

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL**

LAVYNIA PRECIOSO COSTA

**O TRABALHO COM A ESCRITA E A REESCRITA NO ENSINO: UMA ANÁLISE
BASEADA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

UBERLÂNDIA

2023

LAVYNIA PRECIOSO COSTA

**O TRABALHO COM A ESCRITA E A REESCRITA NO ENSINO:
UMA ANÁLISE BASEADA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Artigo científico elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso e apresentado ao Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa - Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras. Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.

UBERLÂNDIA

2023

O TRABALHO COM A ESCRITA E A REESCRITA NO ENSINO: UMA ANÁLISE BASEADA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lavynia Precioso Costa

RESUMO

O presente artigo científico foi elaborado como produto final de Trabalho de Conclusão de Curso, da licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Uberlândia. Em nossa pesquisa, pautamo-nos nas contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa (CELANI, 1992; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, 2001, 2013; MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2007), em leituras sobre a historiografia da disciplina português (SOARES, 2001; 2004), o livro didático (ANTUNES, 2003; BUNZEN, 2011; FREITAS; RODRIGUES, 2008) e área da escrita e reescrita de textos no contexto escolar (GERALDI, 2008; LIMA, 2023; VALLE; PANCETTI, 2009). Objetivamos apresentar uma análise qualitativa do livro didático **Tecendo Linguagens**, comumente utilizado em Uberlândia - Minas Gerais e que foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, para o período de 2020 a 2023. A análise do material em questão focou no componente curricular de língua portuguesa, especificamente no trabalho com a escrita e a reescrita, buscando observar se e como as propostas de produção textual foram contempladas; se existiu uma orientação de planejamento para o estudante produzir o texto solicitado e se houve proposta de reescrita. Nosso recorte se deu na análise da seção final chamada de **Produção de texto**, existente ao final de cada capítulo do livro didático, no presente trabalho, apresentamos dados do primeiro e do sexto capítulos. Por meio das análises dessas seções finais, voltadas exclusivamente às propostas de produção de textos para os estudantes, observamos que, no livro didático em questão, ora havia uma contextualização para a escrita a ser desenvolvida pelos discentes, ora não existia esse trabalho, indicando uma oscilação na abordagem da produção de textos. Além disso, verificamos que em todas essas propostas de escrita constava um momento voltado ao planejamento dos textos, ainda que com ênfases distintas. Assim, no planejamento do capítulo 1, nota-se um foco na estrutura do gênero proposto, diferentemente do capítulo 6, em que se pode perceber uma ampliação de repertório sobre o assunto a ser trabalhado na produção com uma boa delimitação do tema. Por outro lado, observamos que, em ambos os capítulos, o tratamento do contexto de produção dos gêneros solicitados e do meio de circulação deles é limitada. Desse modo, nossos dados colaboram para a

afirmação de que, o trabalho com a reescrita esteve presente, mas algumas vezes foi abordado de forma que reforçou a padronização do gênero abordado e não uma reflexão sobre seus aspectos informacionais. Diante disso, pode-se concluir que o LDP analisado é parcialmente satisfatório para trabalhar com a escrita e a reescrita em sala de aula, reforçando ser papel do professor adequar suas atividades para o contexto de sua realidade, enquanto docente, e ter sempre um olhar crítico ao material que utiliza. Ademais, os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de a escola olhar a escrita e a reescrita como trabalho (FIAD, 2013), além de considerar o texto como objeto de práticas de leitura e de produção.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Livro didático; Escrita; Reescrita.

ABSTRACT

This scientific article was elaborated as the graduate course in modern languages' final paper at the University of Uberlandia, Brazil. In our research, we relate in the contributions of 'Applied Linguistics on the teaching of Portuguese Language' (CELANI, 1992, FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, 2001, 2013, MOITA LOPES, 2006, ROJO, 2007), in readings about the historiography of the Portuguese subject, the schoolbook (ANTUNES, 2003, BUNZEN, 2011, FREITAS; RODRIGUES, 2008, SOARES, 2001, 2004) and the revisions of writing and rewriting area of texts in the school context (GERALDI, 2008, LEMKE, 2010, LIMA, 2023, VALLE; PANCETTI, 2009). We aimed to present a qualitative analysis of a schoolbook used in Uberlandia, Minas Gerais and given by the National Program Book and Schoolbook (PNDL). The material's analysis focused on the curricular component of the subject Portuguese, specifically in the works of writing and rewriting, seeking to observe if and how the written proposals were contemplated; if there exists any plan to create the requested text and if it has a rewriting proposal. Our sample took place in the analysis of the final section called 'Textual production', that exists in the final lines of each chapter of the book, in this current work, it is presented data from the first to the sixth chapter. Through the final section's analyzes dedicated exclusively to proposals for the productions of texts for students, it was observed that sometimes the book didn't offer any contextualization for the writing to take place by the students, indicating an oscillation in the approach to text production. In addition, it was found that in all these writing proposals there was a moment focused on the planning of the texts, albeit with different

emphases. Thus, in the planning of chapter 1, there is a focus on the structure of the proposed genre, unlike chapter 6, in which one can see an expansion of the repertoire on the subject to be worked on in the production with a good delimitation of the theme. On the other hand, it was observed that, in both chapters, the treatment of the production context of the requested genres and the way they circulate is limited. Thus, the data contributed to the assertion that the work with rewriting was present, but sometimes it was approached in a way that reinforced the standardization of the approached genre and not a reflection on its informational aspects. It can be concluded that the LDP analyzed is partially satisfactory for working with writing and rewriting in the classroom, reinforcing that it is the teacher's role to adapt their activities to the context of their reality, as a teacher, and to always have an eye on critical of the material he uses. Moreover, the results of this research point to the need for the school to look at writing and rewriting as work (FIAD, 2013), in addition to considering the text as an object of reading and production practices.

Key words: Portuguese teaching; schoolbook; writing; rewriting.

1.Introdução e contextualização de nosso objeto de pesquisa

O livro didático percorreu um longo caminho para que finalmente chegasse até as escolas brasileiras. De acordo com Freitas e Rodrigues (2008), esse processo teve início em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha como objetivo contribuir para a legitimação do livro didático e aumentar a sua produção. Entretanto, nos contam os autores que, apenas em 1934, no Governo Vargas, o INL recebeu instruções de produção, como edição de obras literárias, com propósito de formação cultural da população, elaboração de dicionários nacionais e expansão das bibliotecas. Freitas e Rodrigues (2008) rememoram que, em 1945, a escolha do livro didático utilizado em sala de aula passou a ser tarefa do professor. Por fim, o INL acabou por ser extinto em 1976, criando-se vários outros programas (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Atualmente, está em vigor o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que surgiu em 1985 e que tem sua execução pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com Freitas e Rodrigues (2008), o PNLD garante que o docente tenha autonomia para a escolha do livro; prevê a reutilização do livro por estudantes em anos posteriores e distribuição gratuita às escolas públicas (FREITAS; RODRIGUES, 2008). Entretanto, será que os professores são realmente tão “livres” para escolher o Livro Didático? Afinal, o LD pode ser um objeto pensado para diminuir os custos com formação continuada de professores e também reduzir a carga horária destinada ao planejamento de aulas. Conforme Soares (2004) nos explica:

se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo o rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2004, p. 167).

Segundo Freitas e Rodrigues (2008), o livro didático passou por evoluções em relação a seu uso e estética. Nos primórdios, ele era utilizado apenas pelo professor, mas uma mudança de perspectiva fez com que o estudante se transformasse em seu consumidor. Assim, surgiu a necessidade de adicionar ilustrações e adequar a linguagem conforme a faixa etária (FREITAS, RODRIGUES, 2008). Considerando a presença e mudança dos livros didáticos na Educação Básica, nesta pesquisa, focamos no Livro Didático de Língua

Portuguesa (LDP) cuja história também passou por diversas transformações ao longo dos anos.

Para contextualizar, brevemente, o componente curricular em que o LDP é utilizado, recorremos a Soares (2004), a qual afirma que a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar só aconteceu nas últimas décadas do século XIX. De acordo com Magda Soares (2004), essa situação pode ser explicada pois, no Brasil Colonial, havia três línguas em convivência e a língua portuguesa não era a mais comum. Além do português trazido pelos colonizadores, surgiu uma língua geral, “que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum)” (SOARES, 2004, p. 157). A autora informa que a terceira língua era o latim, que era usado como base para o ensino secundário e superior dos jesuítas. Ademais, no dia a dia, a língua geral era a mais utilizada, por necessidades práticas de comunicação entre os portugueses e os indígenas, bem como entre os próprios nativos que falavam línguas diferentes e para fins de evangelização e catequese (SOARES, 2004).

A estudiosa comenta que, apenas no século XVIII, por determinação do Marquês de Pombal, que em Portugal e em todas as suas colônias, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa e proibiu-se o uso de quaisquer outras línguas. De fato, “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2004, p. 160).

Entretanto, de início, a implementação de estudos da gramática da língua portuguesa nas escolas serviu apenas para dar apoio à aprendizagem da gramática latina (SOARES, 2004). Gradualmente, à medida que o latim foi perdendo sua utilidade e importância social, o estudo do português foi ganhando autonomia (SOARES, 2004). Retórica, poética e gramática eram as disciplinas pelas quais o ensino da língua portuguesa era realizado até o fim do Império. Somente depois disso, elas foram combinadas em uma única disciplina, que passou a ser chamada de Português (SOARES, 2004).

Ainda de acordo com Magda Soares (2004), a disciplina de português só ganha real modificação em meados de 1950, quando, devido às reivindicações da classe popular por direito à escolarização, democratiza-se a escola e o número de alunos quase triplica. Começa-se a ensinar gramática a partir do texto e a responsabilidade de elaborar exercícios e perguntas passa do professor ao livro didático.

Nos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a disciplina passou a ser denominada “comunicação e expressão” e “comunicação e

língua portuguesa”, com objetivo de “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não verbais” (SOARES, 2004, p. 169). Essa mudança foi resultante da intervenção do governo militar, instaurado em 1964, em que a educação seguia os objetivos e ideologias desse regime. Ao adotar o termo "comunicação e expressão", já se indica um deslocamento do uso da língua para processos comunicativos, com o propósito de formar, “ainda que minimamente e de maneira acrítica, leitores e produtores de texto dentre os membros das camadas mais despossuídas” (ROJO, 2007, p. 10), a fim de capacitá-los para postos mais especializados de trabalho, que exigem mais escolaridade.

Segundo Bunzen (2011), na década de 1970, definem-se as disciplinas, mas não existe instrução de metodologia designada para cada uma delas, ou seja, a responsabilidade de criar os programas para cada série ficava a cargo dos professores e diretores da escola, num movimento de descentralização que permitiu que os estados e municípios elaborassem suas próprias propostas. Mas isso gerou muita desordem e contradições nos currículos e, em decorrência, nos anos 1970 e 1980, foram feitas várias denúncias contra o ensino de português das escolas públicas brasileiras. Com isso,

Os textos de divulgação, pesquisas sobre o ensino e a criação de propostas curriculares estaduais, entre os anos 70 e 80, mostram que coube aos pesquisadores universitários propor uma reflexão crítica das práticas escolares descritas anteriormente. Esses textos-documentos – como os Guias curriculares para o ensino de 1º grau do estado de São Paulo (1975) ou a coletânea O texto na sala de aula, organizada por Geraldí (1984) – fazem parte de um conjunto mais amplo de projetos voltados para a reformulação do ensino de língua materna. Congressos (como o COLE, criado em 1978), fóruns de discussão e revistas voltadas para o professor são outros exemplos de ações que (in)diretamente mostram o diálogo entre políticas públicas e científicas para a formação de professores e (re)construção de propostas curriculares (BUNZEN, 2011, p. 902).

Nesse sentido, a academia reagiu e priorizou-se, no discurso oficial, uma concepção sociointeracionista de língua(gem), atrelada a uma noção do texto como ponto de partida para o trabalho na escola, além de incluir o tratamento da variação linguística e a discussão do ensino (ou não) de gramática em contrapartida ao ensino “tradicional” (BUNZEN, 2011).

Com o âmbito da escola pública recebendo mais atenção, o livro didático também começou a ser objeto de questionamentos e de pesquisas. Dessa forma, o PNLD instituiu o processo de avaliação dos livros inscritos em seu programa, que passou por vários aperfeiçoamentos ao longo dos anos.

Atualmente, a síntese da avaliação pedagógica pela qual passam os livros didáticos e as coleções distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC) é apresentada no Guia do Livro Didático, distribuído às escolas e também disponível *on-line*¹. Os docentes escolhem os livros “de sua preferência para serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro título no próximo [edital do] PNLD.” (FREITAS, RODRIGUES, 2008, p. 304).

Isso significa que cada edital do PNLD possui uma vigência média de três anos. Após o término desse período, um novo edital é lançado, geralmente, com atualizações nas diretrizes, critérios de seleção e outros aspectos relacionados aos materiais didáticos. Para nossa análise, utilizaremos um LDP aprovado pelo PNLD 2020 nomeado de **Tecendo Linguagens**. Vale ressaltar que os critérios da avaliação pedagógica do PNLD 2020 estão ancorados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, implementada pela Resolução CNE/CP Nº 02, de 22 de dezembro de 2017: “Art. 20. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas”.

Segundo um levantamento feito pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, em 2019, foram distribuídos mais de 126 milhões de livros didáticos (doravante LD), que beneficiaram, em tese, mais de 35 milhões de estudantes em todo o Brasil. Este fato demonstra que o LD é um material educacional importante em nosso país.

Contudo, esse objeto pode se tornar um vilão se mal utilizado, pois, de acordo com Ota (2009):

[o LD] se constitui fonte quase que exclusiva de transmissão de conhecimentos no ambiente escolar, devido à falta de acesso a outros materiais de estudo e de pesquisa para alunos e alunas e, muitas vezes, para os professores e professoras, bem como única fonte de referência do trabalho em sala de aula, ou por falta de acesso ou porque os roteiros preestabelecidos e com respostas prontas representam economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas, fazendo desses livros verdadeiros manuais a serem seguidos (p. 214).

Dessa forma, um recurso que deveria ser analisado de forma minuciosa acaba por direcionar excessivamente o trabalho dos professores. Apesar de ter sido alvo de muitas críticas nos últimos anos, não é viável descartá-lo completamente devido à herança cultural

¹ Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/> Acesso em: 12 de julho de 2023.

que ele carrega e seu papel significativo para muitos mestres, que veem nele um suporte para sua prática pedagógica (OTA, 2009).

É devido a essa relevância do LD como principal objeto de apoio ao ensino-aprendizagem na escola que propomos esta pesquisa, já que o LD é também o livro mais comercializado no Brasil: representa 60% das vendas, segundo Marques Neto (2003 apud OTA, 2009). “Isso explica a preocupação constante das editoras em oferecer um produto, comercialmente, cada vez mais interessante, mais competitivo, capaz de se manter no mercado” (OTA, 2009, p. 216). E esse *marketing* para o LD pode afetar a forma como ele é visto e utilizado em sala de aula (OTA, 2009).

Com isso, nosso objetivo geral é analisar um LDP, a saber, **Tecendo Linguagens**, aprovado pelo PNLD (edital complementar N° 03/2020), portanto, ainda em vigor, sob o recorte das propostas de produção textual. A questão focou no componente curricular de língua portuguesa, especificamente no trabalho com a escrita e a reescrita, buscando observar se e como as propostas de produção textual foram contempladas; se existiu uma orientação de planejamento para o estudante produzir o texto solicitado e se houve proposta de reescrita. Nosso recorte se deu na análise da seção final nomeada de produção de texto existente ao final de cada capítulo e, no presente trabalho, apresentamos dados do primeiro e do sexto capítulos para verificar como estão dispostas as atividades de produção textual presentes em um LD de Língua Portuguesa para o 9º ano atualmente; se existe uma contextualização sobre a temática do texto a ser escrito pelo aluno; se há um trabalho de planejamento e/ou uma orientação descrita em relação às propostas; se é contemplada atividades de revisita ao texto e, por fim, se o material é satisfatório para ser usado em sala de aula.

Perante o exposto, o desenvolvimento de nossa pesquisa se justifica à medida que acreditamos ser de fundamental pertinência, refletir e analisar a quais conteúdos um dos LD utilizados na educação pública brasileira e, particularmente, no estado de Minas Gerais, especificamente em Uberlândia - que é a cidade onde residimos, trabalhamos e somos parte do corpo acadêmico das Letras - recorre para ensinar língua portuguesa, com ênfase na escrita e reescrita.

Ademais, a pesquisa torna-se relevante à medida que está inserida na área da Linguística Aplicada (LA), que busca “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 22), compreende que, “não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar” (KAPLAN, 1980, p. 63-64, *apud* CELANI, 1992). Assim, esta pesquisa se enquadra na área da Linguística Aplicada por buscar colaborar para sanar a necessidade de transformar as desigualdades sociais

promovidas pelo uso da língua(gem). Neste trabalho focamos na temática do ensino de língua materna por meio da escrita e reescrita de textos, via LDP.

Assim, levando em conta os objetivos estabelecidos, este artigo está assim organizado: Fundamentação teórica, em que falamos sobre “O surgimento da escrita e sua importância”; “O ensino da escrita nas escolas brasileiras”. Em seguida, no tópico 3. Metodologia, fazemos a descrição detalhada de nosso processo de pesquisa. Posteriormente, há o tópico 4. Análise do livro didático, em que analisamos seções de um livro de língua portuguesa para 9º ano do Ensino Fundamental II. Por fim, o tópico 5. Conclusões e 6. Referências.

2. Fundamentação Teórica

2.1 O surgimento da escrita e sua importância

A escrita surgiu, segundo Pauluk (2004), em 3500 a.C na região da Mesopotâmia, mas, se considerarmos grafismos de qualquer espécie, ela manifestou-se ainda antes, por volta de 35 mil a.C. Esses registros foram feitos pelos Sumérios, pois eles utilizavam símbolos para registro comercial, já que com o desenvolvimento do comércio e o aumento da população, era necessário usar um método eficaz para tornar mais simples as transações nesse período (PAULUK, 2004).

Apesar disso, não significa que o surgimento da escrita se deu pelo mesmo motivo para todas as sociedades pré-históricas, pois no trabalho de Vale e Pancetti (2009), os autores apresentam que:

Segundo Marcelo Rede, professor da Universidade de São Paulo (USP) especializado em história da Mesopotâmia, a teoria da criação única da escrita, cuja difusão posterior teria derivado em todos os outros tipos, não é plausível. Para ele, não há apenas uma razão para o aparecimento da escrita, e sim inúmeros fatores, dentro de um contexto histórico específico, que levaram as sociedades pré-históricas a desenvolverem esse modo de expressão (VALLE; PANCETTI, 2009, p. 1).

Considerando o desenvolvimento dos diversos sistemas de escrita, é sabido que essa forma de interação social possibilitou melhorias significativas no estilo de vida contemporâneo. Muito do que temos hoje no ocidente e na sociedade moderna, como filmes, séries, livros e tecnologia digital está de alguma forma ligado à escrita. De acordo com a linguista Margarida Salomão, a criação da escrita proporcionou aos povos que a possuíam uma dimensão de poder, graças à perspectiva de avanço tecnológico que ela representava:

A partir do momento que se tem a escrita, passa-se a ter uma memória social. E, na verdade, os avanços tecnológicos obtidos foram pautados ou tiveram como patamar a sistematização e organização dos conhecimentos, que passaram a ser, inclusive, coletivamente partilhados. E quanto maior a disseminação dessa memória social, mais rápida e mais violenta se tornou a evolução tecnológica e científica. (SALOMÃO, apud VALLE; PANCETTI, 2009, p. 2).

Compreender a importância da escrita e, conseqüentemente, da tarefa de escrever, é essencial, pois a vida na sociedade contemporânea exige do indivíduo inúmeras habilidades realizadas por meio de diversos letramentos, tais como: ler placas, obedecer às regras de convivência, preencher cadastros, utilizar aparelhos eletrônicos, fazer provas, enviar mensagens, dentre várias outras situações que exigem as habilidades de leitura e escrita. Como afirma Lemke:

A leitura e a escrita são processos de construção de significados do mesmo tipo. Esses processos não são, de forma alguma, o ‘inverso’ um do outro (LEMKE, 1989a; HARRIS, 1995). Eles só diferem nas condições situacionais: os outros jogadores humanos ou inanimados com os quais interagimos para construir nossos significados– sejam eles parceiros de produção escrita ou marcas no papel (LEMKE, 2010, p. 458).

Nesse sentido, produzir textos, na escola, é um processo que exige tanto do professor quanto do aluno, tempo, dedicação e prática. No processo de aquisição do sistema de escrita “os ‘erros’ são considerados construtivos, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando” (SOARES, 2001, p. 62).

Assumimos aqui, assim como Fiad (2013), a concepção de escrita como um trabalho “que se conduz no tempo e a de reescrita como parte desse trabalho, que possibilita, ao analista, observar as marcas deixadas pelo escrevente e que indicam, de algum modo, o trabalho realizado” (FIAD, 2013, p. 467). Sendo assim:

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e o lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Fortalecemos, aqui, a concepção de que a escrita exige trabalho, se existir processos adequados para o aprendizado da escrita juntamente com dedicação e tempo do discente, o trabalho com a escrita certamente se concretizará. Diferentemente da modalidade falada

informal, a escrita requer um trabalho condicionado a orientações, estudos e regras gramaticais:

Enquanto vivemos em sociedade, todos aprendemos a falar, ainda bem jovens, tendo como instrutores as pessoas próximas junto às quais crescemos. Por outro lado, a escrita tem que ser ensinada, normalmente em escolas, por pessoas que também foram treinadas para tal. Existe uma “formalidade” na aquisição da escrita, uma intencionalidade, uma vez que não aprendemos a escrever simplesmente convivendo com quem escreve (VALLE, PANCETTI, 2009).

Talvez por esse motivo seja uma habilidade tão valorizada socialmente na contemporaneidade ocidental, já que se tornou símbolo de educação, desenvolvimento e até mesmo poder.

Essa valorização da escrita pela sociedade torna necessário desenvolver um material didático orientador cada vez mais eficaz para o aprendizado da escrita dos estudantes. Portanto, a produção textual não deve ser considerada importante apenas em contextos de avaliação, mas é preciso que o discente compreenda que a escrita é uma ação que realizamos o tempo todo, está no nosso dia a dia e, por isso, é necessário ser construída diariamente. Sendo assim: “A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (SOARES, 2001, p. 68).

Além disso, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL 2018), o aluno deve ser capaz de:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 87).

Nesse sentido, produzir textos é uma prática importante no desenvolvimento da aprendizagem de interação escrita do discente, visto que ele passa a exercer um papel ativo, de autor.

2.2 O ensino da escrita nas escolas brasileiras

Assim como a história do livro didático, o ensino da escrita, mais especificamente da produção de texto, também percorreu um longo caminho. Baseados no capítulo de Lima (2021), entenderemos esse percurso histórico.

De acordo com a autora, durante o período colonial, os textos eram escolhidos pelos padres jesuítas e eram escritos principalmente em latim, com o objetivo de ensinar a catequese católica. Os professores jesuítas selecionavam autores latinos cuja escrita deveria ser imitada pelos alunos (LIMA, 2021). Não existia, portanto, o que Magda Soares (2001) vai chamar de “escrita espontânea”, prática que permite que a criança utilize as palavras necessárias para expressar sua intenção ao narrar uma história: “‘erra’, mas seus ‘erros’ permitem conhecer o processo pelo qual está se apropriando do sistema de escrita, as hipóteses que está, neste momento, formulando” (p. 63).

Segundo Lima (2021), no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas da colônia, novas diretrizes educacionais foram estabelecidas, mas a escrita ainda era pouco enfatizada, e apenas os alunos mais avançados escreviam composições, porque só se podia escrever depois de já se ter “aprendido” e só se “aprendia” depois de muita repetição/cópia. Foi somente no século XIX que o aprendizado da língua portuguesa foi oficialmente instituído no Colégio Imperial D. Pedro II, que seguiu a prática francesa de ensinar gramática, retórica e poética como forma de aprender a língua (LIMA, 2021).

O trabalho de Lima (2021) destaca que os registros mostram que a disciplina "Retórica e Poética" já tinha atividades de escrita em português, em 1855, embora a abordagem fosse modelar, isto é, reproduzindo os modelos de autores diversos. Em 1870, o termo "composição" foi substituído por "redação", que era ensinada por meio da leitura de trechos de clássicos e por observações sobre o tom, estilo e significado das palavras. Durante o século XX, a tradição de ensinar a língua portuguesa por meio da gramática, retórica e poética continuou e se perpetuou até cerca dos anos 1950. A abordagem prescritivo-normativista prevalecia para o trabalho com a escrita, enfatizando a estrutura textual e o cumprimento das regras ortográficas e gramaticais. Somente a partir da década de 1950, texto e gramática começaram a ser trabalhados de maneira mais integrada (LIMA, 2021).

A evolução do ensino de português no Brasil teria começado a partir dos anos 1960, com a inclusão da Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras e a mudança na função da escola, que passou a ser responsável pela qualificação dos cidadãos para o mundo do trabalho (cf. LIMA, 2021; SOARES, 2003). Mas, apenas a partir da década de 1980, quando o ensino de língua materna passou a se chamar simplesmente “português”, é que “a sociedade brasileira alcançou condições sócio-históricas propícias, que permitiram o avanço de importantes reflexões sobre a escrita e a leitura” (LIMA, 2021, p. 21).

Lima (2021) nos conta ainda que, durante os anos 1980, as teorias linguísticas se tornaram cada vez mais relevantes na educação, consolidando uma concepção de estudo da

língua que colocava o texto no centro do ensino ou reformulava as práticas existentes à luz das descobertas da ciência da linguagem. Nessa época, a ênfase quase exclusiva na gramática começou a ser substituída pela necessidade de a escola desenvolver competências e habilidades em leitura, escrita e oralidade (LIMA, 2021).

Ademais, a autora afirma que, nas décadas de 1980 e 1990, começou a surgir uma orientação para que os professores considerassem a escrita como um "processo" e o texto como um "evento" em vez de um "produto":

Segundo Bunzen (2006), nos anos 1980 e 1990, eclodiu com força a expressão “produção de textos”, que não simplesmente marca uma substituição terminológica, mas, antes, opera franca oposição à prática da redação escolar, que, de acordo com a avaliação do autor, “não leva em consideração as condições de produção das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade (inclusive na própria escola)”, configurando-se como uma escrita “para a escola”, ou um “mero produto escolar” (BUNZEN, 2006, p.148-149 apud LIMA, 2021).

Já em 1998, de acordo com Lima (2021), entraram em cena Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que buscaram reorientar o ensino, ampliando a visão de língua, inserindo atividades de leitura, escrita e oralidade nas práticas de letramento e concebendo o ensino-aprendizagem como um trabalho conjunto entre professor e aluno. No entanto, para a autora, as orientações contidas no documento foram avaliadas como abstratas pelos docentes e houve uma heterogeneidade de práticas nas duas primeiras décadas do século XXI.

Essa heterogeneidade gerou incertezas acerca de ‘o que ensinar’ e de ‘como ensinar’ nas aulas de português, apesar de haver alguns consensos. Dentre eles, o de que a escrita de textos deveria ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem, no espaço escolar (LIMA, 2021). Além disso, o de que o professor tivesse autonomia para criar sequências didáticas e projetos de produção escrita que fossem apropriados à sua realidade e viáveis dentro do tempo escolar disponível.

Já atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, define que: “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Inclusive, o documento diz utilizar uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Além disso, a BNCC considera que “O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto” (BRASIL, 2017, p. 64, grifo do original).

Com base no trecho anteriormente mencionado, o eixo da Escrita não apenas abrange as formas de linguagem, mas também leva em conta a situação, os objetivos e os interlocutores envolvidos na produção. Dessa forma, podemos conceber a escrita como uma atividade interativa.

Entretanto, o documento também se refere à escrita como o conhecimento do código linguístico, compreendido como o domínio do sistema alfabético, além das habilidades de produção de textos coerentes, coesos e dotados de informação: “A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade” (BRASIL, 2017, p. 64). Nesse sentido, a BNCC está considerando os aspectos relacionados à estrutura da língua (como os gramaticais e ortográficos) e os aspectos funcionais (como o nível de informação, o qual precisa ser adequado à finalidade do texto escrito). Logo, através dessa definição de escrita, podemos inferir que a BNCC valoriza o uso do texto como pretexto para o ensino de outras questões textuais (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2018).

O trabalho com o texto é, com toda a certeza, ponto pacífico ao se pensar na prática de ensino de quaisquer áreas. A leitura e escrita se apresenta, então, quase unanimemente aos estudantes, quer seja nas aulas de história, ciências ou português. Em todos os componentes curriculares a escrita está presente, assim, o trabalho com as produções textuais é feito, entretanto, deixando de lado, muitas vezes, uma das partes mais essenciais do processo de escrita: a (re)visitação ao texto, o reescrever.

Escrever, de acordo com Figueiredo (1994), “não é um dom nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico” (p. 159). Tal trabalho não tem como única etapa o momento em que se põe a caneta na mão e ambas sob a folha ou, como hoje em dia, nas teclas do computador, gerando a escrita. É visível, para que o processo de produção textual se dê da forma mais bem desenvolvida, a necessidade de momentos anteriores à escrita e posteriores a essa. Esse último, em específico, nos interessando aqui: a reescrita.

Consideramos também que a escrita “é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo,

pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas” (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 55).

Logo, pensando como colocou literariamente João Cabral de Melo Neto, “Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na da folha de papel, e depois joga-se fora o que boiar” (apud POSSENTI, 2005, p. 5), é possível compreender a reescrita enquanto uma das atividades e estratégias metodológicas mais importantes no trabalho com o texto. Isso se dá porque é justamente nesse momento que o estudante compreende sua posição enquanto sujeito-autor, já que fica evidenciado o papel ativo que ele ocupa em relação a seus interlocutores e o papel que esses também têm frente ao objeto texto, num movimento relacional. Movimento esse que joga com fetiches e feridas ao esbarrar no ego de quem produz, nas trocas aceitas e nos comentários colocados sob dúvida e, principalmente, ao esbarrar na visão de um outro sobre aquilo que se produz (POSSENTI, 2005).

Assim, dá-se a descoberta da autonomia do sujeito-autor e da vivacidade do texto-produto inacabado: texto esse que, ao entrar em contato com outros sujeitos, se transforma e é transformado. Nesse sentido, na reescrita, há, para além da reconstrução do sujeito-autor, indo de estudante que produz redações para um usuário da língua que redige produções textuais, levando em consideração seu contexto, seu interlocutor e a sua finalidade, a própria reconstrução desse objeto enquanto moldável e mutável, o que mostra ao aluno o mais fundamental, do ensino de língua: a vivacidade que perpassa esse elemento (GERALDI, 2008).

A reescrita aponta, dessa forma, para caminhos fundamentais na construção, pela escola, de um produtor de textos: a reflexão sobre o que fora escrito, a troca entre interlocutores, o entendimento da vivacidade do texto e da língua, a compreensão das múltiplas possibilidades de trabalho com a produção textual e ainda a autopercepção gerada quanto ao reconhecimento do estudante em relação ao seu pertencimento a um local de produtor efetivo de enunciados escritos (GERALDI, 2008).

3. Metodologia

No estudo apresentado, apresenta-se uma análise do livro didático de Língua Portuguesa **Tecendo Linguagens**² das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo para o ensino fundamental (9ºano). Esse livro foi aprovado pelo PNLD 2020 para ser

² Disponível em <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>

usado nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 nas escolas brasileiras. Tendo conhecimento de sua adoção numa escola Estadual na cidade de Uberlândia - Minas Gerais, foi escolhido, pois é a cidade em que nossa universidade se situa e na qual, os professores formandos pela UFU poderiam se deparar, em suas práticas pedagógicas ou com materiais parecidos. Por isso, a motivação foi a necessidade de antever como o trabalho com a escrita e a reescrita é proposto nesses objetos, pensando na prática docente.

Nesta pesquisa, encontra-se um estudo qualitativo, pois se trata da análise de um documento de fonte primária (tal como concebido por seus autores), o LD, que está inserido em um contexto sócio-histórico e que detém um conteúdo passível de análise. Além disso, é descritiva, por ter como foco descrever o objeto a ser estudado. Assim, o uso da análise documental foi de muita utilidade, dada sua importância. Como defende Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986): “os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (p. 39). A seguir, está a reprodução da capa do LDP analisado:

Figura 1 - Capa do LDP **Tecendo linguagens** – 9º ano



Fonte: IBEP, 5ª edição, São Paulo, 2018

O livro didático em questão possui quatro unidades e em cada uma há dois capítulos. Todos os oito capítulos têm, no mínimo, duas práticas de leitura sobre um determinado gênero e, em seguida, uma apresentação sobre o autor, exercícios de interpretação, reflexões sobre o uso da língua e alguns exercícios de gramática. Ao final de cada capítulo, apresenta-se a proposta de uma produção textual sobre o gênero abordado em uma das práticas de leitura.

Os gêneros do discurso trabalhados e sugeridos nas propostas de produção textual, ao longo dos capítulos seguem a seguinte ordem:

Quadro 1 - Disposição da Produção textual no LD

Gênero	Capítulo	Páginas
Conto	1	34 – 37
	2	64 – 66
Poema	3	94 – 95
Resenha	4	117 – 119
Artigo de opinião	5	152 – 153
Crônica	6	177 – 178
Campanha (cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo)	7	208 – 210
Enquete	8	241 – 242

Fonte: elaboração própria

Diante da quantidade de propostas de produção, como se pode notar no quadro, foi necessário realizar um recorte. Assim, para análise, foram selecionados os capítulos 1 e 6 e suas unidades em que aparecem a seção “Produção Textual”. Na sequência, os dados serão

apresentados por meio de *PrintScreen*, ou seja, capturas de tela de páginas do LDP *online* que serão replicadas aqui e, posteriormente, analisadas neste artigo. Em seguida à apresentação descritiva dos dados, farei um comparativo entre os dois capítulos, salientando suas diferenças e semelhanças. A seleção de tais capítulos se deu em razão de o LDP propor os gêneros conto e crônica que são comumente trabalhados no ensino fundamental.

4. Análise do Livro Didático Selecionado

O primeiro ponto a ressaltar é que, em todas as unidades do livro didático analisado, há o tópico “Produção Textual” e, em cada unidade, sugere-se trabalhar um gênero diferente, o que pode ser positivo, pois trabalhar diversos gêneros é importante para a formação plural do aluno, além de estar previsto na BNCC.

Quanto a definição de gênero, apoiamo-nos na teoria de Bakhtin (2006), que concebe os gêneros do discurso como tipos de enunciados, sendo “enunciados” o emprego da língua, na sua forma oral ou escrita. Dessa forma, os gêneros do discurso, são todos os textos (orais e escritos) que circulam socialmente e tem por função efetivar o processo de comunicação e interação verbal entre os indivíduos. Com isso, estamos diante de um conceito que não se refere apenas a um dos aspectos didático-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, e sim a um conceito intimamente relacionado à constituição do sujeito em sociedade, a partir de uma atividade interativa, efetuada prioritariamente pela linguagem (BAKHTIN, 2006).

Ainda de acordo com Bakhtin (2006), os gêneros são a maneira natural pela qual usamos a língua para nos comunicar, o que significa que, não é possível fazer um enunciado sem utilizar um gênero do discurso, portanto, não é possível existir comunicação sem eles.

Considerando os dados à luz da teoria de gêneros do discurso bakhtiniana, como podemos observar abaixo, nas imagens, o tópico “Produção de Texto” localizado ao final de cada capítulo (unidade) do livro analisado, traz um gênero diferente a ser trabalhado na escrita. Essa diversidade, como explicado anteriormente, é muito valiosa para a formação do aluno, um enunciador que está incluído nas mais diversas esferas sociais.

Para facilitar o entendimento acerca das divisões do livro em unidades e capítulos, o sumário está assim apresentado:

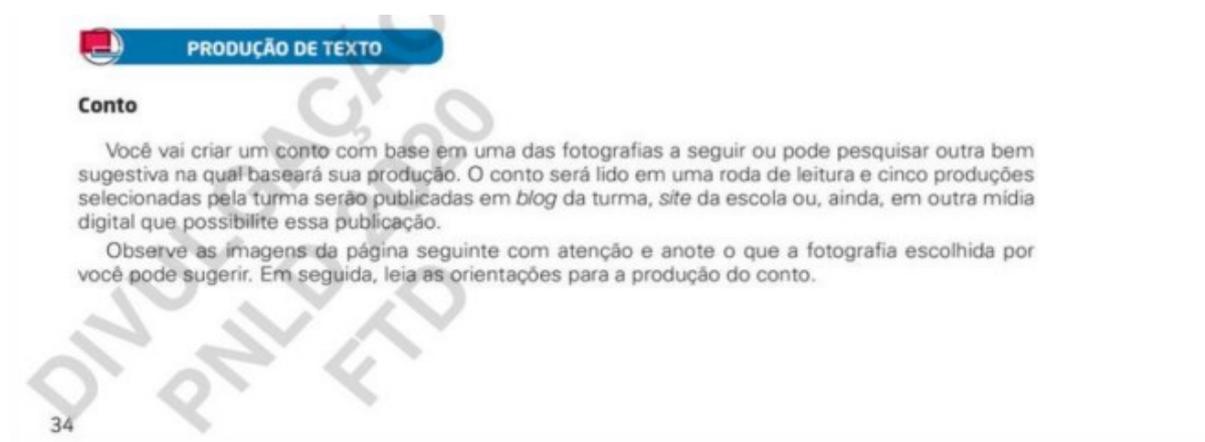
Figura 2 - Sumário do Livro Didático de Língua Portuguesa

textual, temos o trabalho de análise linguística, sobre o qual não trataremos aqui. No fim, há a proposta de atividade escrita do gênero indicado no respectivo capítulo.

Neste trabalho, fizemos um recorte analítico para a produção textual no livro didático selecionado, baseando-nos em três critérios: 1) proposta de escrita; 2) existência de planejamento para produzir o texto solicitado e 3) possível proposta de reescrita. Esses critérios foram desenvolvidos a partir de leituras de textos dos estudiosos da área e que foram referenciados ao longo do texto.

Inicialmente, apresentamos a análise do tópico da “Produção de Texto”, disposto na Unidade 1/Capítulo 1, em que o livro propõe que os alunos produzam um conto. A atividade está disposta da seguinte forma:

Figura 4 - Proposta de escrita de conto apresentada no LD.



PRODUÇÃO DE TEXTO

Conto

Você vai criar um conto com base em uma das fotografias a seguir ou pode pesquisar outra bem sugestiva na qual baseará sua produção. O conto será lido em uma roda de leitura e cinco produções selecionadas pela turma serão publicadas em *blog* da turma, *site* da escola ou, ainda, em outra mídia digital que possibilite essa publicação.

Observe as imagens da página seguinte com atenção e anote o que a fotografia escolhida por você pode sugerir. Em seguida, leia as orientações para a produção do conto.

34



Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 34-35.

Na proposta, pede-se que o estudante crie um conto a partir das imagens apresentadas na página 35. Mas uma simples imagem com uma legenda não é material suficiente para que o discente escreva, ainda mais com uma proposta tão vaga, que dá a ele a possibilidade de “pesquisar outra [imagem] bem sugestiva” (p. 34) para basear sua produção. Além disso, segundo Possenti (2005), não é adequado solicitar que os alunos escrevam a partir de um título ou como acontece acima com as figuras que são acompanhadas de uma legenda curta, pois a produção precisa “fazer sentido”, ou seja, ter uma “motivação real para escrever um texto, por um lado, e que haja algum material (informações, fatos, opiniões) a partir do qual o texto possa ser escrito” (POSSENTI, 2005, p. 13). O professor não deve esperar que os estudantes façam produções de texto “a partir do nada ou de uma suposta criatividade” (POSSENTI, 2005, p. 13).

Posteriormente à atividade, na página seguinte (p. 36) existe o tópico de “Planejamento”, que apresenta um quadro com algumas perguntas que o estudante deveria responder ou refletir para produzir o texto. Tal quadro está em todas as unidades, com as mesmas perguntas: “1-Qual é o público leitor do texto?”, “2-Que linguagem vou empregar”, “3-Que estrutura o texto vai ter”, “4-Onde o texto vai circular”.

Pautando-nos em Bakhtin (2006), que propõe uma abordagem dialógica da linguagem, em que há a interação constante entre os sujeitos falantes e a influência do contexto social na construção de sentidos, inferimos que tais questões são importantes para a produção do texto em questão. Desse modo, os discentes conseguem assimilar o contexto e esfera social nos quais os enunciados vão circular e por quem serão lidos.

Aprendemos que a escrita é uma construção que se processa na interação e é também trabalho com o texto e, por isso, um processo construtivo (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001). Portanto, é de extrema importância o LD propor um planejamento antes do aluno começar a produzir a escrita do conto. De acordo com Menegassi e Gasparoto (2016):

Muito antes de se olhar para o texto ‘pronto’, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula. Ao defender essa concepção de escrita, Menegassi (2010) pontua que se trata de “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (MENEGASSI, GASPAROTO, 2016, p. 1021).

Em seguida às orientações para o planejamento, temos, no LDP, as “Orientações para a produção” (p. 36), nas quais são apresentados nove tópicos de orientação que nortearão o discente em sua produção, como, por exemplo, lembrar algumas das características e a estrutura do gênero conto etc., assim como mostra o *printscreen* abaixo:

Figura 5 - Orientações para produção apresentada no LD

1. Observe com atenção a foto escolhida como ponto de partida para a produção de texto.
2. Verifique o que está representado em primeiro plano. Essas representações lhe permitirão imaginar os personagens, o ambiente, o tempo e a duração da história.
3. Lembre-se de que o conto normalmente apresenta a seguinte estrutura:

Introdução (ou apresentação) – consiste no início da história a ser narrada. Na introdução, o narrador apresenta os fatos iniciais, os personagens e, em algumas situações, o tempo e o espaço.

Complicação (ou desenvolvimento) – é a parte em que se desenvolve o conflito, momento em que algo diferente começa a acontecer, despertando no leitor a vontade de saber o que está por vir.

Clímax – constitui o momento de maior tensão da narrativa.

Desfecho (ou conclusão) – é o final da história, a solução para o conflito, que pode ser surpreendente, triste, alegre, decepcionante, engraçado, inusitado ou mesmo trágico.

4. Escreva a primeira versão do conto.
5. Você já sabe que o conto é um texto breve, que condensa grande significado e profundidade.
6. Defina qual será o conflito principal da história, responsável por desencadear a sequência da narrativa, e desenvolva o texto procurando criar símbolos e imagens. Para isso, utilize recursos como linguagem figurada, descrição, jogo de oposições etc.
7. A solução e o desfecho do conto precisam estar de acordo com o restante das informações e só podem surgir quando o conflito estiver suficientemente desenvolvido.
8. Observe a coesão textual, evitando repetições desnecessárias.
9. Observe a ortografia, a pontuação, a concordância e a regência verbal.

Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p.36

Nas “Orientações para a produção”, o livro didático propõe que o aluno reflita sobre algumas questões antes de começar a escrever, como: a estrutura do conto (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho), o fato de o conto ser um gênero breve, definir qual vai ser o conflito principal da história, e observar questões ortográficas e de coesão e coerência. Assim como a proposta da produção de texto, as “Orientações para produção” além de vagas, não promovem questionamentos do aluno acerca do contexto e importância de sua produção. Acontece o que Rojo (2007) nomeia de “gramaticalização” do gênero, pois o texto foca na estrutura do gênero.

Mas para uma produção escrita de determinado gênero é preciso muito mais do que seguir instruções de estrutura, é necessário refletir sobre questões de estilo e a temática (BAKHTIN, 2006), além dos fatores extratextuais que estão diretamente relacionados com o texto, como a linguagem a ser empregada, quem vai ler, onde vai circular, qual a intenção etc. Ao reproduzir a estrutura do gênero, bem como características em forma de “regra” para os

alunos, o LDP padroniza as produções desses alunos autores, tornando todos os textos “homogêneos”, “pasteurizados”, contribuindo ainda para uma “mcdonaldização” da cultura de massa, a *masscult*, que se contenta com “fornecer produtos sem qualquer pretensão ou alibi cultural” ou seja, sem autoria, sem criatividade. Promovendo, ainda e, cada vez mais, a cultura da rapidez, do excesso, da instantaneidade (ROJO, 2007, p. 20).

Pelo contrário, o que deve ser feito pela escola é colocar em diálogo os textos das várias culturas locais com as valorizadas, para formar “um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2007, p. 22). Só assim será possível que o aluno produza textos levando em consideração seu contexto, seu interlocutor e a sua finalidade para desenvolver sua competência comunicativa em diferentes enunciados e em diversas esferas sociais de maneira eficiente.

Por fim, o último tópico apresentado no LDP é o da “Avaliação e reescrita”, que propõe que a primeira versão da produção textual do discente seja “corrigida” por outro colega. Veja na imagem a seguir:

Figura 6 - Proposta de reescrita apresentada no LD

Avaliação e reescrita

Troque seu texto com um colega e façam a avaliação, observando os seguintes aspectos:

1. O conto apresenta os elementos básicos de uma narrativa?
2. Os personagens foram bem construídos? Suas características aparecem de forma muito clara? O leitor consegue identificar os aspectos psicológicos dos personagens, o tempo e o espaço da narrativa?
3. As orações estão organizadas de forma coesa e coerente ou estão incompletas, desconexas?
4. O desfecho ocorre tendo como base uma solução consistente para o conflito?
5. Em sua opinião, o leitor ficaria envolvido ao ler o conto?
6. Faça uma revisão ortográfica, observe o uso da pontuação e o modo como a concisão e a clareza verbal foram trabalhadas no texto.
7. De posse novamente do seu texto, proceda às correções necessárias e passe-o em branco para ser entregue pelo professor.

Em dia determinado pelo professor, os textos serão lidos em voz alta em uma roda de leitura. Se houver na escola um espaço aberto, mais amplo que a sala de aula, organize esse espaço para a leitura dos textos.

No momento da leitura do conto, observe:

1. O ritmo da sua respiração, a inflexão ou modulação da fala, o emprego de pausas e ênfase.
2. A leitura expressiva e fluente, conforme a pontuação e o sentido de palavras e frases.
3. Os gestos, o olhar e outros recursos que possam enriquecer o compartilhamento do texto.

Durante a roda de leitura, observem quais contos despertaram mais a atenção da turma. Depois de todos lerem seus textos, selecionem cinco contos com as respectivas imagens para serem publicados no blog da turma, site da escola ou, ainda, em outra mídia digital que possibilite essa publicação.

AMPLIANDO HORIZONTES

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 37

É importante ver que a reescrita está presente nesse LDP. O interessante é que a primeira avaliação dos enunciados escritos produzidos deve ser feita pelos colegas (com

orientação) e a partir dela a reescrita. Isso pode contribuir para que os discentes se tornem mais proativos, corrigindo futuramente as próprias produções, além de confluir para a aprendizagem colaborativa.

Em contrapartida, na atividade, o LDP pede para o aprendiz considerar alguns pontos no momento de avaliar o texto do colega. Essas orientações estão dispostas em perguntas: primeiro, questionam se o conto apresenta os elementos básicos da narrativa, se os personagens foram bem construídos (mesmo sem orientações sobre como construir um personagem), se está coeso e se o leitor fica envolvido com a escrita, ou seja, se o conteúdo está interessante. Essa proposta questiona a criatividade do aluno autor, a completude da história e a estrutura textual. Além disso, em seguida, envolve questões textuais e gramaticais, como a necessidade de se ter orações coesas e sem truncamentos, com pontuação, concordância e regência verbal. Assim como nas atividades anteriores, há muitas orientações na direção da estrutura e das características do gênero e elas não promovem questionamentos do estudantes acerca do contexto e importância de sua produção. Há apenas uma indicação de que o aluno deve se preocupar com seu público leitor: “5. Em sua opinião o leitor ficaria envolvido ao ler o conto?”. Mas será que basta que nosso leitor fique “envolvido”? E, quem seria, exatamente, esse público leitor?

Além disso, é preciso adotar uma visão interacionista da linguagem que significa que:

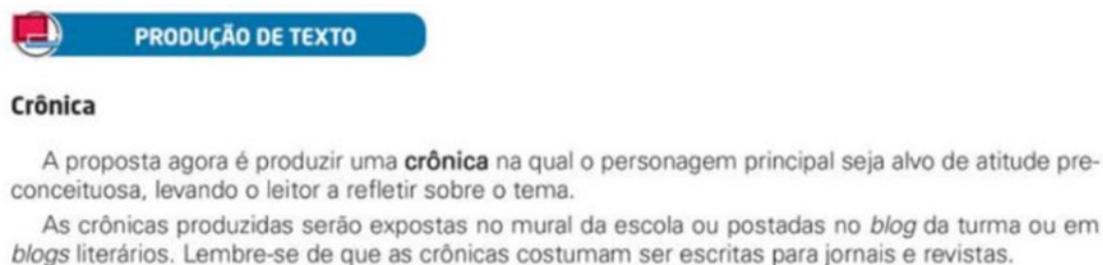
Os gêneros englobam forma histórica, são "produtos" culturais, "modos sociais de dizer" (FARACO, 2003), mas são antes uma atividade social de linguagem, modo de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão de mundo). Como modos social de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros "regulam", organizam e significam a interação (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Nesse sentido, é importante contribuir para que o estudante reflita sobre “quem sou eu?”, “quem é meu interlocutor(leitor) e como ele me vê?”, “o que dizer?”, “como dizer?”, “para quê dizer?”, além de “qual a sua finalidade do conto?”, “em que esfera social ele circula?”. Todas essas questões envolvem o desenvolvimento dos gêneros discursivos, pois o que compõe o gênero, na visão bakhtiniana, é a sua ligação com uma situação social de interação e não somente as características textuais (recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua). Em suma, o tópico da "Avaliação e da reescrita" foca muito na questão estrutural do gênero, considera o texto como um produto e não apresenta uma perspectiva interacionista.

Dando continuidade à análise das propostas de produção textual no LDP, no Capítulo 6, Unidade 3, busca-se fazer um paralelo com o Capítulo 1. Neste item, foi solicitado que o

aluno produzisse uma crônica na qual o personagem principal fosse alvo de uma atitude preconceituosa, conforme pode ser visto no anexo abaixo:

Figura 7 - Proposta de produzir a crônica apresentada no LDP.



O cartaz apresenta um cabeçalho azul com o ícone de uma caneta e o texto "PRODUÇÃO DE TEXTO". Abaixo, o título "Crônica" é seguido por duas linhas de texto explicando a proposta de produção de uma crônica com foco em atitudes preconceituosas e onde serão publicadas.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Crônica

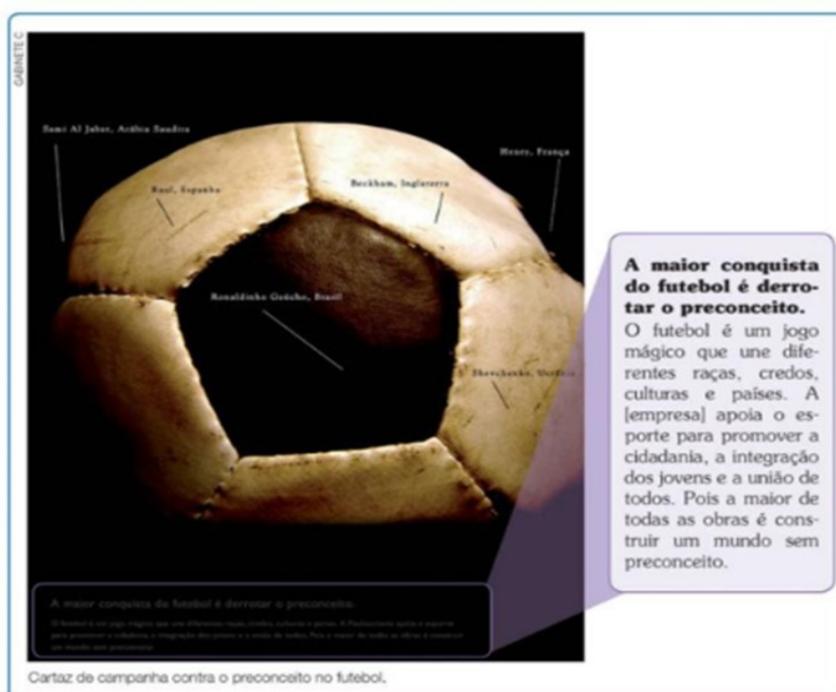
A proposta agora é produzir uma **crônica** na qual o personagem principal seja alvo de atitude preconceituosa, levando o leitor a refletir sobre o tema.

As crônicas produzidas serão expostas no mural da escola ou postadas no *blog* da turma ou em *blogs* literários. Lembre-se de que as crônicas costumam ser escritas para jornais e revistas.

Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 177

Ao observarmos apenas essa página, pode-se inferir que é novamente solicitado ao aluno que escreva um texto a partir de um tema, mas ela se difere da proposta anterior porque contextualiza para o discente a temática antes da produção. Isso se dá porque, ao longo do capítulo, nas páginas anteriores, aparecem alguns exemplos que abordam a temática do preconceito, o que faz com que a escrita, naquele momento, tenha sentido, pois o discente já tem informações, fatos e opiniões sobre o tema. Veja a seguir:

Figura 8 - Cartaz de campanha contra o preconceito no futebol



Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 170

Figura 9 - Campanha de combate ao assédio contra as mulheres nos estádios.

5. Observe o cartaz de outra campanha, que trata do preconceito sob outra ótica:



Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 171

Figura 10 - Notícia sobre campanha contra discriminação.



CONVERSA ENTRE TEXTOS

Notícia

Alguns casos de racismo no futebol brasileiro tiveram bastante repercussão na mídia, porque ocorreram com jogadores de times com grande visibilidade, como os casos de: Grafite (2005), Aranha (2014), Arouca (2014) e Tche Tche (2016).

Diante de grande repercussão internacional do tema, a Confederação Brasileira de Futebol (CBF), desde a campanha anterior, vem abordando o racismo.

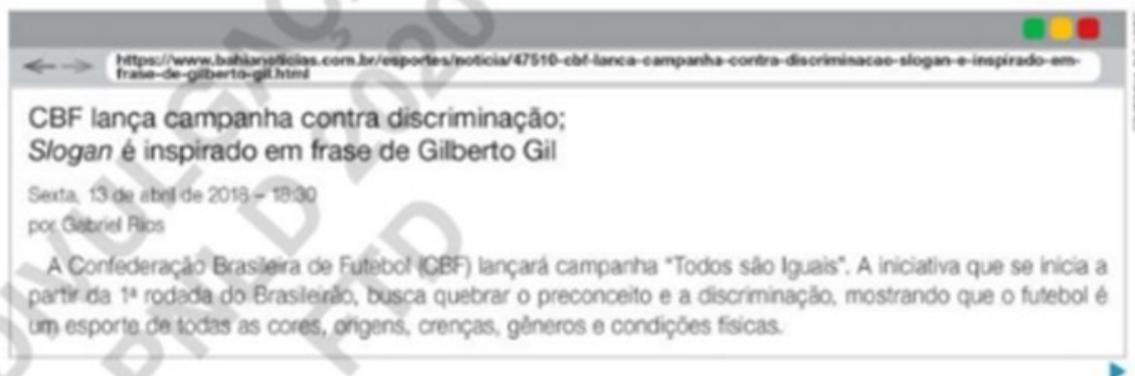
1. O que você acha da campanha da CBF? Comente.

Resposta pessoal.

2. Você acredita que campanhas no futebol surtem efeito no torcedor no que diz respeito à conscientização? Explique.

Resposta pessoal.

Leia a notícia a seguir e observe o cartaz da campanha.



172

As cores da logomarca representam as variadas peles, credos e ideologias que o futebol une sem preconceitos. Os adornos em volta do escudo têm o formato de V, uma referência à vitória. A mensagem "Todos Iguais" tem destaque, com grande visibilidade e fácil identificação.

O slogan da campanha foi inspirado na frase do cantor e compositor baiano, Gilberto Gil: "Todos somos iguais em nossas imensas diferenças". Para a CBF e para o Futebol, Todos são Iguais. Essa mensagem será passada e reforçada nas partidas de todas as competições organizadas pela entidade. Segundo o diretor de *marketing* da CBF, Gilberto Ratto, explicou a ampliação na propagação de mensagens contra a discriminação. "A campanha anterior era focada na luta contra o racismo. Institucionalmente, decidimos abrir o leque e combater as diversas formas de discriminação, fazendo do futebol um promotor de educação e igualdade", disse.

O material visual será exibido em placas de publicidade e painéis de LED na beira do campo, nos telões e no *patch* especial aplicado no uniforme da arbitragem.

RIOS, Gabriel. CBF lança campanha contra discriminação; Slogan é inspirado em frase de Gilberto Gil. *BN Esportes*, Salvador, 13 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rfry3Q>>. Acesso em: 27 set. 2018.



Campanha "Todos são Iguais", da Confederação Brasileira de Futebol, contra discriminação.

FOTO: REPRODUÇÃO / CBF

É visível que todas essas páginas podem trazer uma contextualização para o aluno sobre o tema que será solicitado para produção textual, o que contribui para que, no momento da escrita, ele tenha repertório e sinta segurança para produzir, pois já está habituado com a temática.

Adiante, temos o tópico do “Planejamento”. No capítulo, além do quadro já apresentado, figuram algumas outras “dicas” para o planejamento do texto. Vejamos:

Figura 11 - Planejamento para a escrita da Crônica

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada um dos itens como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Alunos, familiares e comunidade escolar em geral.
2. Linguagem informal.
3. Texto organizado em parágrafos. Se for no discurso direto, com falas no travessão ou entre aspas.
4. Na web e na escola.

PARA ESCREVER A CRÔNICA	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

2. O personagem protagonista da crônica pode sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Você pode pesquisar histórias reais na internet ou em notícias de jornal e misturar realidade e ficção.
3. Faça um planejamento do texto antes de escrever:
- Que personagens farão parte da história?
 - Onde se passarão os acontecimentos?
 - Quando vai ocorrer?
 - Qual é o ponto de vista do narrador? Ele será apenas observador ou terá domínio sobre todas as ações e pensamentos dos personagens? Ou será narrador-personagem?
 - Que situação cotidiana será desequilibrada por um conflito que envolva preconceito e discriminação? O que sucederá às personagens?
 - Como será o início da história? E o desenvolvimento, ou seja, o núcleo central da história?
 - Como terminará a história? Qual será o desenlace?

Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 177

E, depois, as “Orientações para produção”, que estão ligadas ao “Planejamento” proposto para a produção da crônica:

Figura 11 - Orientações para produção da crônica.

Orientações para a produção

1. A crônica deve permitir ao leitor refletir sobre o preconceito, tema que não precisa ser apresentado explicitamente, mas deve estar implícito na narrativa, ou seja, você deve abordá-lo enquanto narra a história.
2. Lembre-se de que a crônica costuma ser predominantemente narrativa, mas também pode apresentar a descrição, a exposição de ideias e a argumentação.
3. Você pode usar discurso direto para representar a fala dos personagens, mas precisa marcar a introdução das vozes, com aspas ou travessão, dois-pontos e os verbos de elocução.
4. Também pode representar as diferentes variedades linguísticas do português brasileiro oral nas falas dos personagens em discurso direto.
5. No entanto, precisa organizar o texto em parágrafos, períodos e orações, usar a pontuação e a ortografia adequadas, empregar regras de concordâncias verbal e nominal e regência.
6. Se optar por narrar em primeira pessoa, pode usar a linguagem, todo o tempo, de modo informal, como se fosse uma conversa com o leitor. Retome a crônica "O carioca e a roupa", de Paulo Mendes Campos, para ter um modelo.
7. Crie um título que se relacione diretamente com a narrativa de sua crônica e seja atraente ao leitor.

Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 178

Para analisar o “Planejamento” e as “Orientações para produção” em questão, usaremos o quadro proposto por Antunes (2003), que explana etapas que nos ajudam a compreender momentos que implicam numa prática de escrita planejada. O quadro é dividido em três tópicos 1) Planejar, 2) Escrever e 3) Reescrever. Nele, temos as seguintes orientações:

Quadro 2 - Quadro proposto por Antunes

ETAPAS DISTINTAS E INTERCOMPLEMENTARES IMPLICADAS NA ATIVIDADE DA ESCRITA		
1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos	Avaliar a continuidade temática;

	cumpridos;	
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: ANTUNES, 2003, p. 57 e 58

Quanto à questão de **ampliar o repertório** como forma de planejamento, de fato, essa estratégia apareceu no LD, como foi apresentado anteriormente. Sobre **delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado**, verificamos essa orientação para o aluno tanto na proposta de escrita quanto na questão 2 do Planejamento e, também, na questão 1 das orientações para a produção. Já, em relação a **Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever**, notamos que a única proposta apresentada no LD foi uma publicação no *blog* da turma ou expor as crônicas no mural da escola. E, ainda assim, a proposta de publicação ficou

limitada, pois faltou saber: quem seriam os leitores do blog? Seria aberto à comunidade ou apenas para aos membros que fazem parte da escola?

Sobre **escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações**, a tentativa de orientar o aluno esteve exposta em toda a questão 3, porque se orientou sobre os personagens, o espaço em que se passaria a crônica e quando ocorreria, a fim do discente não deixar lacunas no texto. Depois, foram abordadas questões mais estruturais, como qual o tipo do narrador, o que acontecerá no início da história, no desenvolvimento e no fim, no intuito de o estudante não se perder ao longo da escrita. Também vemos isso exposto nas questões 2, das orientações para produção, **Prever as condições dos possíveis leitores**. Como apontamos no tópico anterior, essa questão apareceu de forma vaga, pois não se abordou quem era interlocutor (leitor) de forma clara.

Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação não foi exposto de forma tão clara no LDP. Contudo, é possível perceber tal ação timidamente nas questões 3, 4 e 6 (p. 78), pois nelas há sugestões de como o aluno poderia produzir a sua crônica, a fim de ajudá-lo quanto à adequação. Apesar disso, as observações estão mais direcionadas ao campo do olhar para o texto como produto no LDP. Se precisamos deixar o texto adequado à situação, os estudantes precisam entender qual será essa ou por que se escrevem crônicas? Qual seria a finalidade de se escrever uma crônica? Por que eu preciso me lembrar que ela é escrita para jornais e revistas, se a minha crônica vai ser publicada no blog da escola? Se ela está no jornal, em qual seção ela ficaria? Quais os temas que circulam nas crônicas presentes no jornal? Todos esses questionamentos fazem parte do processo de construção e realização do gênero e ajudariam os alunos a ter mais clareza sobre o porquê de se escrever textos. Quando fazemos esse movimento, de acordo com a visão bakhtiniana, não apartamos os gêneros da vida social, pois os gêneros não são apenas uma fórmula, não sendo a forma em si que os cria e os define:

Correlacionam os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas, mais especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, etc.). É somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui o gênero é a sua ligação com uma situação social de interação e não às suas propriedades formais (RODRIGUES, 2005, p. 164).

E, por fim, **Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções**, com as orientações propostas no livro, o aluno poderia estar mais munido de informações a respeito do gênero, de sua intenção. Por mais que a estrutura textual seja apresentada na proposta, o gênero

poderia ser mais explorado pelo professor. O docente, por exemplo, poderia apresentar um contexto maior de utilização do gênero crônica, assim, o discente se sentiria mais confiante e seguro para produzir.

Quanto à proposta de Revisão e Reescrita, mais uma vez, ela deve ser feita pelos colegas, usando as orientações do planejamento e a partir dela reescrever o texto:

Figura 12 -Proposta de reescrita apresentada pelo LD.

Revisão e reescrita

1. Depois do texto escrito, troque as produções com um colega, usando as orientações do planejamento e da elaboração como critérios para indicação de ajustes.
2. Peguem o texto de volta, realizem uma leitura atenta com a indicação dos ajustes dos colegas e alterem tudo o que acharem necessário.
3. Observem se a estrutura e o conteúdo do texto estão de acordo com o gênero crônica e se, ao lerem, o texto parece compreensível a vocês.
4. Passem o texto a limpo. Combinem com o professor um momento para a digitação e edição do texto na sala de informática, impressão e/ou postagem.
5. Participem da organização do Mural de Crônicas da Turma.

Fonte: PNLD, 2020. *Tecendo Linguagens*, 9º ano, p. 178

Comparando a proposta de reescrita acima com as propostas do quadro de Antunes (2003), verifica-se que ainda faltam melhores orientações sobre o processo de reescrita no LDP. Além disso, se o aluno se basear no tópico do “Planejamento” para avaliar o texto do colega, ele dificilmente conseguirá perceber todas as questões essenciais para se corrigi-lo, pois lá são apresentadas apenas questões estruturais, não havendo, por exemplo, critérios de coesão e coerência, normas de sintaxe e semântica que deveriam ser observadas (ou não) ou o contexto de produção. Assim, a atividade de reescrita poderia levar a uma correção apenas gramatical por parte do colega.

Considerando a prática de um professor que usasse o LDP, o que poderia ser feito para orientar a reescrita, por exemplo, seria o uso do bilhete orientador:

A reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno. O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja um ponto inicial no percurso de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde (MANGABEIRA et al., p. 296).

Para isso, seria necessária uma interação entre o professor e o aluno. O primeiro orientaria o segundo por meio do bilhete e esse firmaria o compromisso de reescrever, seguindo as instruções dadas. No bilhete, o docente deve apontar os pontos positivos do texto, descrevendo quais aspectos o discente desenvolveu com sucesso, e mencionar o que deveria ser melhorado - não apenas em termos ortográficos e gramaticais - e como isso deve ser feito. Se necessário que o aluno melhore na coerência, por exemplo, é preciso que o docente aponte como fazer isso.

Enfim, é preciso que o professor realize a mediação, se posicionando como um leitor interessado, questionando a produção do discente, conforme as características que cada gênero apresenta e de acordo com o que a tarefa pede. Assim, a interlocução entre orientador e orientando aconteceria através das versões dos textos dos alunos. Já que:

(...) o processo de reescrita permite que se estabeleça entre o professor e o aluno uma relação que vai muito além da mera avaliação, vai além de uma correção indicativa que considera apenas os aspectos metalinguísticos do texto, se trata de uma correção interativa, na qual o professor se posiciona como leitor interessado, e volta seu interesse principalmente para o que o aluno quer dizer, comunicar, ao invés de atentar somente para a correção das formas metalinguísticas que utiliza para esta tarefa. O processo de reescrita permite ainda que o aluno reflita sobre a sua produção, ajustando o que se tem a dizer ao objetivo comunicativo que deseja alcançar, ao gênero que deseja utilizar (...) (MANGABEIRA, 2009, p. 26 apud MANGABEIRA et al., 2011, p. 297).

Assim, as análises dos capítulos apresentadas indicam que o trabalho com a escrita e a reescrita no ensino, via LDP, são trazidas de formas distintas quanto à proposta de produção textual. No Capítulo 1, temos uma falta de contextualização sobre o tema a ser produzido, diferentemente do capítulo 6, que anteriormente apresenta notícias, cartaz e campanhas sobre a temática a ser escrita. Quanto ao planejamento, nos dois capítulos, existe uma atenção maior para a construção da estrutura do gênero, não apontando ou colocando vagamente questões sobre o contexto de produção e de circulação do gênero.

A proposta de reescrita também esteve presente nos dois capítulos analisados, no entanto, a proposta de revista ao texto, a partir das correções orientadas no livro, que deve ser feita pelos colegas, pode não ser a melhor opção para que haja uma reflexão profunda sobre o que foi produzido e conseqüentemente levando a uma reescrita apenas com correções ortográficas e gramaticais.

5.Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar conteúdos de um dos LDPs utilizados na educação brasileira, mais especificamente no estado de Minas Gerais, em Uberlândia, para refletir sobre o trabalho com a escrita e a reescrita no ensino. Nesse sentido, o LD **Tecendo Linguagens** foi analisado sob o recorte dos capítulos 1 e 6, buscando entender como estavam dispostas as atividades de produção textual para o 9º ano; se existia uma contextualização sobre a temática do texto a ser escrito pelo aluno; se possuía a orientação de um planejamento, de uma escrita e se existia uma proposta de revisitar essa produção. Por fim, se poderia ser um material satisfatório para se usar em sala de aula.

Ao analisar as atividades do LDP que compuseram nosso *corpus* de pesquisa, percebemos que há pontos positivos e outros a melhorar, que foram destacados ao longo da análise. Este estudo nos revela, ainda, o quanto o material analisado não relaciona satisfatoriamente os gêneros para produção textual às esferas da atividade humana, constituindo-os, de acordo com as suas propriedades formais e não como um objeto propiciador de uma situação social de interação.

Ademais, ainda que haja o trabalho com a reescrita, neste LDP, ela foi feita de forma que, algumas vezes, se reforçou a padronização dos gêneros solicitados, pois foi pedido apenas para serem observados aspectos estruturais para realiza-la, bem como observação de aspectos textuais superficiais, visando-se à adequação gramatical. Isso comprova que, ainda hoje, o texto é usado como pretexto para outras práticas de ensino e pouco consolidado como objeto de práticas de leitura e produção em uma perspectiva de interação. Nesse sentido, este LDP é um material importante e parcialmente satisfatório para se trabalhar em sala de aula. Logo, é papel do professor adequar suas atividades para o contexto de sua realidade, enquanto docente, e ter sempre um olhar crítico ao material.

Assim, em comunhão com Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), defendemos que a consciência acerca da importância da escrita e da reescrita de textos enquanto trabalho é algo a ser tematizado, refletido e ensinado aos alunos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois somente dessa forma seremos capazes de contribuir para o desenvolvimento da comunicação dos nossos estudantes em todas as esferas sociais.

Espera-se que este trabalho e essa perspectiva crítica possam servir para a reflexão das atividades com o texto dispostas nos LDP da educação brasileira e para que a Linguística Aplicada, no campo dos estudos sobre o texto no ensino-aprendizagem,

esteja cada dia mais próxima das escolas, já que seu objetivo é criar ou aperfeiçoar soluções “que tenham impactos na vida das pessoas, na melhoria da qualidade de vida, na ética das relações” (ROJO, 2007, p. 16).

6.Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-281.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, v. 11, n. 34, p. 885-911, set.-dez. 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? In: **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso: Tubarão, SC**, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2001. p. 54-63.

FREITAS, Neli K.; RODRIGUES, Melissa H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3 n. 5, p.300-307, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do Sell**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2008. p. 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Campinas: Trab. Ling. Aplic., 49(2): 455-479, Jul./Dez, 2010.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In: MARCUSCHI, Beth; LIMA, Ana (orgs). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife : Ed.UFPE, 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. A. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. IN: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf. Acesso em maio de 2023.

MANGABEIRA, Andrea B. A.; COSTA, Everton V.; SIMÕES, Luciene J. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, jun de 2011, p. 293-307. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em jun 2023.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019–1045, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

NASCIMENTO, Maria Célia do; ARAÚJO, Denise Lino de. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. Juiz de Fora: **Instrumento**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa - 9º ano**. 5. ed. Barueri, SP: Editoras IBEPI, 2018. 364 p. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>. Acesso em maio de 2023.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. Curitiba: **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 211-221, jan./jun. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/>. Acesso em maio de 2023.

PAULUK, Marcel. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das ciências cognitivas e da semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. Rio de Janeiro: **Ciências & Cognição**, v. 2: 02-10, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v2/v2a02.pdf>. Acesso em maio de 2023.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de bakhtin. In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, v. , p. 152-183.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA; FINOTTI; MESQUITA (orgs). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 9-43.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001. pp. 59-75.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VALLE, Maíra; PANCETTI, Alessandra. A transformação do mundo pela escrita. *ComCiência* [online], n.113. ISSN 1519-7654, 2009.