como sinais que evidenciam a complexidade existente na interação e a necessidade de percebermos a importância do contexto, especialmente quando analisamos as implicaturas conversacionais e a prática leitora de nossos estudantes.

Por mais que possa constituir um conjunto de obviedades comunicativas (e são), as afirmações acima revelam, por assim dizer, a essência da comunicação humana ao instaurar uma lógica da conversação que combina elementos das esferas social (convencional) e pessoal (intencional). Com efeito, essa lógica confere demasiada fluidez pela afinidade e, na maioria das vezes, estranhamento sob diferentes gradações daquilo que dizemos de modo literal e daquilo que queremos efetivamente dizer, mas cuja veiculação é feita apenas implicitamente. E isso se aplica a situações as mais banais do cotidiano. Eu posso dizer “O dia está ensolarado” querendo, com isto, tão-somente informar o meu interlocutor sobre o tempo, ou então posso estar indicando que seria um bom programa ir à praia com os amigos. Posso dizer de modo apelativo “Ele é político, mas é honesto!”, exaltando uma suposta posição de prestígio social e assim expressar literalmente o que penso ou, ironicamente, pondo em causa a sua falta de honestidade e querendo dizer exatamente o oposto daquilo que dissera antes.

Muitos estudiosos de áreas diversas do saber como linguistas, filósofos, cientistas da cognição buscam entender como tudo isso é possível, ou seja, o que são esses significados veiculados via conversação, e como se dá esse processo; o que justifica o misterioso e ao mesmo tempo surpreendente fato de os interlocutores conseguirem recuperar o que queremos dizer ainda que nossa fala não tenha sido suficientemente explícita, apenas sugestiva ao que tínhamos em mente (PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014).

Segundo Austin (1975), é no ato comunicativo que se transmite de modo intencional algum tipo de conteúdo. Com efeito, a comunicação é em essência intencional (SEARLE, 1979). Suponha que um escolar tenha guardado exames bimestrais numa gaveta do seu quarto. Sem saber que ele está no quarto da irmã, a mãe desse garoto entra em seu quarto e nota que ele deixara a gaveta aberta com os exames, e fica ela sabendo que naquela etapa o seu filho não foi bem-sucedido. Nestas condições, seria incorreto dizer que o garoto comunicou à mãe das notas ruins, por mais que uma ação sua, deixar as provas na gaveta à vista, tenha feito chegar até sua mãe um dado conteúdo, o resultado insatisfatório. Toda a questão aqui é que a ação não foi de modo intencional. E mesmo que fosse a intenção do garoto dizer a mãe daquele resultado, claramente ele não agiu nesses termos, caso contrário não teria guardado os exames na gaveta. E isso é o bastante para caracterizar sua ação como comunicativa¹.

Por essa caracterização, estariam tacitamente excluídas quaisquer informações cujas vias não sejam agentes, nomeadamente eventos do mundo privados de intencionalidade, por exemplo, um trovão, que serve de um indicativo, às vezes não tão seguro, de que vai chover ou que algum raio virá em sequência. Eventos dessa natureza são indícios de que algo poderá acontecer e eu poderei me antecipar a esse respeito, mas, claramente, não são intencionais. Os conteúdos (ou significados) que nos chegam até nós desprovidos de intencionalidade são chamados significados naturais, ao passo que os significados não naturais estão vinculados às intenções comunicativas dos agentes linguísticos (AUSTIN, 1975; PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014).

Para concluir esse pano de fundo filosófico acerca da essência da comunicação humana, depreende-se que nos comunicaremos bem se reconhecermos as intenções dos nossos interlocutores. Para entendermos a centralidade da intenção

1 Uma situação parecida foi proposta por Ferreira (2020).

e de que forma ela é decisiva para a boa comunicação, vejamos dois exemplos apresentados por Ferreira (2020, p. 22):

Eu quero que você acredite que fumar faz mal à saúde, e para tanto eu me dirijo a você e vou direto ao ponto, dizendo: fumar faz mal à saúde. Você, porém, não reage amigavelmente, respondendo: Isso é bobagem! Meu avô fumava e viveu até os cem anos. Certamente, eu não fui bem-sucedido na minha tentativa de persuadir você de que fumar é prejudicial à saúde. Minha fala não abalou suas convicções. Eu falei com a intenção de que você acreditasse em alguma coisa, mas você continuou não acreditando. Mas do ponto estritamente comunicativo, eu fui, sim, bem-sucedido. Afinal de contas, minha fala fez você captar minha intenção. Compare essa situação com a seguinte: você e eu estamos em uma sala e você está próximo da janela, que está fechada. Sentindo-me incomodado com o ar abafado e não tendo intimidade suficiente com você, eu não me sinto à vontade para lhe pedir que abra a janela. Decido, então, dizer apenas – Está bem quente hoje. esperando que, ao me ouvir, você perceba meu desconforto e abra a janela. Você, entretanto, interpreta minha fala como uma mera observação sobre o tempo, respondendo que, de fato, faz muito calor nessa época do ano, e deixando a janela como está. Neste caso, eu não fui bem-sucedido do ponto de vista comunicativo, já que você não reconheceu minha intenção, digamos, primária, que era que você abrisse a janela. Podemos até adicionar um colorido à estória e imaginar que por mera coincidência você acabe por abrir a janela logo após minha fala, mas não pelo que eu disse, mas por um outro motivo qualquer.

Na segunda situação, como não houve um *feedback*, então a comunicação não atingiu sua finalidade, a saber, que a janela fosse aberta. De modo patente, o interlocutor não reconheceu a intenção. E nada mudaria ainda que eu tivesse me valido de uma linguagem não verbal. Em suma, sem o reconhecimento das intenções, é praticamente impossível provocar alguma reação em nossos interlocutores. Essa mesma ideia, isto é, a centralidade que as intenções adquirem em meio as nossas práticas discursivas, são transplantadas para o domínio textual. Em todo e qualquer contexto de situação (e de cultura), “há atividades que são representadas na linguagem, há papéis desempenhados por nossos interlocutores que se estabelecem pela linguagem, e há pressuposições compartilhadas por nós e nossos interlocutores que se estabelecem pela linguagem” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 11).

Concluimos a seção anterior mencionando que as práticas discursivas são entremeadas pelo fenômeno da intencionalidade. Por sua vez, o discurso humano é produto de uma noção linguística mais elementar, a predicação (FRANCHI, 2003). A predicação é uma relação de caráter intencional que corresponde à atribuição de propriedades a indivíduos: trata-se daquilo que é expresso – ou em certos pontos de vista, daquilo que é referido – por um predicado acerca de um sujeito. Segundo Franchi (2003, p. 18), “indivíduos e propriedades pertencem à esfera das entidades de que o sujeito e o predicado são correlatos na esfera dos signos que se compõem para formar um a proposição”.

Por ‘proposição’ deve-se entender o conteúdo verdadeiro de uma frase declarativa sintaticamente articulada (RAPOSO, 1992). Assim, quando alguém afirma que “os cearenses são gaiatos”, essa afirmação será verdadeira se e somente se de fato os cearenses forem gaiatos. A proposição equivale à sobressidade (sobre o que se fala), mas que no plano do discurso tem o conteúdo determinado por quem fala e como se fala constituindo uma representação parcial da realidade (MARCUSCHI, 2008). É pela articulação desses três elementos da predicação e do caráter representacional que ensejam, que emerge uma compreensão genuína dos gêneros discursivos materializados nos textos.

Segundo Meurer (2002 *apud* Meurer e Motta-Roth, 2002), há nos textos a projeção da realidade, pois lá está vívida a reconstrução de conhecimentos e crenças revelados sob diferentes ângulos, às vezes, metaforicamente obtuso, quando se quer ajustar a alguma situação; reto, quando se tem algum objetivo bem traçado; raso, quando se está aberto a todos os tipos de experiências. Ainda segundo o autor, é no texto que estão recompostas as relações sociais, sendo duas as mais salientes: as relações de poder e a de condescendência ilustradas pelo autor com a seguinte situação:

P: A senhora já sentiu alguma vez perigo de vida...a morte por perto?

R: Só uma vez. No carro. Né? No carro que eu fui em cima. Né? Credo! Até dá pra rir. Não. Eu vinha passando lá na...Ai! O nome daquela rua, eu Deus! Pera aí. Aquela rua dos servidores, aquela rua ali, agora, que eu não sei dizer...Pera aí, Ai, aquela rua que sai dos servidores, aquela rua ali, agora, que eu não sei dizer... Pera aí, aquela rua que sai dos servidores, que tem aquela bomba de gasolina agora, que a gente entra ali. Aquela rua ali. Vinha passando ali. Tinha dois carros. Aí uma senhora veio no fuca. Aí mando eu parar. Aí eu parei. Parei. Atravessar a rua. Parei. Ela garrou, mandou eu passar. Quando eu passei, ela botou o carro em cima. Agora eu não sei se foi um milagre, ou foi devoção que eu tenho, a fé que eu

tenho em muitas coisas que quando ela veio com o carro, eu pulei e fiquei sentada na frente do carro, ali. Quando eu dei conta de mim, eu tava sentada em cima. Foi só. A única coisa, que aconteceu na minha vida. Né? Nada mais. (MEURER, 2002, p. 20 apud MEURER e MOTTA-ROTH, 2002).

Muito claramente, depreende-se desse evento discursivo que a pedestre tem menos poder que a motorista. Com efeito, tem-se aqui o controle de uma personagem sobre outra, uma assimetria na relação estabelecida. “A naturalização do discurso da motorista, em vista da falta de questionamento de sua autoridade, sugere que, tanto para a pedestre como para a motorista, existe uma crença de que em uma situação como essa, outorga-se privilégio à motorista” (MEURER, 2002, p. 25 apud MEURER e MOTTA-ROTH, 2002). De algum modo, condescendem tanto a motorista quanto a pedestre com algo de errado, notadamente o acidente e nada foi feito a esse respeito e os fatos seguem seu curso.

Por fim, é no texto que se recompõe as identidades sociais, uma vez que elas se conectam às representações da realidade criadas pelos indivíduos nos textos que produzem e nos contatos sociais articulados por esses mesmos indivíduos. No caso apresentado, a contar pela sintaxe e o vocabulário adotados pela narradora, esta é destituída de prestígio social, o que põe em causa suas capacidades cognitivas, em suma, trata-se de uma “pessoa menos esclarecida”. Por esta razão, no entendimento de Meurer (2002, p. 27 apud Meurer e MottaRoth, 2002), “esse detalhe da identidade da narradora ajude a entender por que, no episódio narrado, ela não questiona o ocorrido ou a atitude e os procedimentos do motorista”.

Analogamente ao evento narrado, construímos representações do mundo às quais estão envolvidas numa rede de condicionantes da ação humana o que torna problemático descrever e explicar os gêneros textuais de forma sistemática. Já dizia Bakhtin em sua Estética da criação verbal (1997) que é no e através do discurso que emergem produções e/ou reproduções de estruturas e práticas sociais não condizentes com a potencialidade da grandeza humana. Essas construções, quando não desafiadas ou mesmo compreendidas, acabam por borrar a nossa capacidade de entender os constituintes do discurso veiculados nos textos.

Bishop e Ostrom (1997, p. 23 apud Bazerman, 2011) nos fazem saber que os “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”. Para citar Austin (1975), dado que as palavras não apenas significam, mas

fazem coisas, perguntamo-nos: como criar um ambiente de e para a aprendizagem minimamente promissora do modo pelo qual os escolares criam novas realidades de significação (“formas de vida”), relações (“modos de ser”) e conhecimento (“moldam os pensamentos”), fazendo uso de textos?

Pretendemos oferecer uma resposta a partir do “regime de genericidade” proposto por Maingueneau (1999, p. 159 apud Marcuschi, 2008), focando particularmente no gênero conversacional² – por ser a expressão máxima da interação discursiva, considerado pelo autor como detentor “de menor estabilidade e sem uma organização temática previsível” – em conjunção com as implicaturas de Grice (1975). As razões para a instabilidade dos significados veiculados em uma conversa foram antes apontadas por Pires de Oliveira e Basso (2014), mencionados no início desse texto.

Pela pragmática discursiva de Grice (1975) o dito e o implicado são recuperados. Por definição, as implicaturas conversacionais “são fruto de inferências que emergem naturalmente ao interagirmos comunicativamente. A naturalidade e frequência com que se manifestam e o fato de que não se confundem com o significado veiculado ou inferido por meios estritamente convencionais” (FERREIRA, 2020, p. 26). Assim, ao falar “Fiz faculdade, mas aprendi algumas coisas”³, o falante afirma que frequentou um curso superior e que aprendeu algumas coisas – temos aqui o dito – e implica que nas faculdades não se aprende nada – temos aqui portanto o implicado. Nos termos de Grice (1975), o falante disse que aprendeu algumas coisas, e implicou convencionalmente uma crítica ao ensino superior. Segundo Ferreira (2020, p. 24), “convencionalmente, porque a implicação é disparada pela conjunção adversativa mas, que traz em seu significado convencional a ideia de oposição”. Não obstante, essa implicação seria cancelada caso o falante tivesse simplesmente dito “Fiz faculdade e aprendi algumas coisas”.

Para dar conta desses dois conteúdos – o dito e o implicado – Grice (1975) estabeleceu o termo implicatura. Com efeito, ao se valer exclusivamente do

2 Além dos gêneros conversacionais, o autor estabelece a seguinte caracterização: (i) gêneros autorais – textos que mantêm um caráter de autoria pelos traços de estilo, caráter pessoal e se situam em especial na literatura, jornalismo, política, religião, filosofia etc; (ii) gêneros rotineiros – são os comuns de nosso dia-a-dia, tal como aqueles que se realizam em entrevistas radiofônicas, televisivas, jornalísticas, consultas médicas, debates etc. Seus papeis são fixados *a priori* e não mudam muito de situação para situação e neles as marcas autorais se manifestam menos. Têm uma estabilidade institucional bastante definida. (MAINGUENEAU, 1999, p. 159 apud MARCUSCHI, 2008).

3 Exemplo retirado de PLATÃO e FIORIN (2000).

significado convencional das palavras os falantes conseguem expor informações, perguntas, instruções, sugestões, indicações, diz-se que ele recorreu às implicaturas convencionais; por outro lado, quando além do conhecimento linguístico compartilhado, um interlocutor espere contar com conhecimento extralinguístico de um outro interlocutor, então diz-se que ele apelou às implicaturas conversacionais (GRICE, 1975). Implicaturas conversacionais são disparadas sobretudo, mas não necessariamente, por artigos indefinidos:

Se eu digo a você pelo celular eu estou em um restaurante, jantando com uma mulher, minha fala sugere que não se trata da minha esposa ou filha, por exemplo. Note que eu não estaria mentindo se tal mulher fosse, de fato, minha esposa ou filha. Mentindo eu estaria se estivesse jantando sozinho ou acompanhado de meu irmão ou genro. Minha fala, porém, seria um tanto enganosa. Implicaturas semelhantes emergem com o artigo indefinido acompanhado de outros substantivos. Se eu digo a minha mulher que eu estou na brinquedoteca do meu prédio, brincando com um menino, infere-se que o menino em questão não é o meu filho. E se eu digo que eu estacionei meu carro na frente de uma casa, minha fala soaria um tanto peculiar se eu estivesse me referindo à minha própria casa. Indefinitude, nestes casos, pare e veicular uma certa distância na relação entre o falante e a pessoa ou objeto em questão (FERREIRA 2020, p. 25).

Em suma, significados ditos e implicados podem ser convencionais ou conversacionais (ditos e implicados convencional e conversacionalmente) (PIRES DE OLIVEIRA, BASSO, 2014). Os primeiros estão regiadamente assentados no código linguístico socialmente compartilhado pelos agentes linguísticos; pelo caráter eminentemente extralinguístico que conferem, os significados conversacionais, ou melhor, as inferências por eles disparadas, derivam da nossa capacidade em cooperar, caso queiramos ser verdadeiramente compreendidos em uma conversa. Nesse caso, as ações dos falantes estão coordenadas e pautadas por um propósito em comum, denominado princípio de cooperação, e por certas cláusulas definidoras do comportamento comunicativo entre eles. Essas cláusulas são também conhecidas por máximas conversacionais, expostas no quadro, a seguir:

Princípio de cooperação	Máximas conversacionais
Adeque sua contribuição conversacional ao propósito ou direção assumidos pela interação verbal em que você está engajado.	(A) <i>Quantidade</i> [seja informativo] (i) Não informe menos do que o requerido (ii) Não informe mais do que o requerido (B) <i>Qualidade</i> [seja verdadeiro] (i) Não diga aquilo que você acredita ser falso (ii) Não diga aquilo para o qual você não tem evidência (C) <i>Relação</i> [seja relevante] (D) <i>Maneira</i> [seja perspicuo] (i) Evite obscuridade (ii) Evite ambiguidade (iii) Seja breve (evite ser prolixo) (iv) Seja ordenado.

Fonte: Ferreira (2020).

Ferreira (2020, p. 29) explica essas máximas do seguinte modo:

Imagine que um professor acabou de corrigir as provas finais de seus alunos e que de um total de cinquenta, quarenta e sete foram aprovados e três reprovados. O diretor, ao encontrar o professor na escola, pergunta a ele quantos alunos ele reprovou e o professor responde: *apenas três*. Neste caso, a fala do professor obedece a máxima de quantidade. Estaria violando a primeira submáxima se tivesse dito *mais de dois ou menos de cinco*, já que, ainda que verdadeiro, não estaria dizendo o bastante. Estaria violando a segunda submáxima se tivesse dito que foram apenas três, sendo um menino e duas meninas e que os quarenta e sete restantes haviam tirado notas entre cinco e dez, sendo que dois deles tiraram 10. Neste caso, estaria fornecendo informação muito além da requerida. A fala do professor também obedece a máxima de qualidade, já que é verdadeira. Estaria violando-a se dissesse *quatro*, algo que ele sabe ser falso, ou ainda se, tendo corrigido apenas um terço das provas até o momento, dissesse que dos cinquenta alunos, apenas três foram reprovados. Nesse caso, seria a segunda submáxima de qualidade que estaria sendo violada, já que o professor ainda não sabe quantos alunos foram reprovados no total. Sua fala também está de acordo com a máxima de relação, já que respondeu diretamente à pergunta feita pelo diretor. O mesmo não teria ocorrido se ele tivesse fugido à pergunta, respondendo algo como *as provas foram fáceis ou os alunos são muito esforçados*. Note a esse respeito uma certa redundância entre a segunda submáxima de quantidade (não informe mais do que o requerido) e a máxima de relação (seja relevante). Por fim, a fala obedeceu à máxima de maneira, já

que foi uma resposta clara, breve e objetiva. Teria havido uma violação dessa máxima se a resposta tivesse sido, por exemplo, *mais de dois e menos de quatro*, ou *um mais a metade de quatro*. Note que nesses casos, o conteúdo da fala teria sido o mesmo, informando que apenas três alunos foram reprovados. O estranhamento aqui vem da forma oblíqua, desnecessariamente prolixa com que o conteúdo foi transmitido. Fora isso, o professor foi informativo, verdadeiro e relevante.

Evidentemente que a validade dessas máximas está condicionada à intenção de se comunicar de maneira cooperativa, isto é, de trocar informações e conhecimentos em conformidade a elas, o que poderia parecer que se trata de um esquema cognitivo altamente idealizado e, por esta razão, não condizente com os fatos reais provenientes das interações verbais. Essa conclusão é enganosa, “quando olhamos para o uso das máximas na derivação das implicaturas conversacionais e no preenchimento da lacuna entre o que o falante diz e o que ele quer dizer e normalmente consegue comunicar com o que diz” (FERREIRA, 2020, p. 30). Vejamos o papel das inferências na derivação de conteúdos implícitos:

Marido: *Preciso sair com o carro. Onde você pôs a chave?*⁴

Esposa: *Em uma das gavetas da escrivaninha*

Por essa situação, e embora não tenha sido expressamente dito, tudo indica que a esposa tenha esquecido ou realmente não saiba em qual gaveta colocou a chave, nem tal fato segue diretamente de sua fala. Assumindo que a esposa esteja disposta a cooperar, então poderíamos dizer que teria dito onde pôs a chave, caso realmente soubesse, o que seria relevante para o marido em função do propósito de sair no carro (ela não infringiu as máximas da qualidade e relação). Por outro lado, caso a esposa esteja cooperando, a interpretação errada foi nossa e inferimos (sem nenhum respaldo) que a esposa ignorara em qual gaveta pôs a chave. A conclusão é a seguinte: convencionalmente, a esposa disse que a chave estava em uma das gavetas, mas, conversacionalmente deixou entrever que ignora onde a chave esteja.

A situação parece um tanto quanto esquemática, mas pensamos que ela fornece, ao menos em parte, a chave para compreendermos a lacuna entre o dito e o não dito (ou implicado). É sabido que quando instados a produzir textos, muitos estudantes não conseguem recuperar, no texto, o que havia inicialmente pensado. E é usualmente comum professores simplesmente dizerem, sem acrescentar

4 Adaptada de Ferreira (2020).

qualquer justificação, que *o que quis dizer não corresponde ao dito, no que está escrito*, ou seja, querer dizer não implica dizer. Essa expressão adquire um ar de mistério, quando muito leviana, e o estudante não consegue progredir no processo de aprendizagem de uma produção escrita proficiente – basta ver os resultados nas temidas produções textuais propostas pelas instituições educacionais – pois não sabe ou, infelizmente não foi ensinado, a recuperar, textualmente, o que havia pensado. Adquirir uma escrita proficiente é “algo pesaroso” a boa parte dos estudantes brasileiros. Realmente não achamos que o estudo mais detido das inferências seja capaz de resolver definitivamente a questão.

Por outro lado, ser tecnicamente treinado a derivar conclusões corretas e eliminar o fosso entre escrita e oralidade, talvez seja algo a ser seriamente pensado no contexto escolar. O fato de compreender a finalidade de determinado gênero textual, mas o estudante não se apropriar, competentemente, de suas características, não significa que irá produzir um texto que atenda ao propósito do gênero em vista. A título de ilustração, tomemos este próprio artigo científico que deverá atender aos critérios de uma determinada revista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lacuna entre o dito e o implicado pode ser estreitada via estudo das implicaturas conversacionais. Desconhecemos qualquer proposta, aqui no Brasil, de conectar o estudo dos gêneros textuais, que são pródigos, às máximas conversacionais. Importa salientar que, em última instância, esse estudo transcende o plano da superfície textual (o sintático) em direção à superfície semântica, que é mais profunda, na qual se tem a materialização de raciocínios. Com isso, estamos a defender a tese segundo a qual uma produção escrita competente é dependente de mecanismos de raciocínios capazes de, adequadamente, fornecer a qualquer acadêmico a possibilidade de derivar conclusões válidas.

A naturalidade pela qual nos comunicamos de modo linguístico encerra a enorme sofisticação com que os significados são propagados entre os agentes linguísticos. No domínio estritamente convencional (semântico), ainda que estejam ausentes as complexidades associadas ao fenômeno da indexicalidade e de outras dependências contextuais, o significado linguístico se revela inequivocamente multifacetado, possibilitando escolhas comunicativas que permitem distribuir em múltiplos domínios aquilo que se quer efetivamente veicular. A propósito, um

gênero de análise como o proposto nesta pesquisa é tal que enfatiza e, ao mesmo tempo, revela o papel da multidimensionalidade dos vários conteúdos semânticos (significados) comunicados, nomeadamente o significado afirmado, significado pressuposto e significado implicado.

Intuitivamente, o conteúdo afirmado é o ponto principal da mensagem veiculada por um falante. Grosso modo, esse tipo de conteúdo equivale aquilo que o falante disse, o que pode ser confirmado e inferido pelo seu proferimento codificado linguisticamente (sentenças). Como visto nesta pesquisa, o significado afirmado resulta dos acordos tácitos socialmente estabelecidos no uso de um código linguístico comum. Esse significado é o mais básico dentre as outras formas comunicativas, mas nem por isso é destituído de complexidades. Em geral, estudantes escorregam em suas modulações atestadas pela discrepância entre forma e conteúdo ilustrada em termos e/ou em expressões sinonímicas, elípticas, polissêmicas, dentre outras.

O significado pressuposto equivale aquilo que o agente linguístico toma como uma informação, cujo conhecimento mútuo já é conhecido entre os interlocutores. Certos marcadores linguísticos são tais que favorecem o aparecimento de pressuposições. Estas, por sua vez, não são facilmente reconhecidas pelo estudante, dificultando o entendimento de trechos de um texto – para não dizer o texto em sua totalidade. São exemplos de marcadores linguísticos de pressuposições o artigo definido, certos verbos (parar, tornar etc) e algumas construções clivadas da forma “foi quem”. Uma característica desse tipo de significado é sua resistência à negação, ou seja, pressuposições são invariantes às negações. Dada essa natureza peculiar, a semântica associada às pressuposições não é transparente comparativamente ao significado afirmado – novamente, malgrado as complexidades do convencional. Uma vez adequadamente desenvolvida, a lógica conversacional de Grice (1975), aqui delineada, poderia representar um recurso promissor no manejo do significado pressuposto.

Não obstante, ao conteúdo pressuposto e afirmado acrescenta-se um novo conteúdo, chamado conteúdo/significado implicado, que compromete o falante com sua veracidade, uma vez que, assim como as pressuposições, as implicações não são afetadas pela negação. Esse tipo de significado pode ser facilmente encontrado em orações relativas apositivas, cujo conteúdo pode ser avaliado paralelamente como se fosse uma oração independente. Uma evidência dessa independência é tal que pode eventualmente contradizer o conteúdo do restante da oração subordinada,

sem que o resultado soe inconsistente. Um comportamento interpretativo semelhante se observa com construções nominais denominadas epítetos, usadas para expressar uma avaliação pessoal, frequentemente negativa.

Para concluir, todos os conteúdos apresentados revelam as múltiplas dimensões do significado linguístico, entre os quais nossas falas transitam de modo natural e fluente. Pressuposições, afirmações e implicações (acarretamentos) são tais que se podem juntar ao significado pragmático que mencionamos na discussão da presente pesquisa, revelador de certas intenções comunicativas, cuja mescla confere uma considerável elasticidade, aproximando e distanciando, em diferentes graus, o que dizemos literalmente e o que queremos dizer, mas que transmitimos apenas de modo implicativo. Como restou evidente pela análise do modelo elaborado por Grice (1975), podemos dizer que a interação pragmática se assenta sobre duas presunções: presumimos que nossos interlocutores compartilham, ao menos em certo grau, da língua que estamos usando e compreendem o que nossas palavras significam. Não obstante, presumimos que quando alguém diz algo (em um texto, por exemplo), ele o faz com alguma intenção comunicativa, pois não está apenas dizendo, mas querendo dizer alguma coisa. Estudantes com pouca destreza linguístico-comunicativa têm imensas dificuldades na recuperação dessa intenção, ocasionando o fracasso interpretativo de uma quantidade considerável de produções textuais. Nesta pesquisa, embora não tenhamos tido a pretensão de completude, oferecemos um recurso que possa, eventualmente, mitigar esse problema.

Aliás, o caso das implicaturas conversacionais é tal que, pelas inferências abduativas poder-se-ia ir em busca da hipótese que melhor explique uma observação/intuição. Pelas inferências abduativas, o professor poderia criar projeção de cenários a partir de uma dada situação e verificar se, de fato, as hipóteses levantadas pelo aluno podem ou não justificadamente apoiar determinada conclusão. Por essa caracterização, acreditamos que a interconexão entre pragmática discursiva e gêneros textuais reforçaria a capacidade argumentativa dos estudantes. Um texto argumentativo bem escrito é o resultado dessa rede de inferência conferindo-lhe clareza, objetividade e concisão, ou seja, tudo o que se espera de um texto com qualidade.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press, 1975.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. Org: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, M. B. Pragmática e a dinâmica contextual. Material didático, USP, 2020.

FIORIN, José Luiz (org). Introdução à lingüística II: princípios de análise. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCHI, C. Predicação. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 17-82, 2003.

GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. Syntax and semantics 3: speech acts, New York, Academic Press, 1975.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV – Língua, Linguística & Literatura**, Paraíba, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MEDEIROS, M.A.S. Os gêneros do discurso: o que apontam Marcuschi (2000, 2003), Bakhtin (1979) e Rojo (2002). In: XXI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 9, 2006, João Pessoa. **Anais [...]**, João Pessoa, 2006. p. 1813-1816.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios-para o ensino da linguagem. São Paulo: EDUSC, 2002.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas. São Paulo: Parábola, 2014.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. Para entender o texto: leitura e redação. 7 ed, São Paulo: Editora Ática, 2000

RAPOSO, E. P. Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. LAEL/PUC-SP, 2000.

SEARLE, J. Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge: University Press, 1979.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.007

PRÁTICA DOCENTE E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS RELAÇÕES

FABIANA JÚLIA TENÓRIO ARAÚJO

Professora do Instituto Federal de Educação de Pernambuco. - PE, fabianajulia@pesqueira.ifpe.edu.br;

KARLA SIMONE B. CAVALCANTI DOURADO

Professora do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI/UFRPE) - PE, karlacavalcanti08@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a relação que o professor de Língua Portuguesa estabelece com o Livro Didático, mediante análise da prática docente. Para tal, orientamos nosso estudo e a construção dos resultados com base nas contribuições de estudiosos como Costa Val (2003; 2009); Santos (2007); Certeau (1994); Chartier (2000) e nas discussões acerca das mudanças no ensino de língua, prática docente, livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático. Como instrumentos de coleta de dados, a fim de melhor atender às demandas do objetivo proposto, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Para análise do *corpus*, utilizamos a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Como resultados, observamos que a relação – docente e livro didático – não é de passividade, posto que o professor, apesar de utilizar o livro, muitas vezes, “imposto” pela escola, não o faz de forma passiva, mas sim modificando suas propostas, excluindo ou incluindo outras atividades que julgue necessárias à sua prática; por outro lado, essas mudanças parecem ter relação com a aceitação, ou não, do tipo de proposta veiculada nos livros. Assim, enquanto as propostas de leitura e produção eram postas em prática sem alterações, o ensino de AL era acrescido de outras atividades. Nesse caso, a relação estabelecida entre a docente e o LD era de rejeição aos modelos propostos nas atividades de gramática. No entanto, havia concordância com o cumprimento e programação dos conteúdos de AL elencados no LD. Em suma, nossos resultados indicam que compreender o movimento real e legítimo na relação que os professores estabelecem com os manuais didáticos, ao ensinar gramática/análise linguística, é contribuir para um

olhar atento a esta temática, que também precisa contemplar os diversos saberes e práticas mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Prática Docente, Livro Didático, Ensino de Gramática/AL.

INTRODUÇÃO

Discussões teóricas advindas, sobretudo, das ciências linguísticas e do campo da educação impulsionaram, principalmente a partir dos anos de 1980, diversas mudanças no ensino de língua portuguesa.

Nesse cenário, enquanto se desenvolvia a defesa do texto como elemento central das aulas de língua portuguesa (SANTOS, 2007), criticava-se, por um lado, o papel da gramática no ensino de língua, até então prioritariamente pautado na transmissão de regras e nomenclaturas gramaticais, sem o devido espaço para a reflexão sobre as formas reais de uso da língua, e, por outro, bem como de forma abrangente, questionava-se a qualidade e validade dos livros didáticos, ao ponto de discutir se estes não seriam prejudiciais ao ensino.

Esse espaço de discussões e duras críticas, tanto à gramática quanto aos livros didáticos, contribuiu para a construção de duas mudanças substanciais. A primeira delas, na área do ensino de língua, foi a criação de uma proposta de ensino de língua portuguesa de forma integrada, a partir do texto, como já mencionado, numa perspectiva de articulação entre as atividades de leitura, produção oral e escrita e de reflexão sobre a língua. Nessa proposta, o eixo de ensino que era dedicado ao trabalho com aspectos gramaticais ficou conhecido como a “Prática de Análise Linguística” (doravante, AL).

Além dessa mudança, percebe-se na educação, de forma mais geral, que o questionamento sobre os livros didáticos levou, numa perspectiva histórica, ao aprimoramento dos sistemas de aquisição e distribuição de livros didáticos às escolas públicas, criando, em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático mais parecido com o que conhecemos hoje, o qual, além de fomentar recursos para aquisição e distribuição dos livros didáticos (LD), passa a realizar avaliações pedagógicas sobre esses materiais visando à observância da adequação e qualidade dos LD, excluindo obras que não atendam a padrões mínimos de qualidade.

Cumprir informar que, para que um LD seja aprovado, ele precisa reunir qualidades mínimas na avaliação, as quais são aferidas por meio de critérios eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios são comuns a todas as áreas e versam sobre a correção conceitual e de informações básicas; a coerência e adequação metodológicas; seguir preceitos éticos que visam garantir uma convivência ética e plural (COSTA VAL, 2003). Já os critérios classificatórios são específicos a cada área de conhecimento. No caso de Língua Portuguesa, tratam da coletânea

textual e dos quatro eixos do ensino de língua: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos ou AL¹.

Tais critérios classificatórios da área de língua portuguesa são regidos por princípios gerais que, por sua vez, baseiam-se nos objetivos centrais para o ensino de língua, mantendo, conforme Costa Val (2009), praticamente a mesma definição desde o Guia do Livro Didático - PNLD 2002: a) desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita e oral; b) domínio da norma de prestígio social; c) a prática de análise e reflexão sobre a linguagem. Em 2008, acrescentam-se: d) a fruição estética e a apreciação crítica da produção; e) desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades na compreensão da variação linguística e convivência dialetal.

Além disso, outra inovação do PNLD é a participação docente no processo de escolha do LD que será utilizado em sala de aula. Nesse sentido, o Programa dispõe um Guia – Guia do Livro Didático – que dispõe de informações sobre os critérios avaliativos, aspectos metodológicos dos livros e resenhas, com vistas a fornecer meios para os professores escolherem o material que melhor se adequa à sua realidade.

Embora o início dessas mudanças marque pelo menos quatro décadas e, de certa forma, já estejam mais consolidadas do ponto de vista teórico, é interessante notar que quando as relacionamos às apropriações pelos professores e às mudanças nas salas de aula, elas - as mudanças - não seguem o mesmo ritmo, o que é compreensível, já que temos uma longa tradição que remonta séculos de formação pautada num modelo normativo de língua.

Nesse sentido, mais do que conhecer que mudanças aconteceram no ensino de língua, busca-se compreender como elas são, de fato, postas em prática, quais os desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor, seja na condução de um ensino de base mais reflexiva, seja no uso dos novos livros didáticos, que trazem em seus conteúdos as marcas dessas inovações.

1 Nas edições do PNLD, no Guia do Livro Didático, encontramos a expressão “conhecimentos linguísticos” nomeando o eixo que corresponde à análise e reflexão sobre a língua/linguagem. Na BNCC, temos a nomeação “Prática de Análise Linguística/Semiótica”. Esclarecemos que utilizaremos, em nosso estudo, as expressões “Eixo da AL” e “Eixo dos conhecimentos linguísticos”, para nos referirmos a esse eixo de ensino, e as expressões “Prática de Análise Linguística”, “Ensino de Gramática/AL” para nos referirmos ao ensino propriamente dito.

Isso posto, ressaltamos que o objeto de estudo desenvolvido neste trabalho tem relação direta com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e com o uso que o professor faz do livro didático.

Assim, esse trabalho visa compreender, a partir da prática docente, a relação do professor de Língua Portuguesa com o LD adotado pela escola. Acreditamos na importância da discussão de tal questão, bem como a compreensão de como as inovações linguísticas são corporificadas na sala de aula e fomentem mudanças, também, nos materiais de formação de professores.

METODOLOGIA

Vinculado à pesquisa educacional, com todas as suas especificidades e nuances investigativas, esse estudo foi realizado considerando que, para compreender a relação que a docente estabelece com o livro didático, é preciso vinculá-la ao contexto sociocultural e às condições históricas, como alerta Gamboa (2007, p.73), uma vez que “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material”.

Isso posto, é possível justificar a escolha por uma abordagem qualitativa, que permitiu ir além da observação controlada e da objetividade analítica. Essa opção, em nenhum momento, visou dicotomizar as abordagens, visto que a questão não é escolher um método em detrimento do outro, mas – como sintetiza muito bem Brandão – “a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos em consonância com os problemas que se deseja investigar” (BRANDÃO, Z., 2002). Assim também aconteceu com a abordagem analítica que se adotou. Essa opção pareceu contemplar a complexidade do objeto “relação que a docente estabelece com o livro didático” e, ancorado em Lüdke (2006), é possível afirmar que trouxe uma abertura e uma maior liberdade para escolher os meios mais pertinentes para sua compreensão.

Além disso, é preciso ressaltar o zelo e o cuidado que permeiam uma pesquisa dessa natureza, pois segundo Goldenberg (2007, p. 14):

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

Dentro dessa perspectiva qualitativa, utilizou-se dois procedimentos de coleta que, definidos pelo objeto e objetivos, foram complementares para subsidiar a análise: a observação e as entrevistas semiestruturadas, ambas com recurso de gravação em áudio. É importante ressaltar que esse é um recorte do estudo, já que durante a coleta de dados outros elementos, além da relação com o livro didático, foram levantados pela professora. Esse corpus, com os demais elementos, será analisado em outros trabalhos.

Na tentativa de melhor realizar a pesquisa e estar atento para os aspectos acima descritos, foi preciso também que houvesse interação entre o pesquisador e os sujeitos. Interação que inspirasse credibilidade e segurança, que auxiliasse na inserção do campo, mas que não comprometesse a fidedignidade dos dados colhidos. Para isso, a pesquisa inspirou cuidados quanto ao comportamento do pesquisador, que, segundo Minayo (2008), será mais observado pela forma como age do que pela base lógica de seus estudos.

Essas considerações são pertinentes na medida em que, através da observação e das entrevistas, houve um contato direto com a professora de Língua Portuguesa que possuía suas próprias estratégias de resolução de problemas, assim como sofria com as dificuldades pertinentes a sua área de ensino. Assim, faz-se necessário atentar para essas questões de segurança, de credibilidade, tanto quanto para a flexibilidade e para simplicidade exigida na interação com os pesquisados.

A pesquisa foi desenvolvida no Agreste pernambucano, atendendo a demanda de uma mesorregião que ainda carece de um olhar investigativo. Essa condição nos levou a escolher a rede municipal de ensino da cidade de Pesqueira - PE, em uma escola que atendia, no ano letivo em que foi desenvolvido o estudo, 800 alunos nas modalidades de Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. As observações aconteceram em uma turma dessa escola: o 6º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã.

A turma do 6º ano possuía 25 alunos. A maioria deles possuía idade prevista para série. A professora percebeu apenas três alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita. Os alunos eram solícitos e participavam das atividades propostas pela professora.

A professora A possuía 38 anos de idade e 18 anos de experiência na rede pública, dos quais três como professora substituta e quinze como professora efetiva. Sua experiência como estudante no Ensino Fundamental foi na escola pública e

sua formação no Magistério (atual Ensino Normal Médio) se deu em escola privada, tendo concluído em 1990; sua Licenciatura em Letras, também em instituição privada, foi concluída em 2000 e a Especialização em Linguística, em 2001.

Uma vez que nosso objeto era a relação com o livro didático, a coleta encaminhou-se por duas vertentes: a observação das aulas e entrevistas semiestruturadas que se deram durante as observações, bem como ao final delas. Para explicar esses procedimentos, é importante explicitarmos sob quais pressupostos teóricos realizamos a coleta.

A observação, segundo Lüdke & André (1986, p. 26), ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais com abordagem qualitativa, visto que ela permite adentrar na perspectiva dos sujeitos e compreender, através do contato direto e pessoal do pesquisador, o fenômeno que se quer estudar. Esse instrumento contribui para reconhecer o campo e os sujeitos com todos os seus valores, sua organização e em seu contexto próprio. Ainda segundo essas autoras:

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (ibidem, p. 26)

Vianna (2003, p. 12) corrobora com essa visão e afirma que a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. A quantidade de informações que se pode obter exige, no entanto, um cuidado redobrado para que a pesquisa não fuja de seu foco.

Compreendendo que a relação com o LD poderia aparecer em aulas destinadas à leitura, produção ou análise linguística, observamos 15 aulas da professora A. É importante ressaltar que as aulas observadas duravam 50 minutos e, na maioria das vezes, eram geminadas. Para esse estudo, de maneira específica, temos um recorte das observações e entrevistas que dizem respeito à relação que a professora estabelece com o livro didático de Língua Portuguesa.

Todas as observações e entrevistas ao longo das aulas eram gravadas e transcritas. Estas eram realizadas logo após o dia de observação. Essa escolha metodológica possibilitou compreender as práticas mais profundamente, uma vez que o esclarecimento de questões era fornecido logo após a aula e as professoras tiveram espaço para se colocar, expondo mais abertamente suas dúvidas, angústias e refletindo sobre a própria prática. Foram realizadas seis pequenas entrevistas

com a professora A, cujas observações das aulas (quinze no total) ocorreram no período de sete dias.

Após coletar todos os dados, utilizamos a Análise do Conteúdo, (BARDIN, 1977), a fim de ir além da simples leitura, reinterpretando as mensagens através de um tratamento sistemático dos dados e, posteriormente, de inferências a partir do material categorizado.

A análise do conteúdo pode ser designada, para Bardin, (1977, p. 37), como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao trabalhar com observações e entrevistas na coleta de dados, a análise temática (BARDIN, 1977), torna-se pertinente, uma vez que possibilita organizar mais de um item de significação na unidade de sentido determinada para análise das falas dos sujeitos. De maneira indutiva, as categorias foram emergindo das falas da professora, das atividades e dos elementos das práticas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações e das pequenas entrevistas com a professora, foi possível realizar o recorte que esse estudo apresenta: a relação que a docente estabelece com o livro didático. As análises serão descritas nessa seção.

A RELAÇÃO ESTABELECIDA PELA PROFESSORA A

O livro² adotado pela escola apresentava três seções fixas (Construindo os sentidos do texto – com interpretação oral e escrita; Gramática em uso – que trazia exercícios para refletir sobre assuntos diversos de gramática; Sistematizando – que apresentava os conceitos e classificações gramaticais) e outras quatro que apareciam algumas vezes (Palavra ao vivo – que tratava aspectos da oralidade; Viajando no tema – que aprofundava o tema do texto; Como é que se escreve – trazia escrita

2 SETT, M. das G.[et al.]. Para Ler o Mundo. Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

de palavras parônimas; Produzindo textos – que apresentava propostas de produção escrita). Iniciava sempre com textos e concluía cada unidade com uma parte de um projeto de escrita proposto para o ano letivo: um livro de memórias.

Nas aulas destinadas à leitura, observamos que a professora A fazia uso dos textos e das perguntas de interpretação oral e escrita. Seguia rigorosamente a ordem das atividades e realizava a leitura do texto, desde o comentário inicial, que o livro trazia, a cada capítulo, sobre o autor, até a referência bibliográfica. Entretanto, quando era dia de trabalhar as questões gramaticais, ela não utilizava o mesmo livro; buscava exercícios em outros manuais que considerava mais adequados ao tipo de trabalho que realizava.

Esse primeiro aspecto da prática de ensino da professora A parece revelar uma maneira “particular” de atuar, modificando, como afirma Certeau (1994), o que é imposto pela instituição, subvertendo um ritual programado para o cotidiano da sala de aula. Não utilizar o livro didático adotado pela escola para ensinar gramática era adequar às necessidades cotidianas o seu fazer pedagógico, uma vez que, nesse caso específico, havia a obrigatoriedade, discutida mais adiante, de utilizar o livro didático adotado pela Rede e a subversão sutil realizada pela professora na tentativa de adequar o seu fazer às demandas surgidas em sua prática cotidiana.

Essa tática³ já aponta uma preocupação da professora em buscar atividades que se aproximassem do que ela considerava importante para os alunos.

Assim, para a professora A, o livro adotado pela escola não atendia às suas necessidades, quando o assunto era gramática. Isso ficou evidente em sua fala:

O livro didático nosso é muito resumido e não me dá suporte. Então eu mostro a eles que tem no livro aquele assunto, agora para complementar, fortalecer o entendimento, eu tenho que ir buscar em outros livros. Aí, tiro xerox que já dá um outro andamento. (06/08/12)

Quando solicitada a explicar melhor a tática que descreveu, ela ratificou:

Tenho o livro didático, aí o livro didático não me dá suporte para alcançar o objetivo que eu quero. Aí o que é que eu faço? Eu vou em busca de outros livros que me deem o suporte que eu quero. Aí um livro eu utilizo para as atividades em sala e o outro livro, que eu tenho, eu utilizo para as provas. (06/08/12)

3 Tomamos tática, segundo Certeau (1994), como sendo a possibilidade de recriar no dia a dia algumas estratégias que são prescritas.

Embora ela falasse de outros livros (um de onde ela retirava atividades para realizar em sala de aula e outro que utilizava para elaborar provas), fez uso, durante as observações, de apenas um que difere da perspectiva do livro adotado pela escola. Isso é possível perceber pelas atividades trazidas para as aulas que analisaremos mais adiante.

Para compreender melhor o porquê dessa rejeição quanto à seção de gramática do livro adotado pela Rede, recorreremos também à análise do livro posta na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD 2011.

Segundo o Guia do PNLD 2011, a “seção Sistematizando apresenta definições e classificações de categorias gramaticais e atividades que buscam a fixação dessas categorias em frases soltas, numa perspectiva tipicamente estrutural”, (p. 86). Além disso, alerta para o trabalho com a seção Gramática em uso que, “apesar de constituir-se como uma boa oportunidade para reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos do texto, demanda orientação docente para a generalização e a construção de regras por parte do aluno” (p. 86).

Na seção *Sistematizando*, que trata os conteúdos gramaticais, o PNLD, então, verificou um trabalho de gramática isolada e sem reflexão, que apenas utilizava a exposição de conceitos e propunha exercícios classificatórios, como apontam, por exemplo, as páginas apresentadas a seguir, cujo conteúdo é o correspondente ao explorado em uma das aulas observadas, examinada mais adiante:

Figura 1: Explicação e atividade proposta no livro didático adotado pela rede de ensino.

The figure shows three pages from a didactic book. The first page, titled 'Substantivos', explains the concept of nouns and lists examples like 'menina', 'homem', 'cidade', etc. The second page, titled 'Também pode atuar aflexão (sufixos e prefixos)', discusses affixation and provides examples of words formed by adding affixes. The third page, titled 'Atividades', contains exercises for identifying nouns and adjectives in a text, and for classifying nouns by gender and number.

Fonte: Para ler o Mundo. Língua Portuguesa (SETT, 2009).

Esse exemplo (retirado da seção em questão) traz uma abordagem transmissiva dos substantivos, adjetivos e artigos quanto ao gênero e número e propõe atividades de identificação, sem explorar, por exemplo, a propriedade polissêmica das palavras em seus variados contextos, embora tenha apresentado, ainda que de maneira incipiente, a relativização das classes substantivos e adjetivos no final da explicação.

Também para o PNLD 2011, a análise desse outro livro, que a professora utilizava para as aulas de gramática, apresentava aspectos diferentes do livro adotado pela Rede. A resenha de Português Linguagens do Guia PNLD 2011⁴ (p. 111) apontava que o livro – no âmbito dos conhecimentos linguísticos – estava num movimento: ora tratava as questões numa “perspectiva transmissiva, ora analítica e reflexiva”. Essas duas perspectivas são abordadas de maneira sistemática: na seção Língua em Foco “há longas explanações acerca do conteúdo estudado, seguidas de exercícios de fixação” e, paralelamente, na seção Semântica e Discurso “há análise dos conteúdos em estudo com ampliação e observação do uso, em função dos aspectos relevantes dos gêneros” (p. 116).

É importante aqui ressaltar que no livro adotado pela rede, embora traga a seção *Gramática em uso*, os conteúdos abordados não estão sendo analisados a partir dos gêneros.

Além disso, o que se percebeu, nas aulas em que a professora A utilizou esse manual didático, era que mesmo a seção Língua em Foco iniciava com reflexão sobre os usos e promovia uma atividade em que os alunos pudessem construir sentido para os conceitos que iriam estudar, como mostrará uma atividade transcrita mais adiante.

Assim, era perceptível a escolha da professora A por um livro diferente, que oferecesse melhores condições de atingir os objetivos que tinha com a sua turma. Implícita nessa escolha está a apropriação que a docente parecia ter feito em relação ao ensino de gramática: não devia ensinar as regras de maneira isolada ou apenas conceitos e classificações para serem memorizados. Isso aponta, portanto, mudanças em relação ao ensino tradicional de gramática realizado por meio de conceituações e exercícios constituídos de frases soltas. Provocada a falar sobre

4 CEREJA, W. MAGALHÃES, T. C. Português - Linguagens. 6º ano. Edição reformulada. São Paulo: atual editora, 2011

quais as diferenças que ela percebia entre os livros que utilizava e o escolhido pela escola, a professora A demonstrou que não preferia livros tradicionais:

Totalmente [diferente]. Porque no meu livro [o livro adotado na escola] é mais assim em cima de textos longos. Tem um lado bom assim... tem poemas, coloca os alunos para pensar... a gramática é trabalhada totalmente isolada. Os outros [que ela seleciona por fora para as atividades em sala e para as provas] têm os textos, tem a gramática contextualizada, os exercícios também são com textos...e tem uma coisa...eles fazem uma introdução...o livro que eu utilizo por fora....com um texto com o assunto que será abordado mais à frente. Que é o que nós utilizamos hoje [na aula]. Aí, lá na frente vem conceituando... (06/08/12)

A professora utilizava o livro didático adotado, mas não se mantinha presa a ele. Há, como aponta Mendonça (2006) um momento de transição nas práticas dos professores, assim como há, também, um movimento neste mesmo sentido nos livros didáticos, como constatou Silva (2008, p. 210) em seu estudo:

Como indicaram os resultados de nosso trabalho, as inovações observadas nos livros didáticos não substituíram, inteiramente, as “velhas” maneiras de ensinar gramática, mas revelaram tentativas de mudança em tempos de transição. Por isso, as coleções analisadas apresentavam não apenas “mudanças na estabilidade” (por exemplo, mantinha-se o ensino de classes de palavras, mas as classificações eram relativizadas), como também “estabilidades na mudança” (por exemplo, transmitiam-se informações sobre as características dos gêneros textuais).

Um fato interessante é que em outras pesquisas, como a de Souza (2010), outra professora (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) que, embora elogiasse a maneira reflexiva como o livro Português Linguagens tratava os conteúdos gramaticais, não fizera uso dele durante as observações e utilizava livros mais tradicionais na sala de aula. No caso da professora A, ela fazia uso do livro com atividades mais reflexivas, apontando um movimento diferente do que parece ocorrer com muitos docentes: a opção por livros nos moldes mais tradicionais.

Entretanto, alguns aspectos encontrados nesse estudo são semelhantes a algumas pesquisas e é válido ressaltá-los: a maneira como os professores têm utilizado o livro didático adotado pela escola – para a leitura e compreensão de textos – e procurado outros livros para complementar ou subsidiar o ensino de gramática, presente na pesquisa de Souza,(2010), a subversão ao estereótipo de que os professores seguem rigorosamente as orientações dos livros, já apontada por Morais

(2002) e uma insatisfação explícita – pela metade dos professores pesquisados – com o livro adotado pela rede, como apresenta a pesquisa de Silva (2012a).

Esse movimento realizado pela professora A, em busca de outras fontes que atendessem ao seu modo de fazer, parece confirmar o que Certeau (1994, p. 93) afirma sobre a maneira como o consumidor faz uso das produções culturais: não são passivos e “sem sair do lugar onde têm que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade”. O uso do livro didático apareceu na maioria das falas e aulas observadas como um recurso fundamental na prática de ensino da professora A.

A fim de visualizar melhor esse aspecto do uso do livro didático, analisaremos o quadro a seguir, que apresenta a frequência com a qual a professora usou os livros didáticos durante o período de observação:

Quadro 3: Frequência de uso do LD pela professora A

Aulas observadas	Utilização do livro didático adotado pela Rede	Utilização de atividades retiradas de outros livros didáticos	Ausência de atividades retiradas de livros didáticos
Aula 1			X
Aula 2		X	
Aula 3	X		
Aula 4	X		
Aula 5	X		
Aula 6			X
Aula 7			X
Aula 8		X	
Aula 9		X	
Aula 10		X	
Aula 11		X	
Aula 12	X		
Aula 13	X		
Aula 14			X
Aula 15			X
TOTAL	5	5	5

Observa-se que a professora utilizava o livro didático como um forte recurso de ensino: das quinze aulas observadas, dez delas fizeram uso desse recurso. Quanto às demais, é importante situá-las: uma delas foi o desenvolvimento de uma dinâmica utilizada para retomar as aulas do semestre, duas foram utilizadas para

reescritura do texto proposto na aula 2 e as outras duas foram voltadas para um trabalho de reescrita dirigida em sala de aula, como veremos a seguir.

Duas questões aparecem com essa análise: a frequência do uso do livro poderia ter sido maior, uma vez que o período de observação coincidiu com a volta às aulas no 2º semestre e com o trabalho “obrigatório” das Olimpíadas de Português, que promoveu a reescrita dos poemas nas duas últimas aulas desse período; além disso, a obrigatoriedade, relatada pela professora A, do livro didático também influencia nesse quantitativo, uma vez que, ao final do ano letivo, a professora precisava demonstrar que utilizou o livro adotado pela rede.

Quanto a esse último aspecto, a professora A afirmou ainda que a obrigatoriedade de utilizar por completo o livro adotado pela escola era uma dificuldade encontrada, pois deveria utilizá-lo, mesmo que ele não atendesse às necessidades docentes. Eis um extrato de uma das entrevistas:

Entrevistadora - Buscar outras atividades dificulta o trabalho?

Professora – É. Porque eu tenho que pesquisar, ver o que melhor se adéqua naquela atividade, naquele conteúdo que eu tô trabalhando. Se tivesse no livro seria bem mais fácil. E outra coisa, eu tenho que dar conta do livro. Além de trabalhar à parte, eu ainda tenho que cumprir o livro.

Entrevistadora - Isso é uma exigência da escola?

Professora – É da escola. Eu preciso terminá-lo.

Aqui percebemos um grande entrave para prática de ensino: as orientações da escola (equipe de gestão), no tocante ao que ensinar e como ensinar, estão vinculadas, segundo a professora, à preocupação de “terminar o livro didático” para demonstrar sucesso na aprendizagem ou para, de certa forma, controlar a prática de ensino. Independentemente de qual seja a real intenção dessa obrigatoriedade, é notório que ela constitui uma dificuldade para o professor que está em constante movimento, que utiliza materiais múltiplos que correspondam às práticas também múltiplas (CHARTIER, 2000) no espaço da aula.

Como essa queixa, de precisar esgotar as páginas do livro adotado, era constante, perguntou-se à professora A como se deu essa escolha, uma vez que geralmente são os próprios docentes da disciplina que decidem que livro usarão. Em sua resposta, encontramos outro entrave:

O livro didático...como tudo tem... na verdade, os professores não queriam esse livro, queriam outro... como houve uma votação, então gente que estava fora de

sala de aula foi chamado para participar da votação... e o livro que tivesse mais "rentabilidade" para secretaria foi escolhido. Foi uma reunião com os professores de língua portuguesa. Os professores de todas as escolas se reuniram nesse dia e os professores que são de português e estão fora de sala na secretaria [de Educação], eles também têm o direito de votar...eles foram e votaram no livro que fosse mais interessante à secretaria e não aos alunos... perdemos por um voto. (Entrevista final)

Percebe-se como, nesse caso, a prática de ensino do professor é também permeada por aspectos externos à sala de aula e é necessário contemplá-los ao tentar compreender o que acontece nesse espaço.

A partir desses depoimentos da professora A, é possível retomar as questões tratadas anteriormente sobre como os professores modificam, com suas táticas, (CERTEAU, 1994), o que lhes é imposto. Em uma das entrevistas, a professora chegou a afirmar que não obedecia fielmente ao livro, mas ressaltou que não deixava de seguir a ordem dos conteúdos imposta por ele.

Entrevistadora – Como você organiza suas aulas?

Professora - Eu faço assim, eu vou seguindo o livro, não é? Por exemplo, cheguei em produção textual naquela aula, mas eu achei que ficou dúvida...então eu continuo em produção textual. Aí terminei, eu vou para parte de gramática, então eu vou pra outros livros, tiro xerox e começo a trabalhar...

Entrevistadora - A definição é feita pelo livro?

É Pelo livro, mas não me impede de articular outras coisas para conseguir aquele objetivo. Mas veja: às vezes eu tô dando uma coisa aqui na página 100, mas uma coisa lá na página 130 tem uma ligação com o que eu estou dando...então eu pulo lá pra página 130. Por que vai me ajudar...o livro é pra ser seguido, mas não diz que é página por página.

Aqui, a professora deixa claro que quem ditava a ordem dos conteúdos gramaticais era o livro adotado pela rede. Entretanto, ela analisava o livro e, se fosse preciso, fazia algumas alterações que melhor organizassem a sequência que ela escolhera para seu trabalho.

A relação que a professora estabelecia com o livro didático caminhava para duas perspectivas. A primeira era de "fidelidade", quando seguia a ordem das leituras e dos conteúdos de gramática. Como havia a obrigatoriedade de terminar o livro, não alterava a organização proposta nas unidades. A outra era de "rejeição" ao modelo apresentado nessas atividades de gramática, buscando outras formas

de promover a aprendizagem que mais se adequassem ao modo como concebia o ensino de conhecimentos linguísticos.

Esse segundo aspecto fica evidente quando a professora A usa outro livro, que, pela maneira como articulava a atividade, parecia ser bem familiar, pois ela ficava à vontade com ele e demonstrava segurança com o material.

Assim, se por um lado o livro – institucionalizado – apontava estratégias para promover a aprendizagem dos conteúdos gramaticais, a professora A fazia uso de táticas que driblavam o que não era útil à sua realidade, confirmando a negação da posição de passividade enquanto consumidor (CERTEAU, 1994) dos produtos “fabricados” para auxiliar a prática de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desse estudo era reconhecer e analisar a relação que a professora estabelece com o livro didático no cotidiano da sala de aula, convém ressaltar que é perceptível um movimento de mudança em relação às inovações linguísticas e um movimento próprio de estratégias em busca de uma situação mais confortável para sua prática.

A professora afirmou fazer uso do livro adotado pela rede, por uma obrigatoriedade da escola, mas não reconhecia nele uma proposta adequada à sua prática e ao seu entendimento de ensino de língua. Fazia uso desse livro nas aulas de leitura e, às vezes, de produção, mas utilizava outro livro para abordar os conteúdos gramaticais. No entanto, afirmou ser o livro da escola quem determinava a seleção e a ordem dos conteúdos a serem estudados no ano letivo.

Conforme analisado, o livro adotado pela rede trazia uma abordagem transmissiva dos conteúdos gramaticais e ela parecia buscar o “diferente”, que estaria na reflexão sobre os recursos da língua e sobre os sentidos provocados no texto pelo uso de tais recursos. A professora A não se conformou com o papel de passividade diante do livro didático obrigatório e realizou outras atividades que mais se identificavam com o que ela julgava como mais adequado. Entretanto, aqui, ela esbarrava em uma dificuldade de ordem administrativa e deixou isso bem claro em seus depoimentos: a obrigatoriedade do uso do livro, sem que ele atendesse às necessidades do cotidiano e de seu modo de fazer (CERTEAU, 1994).

Assim, podemos afirmar que a relação com o livro didático era de rejeição aos modelos propostos nas atividades de gramática, mas, ao mesmo tempo, de fidelidade em relação à seleção dos conteúdos e a quando se ensinaria tais assuntos.

Compreender o movimento real e legítimo na relação que os professores estabelecem com os manuais didáticos, ao ensinar gramática/análise linguística, é contribuir para um olhar atento a esta temática, que também precisa contemplar os diversos saberes e práticas mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Contudo, muitos outros aspectos poderiam receber um tratamento mais aprofundado em futuras pesquisas, como, por exemplo, a relação entre os saberes mobilizados pelos professores e o uso do livro didático no ensino dos conteúdos gramaticais.

Eis o nosso desafio: fomentar outras discussões que possam auxiliar as formações de professores na (re) construção das práticas de ensino, visando o desenvolvimento de indivíduos competentes, linguisticamente, e autônomos na descoberta dos sentidos e dos saberes da sua língua.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2002. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português - Linguagens**, vol. 6, 6º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2011.

CHARTIER, A-M. Fazeres Ordinários da Classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer** / Michel de Certeau; tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA-VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

COSTA-VAL, M. G. **Alfabetização e Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LÜDKE, M. A Pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, A. M. M. et. al. (org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (13.:2006: Recife, PE) Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógico: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen & Márcia Mendonça (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.199 – 226.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25a Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental. **Anais da 35a Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.008

PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)¹

ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA

Doutoranda em Linguística, pelo PROLING/UFPB; Professora na SEEPB; Supervisora no Programa de Residência Pedagógica/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, alessandra_ufpb@hotmail.com

LETÍCIA PAULO DE OLIVEIRA

Graduanda do Curso de Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Programa de Residência Pedagógica/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, leticia2001jt@gmail.com;

VITÓRIA SILVA SOUZA

Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Programa de Residência Pedagógica /Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, vitoriatrajano06@gmail.com.

TATIANA FERNANDES SANT'ANA

Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, Coordenadora de Área no Programa de Residência Pedagógica/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, tatianasanta@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

A produção textual é uma habilidade fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois permite que os estudantes articulem suas ideias de maneira coerente em diferentes contextos comunicativos. Paralelo a esta compreensão, está o fato de o ensino da escrita constituir-se, ao mesmo tempo, como uma atividade desafiadora e um campo de investigação promissor. Neste cenário, o livro didático (LD) figura como um dos principais recursos que os professores dispõem como auxílio pedagógico, o que justifica sua extensiva utilização em sala de aula. Assim, partindo de uma experiência de trabalho com o LD, enquanto ferramenta para o ensino de escrita,

1 Este artigo é fruto das ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba (PRP/UEPB/Campus I/Letras- Língua Portuguesa), cota 2022-2024, financiado pela CAPES.

proporcionada no âmbito do Programa da Residência Pedagógica (Língua Portuguesa /UEPB/Campus I), cota 2022-2024, propor-nos-emos, nesta pesquisa, a analisar a abordagem de produção textual do 9º ano, na coleção “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”, da Editora Moderna, à luz dos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Especificamente, iremos analisar a concepção de escrita que subjaz ao trabalho com a produção textual e investigar se/como as capacidades de linguagem são contempladas nessas atividades. Para tanto, elegemos como procedimento metodológico, a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista e de base bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2003) e, como sustentação teórica, principalmente as contribuições de Bronckart (2009) e Schneuwly & Dolz (2004), dentre outros. Notadamente, a edição examinada, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental II, concebe a produção textual como uma atividade processual, ao estruturar atividades tanto que antecedem o momento da escrita, como também que possibilitam, mesmo que de modo simplório, os momentos de revisão e reescrita. A análise permitiu constatar que o uso adequado do LD, associado a teorias que monitoram a produção textual, é uma ferramenta importante para o professor, que, se utilizado atrelado a outras estratégias pedagógicas, pode fomentar a reflexão crítica nas produções textuais e a prática da escrita como atividade processual.

Palavras-chave: Produção textual; Livro didático; Capacidades de Linguagem Interacionismo Sociodiscursivo; Linguística Aplicada.

INTRODUÇÃO

A compreensão de que o processo de ensino/aprendizagem da língua deve pautar-se no efetivo trabalho com textos tem sido difundida desde meados da década de 80, por estudiosos renomados como Geraldi (2002 [1984]) e Antunes (2003). Igualmente, esse ideário tem embasado documentos oficiais parametrizadores do ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), os quais asseguram se pautar na concepção interacionista da linguagem, segundo a qual o texto consiste no objeto de estudo da língua.

Considerando, assim como postulado por Geraldi (2002), que o ensino de Língua Portuguesa deve se concretizar a partir da integração entre as práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e a análise linguística, delimitamos como foco para o presente estudo o trabalho com a escrita.

Alinhando-nos ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que concebe a linguagem como uma prática social, influenciada pelas interações sociais e por contextos específicos de uso, e a escrita como uma atividade processual, social e histórica (Cf. Bronckart, 2009), partimos da premissa de que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva de modo mais eficaz, quando mediado por instrumentos culturais. Assim, entendemos que, para além de um recurso instrucional, o livro didático (LD) configura-se como um artefato cultural que reflete/influencia práticas sócio-discursivas e, portanto, pode representar uma legítima ferramenta de mediação capaz de auxiliar professores e alunos.

Nesse contexto, partindo de uma vivência de trabalho com o LD, enquanto suporte para o trabalho com o gênero carta aberta, desenvolvida durante a regência no Programa de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, no município de Campina Grande – PB, neste artigo, analisaremos, à luz do ISD, como se dá a abordagem da produção textual, na coleção de LD “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”, da Editora Moderna (Ormundo e Siniscalchi, 2018). De modo específico, analisaremos a concepção de escrita que subjaz ao trabalho com a produção textual e investigaremos se/como as capacidades de linguagem são contempladas nessas atividades.

Na referida ocasião, considerando o contexto de formação das residentes (sendo duas das autoras do presente artigo) e a realidade de atuação da preceptora,

na qual o LD configura-se como o recurso didático disponibilizado a todos os discentes, buscamos adotá-lo como instrumento de mediação do ensino/aprendizagem, realizando ajustes que julgamos necessários, os quais também apresentaremos neste artigo com o intuito de exemplificar como o LD, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser adaptado a um contexto de ensino específico, considerando os objetivos almejados pelo professor e as necessidades de aprendizado da turma.

Para tanto, elegemos como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista e de base bibliográfica (Lakatos e Marconi 2003). Utilizamos como sustentação teórica o ISD, especificamente nos postulados de Bronckart (2009), Schneuwly & Dolz (2004), além das contribuições de Ota (2009) sobre o livro didático.

Para fins de organização da discussão pretendida, este texto está estruturado em quatro seções, além dessa introdutória, sendo elas: *aporte teórico*, na qual apresentamos nossas reflexões sobre o LD, sobre as concepções de língua/linguagem e ensino da escrita, e sobre as capacidades de linguagem; *percurso metodológico*, na qual situamos os caminhos percorridos para a operacionalização deste estudo; *discussão e resultados*, na qual analisamos o *corpus* constituinte de nosso estudo; e, por fim, *considerações finais*, na qual ponderamos sobre suas contribuições para a comunidade científica.

APORTE TEÓRICO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Implementados, no Brasil, desde o período imperial (Cf. Silva, 2012), ao longo da história, os manuais didáticos receberam nomenclaturas diversas e desempenharam diferentes papéis no contexto educacional, ao passo que atenderam - e atendem até hoje - a públicos, interesses, ideologias e contextos diversos, tendo sido vistos tanto como alternativa para suprir as lacunas relacionadas à formação docente, em alguns períodos, quanto como ferramenta mediadora da motivação, capaz de auxiliar no aprendizado do aluno, em outros.

Como destaca Ota (2009, p.213), com a popularização da educação no Brasil, o LD assumiu "um papel preponderante na sala de aula em virtude das significativas transformações por que passa o sistema educacional, em função da nova clientela

que adentra a escola". Nesse contexto, a autora aponta que, levando em consideração períodos em que a formação docente foi tida como deficitária, o LD chegou a ser concebido como manual instrucional que preenchia as lacunas educacionais e, devido à carência significativa de políticas de formação continuada, desempenhou o papel de ferramenta para atualização profissional, embora essa não fosse sua função original. Tal realidade contribuiu para que esses livros deixassem de ser vistos como objetos de análise crítica pelo professor e acabassem, por vezes, orientando e determinando a sua prática docente.

Nesse cenário, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua criação em 1929, tem se configurado como uma das ações de redemocratização do ensino, ao passo que, ao menos em tese, tem como principal propósito ofertar material didático de qualidade adequado aos estudantes dos diferentes níveis de ensino das escolas públicas do país. Por esse motivo, a cada quatro anos, as editoras produzem suas obras e aquelas que se adequam aos critérios estabelecidos pelo PNLD recebem a aprovação e são disponibilizadas para serem analisadas e escolhidas pelas escolas, de acordo com as necessidades da clientela e com os objetivos e realidade de cada instituição.

O processo de análise e escolha do LD é realizado pelo professor, por esse motivo é importante que, desde a formação inicial, os docentes de Língua Portuguesa recebam conhecimentos necessários para serem capazes de identificar as concepções de língua, linguagem e texto que subjazem às propostas das diferentes coleções, uma vez que, enquanto objetos sócio-historicamente construídos e situados, os LD são reveladores das perspectivas teóricas e ideológicas às quais filiam-se seus autores e editoras.

É, portanto, nesse contexto, que a ausência de formação voltada a essas questões contribui para o que já afirmara Galdi (1997), ao destacar que, na grande maioria dos casos, o professor parece ser adotado pelo LD, e não o contrário, devido a fatores como as facilidades proporcionadas pelos manuais, a escassez de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho docente que compromete o seu tempo para planejamento e elaboração de material didático e, principalmente, a ausência de políticas de formação adequadas.

A respeito da utilização do LD no processo de ensino-aprendizagem da língua, Soares (2002) pondera que há uma disparidade entre o papel para qual o LD foi idealizado, o qual seja de suporte para o trabalho do professor, e o papel real por ele ocupado no processo educativo que, na maioria das vezes, é de roteiro, diretriz

básica para o ensino, de modo que, em algumas situações, a responsabilidade curricular do professor tem sido parcialmente transferida para o LD e, conseqüentemente, para seus autores.

Saliente-se, contudo, que devido aos avanços nas pesquisas em linguagem e metodologias de ensino, os LD têm sido instados a efetuar mudanças significativas em seus conteúdos, abordagens pedagógicas e fundamentos teóricos. Assim, as edições mais recentes dos LD de Língua Portuguesa têm apresentado uma ampla variedade de textos e as seções relacionadas a leitura e produção escrita têm passado por transformações significativas, muito embora ainda haja espaço para reflexão e aprimoramento

Desse modo, temos como propósito, neste trabalho, também destacar a importância da validação do livro didático (LD) no contexto do desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual, visto que, em meio à sobrecarga de tarefas enfrentada pelos professores, o LD pode viabilizar a padronização e organização do conteúdo em sala de aula, revelando-se como um recurso valioso para estudantes em áreas com recursos limitados, contribuindo para a equalização do acesso à educação de qualidade, contudo, sem ocupar o lugar e a responsabilidade do professor.

A análise do LD revela-se, assim, como algo importante no processo educacional, visto seus reflexos para o desenvolvimento dos alunos, pois esses materiais possuem influências significativas no processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, no que tange ao LD de Língua Portuguesa, é importante considerarmos que se configura como uma genuína representação da cultura escrita, pois pode oferecer um caminho eficaz para o desenvolvimento das habilidades de letramento, assim como destaca Rangel (2006).

Ainda sobre a análise e escolha dos LD, Andrade e Storto (2016) salientam a importância de atentarmos para as concepções de língua, linguagem e texto adotadas pelos autores dos livros, uma vez que a elas se relacionam também o modo com o aluno, o sentido e o ensino são concebidos naquela obra. Em conformidade com essas autoras, os LD podem conceber a língua e seu ensino a partir de três paradigmas distintos, a saber: a lógica, a estrutural e a sociointeracionista.

No primeiro, mais alinhado à corrente de estudos linguísticos denominada de Gerativismo, a língua é entendida como expressão de uma competência inata, a linguagem como sistema de organização e representação do pensamento humano e o sujeito é visto como racional, passivo, individual e dono de suas ações. Nesse viés, considera-se que o sentido do texto é fixo e determinado por relações lógicas,

desconsiderando-se as possibilidades de modificação ou influências do contexto e do sujeito no processo de interpretação. O ensino de LP tem como foco possibilitar aos discentes o reconhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio. Assim, nos LD em que predomina essa concepção, há uma priorização de exercícios que contemplam o conhecimento e obediência às regras gramaticais e, conseqüentemente, atribui-se menor ênfase à expressão individual e/ou a interpretação subjetiva do texto.

No segundo paradigma, mais associado aos estudos sistemáticos da língua intitulado de Estruturalismo Linguístico, entende-se a língua como um sistema formado pela junção de signos e regras de funcionamento. Sob essa vertente, a linguagem é compreendida como elemento de transmissão de informações e ideologias, o texto é “nada mais é que o produto da codificação, sendo seu sentido determinado pela ideologia e pelo inconsciente” (Andrade & Storto, 2016, p.137). O ensino da língua passa a ter como foco o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens, centrando-se, especificamente, nos processos de identificação dos elementos da comunicação para codificação e decodificação dos textos. Dessa forma, nos LD em que prevalece essa concepção, percebe-se uma ênfase maior à estrutura da língua, à organização dos elementos linguísticos e aos elementos da comunicação. Assim, os exercícios podem se concentrar em reconhecer e aplicar as estruturas linguísticas, promovendo a compreensão das relações entre os elementos da língua e a decodificação do texto.

Por fim, no que concerne ao paradigma sociointeracionista, a língua é entendida como uma atividade interativa, social e formadora (Cf. Miranda e Ferraz, 2013, p. 146), compreendida em estreita relação com os falantes, o contexto e as condições sociais em que é utilizada. A linguagem, por sua vez, passa a ser concebida como meio de fundação e organização dos processos psicológicos humanos por meio dos quais os sujeitos interagem. Sob essa ótica, as unidades linguísticas são constituintes das condutas humanas, razão pela qual devem ser analisadas como “ações significantes, ou como “ações situadas”, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto de socialização” (Bronckart, 2009, p.13, grifos do autor).

Assim, o texto é lugar de interação e criação de sentidos construídos pela interação e mediação do sujeito, que, por sua vez, é visto como interativo e atuante na produção de sentidos, ativo e transformador da mensagem. Esse sujeito é o criador de representações e é influenciado pelo contexto no qual ele se insere (Cf.

Andrade & Storto, 2016). Sob tal acepção, o ensino da língua tem como objeto o texto e seu propósito centra-se em possibilitar aos alunos a realização de análises e reflexões sobre as condições de produção e recepção dos textos, em contextos reais de utilização. Ao adotar o texto como objeto de ensino assume-se também o compromisso de habilitar os alunos interagirem por meio dos textos, produzindo-os. Nessa esfera, quando adotada na elaboração de um LD, essa concepção se traduz em uma abordagem que enfatiza texto, contexto e situação comunicativa, que promove a interação entre os alunos, valoriza a expressão individual e coletiva, promovendo a compreensão crítica da linguagem.

Isto posto, evidencia-se a importância da participação ativa do professor na seleção do LD, bem como, seu conhecimento acerca das concepções subjacentes a ele, pois, reconhecendo tais noções, o docente será capaz de avaliar, selecionar e aprimorar os materiais de forma satisfatória para o ensino de Língua Portuguesa (LP), assim como para a implementação do currículo, possibilitando o fortalecimento da qualidade da educação.

A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA E O ENSINO DE ESCRITA

Os estudos desenvolvidos na perspectiva do ISD, cuja base de conhecimento auxilia na análise da interligação entre a linguagem e a atividade pedagógica, apontam para o surgimento de metodologias de ensino com foco nas necessidades de se conceber a escrita em seu caráter processual, na qual se considera, entre outros elementos, o propósito comunicativo e o contexto de produção. Nessa perspectiva, a realização de atividades relacionadas à produção de textos requer do professor a delimitação de objetivos claros, nos quais se considera também a realidade dos discentes.

Dessa forma, é válido refletirmos acerca da concepção de ensino de escrita de acordo com os fundamentos do ISD, buscando contemplar a linguagem como instrumento de interação, a escrita como procedimento interativo e a inter-relação existente entre o texto e o sujeito, para que possamos perceber o quão importante é o olhar do professor voltado às práticas de escrita.

Para o ISD, a linguagem é compreendida também, além da interação como anteriormente mencionada, é vista também como instrumento formador do caráter crítico, construtor de ideias, de caráter comunicacional e organizada sistematicamente. Assim, enquanto produto da interação, o texto não pode ser visto como um

produto pronto e acabado, mas como resultante de um processo, o qual envolve etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Isto é, quando mediada pelo profissional docente com metodologias viáveis, a produção escrita passa a ser compreendida com sentido, sem ser um ato mecanizado, em que o aluno escreve pelo simples fato de escrever, sem haver um objetivo, uma motivação ou até uma identificação com a temática. Mas sim, passa a ser entendida como ato interativo entre os indivíduos e como processo.

De acordo com Antunes (2003), a escrita é um processo contínuo, uma atividade que se desenvolve gradualmente à medida que lemos, refletimos e temos acesso a diversas fontes de informação ao longo do tempo. Sob essa ótica, o processo de ensino da escrita está atrelado ao desenvolvimento de capacidades, como destacam Miranda e Pereira (2023):

Tendo em vista a relação entre as produções de linguagem e as atividades humanas em geral, as ações de ensino e aprendizagem da língua devem propiciar o domínio das operações de linguagem que o indivíduo necessita mobilizar para (inter)agir socialmente. Essas operações, ao serem dominadas, constituem as capacidades de linguagem que, por sua vez, correspondem ao conjunto de conhecimentos (adquiridos pelos sujeitos em suas experiências cognitivas e sociolinguageiras) necessários para a elaboração de um texto (Miranda e Pereira, 2023, p. 295-296).

Nessa perspectiva, a respeito das capacidades de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004) propõem uma abordagem que desvende as complexidades subjacentes à linguagem, destacando três níveis de aptidões essenciais, aos quais nomeiam como: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Estas capacidades formam a base para a ação languageira de um indivíduo, influenciando a forma como nos expressamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Além disso, no contexto educacional, os autores argumentam que o trabalho com os gêneros na escola deve reconhecer a interdependência inegável dessas dimensões, proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente do processo de comunicação e desenvolvimento linguístico.

A capacidade de ação engloba os elementos que cercam o ato de produção, ou seja, aqueles que conferem ao produtor a capacidade de agir e interagir de maneira eficaz, permitindo que o indivíduo ajuste sua expressão linguística de acordo com o contexto social específico em que ocorre a interação. Logo, as representações da situação de comunicação estão intimamente ligadas ao gênero, uma

vez que este deve ser adequado a um público-alvo, conteúdo e objetivo específicos, pois trata-se de as “representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (Cristóvão, 2009 p.321).

Já a capacidade discursiva representa a competência do produtor de realizar escolhas estratégicas relacionadas aos modelos discursivos. Relacionam-se a essa capacidade os saberes referentes à organização geral do texto e de seu conteúdo o que inclui o reconhecimento dos tipos de discurso (interativo, teórico, narrativo) e dos tipos de sequências textuais (narrativas, explicativas, descritivas, dialogais, argumentativas, instrutivas, entre outras).

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva refere-se ao domínio das “operações psicolinguísticas e unidades linguísticas” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.44). Tal conhecimento abrange o domínio e a gestão de diversos elementos internos do texto, incluindo escolhas lexicais, construções gramaticais, estruturas sintáticas, estabelecimento da coesão, demarcação das vozes e modalizações. De modo geral, tal capacidade refere-se aos diversos conhecimentos mobilizados pelo sujeito para transmitir suas ideias de forma clara, adaptando-se às convenções e expectativas de diferentes tipos de texto, sejam eles argumentativos, narrativos, acadêmicos, jornalísticos ou criativos. Nesse cenário, ao dominar as operações linguísticas, o autor adquire a capacidade de comunicar-se de maneira precisa, o que, por sua vez, contribui para a eficácia de sua produção textual.

Embora as habilidades linguísticas sejam geralmente categorizadas em três níveis distintos, é essencial destacar que essa divisão só possui relevância no contexto teórico e metodológico. Isso significa que, na prática, as capacidades de linguagem são interligadas e não podem ser rigidamente separadas como sugere a categorização teórica.

Já no que se refere à relação entre esses saberes e a análise do LD, é importante destacar que o conhecimento acerca dessas capacidades, possibilita ao docente um olhar mais criterioso das propostas e atividades compiladas nos manuais e, tendo em vista os objetivos de ensino por ele pretendidos e as necessidades de suas turmas, ele terá mais autonomia para selecionar quais exercícios propor ou não aos seus alunos, além de realizar adaptações e/ou acréscimos a essas questões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Podemos caracterizar o estudo aqui apresentado como qualitativo de natureza interpretativista e de base bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2003). Consoante esses autores (2003), a pesquisa qualitativa exige dos pesquisadores a capacidade de identificar aspectos que não se manifestam explicitamente na superfície da realidade, especialmente aqueles que estão ocultos nas manifestações discursivas. Já sobre o paradigma interpretativista, Moita Lopes (2019, p.332) esclarece que, nessa ótica, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, e, o particular, que interessa”. Assim, de modo geral, tal abordagem pode ser definida como centrada na interpretação, nas leituras que o pesquisador faz de seus dados.

Dada a natureza do nosso *corpus*, nosso estudo caracteriza-se também como bibliográfico (Gil, 2002), ao passo que tomamos como objeto de investigação o LD de Língua Portuguesa “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da Editora Moderna, para o 9º ano do Ensino Fundamental, aprovado em 2019, pelo PNLD e adotado pela rede Estadual da Paraíba para utilização nas escolas no período de 2020 a 2023.

O LD EM FOCO: APRESENTAÇÃO DO CORPUS

A coleção é composta por oito capítulos, cada um destinado ao estudo de uma temática e de um gênero textual específico. Na totalidade, os gêneros selecionados como objeto de estudo na referida obra são: poema-protesto, carta aberta, romance, biografia, charge, conto psicológico, conto e romance de ficção e artigo de divulgação científica.

Em relação ao LD do 9º ano, o exemplar destinado ao professor apresenta, além da compilação de textos e exercícios que compõem o LD do aluno, uma seção de cunho teórico, na qual os autores apresentam a coleção, justificando/situando as perspectivas teóricas às quais filiam-se, bem como o alinhamento da obra ao que determinam os documentos oficiais parametrizadores do ensino no país.

Nessa perspectiva, inicialmente, eles situam a obra em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o alinhamento dos exercícios propostos ao que é preconizado pelo referido documento, relacionando tanto as

práticas que são contempladas, quanto as competências e habilidades que poderão ser desenvolvidas a partir de cada atividade.

Os autores afirmam que, em todo o processo de organização da obra, procuram estabelecer diálogo com a perspectiva sociointeracionista e com a metodologia construtivo-reflexiva. No tocante às práticas de linguagem, eles situam o professor em relação ao modo como os textos selecionados e as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento das práticas de leitura/escuta, produção textual, oralidade e análise linguística.

Especificamente, no que tange ao trabalho com a produção textual, os autores destacam que entendem a escrita como uma atividade processual e esclarecem que “a proposta de produção apresenta o objetivo da escrita e o contexto de circulação, seguidos por etapa de que orientam a produção, a reescrita e a divulgação” (Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. XIII).

Nesse sentido, os autores propõem para o ensino de produção textual algumas etapas processuais, apresentando inicialmente a abordagem do gênero, partindo das leituras especiais, e em seguida, a subdivisão das etapas do processo de planejamento, que consiste na elaboração do gênero. De modo que, eles buscam auxiliar o processo textual através de dois quadros informativos e auxiliares para os alunos. O primeiro quadro oferece diretrizes para a atividade prática, enquanto o segundo promove orientações que levarão os alunos à reflexão sobre a própria escrita.

Em seguida, os direcionamentos são voltados para a etapa de produção, com um quadro de informações detalhadas que facilitam o aprendizado dos alunos. Logo após, entra-se na etapa de reescrita textual, em que os autores sugerem reflexões acerca do processo de avaliação da produção inicial, apresentando uma tabela avaliativa compostas por questionamentos que direcionam à análise do texto produzido e sua adequação ao que fora proposto. Por fim, é indicado que haja a socialização do gênero, para que se perceba a importância da produção realizada e o trabalho desenvolvido seja divulgado na sociedade.

Para a presente investigação, delimitamos para análise o segundo capítulo desse LD, intitulado “Carta aberta: o coletivo em primeiro plano”. A escolha desse capítulo deu-se por estar atrelado a uma experiência vivenciada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), Letras – Língua Portuguesa, da UEPB. Especificamente, quando, no início do ano letivo de 2023, necessitamos elaborar uma Sequência Didática para o trabalho a ser desenvolvido em uma turma de 9º

ano, do ensino fundamental, levando em consideração o planejamento previamente realizado pela professora titular da turma², no qual estava previsto o trabalho com o gênero carta aberta e o LD foi apresentado como um dos materiais de apoio disponibilizados para a ocasião, uma vez que é a coleção adotada pela rede de ensino do Estado da Paraíba e, conseqüentemente, disponibilizada a todos os discentes.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LD E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Antes de iniciarmos na análise propriamente dita, vamos descrever a unidade dois do LD, intitulada: “Carta aberta: o coletivo em primeiro plano”, referente à produção do gênero carta aberta. Ela é composta por dez seções³, a saber: Leitura 1, Leitura 2, Páginas especiais, Se eu quiser aprender mais, Nossa carta aberta na prática, Textos em conversa, Transformando a carta aberta em artigo de opinião, Mais da língua, Isso eu ainda não vi e Entre saberes.

As duas primeiras seções, *Leitura 1* e *Leitura 2*, destinam-se à apresentação e estudo do gênero, respectivamente. Desse modo, após um breve comentário de que a carta aberta é um dos gêneros textuais por meio dos quais podemos apresentar solicitações ou protestos contra determinadas situações, é apresentado como exemplar do gênero o texto “1º de Outubro - Dia Nacional e Internacional do Idoso Carta aberta à população”, escrito por Cristiana Veloso.

Na sequência, dois exercícios voltados ao estudo do texto são apresentados. No primeiro, intitulado “Desvendando o texto”, há atividades compostas por uma sequência de cinco questões, sendo de cunho interpretativo; enquanto o segundo, denominado “Como funciona uma carta aberta”, propõe uma sequência de apenas duas questões que preconizam o estudo estrutural do gênero. Após esses exercícios, encontramos um box informativo “Da observação para a teoria”, que contextualiza brevemente o gênero, levando em consideração as características gerais da carta aberta.

2 A referida professora é também preceptora do Programa de Residência Pedagógica e é uma das autoras deste artigo.

3 Salientamos que, em virtude dos objetivos pretendidos para o presente estudo, não analisaremos todas estas seções, apenas aquelas que contemplem, de alguma forma, o estudo do gênero e o trabalho com a escrita.

Por conseguinte, passa-se ao momento da segunda leitura: “Carta aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’”, de Cristiana Veloso. É importante frisar que, em ambos os textos, perante a presença de siglas e palavras desconhecidas, os significados são indicados de maneira que facilite a compreensão do leitor. Logo após a leitura, há outra orientação de atividade: “Refletindo sobre o texto”, que consiste na mescla entre questões interpretativas, questões sobre a estrutura composicional do gênero e questões voltadas a aspectos linguísticos que contemplam aspectos como o tipo de linguagem utilizado na carta aberta e a importância das relações semântico-lexicais para o estabelecimento da coesão. Ao final da atividade, é apresentado outro box que sintetiza informações acerca do objetivo, linguagem e circulação do gênero em estudo.

Na terceira seção, *Páginas especiais*, apresenta-se o estudo da temática “eu, cidadão”, por meio de duas páginas (58 - 59) dedicadas à explanação sobre os instrumentos que permitem a manifestação coletiva. Inicialmente, é apresentado a definição e um exemplar de abaixo-assinado, seguido de informações referentes a sua estrutura. Depois, destaca-se também a utilização de sites de petição online na contemporaneidade, ressaltando-se a importância desses instrumentos para o exercício da cidadania. Tais explicações são intercaladas com questionamentos que contribuem para a reflexão e compreensão da temática.

Em seguida, a seção *Se eu quiser aprender mais* inicia-se com uma breve contextualização do conceito de argumento e sua relevância na constituição da carta aberta. Em continuidade, um exercício requer a releitura de alguns parágrafos da carta aberta trabalhada na *Leitura 2*, com fins à identificação e análise dos argumentos no referido texto. Nesse exercício, há, em algumas questões, uma tentativa de se abordar a identificação de argumentos e, em outras, há a discussão de fragmentos de um artigo de opinião, com foco na argumentação. Saliente-se, contudo, que esse gênero ainda não fora contemplado em nenhum momento anterior da referida coleção.

A respeito dessa segunda questão do exercício, observamos a necessidade de ajustes na abordagem pedagógica do LD para garantir um entendimento mais preciso e que esteja alinhado aos conteúdos previamente apresentados no material didático. Portanto, a revisão e a adaptação das atividades propostas realizadas pelo professor podem corroborar para uma maior integração dos conteúdos envolvidos.

Na sequência, a quinta seção da unidade é a que se destina ao trabalho com a produção textual, foco de nossa pesquisa, a qual apresentamos e analisamos a seguir.

ESTUDO E PRODUÇÃO DE UMA CARTA ABERTA NO LD: O QUE REVELAM AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A seção intitulada *Nossa carta aberta na prática* encontra-se estruturada em três subseções: momento de produzir, momento de reescrever e momento de apresentar. Antes do primeiro tópico, é apresentada a comanda de produção, a qual solicita que os alunos se agrupem em equipes com quatro integrantes para juntos produzirem uma carta aberta, de até 45 linhas, que

“deverá tratar de um comportamento que precisa ser revisto: atravessar uma avenida fora da faixa de pedestres ou uma estrada fora da passarela; jogar lixo em um terreno baldio; vandalizar pontos de ônibus; quebrar brinquedos, lixeiras e bancos de uma praça; buzinar próximo a escolas ou hospitais; jogar lixo em uma fonte etc” (Ormundo & Siniscalchi, 2018, p.63)

De início, já se observa a tentativa de aproximação do aluno da produção textual através da temática, tendo em vista o fato do conteúdo ser com base em problemas do cotidiano e que afetam determinada comunidade. Ademais, a produção em equipe pode estimular o exercício do pensamento em coletividade para construção do texto.

Na sequência, apresenta-se a subseção *Momento de produzir*, reproduzida na imagem a seguir:

Momento de produzir

Planejando nossa carta aberta

Leiam as orientações e iniciem o planejamento da carta.

Da teoria para a...	... prática
As cartas abertas usam tratamento formal, quer se dirijam a autoridades públicas, quer falem com o cidadão comum.	Vocês conversarão com a comunidade. Qual é o tom mais adequado para fazer a reivindicação? Vocês preferem cobrar ações ou, de forma mais conciliadora, sugeri-las? Como farão para suas ideias serem efetivamente consideradas?
A carta aberta pretende levar o leitor a aceitar a validade do ponto de vista defendido.	O convencimento será facilitado se o texto tiver uma linha de raciocínio clara. Definam o que vão abordar: quais são os riscos do comportamento adotado? Quais são os prejuízos para a comunidade?
As cartas abertas apresentam argumentos e não opiniões.	Façam pesquisas que lhes permitam reunir dados numéricos, exemplos, comparações, relações de causa e consequência etc.
Como tem circulação pública , a carta aberta torna-se um instrumento de conscientização da população e de pressão sobre os interlocutores de quem se espera uma ação.	Definam uma estratégia para conseguir a parceria de todos e para garantir que eventuais conquistas não sejam abandonadas com o passar do tempo.

TEMA: JOEL FERREIRA

Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2018, p.64)

Ao analisarmos esse tópico, já evidenciamos um diferencial dessa coleção em relação à condução do trabalho com a escrita: a apresentação de um quadro que sugere articulações entre os saberes teóricos sobre o gênero e as condutas práticas a serem adotadas pelos alunos para planejamento da produção.

De modo geral, esse quadro conduz o aluno a uma familiarização com a proposta, promovendo a reflexão e conhecimento sobre a situação comunicativa. Conforme destacado por Lousada (2007), o primeiro passo na implementação de uma proposta de produção de um gênero textual é a capacidade de ação. Isso ocorre porque, ao analisar a situação de produção, o aluno consegue identificar a função social do texto e mobilizar representações contextuais.

Nesse caso, é evidente a representação eficaz dessa capacidade durante a fase de planejamento da escrita, uma vez que a abordagem “prática” conduz o aluno a ponderar sobre questões como “Qual tom é mais adequado para a reclamação?” e “Como garantir que suas ideias sejam levadas em consideração?” Isso, por sua vez, incentiva reflexões sobre como agir por meio da escrita para atingir os objetivos propostos.

Na sequência, passa-se para o item “Elaborando nossa carta aberta”, que se volta, especificamente, ao momento da escrita, apresentando uma sequência de onze comandos para guiar o momento de textualização. As instruções apresentadas fornecem orientações específicas para que o aluno possa produzir o gênero textual com atenção a alguns requisitos necessários, como podemos observar na imagem a seguir:

Elaborando nossa carta aberta

1. Iniciem a carta com os elementos de contextualização: o título, o local e a data. Mencionem o assunto no título.
2. Usem os primeiros parágrafos para expor o fato que motivou a escrita da carta, ou seja, o comportamento inadequado observado.
3. Escrevam mais dois ou três parágrafos com os argumentos que justificam a reivindicação.
4. Evitem comentários que revelem interesses pessoais; a carta deve defender o bem-estar coletivo.
5. Reforcem, no encerramento da carta, o pedido feito aos moradores da comunidade.
6. Observem se ficou claro a quem a reivindicação se dirige. Usem vocativos no interior do texto para reforçar essa identificação.
7. Incluam uma expressão formal de despedida, como *Cordialmente* ou *Atenciosamente*, seguida por vírgula, antes da assinatura.
8. Assinem a carta e identifiquem-se como estudantes. Incluam a série e o nome da escola.



Ilustração: Jéssica

--- 64

9. Releiam o texto e verifiquem se a linguagem é formal e se o tom é respeitoso. Mesmo quando faz uma crítica, a carta aberta deve buscar a conciliação entre as partes.
10. Reforcem seu posicionamento empregando palavras e expressões que revelem sua confiança no que está sendo apresentado: *realmente, não há dúvida, certamente* etc.
11. Usem recursos que marquem a relação entre períodos ou parágrafos: *primeiramente, desse modo, em conclusão*.

Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2018, p.64-65)

Ao ponderarmos a respeito dessas comandas, consideramos a presença desse tipo de instruções detalhadas para a escrita de uma carta aberta bastante significativa, pois fornece diretrizes claras e estruturadas para os estudantes. Com isso, percebemos que algumas dessas questões conduzem reflexões referentes à capacidade discursiva, ao passo que orientam o discente quanto à planificação do gênero (questões de 1 a 6), e outras atentam aos conhecimentos linguísticos que devem ser mobilizados, tais como a presença de um vocativo, expressões de modalização ou aos mecanismos para estabelecimento da coesão, estando, portanto, mais relacionadas à capacidade linguístico-discursiva.

Ademais, confirmando o alinhamento dos autores à concepção de escrita, enquanto atividade processual, essa etapa é sucedida pelo “Momento de Reescrever”, que inclui as fases “Avaliando nossa carta aberta” e “Reescrevendo nossa carta aberta”. O primeiro momento dessa subseção sugere que, em pares, as equipes compartilhem suas produções para que revisem as produções umas das outras, orientando-se pelos questionamentos que compõem a tabela a seguir:

Momento de reescrever

Avaliando nossa carta aberta

A avaliação será feita por pares de grupos, que trocarão as cartas abertas entre si e usarão os critérios a seguir para guiar suas observações.

Não se esqueçam de anotar, a lápis, problemas de linguagem relativos a ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, vocabulário inadequado etc.

produção licenciada. Art. 17, Lei 13.069/2015 (Lei do Cópia) e Lei 13.127/2016 (Lei do Acesso à Informação)

A	A carta apresenta título, local e data?
B	O título esclarece o motivo da escrita da carta?
C	Os interlocutores da carta são os moradores de sua região?
D	O tratamento dado aos interlocutores é respeitoso?
E	O texto informa, com clareza, a reivindicação dos autores?
F	A carta apresenta argumentos consistentes?
G	O texto apresenta uma conclusão que reforça o pedido?
H	No final do texto há uma despedida formal?
I	O produtor do texto se identifica?
J	A linguagem do texto é adequada à situação de comunicação formal?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2018, p.65)

Notadamente, essa tabela contempla com maior ênfase questões pertinentes à capacidade discursiva, uma vez que se refere tanto aos elementos que compõem estruturalmente o texto e às sequências discursivas. Como assegura Barros (2012), essa capacidade está relacionada aos elementos referentes à estrutura global de um texto, abrangendo fatores como a organização geral, os tipos de discurso trabalhados e a sequência de informações apresentadas no texto. Com isso, é evidente que, no momento de condução do trabalho guiado por esse LD, o professor possa adaptar essa tabela inserindo questionamentos que contemplem a mobilização de

questões referentes à capacidade de ação, a qual desempenha um papel essencial nesta etapa, a fim de verificar se o texto atende ao propósito e à situação comunicativa, como também à capacidade linguístico-discursiva, conduzindo os alunos à observação de aspectos da microestrutura do texto.

Na sequência, é apresentada, pelo LD, a proposta de reescrita, no tópico “Reescrevendo nossa carta aberta”, a qual consiste na seguinte orientação: “Após os grupos conversarem sobre as cartas abertas, iniciem o processo de reescrita. Considerem as observações de seus colegas e reflitam sobre como aprimorar o texto. Façam, então, uma nova versão.” (Ibidem, p. 65).

Tal comanda completa as etapas previstas para a produção textual e evidencia que se trata de um processo, no qual cada momento tem a sua devida relevância. Atentamos, contudo, para o fato da comanda de reescrita ser finalizada com a orientação “façam, então, uma **nova versão**”. A expressão *nova versão* pode provocar uma confusão àqueles que ainda não estão habituados ao trabalho com a reescrita. Desse modo, por compreendermos que a reescrita consiste no aprimoramento da versão inicial, ressaltamos que os autores poderiam finalizar essa comanda com a solicitação “reescrevam seu texto”.

Nesse contexto, respaldando essa abordagem, Antunes sustenta que o processo de escrita se inicia não apenas quando selecionamos o material para produzir (caderno, lápis, computador teclado), mas todas as etapas que vão desde o planejamento, a produção, a revisão e a refacção do texto (Antunes, 2003, p. 54).

Reforçando o alinhamento à concepção sociointeracionista da língua, os autores do LD em análise sugerem que a versão final dos textos produzidos seja veiculada em um mural artístico. Embora saibamos que este não é o contexto real de circulação do gênero, o fato de pensar em uma possível circulação dessas produções revela-se importante no processo de transposição didática de um gênero, uma vez que possibilita ao aluno a possibilidade de interagir com outros através de seu texto, atribuindo a essas produções uma função superior a uma simples tarefa para avaliação escolar, cujo único leitor será o professor.

Além dessa seção, a intitulada *Transformando a Carta Aberta em Artigo de Opinião* também se volta ao trabalho com a escrita. Passemos então a algumas considerações a respeito dessa seção.

Como o próprio título sugere, trata-se de uma proposta de transmutação entre gêneros, de maneira que os alunos transformem uma das cartas abertas contempladas nas seções de *leitura* e estudo do gênero em um artigo de opinião:

Transformando a carta aberta em artigo de opinião

Nesta atividade, você vai produzir um artigo de opinião, para publicação no jornal da escola, acerca da ideia defendida na carta aberta da representante da ONG Promutuca: a criação de uma lei para obrigar as faculdades de veterinária a prestar serviços gratuitos aos animais abandonados ou de propriedade de donos que não possam custear seu tratamento. Suponha que um deputado federal tenha se interessado pela ideia e a tenha transformado em um projeto de lei. Como você se posicionaria em relação a ele? Concorde com o que a lei propõe? Acha válida a ideia de obrigar as faculdades a assumir essa responsabilidade? Vê outra alternativa?

Siga estes passos.

1. Retorne a carta aberta para avaliar os argumentos apresentados.
2. Procure informações para saber como são tratados os animais abandonados ou de famílias carentes.
3. Defina sua tese, isto é, a declaração que explicita seu posicionamento diante do tema).
4. Planeje o texto, considerando que a introdução deve contextualizar a escrita do artigo e apresentar a tese, o desenvolvimento deve concentrar os argumentos e a conclusão deve reforçar o ponto de vista.
5. Lembre-se de que, ao contrário da carta aberta, o artigo de opinião não tem um destinatário específico, que precise ser convencido. O texto, portanto, é menos apelativo.
6. Escreva seu texto procurando empregar palavras que contribuam para marcar seu ponto de vista, como *lamentavelmente*, ou o grau de certeza em relação ao que diz, como *de forma alguma* ou *com certeza*.

Vamos avaliar?

Avaliem os textos em trios: cada um lerá sua produção e ouvirá comentários com base nos seguintes critérios:

1. Há um posicionamento claro em relação ao tema?
2. Os argumentos são coerentes com a tese? Eles são consistentes?
3. As informações estão organizadas de maneira lógica?

Por fim, troquem os textos e façam anotações a lápis para marcar eventuais falhas em ortografia, acentuação, concordância verbal, regência, uso de pronomes etc.

--- 68

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.68)

Tal atividade **revela-se improdutiva**, uma vez que não há uma exploração adequada do gênero Artigo de Opinião, o que acaba prejudicando a compreensão dos alunos para a execução da proposta. Baseados nos teóricos apresentados nesse artigo, acreditamos que não seja viável esperar que o aluno produza algo, quando não lhe é apresentado um contexto de produção processual, em que o gênero a ser escrito seja bem discutido e planejado, incluindo as unidades linguísticas, o aspecto internacional da língua e a sua funcionalidade (Schneuwly e Dolz, 2004).

Assim, apesar de apresentar alguns questionamentos que devem conduzir/ orientar essa nova produção, bem como mencionar movimentos que remetam à revisão dos textos, consideramos a proposta, como um todo, deslocada e, até certo ponto, contrária às concepções teóricas às quais os autores afirmam alinhar-se.

Inicialmente, chama-nos atenção o fato de sugerir a produção de um gênero textual que não fora contemplado, até o momento, na referida coleção. Por conseguinte, as orientações vagas não se revelam, a nosso ver, suficientes para guiar os discentes na escrita de um artigo. Por fim, a ausência de um propósito comunicativo, a não especificação de uma situação comunicativa, dão a entender que, nessa

atividade, a escrita tem um fim em si mesma, prestando-se apenas ao cumprimento de uma demanda avaliativa. Salientamos que o capítulo dois é composto ainda por outras seções, como já mencionado inicialmente, porém não teceremos considerações a respeito delas, visto nosso objetivo focar a análise das questões pertinentes ao trabalho com a produção textual.

Em linhas gerais, ponderamos que o LD, enquanto suporte, revela-se uma ferramenta eficaz. Contudo, é imperativo considerar que esse recurso possui limitações específicas, por isso, cabe ao professor uma avaliação criteriosa acerca das sugestões apresentadas pelo livro, para que possa discernir/selecionar o quê abordar e o quê adaptar, tendo em vista os objetivos delimitados e as necessidades específicas de sua sala de aula.

Partindo dessa compreensão e considerando uma situação real de trabalho com o estudo da carta aberta, tendo como suporte as atividades ora apresentadas e analisadas, apresentaremos a seguir as adequações que realizamos em algumas dessas atividades para a regência vivenciada no PRP.

ADEQUANDO A PROPOSTA DO LD PARA UM CONTEXTO REAL DE ENSINO DA TURMA

Diante das considerações já discutidas, pensando o LD como instrumento metodológico auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, pensamos em adequar a proposta de produção à realidade da turma, delimitando como temática para a produção “A falta de atendimento psicológico no ambiente escolar”, por estar relacionada a um projeto desenvolvido na escola naquele bimestre.

Ademais, considerando também as questões anteriormente mencionadas na análise da tabela de revisão, no tocante à mobilização de conhecimentos referentes a outras capacidades de linguagem, bem como em vista das necessidades da turma, na qual o trabalho estava sendo realizado, julgamos necessário realizar alguns ajustes na tabela de revisão.

Especificamente, os questionamentos que compunham a tabela do LD serviram de base para que inseríssemos mais alguns questionamentos para abordar os aspectos da macro e da microestrutura textual, facilitando a orientação e o entendimento por parte dos alunos. Como sugestão, apresentamos:

Tabela para revisão da carta aberta	
A carta aberta apresenta título, local e data?	✓ ✗
O título esclarece o tema?	✓ ✗
Os interlocutores da carta são moradores da sua região?	✓ ✗
O tratamento dado aos interlocutores é respeitoso?	✓ ✗
O tema está bem apresentado na introdução?	✓ ✗
O argumento está bem desenvolvido?	✓ ✗
Na conclusão, há alguma solução ou reflexão sobre o problema?	✓ ✗
Há o uso de expressões formais na despedida?	✓ ✗
A identificação está de forma coletiva?	✓ ✗
Os autores da carta fazem o uso adequado da pontuação?	✓ ✗
A construção das frases está coesa e coerente?	✓ ✗
Há expressões da linguagem coloquial que precisam se alteradas para deixar o texto mais formal?	✓ ✗
O texto informa com clareza a reivindicação dos autores?	✓ ✗

Fonte: [Elaboração própria \(2023\)](#)

Nessa adaptação, acreditamos contemplar questões que mobilizaram, não só a capacidade discursiva, mas também a de ação e a linguístico-discursiva, suprindo aquilo que consideramos como lacunas na proposta apresentada pelos LD, tendo em vista a nossa realidade em sala de aula. Durante o momento de revisão, os alunos foram orientados a verificar se seus textos incorporaram a estrutura e os elementos específicos do gênero carta aberta, levando em consideração tanto os aspectos internos quanto externos do texto.

Nesse sentido, através da aplicação dessa nova abordagem, observamos que os discentes foram capazes de identificar de maneira eficiente os pontos que necessitavam de aprimoramento em suas produções. Esse processo proporcionou uma compreensão mais aprofundada e refinada das nuances específicas do gênero, resultando em melhorias significativas nas habilidades de escrita dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos propostos para o estudo ora apresentado, a saber: analisar a concepção de escrita que subjaz ao trabalho com a produção textual no LD e investigar se/como as capacidades de linguagem são contempladas nessas atividades, constatamos que, de fato, os autores revelam alinhamento à concepção sociointeracionista, o que se configura como um progresso no tocante ao LD de

Língua Portuguesa, reforçando a importância do PNLD para garantir o alinhamento das obras aprovada às orientações dos documentos oficiais.

No tocante às capacidades de linguagem, percebemos que há sim a mobilização das diferentes capacidades, contudo ressaltamos a necessidade do olhar atento do professor para suprir as lacunas encontradas na obra, bem como para selecionar as atividades que, de fato, revelem-se significativas para o processo formativo dos discentes.

Por fim, reiteramos a importância da relação entre o ensino de escrita e o uso do LD respaldar-se em teorias linguísticas que se alinhem à visão interacionista, a qual concebe o texto como objeto de ensino e a linguagem como lugar de interação, pois, sob tal perspectiva, o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz, quando mediado por instrumentos culturais, como os LD, que fornecem estruturas e exemplos para orientar o desenvolvimento das habilidades de escrita, concebendo-o como um suporte, um ponto de partida para discussões e análises críticas, estimulando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. A. de; STORTO, L. J. **As concepções de linguagem nos livros didáticos de língua portuguesa**. E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU. v. 7. Nilópolis, 2016. ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 370 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 16 nov 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. *In*: DAMIANOVIC, M. C. (Org). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté: Cabral, 2007, p. 33-34.

MIRANDA, A. M de; FERRAZ, M. M. T. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n 14. p. 144-166, Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/544/558>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MIRANDA, A. M. de; PEREIRA, R. C. M. Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora. **Entretextos**, Londrina, v. 23, 1Esp, p. 292–313, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n1Esp292-313. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47149>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor.** v. 4. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

OTA, I. A. da S. **O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil.** Educ. Rev. [online]. 2009, n. 35, p. 211-221. ISSN 0104-4060.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, nº 81, p. 141-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 20 nov. 2023.