

CONCEPÇÕES DE ESCRITA SUBJACENTES ÀS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Autora: Nathalia Niely Tavares Alves de Melo;
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues

(Universidade Federal de Campina Grande; Niely.nathaalia@gmail.com)

Resumo: O presente trabalho refere-se à produção textual escrita em um livro didático do ensino médio a partir de seis concepções de escrita elencadas por Ivanic (2004). Trata-se de uma pesquisa documental e descritiva realizada no livro Português Linguagens (2013), volume único, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. A pesquisa é qualitativa, e por isso, buscamos responder ao seguinte questionamento: “Qual(is) a(s) concepção(es) de escrita que subjaz(em) o ensino da produção escrita no ensino médio?” e elegemos como objetivo a extração das propostas de produção escrita do livro didático, bem como a identificação das concepções que as perpassam. Objetivamos também refletir sobre os objetivos do ensino da escrita, a fim de saber como eles cooperam para o fortalecimento desta prática em alunos de ensino médio. As propostas de produção textual extraídas do livro foram analisadas a partir das seis concepções de escrita elencadas por Ivanic (2004): habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e discurso sociopolítico. Fundamentam este trabalho as contribuições autores como Ivanic (2004), Antunes (2003), Marcuschi (2001; 2008), Koch e Elias (2014; 2015) e outros. Comprovamos, ao final, que as propostas podem ser compreendidas como parte importante do processo de aprendizagem da língua por meio da exploração de atividades que englobam conhecimentos de gênero, processo, habilidade, criatividade e uso social da língua. Essas concepções possibilitam ao aluno um estudo da língua aplicado às diversas situações comunicativas, que são explorados através do ensino da produção escrita.

Palavras-chave:

Escrita; Concepções de escrita; Livro didático.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna, por influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), se pautou, até 2017, em quatro eixos que devem ser articulados entre si: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Tais eixos, de acordo com o documento, devem ser integrados de modo a promover um aprendizado que torne o aluno proficiente em sua própria língua, estando apto a utilizá-la em contextos variados. Assim, o concluinte do ensino básico deve ser um conhecedor de sua língua, bem como ser capaz de interagir por meio da linguagem em diferentes situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas, sob os moldes de diferentes gêneros.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) parametrizaram o ensino no Brasil até 2017, e atualmente, embora ainda não tenha exercido

força sobre os livros didáticos por sua recente homologação, surge a Base Nacional Comum Curricular, ainda não existente no momento de realização desta pesquisa.

Junto a essas iniciativas governamentais, o livro didático é perpassado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é responsável pela escolha, vistoria e distribuição dos livros didáticos nas escolas, os quais serão o material de auxílio ao professor. É nos livros didáticos direcionados ao Ensino Médio que está contido o objeto de análise desta pesquisa: as propostas de produção textual. É por meio delas que o aluno demonstra os conhecimentos linguísticos, discursivos e textuais em variados temas através dos gêneros em sua maioria escritos. Logo, esta pesquisa se volta para a atenção dada às propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Ensino Médio.

O ensino da produção escrita foi e é perpassado por diversas teorias. Ivanic (2004) discorre sobre essas variações teóricas, olhando para a escrita em contextos de ensino, acreditando que se pautam em seis concepções: habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e sociopolítico. É a partir desse contexto que desenvolvemos essa pesquisa, tendo como objetivo principal extrair a concepção de escrita das propostas de produção textual em um livro didático direcionado ao ensino médio em uso nas escolas brasileiras, para responder ao seguinte questionamento: Que concepção de escrita orienta as propostas de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio? Como também, de modo específico: 1) estabelecer relações entre as concepções de escrita e as produções de texto sugeridas; e 2) Reconhecer as contribuições do ensino de escrita para os discentes.

Para cumprimento destes objetivos, analisaremos as propostas de produção textual presentes em um livro didático de volume único direcionado ao ensino médio e que ocupa o topo da lista dos mais adotados pelas escolas públicas no ano de 2015, segundo dados do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), sendo ele o livro “Português Linguagens” de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A pesquisa tem caráter documental e é caracterizada enquanto qualitativa, respondendo aos questionamentos e objetivos pré-estabelecidos. Assim, buscamos conhecer o tratamento dado às propostas de produção textual no livro didático de Ensino Médio e a qual concepção de escrita estão atreladas.

2. CONCEPÇÕES DE ESCRITA

A cada época a escrita é vista por um viés diferente que determina seus objetivos enquanto atividade escolar, baseando-nos nas seis concepções de escrita, conforme nomenclatura

utilizada por Ivanic (2004) em seu estudo sobre a escrita no ambiente acadêmico, sendo elas a escrita enquanto: habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e prática sociopolítica. Discorreremos sobre cada uma dessas concepções a fim de compreender como se caracteriza a escrita em cada uma dessas concepções.

2.1 A escrita como habilidade

Na primeira das concepções apresentadas por Ivanic (2004), a habilidade, podemos perceber o ensino da escrita pautado no domínio do código linguístico. O aluno é exposto a regras gramaticais e deve executá-las de maneira precisa em seus textos, demonstrando o domínio do sistema que rege sua língua. De acordo com a autora, nesta concepção, “escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção do texto” (*idem*, p. 227). Isto caracteriza a escrita focada no produto, ao passo que também, distanciada de situações de aplicabilidade do saber linguístico enquanto inserido em contextos de comunicação por meio da língua.

Desta forma, é a partir da escrita enquanto habilidade que o aluno se distancia dos sentidos do texto e de sua aplicação na vida cotidiana, para considerar apenas a habilidade de articulação dos elementos da língua na construção de enunciados adequados ao alto padrão de escrita dos textos literários que lhes serviam de modelo. O ensino de escrita na escola dedicou-se ao ensino que garantia ao aluno o domínio do código linguístico, segundo Bunzen (2006, p 144) as atividades de produção de texto destinadas à produção textual consistiam em um apanhado assistemático, atrelado à visão aristotélica do bem pensar, enfatizada no campo dos textos literários (BUNZEN, 2006, p. 144), considerando que o aluno leitor de textos reconhecidos da literatura nacional e conhecedor das regras da gramática seria capaz de produzir bons textos. Logo, a escrita nesse período se inseria nas atividades de composição, realizando paráfrases das consideradas “boas obras” (*idem*). Em resumo, essa perspectiva “desconsidera, por exemplo, os processos cognitivos vivenciados pelo aluno, o evento ou a situação de escrita em que está envolvido, o objetivo que orienta essa prática” (IVANIC, 2004 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 91).

2.2 A escrita como criatividade

Nas décadas de 1960 e 1970, a concepção de escrita volta-se para a criatividade e expressão do aluno: “Nesse período, inicia-se, por exemplo, um incentivo à questão da criatividade do aluno”, ou seja, os textos de literatura eram utilizados como um estímulo, assim, “as redações produzidas pelos alunos passam a ser consideradas atos de comunicação e expressão” (BUNZEN, 2006, p. 144). Desta forma, “o texto é visto como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do escritor” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33).

Se em outros tempos havia uma atividade de imitação de textos reconhecidos pela literatura nacional e um foco unicamente no sistema linguístico, agora, a produção escrita abre espaço para a criatividade do aluno e sua capacidade de expressão a partir de sua própria visão, mesmo sendo sujeito aos moldes estilísticos de época. É nesse momento da produção escrita que passa a haver o olhar para a redação escolar, porém, não ainda como objeto do processo de ensino-aprendizagem (BUZEN, 2006, p.144).

Assim, a escrita, nesta concepção, “é tratada como uma atividade cujo valor está em si mesma, no ato criativo de um autor, sem outras funções sociais além do entretenimento do leitor (Ivanic, 2004, p.231 *apud* PINTON,2010, p.2), tendo seu foco ainda no produto, visando a expressão e à forma em que um indivíduo escreve.

2.3 A escrita como processo

Olhar para a escrita enquanto processo evidencia mais que o domínio do código linguístico e a capacidade de expressão. Nesta concepção, segundo Ivanic (2004), a escrita se caracteriza por dois níveis. O primeiro diz respeito às mobilizações mentais que um sujeito deve provocar ao escrever, e o segundo, à situação de produção dessa escrita. De acordo com a autora, a escrita se volta em primeiro momento a uma situação de contexto comunicativo, visando a interlocução com o outro, se envolvendo o ensino de uma escrita situada e em efetivo uso. Segundo Antunes (2003, p. 46), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”, assim como afirma Geraldi (1997, p.6): “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto desse processo”. E, de fato: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro a quem o texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Sendo a escrita vista como o processo, é necessário escrever dentro de um contexto de produção, mesmo que imaginário, assim como afirma Schneuwely (1992, p.50) ao discorrer sobre a concepção vigotskiana da linguagem escrita: “a ausência de um interlocutor, na linguagem escrita é, por conseguinte um discurso monológico com um interlocutor imaginário, ou apenas figurado”.

2.4 A escrita em função do gênero

A escrita passa ser considerada, na concepção de escrita “gênero”, um evento linguístico determinado pelo contexto comunicativo que condiciona uma esquematização verbal, e esse condicionamento faz convergir ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008, p.72). É o gênero, socialmente constituído, que determina as características da produção escrita, em consonância com a situação de comunicação e, que um enunciado esteja inserido e em adequação ao contexto a que se destina sua enunciação.

Diante disso, é importante ressaltar que é na escrita enquanto gênero que, pensando-se num contexto ensino, pode se desenvolver capacidades linguísticas adaptáveis a diferentes situações, compreendendo a influência do lugar social, dos objetivos e do público sobre a produção escrita e as estruturas linguísticas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (PCN, 1998, p. 22). Nesse sentido, dominar um gênero implica em mais que saber utilizar o código da língua. Corresponde ao “domínio da situação comunicativa, domínio esse que pode se dar por meio do ensino de aptidões exigidas para um gênero determinado” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 61).

2.5 A escrita como prática social

Quando considera a escrita enquanto prática social, Ivanic (2004) aponta para uma concepção de gênero textual, referente à tipificação do texto, abarcando as práticas sociais que regem a produção de sentido na escrita, como determinados por uma concepção guiada pela prática social. Podemos associar a prática como parte de uma atividade de letramento decorrente das diversas mídias e formas de veiculação de textos em nossa sociedade. É a partir de tal noção, bem como de seu atrelamento às questões de gênero, que o ensino de escrita passa a atender para a dimensão social da escrita, permitindo ao aluno compreender e produzir discursos que signifiquem socialmente em contextos e situações variadas.

É dentre essas orientações que as atividades de produção de texto, nesta perspectiva, devem contemplar as diferentes funções comunicativas que levem o aluno a compreender a relevância de suas produções, mediante a sua vida em sociedade (ANTUNES, 2003, p. 47). Dito isto, o estudo dos gêneros na sala de aula passa a ser interligado a um olhar interdisciplinar, atentando para as atividades culturais e sociais, condicionando a produção de textos que circulem em diversas esferas da sociedade. De acordo com as OCEM (2006)

toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. [...] cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades [...] assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. (OCEM, 2006, p.24)

2.6 A escrita como discurso sociopolítico

A escrita nesta concepção une as concepções de gênero e de prática social contidas na constituição de uma noção de escrita que contribua com uma visão sociopolítica. Nesta, o ato de escrever passa ser inserido numa perspectiva maior e mais abrangente, se referindo à intervenção em sociedade, assim como passa a se integrar a uma função de intervenção e controle social, diferindo do anterior por concretizar práticas sociais, culturais e políticas

através dos gêneros. Ivanic (2004) afirma que esse discurso vai ocorrer “implicitamente através da participação intencional, e não através da instrução” (p. 235).

Nas orientações para o ensino médio, as OCEM (2006), podemos perceber a atenção aos gêneros discursivos, numa tentativa de não fragmentar as dimensões que possam ser implicadas nas relações de sentido, para, assim, “possibilitar letramentos múltiplos” (*idem*, p. 28). Assim, de acordo com o manual,

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. (*Idem*).

Assim, o aluno deverá ser formado para além da escola, através de práticas de linguagem que propiciem sua formação cidadã e sua inserção no mundo do trabalho, por meio das formas de fazer sentido através da linguagem. Numa escrita considerada sócio-política, o indivíduo não mais se insere em situações hipotéticas de comunicação e interação social. Este passa a intervir diretamente no contexto social através da união das concepções de prática social e gênero. A produção textual é utilizada a serviço de uma real intervenção social e de objetivos concretos quanto à atuação em sociedade.

ANÁLISE DOS DADOS

Para obtenção dos dados, analisamos excertos do livro didático Português Linguagens, da editora Atual, sob a autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicação em 2013, volume único para o ensino médio. Este material abrange eixos de gramática, literatura e produção textual, dos quais lançamos olhar sobre o último.

O livro está dividido em nove unidades que por sua vez se subdividem, totalizando sessenta e dois capítulos. Estes apresentam, em função do eixo que o compõe, uma estrutura específica. Identificamos dezessete propostas referentes à produção textual, cada uma trazendo um gênero, conforme podemos observar na tabela 1, que serão desenvolvidos no decorrer de um capítulo. A fim de analisar as propostas a partir das seis concepções elencadas para esse trabalho (habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e discurso sociopolítico), a partir da nomenclatura de Ivanic (2004), listamos, na tabela abaixo, os capítulos e os respectivos gêneros abordados, com a enumeração que seguiremos ao longo desse trabalho na análise das Propostas de Produção Textual (PPT),



Tabela 1- Listagem dos gêneros abordados no livro Português Linguagens

Numeração adotada	Gênero abordado	Capítulo	Página
PPT 1	Produção de poema	4	48
PPT 2	Produção de texto teatral	7	87
PPT 3	E-mail	10	117
PPT 4	Comentário		123
PPT 5	Artigo de opinião	16	171
PPT 6	Seminário	19	195
PPT 7	Notícia	23	235
PPT 8	Entrevista (oral e escrita)	26	271
PPT 9	Reportagem	31	342
PPT 10	Crônica	34	363
PPT 11	Crítica	36	384
PPT12	Editorial	39	415
PPT 13	Cartaz e anúncio publicitário	44	472
PPT 14	Conto	47	501
PPT 15	Cartas argumentativas	51	547
PPT 16	Dissertativo-argumentativo	54	584
PPT 17	Dissertativo-argumentativo	58	619

Alves, Nathalia Niely Tavares. Concepções de escrita subjacentes às propostas de produção textual em livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

As propostas acima ocupam no livro a seção intitulada “Produção de texto” e são constituídas dos seguintes tópicos, que se aplicam a grande maioria das propostas, são eles: 1) Trabalhando o gênero; 2) Produzindo o texto; 3) Planejamento do texto; 4) Revisão e reescrita; e, há em algumas, o tópico 5) escrevendo com técnica; adequação; expressividade.

O tópico 1, “Trabalhando o gênero”, refere-se à apresentação do gênero a ser desenvolvido pelos alunos. Essa etapa corresponde à leitura dos textos de apresentação, oferecendo ao aluno o primeiro contato com determinado tipo de texto antes de produzi-lo. Podemos exemplificar por meio da PPT 2 (p. 87), referente ao texto teatral. A PPT traz um breve resumo da obra que será apresentada, e em seguida, apresenta um fragmento da peça “A vida de Galileu”, do Alemão Bertold Bracht em duas páginas (88 e 89) correspondendo às páginas 47 a 58 na obra original. A cena teatral escrita é apresentada de acordo com os moldes do gênero expondo ao aluno sua estrutura típica: presença do nome das personagens, uso do travessão e descrições extratextuais que complementam o texto.

Em 2, “Produzindo o texto”, é apresentado ao aluno o tópico que aqui relacionaremos ao “comando da proposta” devido a ser nesta etapa que o aluno terá acesso ao enunciado que o fornecerá os subsídios necessários para uma produção de texto situada em determinados objetivo, público, situação comunicativa, temática e outros contextos que possam ser necessários à produção de determinada tipologia textual. É neste tópico que o aluno conhecerá a situação em que o gênero apresentado anteriormente deverá ser produzido por ele, orientando a redação. A terceira etapa de produção que compõe os capítulos de produção de texto é

referente ao planejamento do texto, de forma que são fornecidas aos alunos orientações para o momento que antecede a redação, conforme podemos observar no exemplo referente à PPT 3. É através do tópico destinado ao planejamento do texto que o aluno poderá atentar para outras informações relevantes para o que redigirá, adequando os conhecimentos sobre o gênero e temática à situação em que será inserida sua produção.

Em seguida, supondo-se a produção do texto, o aluno é encaminhado à revisão e reescrita do que produziu por meio de critérios que permitem ao aluno realizar as correções necessárias e uma nova versão do texto. Por fim, citamos o tópico que se aplica apenas ao capítulo referente à produção de cena teatral (PPT2), no qual é possível encontrar o tópico 5, denominado “Escrevendo com técnica”, que se constitui de informações teóricas que podem melhorar a atividade de escrita em determinado tipo de texto.

De mesma forma ocorre na PPT10 ao propor a utilização de um discurso adequado na produção da crônica como forma de trazer expressividade ao texto produzido:

Veja que no trecho: "-Fui cortar o cabelo- disse calmamente", foram empregados dois travessões. O primeiro introduz a fala da personagem; o segundo separa a fala da personagem da fala do narrador. Em textos literários, é mais comum empregar o travessão para isolar o discurso direto; em textos jornalísticos e científicos, entretanto, é mais comum o emprego das aspas. (p. 368)

Embora sejam trabalhadas diversas temáticas, no livro em análise, mais especificamente nas propostas de produção, é apresentada aos alunos uma variedade de gêneros, desde os literários aos discursivos. Em nossa análise, encontramos dezesseis gêneros, cada um desenvolvido em um capítulo.

Em cada novo gênero apresentado, podemos extrair orientações específicas que aqui citaremos em quatro tipos, quanto: à estrutura, à linguagem empregada, ao público e situação a que se destinam. Quanto à estrutura, podemos encontrar orientações como: "Verso é uma sucessão de sílabas ou fonemas [...] correspondente em geral a uma linha do poema. Os versos organizam em estrofes" (PPT1, p. 50), "trechos em letra de tipo diferente e indicam como as personagens devem falar" (PPT2, p. 91), "preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexos" (PPT3, p. 120) e "o comentário na internet é um texto geralmente curto e com estrutura bastante variável" (PPT4, p. 121).

Quanto à linguagem, é recorrente a todas as propostas do livro o direcionamento para um uso adequado da linguagem em relação ao gênero que deve ser produzido. Como exemplo, podemos citar as PPT 10, 11 e 13, como na PPT referente ao anúncio publicitário: "procurem fazer um texto curto e objetivo" (p. 473); na revisão da crônica, observando "se a linguagem está adequada ao perfil do narrador e/ou das personagens" (p. 376).

Quanto à situação de uso do texto escrito, podemos citar as PPT 3, 7, 15, por exemplo, com as situações mais diversas, como: "Você também pode enviar um e-mail para um veículo de comunicação, manifestando-se sobre um assunto de seu interesse" (p. 120); "Escreva uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola" (p. 237); "escolham um jornal ou uma revista para leitura [...] selecionem na publicação escolhida uma matéria ou reportagem [...] escrevam então uma carta ao jornal ou à revista, comentando a matéria ou reportagem." (p. 550).

É pertinente dizer que o livro em análise, com suas respectivas PPT, se submetem à concepção de escrita enquanto processo, propiciando ao aluno a ativação de diversas estratégias antes adquiridas no ensino fundamental, para aplicá-las na redação de textos

Desta forma, ao considerar a escrita enquanto perpassada por etapas que se sucedem na construção do texto escrito, o livro didático "Português Linguagens" pressupõe-se a concepção de processo. Em todas as catorze propostas o aluno é direcionado a uma mobilização de estratégias linguísticas e discursivas que condicionem uma produção textual bem executada, partindo da leitura prévia de textos, ao planejamento do texto, primeira escrita, revisão e reescrita.

As PPT, mesmo que de forma indireta, deixam transparecer a necessidade do domínio do código linguístico para sua execução. Esse fato é evidenciado tanto pelos enunciados que compõem as propostas, quanto pela própria estrutura organizacional do LD. Os capítulos de produção textual são, em geral, precedidos por capítulos de conteúdos gramaticais, pressupondo a necessidade do conhecimento gramatical para a produção de textos.

Algumas PPT não se restringem ao ambiente escolar, rompendo com a escrita unicamente escolar. Em algumas propostas, podemos perceber que a produção dos alunos pode ser publicada, como também, utilizadas a favor da sociedade. Dentre as PPT analisadas, destacamos as propostas 3 (e-mail), 11 (crítica), 15, cartas argumentativas, que propõem a produção escrita para além dos colegas de classe ou da escola, orientando o aluno para a possibilidade de "orientar e esclarecer outros leitores [...] cumprindo seu papel de cidadão" (p.120).

A PPT 3 sugere a produção e envio de um e-mail para a redação de uma revista ou jornal, se manifestando sobre um assunto de seu interesse. A proposta orienta ainda, para a atenção a ser dada ao texto, devido a possibilidade de publicação: "Tenha em mente o perfil de seu leitor. Lembre-se de que seu texto poderá ser publicado e lido por milhares de pessoas. Se seu ponto de vista estiver bem fundamentado, ele poderá influenciar outros leitores e, assim, você estará exercendo seu papel de cidadão" (p. 120). A PPT 4, por mais que seja abordada no mesmo capítulo, caracteriza-se por ser mais informal, porém, não deixa de considerar a importância da

escrita no processo de exercício da cidadania. Nesta, aluno é direcionado a produzir comentários e postá-lo em suportes adequados a isso, como sites, blogs, redes sociais, concretizando uma atividade social. As propostas evidenciam, a partir dos estudos aqui realizados, a concepção social da escrita. O aluno, a partir de suas produções textuais e da possibilidade de publicação para milhares de pessoas (PPT 3), ou para uma autoridade municipal (PPT 11), passa a compreender a dimensão social da escrita. Este, a partir dessas experiências extra-escolares, pode ser um importante ponto para um despertar do aluno para as questões comunitárias e sua possibilidade de intervenção na sociedade, compreendendo que a escrita não se restringe apenas ao ambiente escolar e aos momentos de propostas de produção solicitados pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizado todo o percurso aqui apresentado, como também analisadas as propostas de produção textual no livro didático Português Linguagens, comprovamos que as dezessete propostas estão orientadas e organizadas no livro didático por uma concepção de gênero, sendo eles: poema, texto teatral, e-mail, comentário, artigo de opinião, seminário, notícia, entrevista, reportagem, crônica, crítica, editorial, cartaz e anúncio publicitário, conto, cartas argumentativas e o gênero dissertativo-argumentativo.

As propostas de produção são ainda organizadas por uma concepção de processo, ao passo que orientam uma produção definida por etapas, nas quais os alunos poderão mobilizar conhecimentos linguísticos e textuais num processo contínuo da escrita, envolvendo a leitura prévia, planejamento, redação, revisão e reescrita, atendendo ao gênero a que foi solicitado produzir. Quanto às seções que compõem o capítulo de produção escrita, estes apontam para a concepção de habilidade, já que as propostas de produção exigem conhecimentos gramaticais específicos, como uso de determinados tempos verbais, da impessoalidade e outros recursos linguísticos, na elaboração de um texto. De mesma forma, direciona a adequação da forma de linguagem utilizada ao gênero solicitado. Para produzir um dado tipo de texto, os saberes devem ser aplicados como forma de domínio do código linguístico centrando se assim na língua (KOCH, 2015, p. 32). Por esse viés, caracterizamos a escrita no livro didático em análise enquanto perpassada pela concepção de habilidade.

Quanto à capacidade de criação e manipulação dos recursos linguísticos a serviço da expressão evidencia a concepção focada no autor (criatividade) é considerada em 11 propostas (1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 10, 17). No livro, essa concepção é enfatizada por meio das sugestões de produção que se referem à capacidade criadora do escrevente, ao uso da língua

como expressão, como também, à busca por uma escrita que desperte sensações no leitor (curiosidade, tensão, humor) por meio de usos específicos da linguagem a cada situação.

A concepção de escrita enquanto ferramenta de prática social é explorada nas PPT 3, 4 e 15, submetendo os alunos a situações de participação social por meio da escrita. São essas propostas que colocam os alunos frente com um uso efetivo da linguagem, levando-os a reconhecer a repercussão que pode ser gerada pela produção escrita. As propostas aqui citadas, referentes à produção do e-mail, comentário e cartas de reclamação, propiciam a oportunidade de expor sua produção escrita ao público extraescolar, cumprindo, nas palavras do livro didático, “seu papel de cidadão” (p.120). Porém, essa intervenção social realizada pelo aluno, não explora, ainda, relações de empoderamento e crescimento social por meio da concepção sociopolítica da escrita, pois, não se realiza efetivamente a junção gênero e prática social, no desenvolvimento de competências sociopolíticas no aluno. A prática escrita alcança, ainda que de uma forma pouco recorrente, a relação do texto escrito com a sociedade extraescolar, desde gêneros mais informais, como o comentário, dependendo do lugar em que ele seja alocado, até a carta de reclamação, com um maior grau de formalidade.

Quanto à contribuição das propostas no desenvolvimento das práticas de escrita, afirmamos que estas podem ser compreendidas como parte importante do processo de aprendizagem da língua por meio da exploração de atividades que englobam conhecimentos de gênero, processo, habilidade, criatividade e uso social da língua. Através das PPT contidas no livro, o professor pode desenvolver um bom trabalho com o ensino da língua, propiciando aos discentes conhecimentos sobre adequação, grau de formalidade, conteúdos gramaticais, capacidade de expressão e persuasão, estrutura, e o conhecimento de diversos gêneros, sem um foco fechado à norma-padrão, incentivando, assim, o uso adequado da linguagem em diferentes eventos comunicativos. De mesma forma, a proposta do material didático possibilita ao aluno o uso da língua escrita a serviço de uma atuação efetiva na esfera social, conforme se observa em propostas do livro analisado (PPT 3;11;15).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARCOVERDE, M.D.L. ARCOVERDE, R.D.L. *A escrita como processo*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BENTES, A.C. *Linguística textual*. In: MUSSALIN, F. BENTES, A.C. (org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- _____. OCEM (Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)
- _____. Guias de livros didáticos PNLD 2015 - Ensino Médio. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>> acesso em 02 out 2015.
- IVANIC, R. *Discourses of writing and learning to write*. *Language and education*, Vol. 18, nº 3, 2004.
- KOCK, I.V. *Linguística textual: retrospectos e perspectivas*. São Paulo: Alfa, 1997. p. 67-78.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2014
- KOCH, I. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- _____. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, B. Livro didático de língua portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (orgs). *Ensino de língua e literatura: políticas práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem, 2012.
- _____. O Que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio?. BUNZEN, C. MENDONÇA, M.. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RODRIGUES, F.S. *Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita*. UFSM: Santa Maria, 2008.
- RODRIGUES, M.C. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. UFPE: Recife, 2012. TOZZONI –REIS, M.F.C. *Metodologia da pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE, 2009.
- Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. *Português linguagens*. 3 Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.