



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**  
**CURSO DE LETRAS**  
**CAMPUS BACABAL**

**MATHEUS ARAÚJO DE OLIVEIRA**

**ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

BACABAL – MA  
2023

**MATHEUS ARAÚJO DE OLIVEIRA**

**ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
Plena em Letras- Português da Universidade Federal  
do Maranhão – UFMA, como requisito obrigatório  
para obtenção do título de Licenciado em  
Letras/Português.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Aparecida de  
Oliveira Ribeiro

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Matheus Araújo de.

Análise das propostas de produção textual nos livros didáticos do 3º ano do ensino médio / Matheus Araújo de Oliveira. - 2023.

59 f.

Orientador(a): Mariana Aparecida Ribeiro.

Monografia (Graduação) - Curso de Letras - Português, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal-MA, 2023.

1. Concepção interacional da língua. 2. Livro didático. 3. Produção Textual. I. Ribeiro, Mariana Aparecida. II. Título.

MATHEUS ARAÚJO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras- Português da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dra. Mariana Aparecida Ribeiro  
UFMA  
ORIENTADORA

---

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima  
UFMA  
AVALIADOR 1

---

Prof. Ma. Milena Océria Sales  
PPGL-UFMA  
AVALIADOR 2

BACABAL – MA  
2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os anos em que passei na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal, por toda trajetória feita durante esses anos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que me acompanharam durante a vida acadêmica, em especial, minha família e meus amigos de universidade e a Deus.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todos os momentos, juntamente ao meu pai.

À minha orientadora, professora Mariana, a qual teve a maior paciência em me acompanhar nesses anos e não ter desistido de mim.

Enfim, grato a todo esse processo que é finalizar este ciclo.

*“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”*

*(José Saramago)*

## RESUMO

Este trabalho monográfico parte do intuito de analisar as atividades de livros didáticos (LD), de Língua Portuguesa, mais especificamente, do terceiro ano do ensino médio, voltados para os comandos de produção textual, isto é, a escrita. O estudo encontra-se fundamentado nos estudos Fretaig (1997), Geraldi (1991, 2012), Marcuschi (2002, 2005), dentre outros. Desse modo, realizou-se a análise de dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esses intitulados de LD A (*Esferas das linguagens*) e LD B (*Português: contexto, interlocução e sentido*), embora ambos tenham uma coletânea de três números, foram selecionados aqueles destinados ao terceiro ano do ensino médio. Para tanto, o trabalho encaminhou-se por distintas propostas metodológicas, tendo em vista que se realizou uma pesquisa bibliográfica, aliada a uma análise interpretativa dos LD. Os resultados encontrados revelam que os livros didáticos partem de uma concepção interacionista da língua, no entanto existem algumas lacunas, principalmente ao que diz respeito ao destino do texto do aluno, tendo em vista que esse elemento precisa funcionar em um contexto real de uso, não limitando a entrega do texto somente ao professor. Dessa forma, considera-se pertinente o uso do LD, mas esse não deve ser o único instrumento didático utilizado, cabendo ao professor estabelecer medidas de intervenção e adaptação, para que de fato as propostas de produção textual atinjam a concepção interacional da língua.

**Palavras-chave:** Produção textual; Livro didático; Terceiro ano do ensino médio; Concepção interacional da língua.



## **ABSTRACT**

This monographic assignment starts with the intention of analyzing the activities of textbooks (LD), of Portuguese Language, more specifically, of the third year of high school, focused on the commands of textual production, that is, writing. The study is based on studies Fretaiç (1997), Geraldi (1991, 2012), Marcuschi (2002, 2005), among others. In this way, an analysis was carried out of two textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD), which were entitled LD A (Spheres of languages) and LD B (Portuguese: context, interlocution and meaning), although both have a collection of three issues, those intended for the third year of high school were selected. To this end, the work followed different methodological proposals, bearing in mind that bibliographical research was carried out, combined with an interpretative analysis of the textbooks. The results found reveal that textbooks depart from an interactionist conception of the language, however there are some gaps, mainly regarding the destination of the student's text, considering that this element needs to work in a real context of use, not limiting the delivery of the text only to the teacher. Thus, the use of textbooks is considered pertinent, but this should not be the only didactic tool used, and it is up to the teacher to establish intervention and adaptation measures, so that the textual production proposals reach the interactional conception of the language.

**Keywords:** Textual production; Textbook; Third year of high school; Interactional conception of language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – LD A: <i>Português: contexto e interlocução</i> .....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 2 – LD B <i>360º Língua Portuguesa: esferas da linguagem</i> .....</b>	<b>31</b>
<b>Figura 3 – LD B: Ilustrações da abertura .....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 4 – Resenha que abre o capítulo 20 <i>LD A</i> .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 5 – Resenha: definições e usos .....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 6 – Características de uma resenha .....</b>	<b>41</b>
<b>Figura 7 – Linguagem utilizada em resenhas: estilo .....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 8 – Proposta de produção textual: resenha.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 9 – Apresentação gênero jornalístico .....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 10 – Espaço de circulação: artigo de opinião.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 11 – Atividade: artigo de opinião e suporte .....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 12 – Organização do texto argumentativo: artigo de opinião e entrevista .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 13 – Linguagem: estilo do gênero .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 14 – Artigos de opinião .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 15 – Praticando o gênero .....</b>	<b>54</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: Concepção de linguagem em LD's de LP.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Concepção de Língua e Linguagem e sua interferência no ensino de Produção Textual .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 O uso do livro didático no ensino de Produção Textual.....</b>	<b>21</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Os livros didáticos.....</b>	<b>27</b>
3.2.1 LD A .....	27
3.2.2 LD B .....	30
<b>4 PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS: Análise das propostas e eventuais concretizações.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Análise das produções textuais nos livros didáticos .....</b>	<b>38</b>
4.1.1 Recorte de análise do LD A: gênero resenha .....	38
4.1.2 Recorte de análise do LD B: gênero artigo de opinião.....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, na rede de educação básica, no âmbito público, indiscutivelmente, apresenta uma série de desafios. Para sanar algumas das dificuldades e estabelecer um material em comum entre docentes e discentes, vê-se que o livro didático (LD) mostra-se como um recurso viável e fundamental para o ensino de língua, sendo uma ferramenta de referência para professores e alunos, principalmente no que tange às atividades de leitura e de produção textual.

Diante da importância do LD como recurso nas aulas de LP, este trabalho monográfico parte de um estudo que analisa especificamente as propostas de produção textual dos LDs utilizados em uma escola pública do município de Bacabal – MA<sup>1</sup>. Assim, no intuito de refletir sobre a importância da habilidade de escrita e da visualização da língua a partir da concepção interacionista, pretende-se verificar como se situam as propostas de dois LD utilizados na rede pública básica, no intuito de identificar se atende à concepção da língua em contextos reais, ou seja, no caso da produção textual, ser capaz de ultrapassar a barreira física da escola, tornando o texto do aluno independente e mecanismo de expressão social em situações de uso cotidiano.

Desse modo, este trabalho tem o objetivo geral de analisar as propostas de atividades de produção textual em livros de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio. Como objetivos específicos pretende-se situar as diferentes concepções de língua e como essas podem interferir no processo pedagógico sugerido pelo LD; refletir sobre uma proposta de atividade de produção textual, em cada um dos dois livros didáticos; e, por fim, analisar se as propostas de produção de textos se adequam à concepção interacionista da linguagem.

Para tanto, serão utilizados dois livros didáticos do 3º ano do ensino médio: o livro *Esferas das linguagens*, criado pelas autoras Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção, da editora FTD, que foi entregue à escola pelo programa do PNL D 2018 (Programa Nacional do Livro Didático) para ser analisado pelos professores de Língua Portuguesa, mas não foi escolhido; e *Português: contexto, interlocução e sentido*, escrito pelas autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, também entregue para a análise pelo PNL D 2018. Desses dois livros citados acima, será analisado um capítulo de Produção Textual de cada livro, para verificar se as propostas de atividades estão de acordo com a concepção interacionista da língua.

---

<sup>1</sup> A escolha dos LD's se deu pelo fato do amplo uso do LD A nas escolas públicas da cidade, enquanto o LD B foi selecionado por ter sido uma oferta que trouxe dúvida quanto a sua adesão na escola em que foram efetuados os estágios, mas, por fim, acabou não sendo escolhido.

A pesquisa desenvolve-se, além deste capítulo introdutório, em mais três capítulos, indo desde a problematização teórica da atividade escrita, perpassando pela problematização dos livros didáticos e culminando na análise de diferentes propostas em dois livros didáticos.

Desse modo, o segundo capítulo consiste em uma discussão acerca do ensino de produção textual no ensino médio, mais enfaticamente, no terceiro ano do Ensino Médio. Discute-se assim como a concepção de língua acaba por interferir no processo de ensino e aprendizagem, sendo que se defende que a concepção interacionista é a mais viável e defendida pelos linguistas, tendo em vista que essa tem o intuito de colocar o aluno em contato com situações reais do uso da língua. É pontuada também a importância do uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa, considerando, principalmente, a rede pública de ensino.

No capítulo seguinte apresenta-se o percurso metodológico de forma detalhada. Assim, são pontuadas as metodologias de pesquisa utilizadas, isto é, a pesquisa bibliográfica, que utiliza do método qualitativo, utilizando-se da interpretação dos LD's. Nessa seção, realizou-se ainda a apresentação dos dois livros didáticos analisados, sendo intitulado de LD A o livro *Português: contexto, interlocução e sentido*, e LD B o livro *Esferas das linguagens*.

No capítulo posterior, realizou-se a análise dos livros didáticos, dando enfoque a como esses abordam a produção textual. Para tanto, realizou-se um recorte de um capítulo de cada livro para discutir como se dá a apresentação dos gêneros, assim como a proposta de produção textual, sendo que no LD A discute sobre o gênero resenha, enquanto o LD B aborda o gênero artigo de opinião. Por fim, são postas algumas considerações gerais sobre o trabalho.

## **2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: Concepção de linguagem em LD's de LP**

Ao observar a sala de aula de Língua Portuguesa no âmbito da educação básica vê-se que, na maioria dos casos, não existe o engajamento no ensino e na produção textual/escrita. No caso do Ensino Médio, principalmente das redes públicas de ensino, vê-se que o foco acaba por ser dividido em duas diretrizes principais: a gramática normativa e a literatura de língua portuguesa (tanto brasileira quanto portuguesa), o que reverbera uma condição de quase aniquilamento de aulas de produção textual.

Na análise da grade curricular do ensino médio, frequentemente, existem as subdivisões de diferentes disciplinas que envolvem a Língua Portuguesa, sendo que a Produção Textual, tida como matéria independente, conta com o número ínfimo de apenas uma aula por semana. Outro impasse averiguado diz respeito a como, geralmente, utiliza-se a produção textual apenas com o foco na correção gramatical, o que faz com que a atividade deixe de ser uma produção criativa efetuada em contextos reais de uso.

O realce dos impasses discorridos fica ainda mais evidente quando se percebe a falha frente aos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a qual profere que, nessa etapa escolar:

Os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. (BRASIL, 2018, p. 490)

Dessa forma, infere-se que quando o estudante encontra-se no Ensino Médio, esse já adquiriu diversas habilidades linguísticas e sociais, o que reverbera a produção de textos diversos, efetuados com qualidade. Seguramente, dentro desse quadro de expectativas, reforça-se o papel da escola na produção textual pautada nos diversos âmbitos da vida social, sob gêneros e intuítos múltiplos.

No entanto, o que tem se observado dentro da sala de aula é uma desmotivação constante quanto à produção de textos. Sabe-se que não é fácil escrever, principalmente dentro de uma cultura escolar em que não existe um incentivo a escrita, o que acaba fazendo com que a atividade seja enxergada como muito exigente e a prática vista como um treino árduo, tanto por parte de professores (por não gostarem de dar aulas de produção), como por parte do corpo discente que tem uma relutância quando o assunto é escrever um texto.

A observação supracitada acerca da desmotivação de escrita na escola é uma afirmação baseada na experiência do contato que se teve com a sala de aula ao longo do curso de Letras.

Nas observações realizadas, tanto com as disciplinas de prática pedagógica, quanto com os estágios, notou-se que as atividades costumeiramente giram em torno da análise linguística em frases isoladas. Dessa forma, os alunos pouco tem contato com leituras mais extensas (considerando a simplicidade a que estão acostumados), e, isso se torna ainda mais enfático quando se trata da escrita, uma vez que sendo uma atividade que requer mais atenção e detalhamento, além do fazer e o refazer, acaba sendo encarada como uma atividade demasiadamente densa e vista somente como algo que requer nota, não sendo percebida como uma atividade que pode ser útil para o cotidiano.

Perante a complexa atividade de escrita, é importante que se tenha consciência de que essa é um processo: não se vai da folha em branco para um texto coerente e coeso de forma simplificada. Entre o momento inicial e final da produção existem diversas etapas para se conseguir chegar a um fim satisfatório, o que nem sempre é entendido pelos alunos. Antunes (2003, p. 54) propõe que:

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e 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 escrita.

A dificuldade dos alunos, geralmente, está interligada a necessidade de um texto realizado com rapidez. Essa proposição diverge de como realmente se dá uma produção escrita, a qual não é realizada abruptamente, principalmente, no contexto em que a escrita não é efetuada com frequência.

Segundo Passarelli (2012, p. 29) existe a “necessidade de rever o que implica produzir um texto na escola”, uma vez que a atividade é tida como assustadora, e, segundo a autora, deveria ser “prazerosa”. Embora as condições de produção nem sempre estejam em contextos prazerosos, indubitavelmente, essas se fazem significativas no processo formativo dos alunos e precisam estar alinhadas a contextos da realidade, para que possam fazer sentido e despertar interesse no aluno.

Geraldi (2012) discute que as produções escolares que não consideram uma finalidade para além da escola acabam sendo artificiais e não se constituem como práticas efetivas sociais nas escolas. Dessa forma, a produção textual que seria uma atividade propensa para um

exercício efetivo da língua, dá lugar a uma tarefa maçante para os alunos e se resume a atribuição de notas feita pelos professores.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, p. 139) “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, [ou] aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. Desse modo, é necessário que, os textos trabalhados no processo de escrita no ambiente escolar, possam contemplar propostas que estejam baseadas em proposições de interação da linguagem, com estímulo a situações aplicáveis no cotidiano, para, assim, surtir efeito no processo de aprendizagem e na prospecção linguística do aluno.

Para tanto, os PCN+ atribuem orientações para os professores, no intuito de conscientizá-los de seu papel como mediador, mediante as competências que lhe são atribuídas. Nesse sentido, o documento aborda que

[...] ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (BRASIL, 2002, p. 61)

Assim, cabe ao professor propiciar condições de produção que favoreçam a inserção do aluno como protagonista, em um cenário que seja significativo para esse, para que o aprendizado da língua faça sentido. As práticas de ensino restritas a tabulações de avaliação circunscritas a atribuição de notas, costumeiramente, levam a contextos artificiais que não tem outra importância para o aluno, se não o julgamento escolar. A partir dessa observação crítica que se realça como é importante o rompimento com os contextos artificiais de produção textual, tendo em vista que além de “engessar” o estudante a reproduções de textos, inibem o aluno a entender a função social da linguagem e assumir o protagonismo de seu próprio discurso.

Geraldi (1991) realça a ideia de que os ambientes escolares podem fomentar tarefas artificiais, mas que também podem preocupar-se verdadeiramente com o processo de escrita contextual. É nesse sentido que o autor faz a distinção entre produção de texto e redação, sendo que, na primeira, considera que o aluno, mesmo produzindo o texto na escola, contempla a língua com uma finalidade específica que está para além da circunscrição do espaço escolar. Por outro lado, pontua-se que a redação reduz-se a textos para a escola, restringindo-se somente a avaliação com tabulação de notas. O autor pontua não somente a adoção de diferentes



nomenclaturas, mas enfatiza uma abordagem didático-metodológica para as práticas de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Na produção escolar, o aluno está inclinado a produzir o texto visando o professor, e, consecutivamente, procura atender as expectativas desse. O entrave diz respeito a como as produções efetuadas no âmbito da escola acabam ficando circunscritas à sistematização desse ambiente. Albuquerque (2006, p. 2) corrobora essa discussão ao discorrer que “o aluno não deve produzir textos unicamente para a escola e nem para o professor, mas para que ele se situe no seu universo social, sendo não só leitor como também, produtor de gêneros”.

Por meio das questões elencadas, postula-se que as diretrizes de um ensino de produção textual efetivo devem passar pela crítica a práticas metodológicas, sendo a atuação dos professores de suma importância para a mediação dos alunos. Hoffman (2013, p. 14) aborda que “em termos da competência da língua escrita, a intervenção pedagógica dos professores é essencial para o avanço dos alunos”.

Nesse sentido é que abordamos como a atuação do professor como mediador, sua concepção de língua, juntamente com o principal instrumento utilizado em sala de aula, isto é, o livro didático, vem a ser determinantes para o processo de ensino-aprendizagem de uma efetiva produção de texto. No intuito de vislumbrar como em um ambiente que contempla a rede pública de ensino, em que o livro didático é uma ferramenta muito utilizada, discorre-se como esse instrumento pode favorecer o processo de escrita com atividades que suscitam a criatividade, a independência e a língua em curso real.

## **2.1 Concepção de Língua e Linguagem e sua interferência no ensino de Produção Textual**

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sem dúvidas, é essencial para a conjuntura da educação brasileira, o que, conseqüentemente, é objeto de preocupação de muitos linguistas. Geraldi (1985) postula que a proposta metodológica efetuada em sala de aula é a articulação entre concepção de mundo e de educação, o que faz com que a postura com que se prescreve o ensino de língua, seja também uma concepção de ato político. Dentro desse íterim, nota-se que as aulas de Língua Portuguesa podem estar voltadas a ideia de que “escrever bem” é escrever de acordo com a gramática normativa, ou ainda pode estar voltada para a produção de textos em que haja aplicação de reflexões sobre o cotidiano e a prática social: a escolha de um método em detrimento do outro, tem tudo a ver com a concepção de língua e linguagem adotada pelo professor.

No sentido amplo de atuação e validação do ensino de língua, que se entende que a modalidade de língua escrita tem grandes proporções não somente no âmbito escolar, mas também na vida em sociedade.

É na escola que se pretende promover meios de articulação e desenvolvimento da competência linguística escrita, ampliando a concepção interativa e usual dessa. No entanto, nota-se um constante contraponto ao ensino de língua portuguesa no quesito produção textual, tendo em vista a reprodução de práticas que são consideradas como ultrapassadas e até mesmo irrelevantes, no sentido de que não levam o aluno a interagir com o texto, desenvolva sua criatividade e produza sentidos. A professora Irandé Antunes cita algumas características recorrentes que ainda são constatadas como desinteressantes no que se refere à produção textual:

Um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia; (...) A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercita”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto. (ANTUNES, 2003, p. 25).

Com o advento dos estudos que permitem a identificação da concepção de linguagem, faz-se imprescindível a reflexão sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, de acordo com o parâmetro da língua que se pretende abordar. Para tanto, é preciso estar ciente de como é definida a concepção de linguagem adotada pelo livro didático, dado o fato de esse ser um material basilar para o ensino, assim como perceber a interferência do professor, no intuito de promover tanto o uso do LD, quanto na reflexão que pode ser propiciada a partir das atividades de produção de texto.

Fernandes (2012) define que um dos entraves alarmantes está no fato de o professor não reconhecer em si e nem no material didático, a teoria linguística em que seu trabalho está baseado. Embora não seja consciente, é na concepção de linguagem que a prática pedagógica se desenvolve.

Para dimensionar o trabalho pedagógico entremeado pelas concepções de língua, Koch (1992, p. 10) apresenta o apanhado geral que se desenvolve em três diferentes princípios:

A mais antiga destas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como um lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos... (KOCH, 1992, p.9-10).

Certamente, a partir da concepção de língua e linguagem que é aderida pelo professor é definidora para como se desenvolvem as aulas de LP. Considerando cada uma das concepções, vale mencionar que a primeira é a mais circunscrita à própria língua, limitando-se a imanência sincrônica que fomenta um sistema ordenado, em que precisam ser assimiladas noções de certo e errado, como aborda Volóchinov (2017, p. 157):

A lei linguística específica, diferentemente da lei ideológica - do conhecimento, da criação artística, do *ethos* - não pode se tornar um motivo da consciência individual. O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas o critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua.

Diante disso, a essência da língua encontra-se no próprio sistema linguístico dotado de instrumentos capazes de realizar a comunicação entre os sujeitos. Há a ideia de que a língua é estável e acabada, mas com o foco direcionado para as formas linguísticas.

Consequentemente, as aulas e avaliações de produções textuais que estão voltadas para a concepção de língua e linguagem como expressão do pensamento, estão mais voltadas para questões ortográficas, do que para aspectos que realmente envolvem o texto (o que a linguística denomina de textualidade). Percebe-se que existe uma frequência de ainda se realizar a concepção da língua como um código fechado que não pode ser alterado, em que a revisão das trocas de letras e das normas gramaticais acaba se tornando mais urgente do que a desorganização ou contradição de ideias no texto.

Suassuna (1995) aborda que, diante da incidência da preocupação com a normatização da língua, é necessário que haja alternativas nas salas de aula de Língua Portuguesa, sendo que de início, faz-se propício à reflexão sobre a língua concebendo-a como forma de interação. Por esse viés, entende-se que o uso formal da língua não é a matéria principal do texto, estando essa a serviço do dizer, posto que,

(...) Acima de tudo, a aula de português deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades. Num movimento contínuo, interdisciplinar por natureza, o professor de português, junto com os alunos, concretiza as mais diversas interações, as quais geram textos, também os mais diversos (verbais, não-verbais, orais, escritos...). Nesse processo de produção textual, serão manifestadas significações, competências, visões de mundo e, é claro, dúvidas em tomo das regras, convenções e especificidades da linguagem. É aí que entra a reflexão metalinguística, através da qual se toma a língua como objeto de estudo. É aí que entram as regularidades e leis, as terminologias e conceitos. Só assim a sistematização didática dos fatos de linguagem faz sentido, pois o aluno estudará/aprenderá a partir do que viu e experimentou, da dúvida que surgiu no momento do uso (em contexto, portanto). (SUASSUNA, 1995, p.7).

Embora a adequação vocabular formal em contextos específicos e requerentes seja substancial, essa é uma pauta mediadora e não determinante para a validação de um texto. Assim, a concepção interacionista da língua, desvincula-se do quadro da descrição gramatical, para propor que as aulas e avaliações de produção textual estejam pautadas em contextos concretos de interação.

O impasse reside em como a escola acaba restringindo as condições de produção aos métodos avaliativos e textos intraescolares, isto é, a textos que dificilmente o aluno percebe para além dos muros da escola. No entanto, cabe ressaltar que o processo de escrita — embora partindo do ambiente específico da escola—, é permeado por marcas sociais, históricas e vivências específicas, o que são fatores que produzem heterogeneidade na escrita, assim cabe ao professor o processo de mediação para suscitar no aluno a perspectiva de produção significativa e subjetiva, como aponta Geraldi (2012, p. 128):

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Por meio do uso consciente da concepção de língua adotada e do entendimento dos percursos metodológicos coerentes com a concepção interacionista, o professor avalia os procedimentos e materiais auxiliares para a aula de produção textual. Volóchinov (2017, p. 218) explica que a linguagem não deve estar fundamentada no “sistema abstrato de formas linguísticas nem no enunciado monológico isolado, tampouco no ato psicofisiológico de sua

realização, mas no acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”.

Nesse sentido, o autor aborda a defesa de uma concepção interacionista para o uso da língua, de modo a considerá-la como norteadora para as aulas de LP. Tendo em vista que esse se posiciona em favor de um fluxo discursivo baseado em enunciados reais, considera-se a interação social como fenômeno que embora extrínseco a língua, é de suma importância para a constituição do uso dessa.

Considerando essas questões para uma eficiente aula de língua, pensando especificamente o âmbito da produção de textos, é que se propõe também uma reflexão acerca do instrumento mais utilizado nas redes públicas de ensino: o livro didático. Desse modo, posteriormente, passar-se-á a uma análise da concepção de língua utilizada em LD's selecionados.

## **2.2 O uso do livro didático no ensino de Produção Textual**

Ao se discutir as aulas de Língua Portuguesa, especificamente nos liames da produção textual, o livro didático exerce uma importante função no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Percival Brito (1957, p. 255) aborda que “a cultura escolar é permeada pelo livro didático”. Considerando essa realidade, existem diversas críticas políticas e educacionais acerca da utilização desse instrumento, o qual, certamente, faz parte do itinerário cotidiano das escolas.

Dentre as diversas ponderações feitas nos livros didáticos, a concepção de língua se faz matéria basilar para a apresentação dos conteúdos e construção de atividades. Acerca dessa concepção nos LD, Marcuschi (2003, p. 22) afirma que: “a língua é tida por eles como: a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática); b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua); e c) um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como um código)”. A assertiva que o autor apresenta fundamenta a forma como a estrutura do ensino de LP, frequentemente, está pautada em regras gramaticais, as quais refletem um ensino superficial e engessado, o que não favorece a proficiência efetiva da língua.

A década de 90 inaugurou um período de críticas ainda mais expressas ao LD. Brito (1997) aborda que muitos LD apresentavam conceitos problemáticos e ideologias tendenciosas (de modo a reforçar a visão das forças políticas-sociais dominantes), entre outros problemas. Diante disso, a partir de 1995, o MEC começa a incluir o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para efetivar uma avaliação mais criteriosa para os livros que são comprados para as

escolas. No entanto, essa medida não atenua os debates sobre o LD, de modo que o PNLD fomenta e exacerba as discussões que incluem a sua utilização. Nesse sentido, o Ministério da Educação aborda que

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. (BRASIL, 2018).

Observa-se que o PNLD apresenta diretrizes para a integralização do LD, o que gera um duplo posicionamento dos críticos a respeito do programa. Se por um lado considera-se que o PNLD fornece a garantia de qualidade técnica e específica para o certame de utilização dos livros didáticos, por outro lado existe o fator pejorativo de se considerar uma forma de padronizar uma mercadoria, destinada a escola enquanto mercado, dentro da indústria cultural. É nesse sentido que Batista (2012, p. 15) argumenta que

O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos.

Entende-se que a padronização dos materiais didáticos está interligada às imposições indicadas pelo PNLD. Sendo efetuada a inscrição dos materiais didáticos por meio de editais, as editoras acabam por postular as exigências de forma homogênea, de modo a atender as exigências do “mercado escolar”.

Embora haja várias críticas ao LD, seguramente, esse obtém um papel fundamental na rede escolar, sendo amplamente utilizado nas escolas da rede pública de ensino, e, na maioria dos casos, como único material disponível para professores e alunos nas diversas disciplinas. Nesse âmbito, destaca-se como o LD acaba por receber uma função social, tendo em vista que

O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo; sua destinatária quase exclusiva passa a ser criança carente de recurso, ou, segundo a linguagem também usada, oriunda das classes populares de baixa renda (FREITAG, 1997, p. 19).

No panorama de uma educação em que os recursos financeiros são ínfimos, a utilização de LD funciona como a solução básica de investimento. Dessa forma, existe a tendência de o LD estabelecer como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, pois

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28).

Mesmo que existam lacunas nas normatizações do LD, esse acaba sendo um recurso viável que interliga os conteúdos à comunidade escolar. Marcuschi pontua que (2005, p. 238): “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”. É nesse sentido que essa pesquisa busca destacar a necessidade de se estudar o livro didático, tendo em vista que sua ocupação é exponencial no ensino.

Nesse contexto, destaca-se o uso do LD considerando a sala de aula de Língua Portuguesa, principalmente no âmbito da produção textual. Tendo em vista que com outras disciplinas existem possibilidades de se oferecer formas diversas de trabalho (como o uso de laboratório, pesquisa de campo, oficinas interativas, etc.), a produção textual interliga-se a função da escrita, o que acaba restringindo ainda mais as aulas de produção textual ao uso do LD, o que, conseqüentemente, faz com que esse assuma uma funcionalidade ainda maior nas aulas/ atividades que envolvem a escrita.

Por efeito da importância elementar do LD, justaposto à relevância do ensino de Língua Portuguesa (sendo essa disciplina, no modelo do novo ensino médio, uma das poucas que deve ocupar a grade curricular obrigatória dos três anos), faz-se fundamental a utilização seletiva e apurada do LD. Para tanto, o PNLD estabelece orientações que propõem a seleção de livros que possam oferecer um aprendizado crítico e reflexivo, que possa estar aliado a atividades de leitura, interpretação e produção textual, considerando os diversos contextos de uso.

Dando ênfase ao processo de produção textual, o guia de livros didáticos estabelece que as atividades devem considerar as “funções sociais e o plano sequencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência” (BRASIL, 2017, p. 18). Ao considerar essas questões, o LD deve propiciar experiências em sala de aula que produzam a

oferta de gêneros múltiplos, para assim propor a língua em funções sociais múltiplas, para que assim a textualidade seja de fato trabalhada.

Koch (1992) enuncia que o processo de produção textual, seguindo a ótica interacionista, concebe-se sob a vinculação de sujeitos sociais, com o intuito de realizar determinados fins. Dessa maneira, há a necessidade de se estabelecer um acordo com as condições que a atividade verbal se propõe, dando o protagonismo de interlocutor para o aluno, além de fomentar o reflexo das relações sociais de acordo com o objetivo da enunciação.

Por esse âmbito, estabelece-se (ou deve ser estabelecido), na dicotomia ensino-aprendizagem da escrita de LP, a prioridade de um trabalho que esteja baseado em conjunturas reais, considerando o aluno como sujeito social. Para tanto, é importante que se analise a concepção de linguagem utilizada nos livros didáticos, tendo como primazia a abordagem interacionista, para que assim possam ser trabalhados aspectos, contextos e gêneros diversos. Assim, ressalta-se que as críticas que abrangem o livro didático e o teor de conteúdo, devem perpassar pelo crivo da concepção de língua e da prática pedagógica adotada pelo professor:

O teor das críticas pode sugerir que a solução estaria na revisão dos conteúdos e métodos, bem como na seleção mais acurada dos textos oferecidos. A questão central, entretanto, está, mais do que no tratamento ideológico dos temas selecionados, na relação que se estabeleceu entre o livro didático e a prática pedagógica, relação esta que interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar (BRITO, 1957,p. 252)

Assim, a partir da visão interacionista, infere-se que o aluno pode aprender a ler, interpretar e produzir textos orais e escritos que são circulantes na realidade social de forma ativa. Estando inserido no âmbito que preza pela língua em movimento e na sua utilidade, buscam-se formas de garantir que o estudante possa adquirir habilidades não somente de leitura/escrita decodificadas, mas que considera essas atividades sob um crivo analítico que permitam que esse seja um cidadão crítico.



### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

No intuito de perceber as relações intrínsecas às aulas de produção textual e as possíveis relações com o livro didático, esta pesquisa necessitou se debruçar em duas grandes etapas principais: o estudo fundamentado em textos teóricos que trabalham os dois eixos principais supracitados (livro didático/produção textual) e a coleta de dados, a qual se deu na atuação em uma realidade, isto é, em uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Bacabal (MA), tendo o foco específico o terceiro ano do ensino médio. Portanto, parte-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa.

### 3.1 Pesquisa bibliográfica

Para fundamentar a pesquisa, efetuou-se a metodologia de cunho bibliográfico, tendo em vista que essa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros” (GIL, 2017, p. 44). Indubitavelmente, a pesquisa de autores que são referências nos aspectos de escrita e de gêneros textuais faz-se de suma importância para o desenvolvimento do trabalho.

Além disso, foram feitas buscas em artigos, teses e dissertações que tratam do tema escolhido, assim como foram utilizados documentos oficiais e basilares para a educação. Esses materiais bibliográficos foram utilizados como fator de norteamto de expectativa do que se poderia esperar ver/concretizar no ambiente definido, principalmente no que diz respeito à associação entre concepção de linguagem, livro didático e práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, em primeiro momento, foram feitas visitas à escola, mais especificamente à sala do terceiro ano do ensino médio, sendo observadas somente às aulas de Produção Textual (tendo em vista que na escola visitada segue-se a subdivisão de Língua Portuguesa e três disciplinas distintas: Gramática, Literatura e Produção Textual).<sup>2</sup>

Escolheu-se, especificamente, a turma do terceiro ano devido ao fato de existir uma constante preocupação no quesito produção textual nessa turma. Tendo em vista que se trata do último ano do ensino médio, o qual também é o ano em que os alunos mais se preocupam com o ENEM e outros vestibulares, atribui-se uma preocupação a mais com a produção textual devido essa ser uma nota “a parte”, e, conseqüentemente, de peso nas provas.

Assim, a partir da observação atenta a essa preocupação específica, atentou-se em como os alunos são assistidos atendo-se ao contexto de vestibular e considerando, principalmente, como é realizado o estudo da produção textual com os livros didáticos. Para tanto, também foi realizada a observação e análise dos livros didáticos utilizados pela escola.

A análise dos procedimentos pauta-se no método qualitativo, pois será percorrida a partir de “verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride” (GIL, 2017, p. 176). Para tanto, a análise inicia-se a partir da visita e observação escolar e aprofunda-se a partir do uso dos materiais e métodos, principalmente desdobrando-se

---

<sup>2</sup> Embora as visitas e observação tenham sido essenciais para a construção desse trabalho, não se utiliza de fato a pesquisa de campo, tendo em vista que a análise se concentra na interpretação do livro didático.

em uma análise interpretativa dos LD's, uma vez que essa resulta da compreensão do significado do processo ou experiência vivida a partir do método indutivo (MERRIAM, 1998).

### 3.2 Os livros didáticos

Para seleção dos LD que compõem o *corpus* da pesquisa, foram estabelecidos dois critérios chaves. O primeiro, diz respeito ao fato de que se buscou analisar livros didáticos que representam significativamente o universo dos LD que estão situados na realidade escolar da rede pública dos anos finais da educação básica de todo país, por meio do PNLD 2018/2019/2020.

O segundo critério é estabelecido pelo uso dos livros didáticos que são utilizados em escolas públicas próximas ao *lócus* de realização da pesquisa. Tendo em vista que é difícil o acesso e disposição peças editoras dos livros/coleções que fazem parte do PNLD, tornou-se mais viável as visitas nas escolas para o contato com o livro, além de perceber como o professor utiliza/pode utilizar esse material didático.

Dessa forma, constatou-se que, em grande parte das escolas da rede pública de ensino da cidade de Bacabal, utilizam-se os livros das seguintes editoras: Moderna e FTD. Assim, os dois Livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio que compõem o *corpus* da pesquisa são: *Português: contexto e interlocução* (LD A) e *360° língua portuguesa: esferas da linguagem* (LD B).

Ambas as edições possuem três números, sendo cada destinada a uma ano do ensino médio (primeiro, segundo e terceiro ano), sendo que o foco dessa pesquisa, está especificamente no livro didático destinado ao terceiro ano.

#### 3.2.1 LD A

O LD A (*Português: contexto e interlocução*, da Editora Moderna) de autoria conjunta de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadette Abaurre e Marcela Pontara, na edição do terceiro ano destinada ao professor, possui 442 páginas. O livro está organizado em 3 eixos principais em que os conteúdos de LP são apresentados no interior dos capítulos que compõem cada uma dessas de modo 'separado', ou seja, distribuem-se nos eixos Literatura, Gramática e Produção de Texto. Destaca-se ainda que, ao final de cada unidade há uma seção extra, denominada de "Seção especial" para tratar do ENEM e de outros vestibulares.

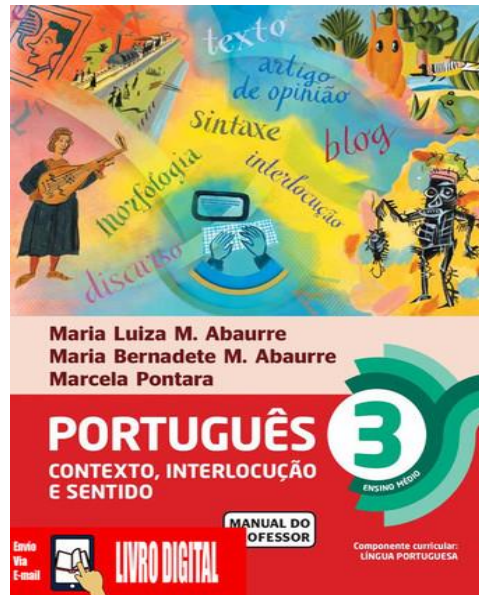
Na apresentação do livro, tem-se a exposição de qual concepção de língua é adotado: “O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser, para você, o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em sua vida” (ABAURRE, 2016, p.5). Devido a postulação de se utilizar a linguagem para além dos muros das escolas e seja realizada como atividade prática em contexto de vida, indubitavelmente, o livro define-se (ou tenta) postular seu conteúdo com relação a concepção de linguagem interacionista.

De forma bastante similar em relação ao livro do aluno, o Manual do Professor possui algumas poucas alterações. As diferenças consistem basicamente em comentários, textos sugeridos e respostas das atividades, em cor fúcsia e em fonte menor, de modo que a organização e o conteúdo segue o mesmo princípio dos livros distribuídos para os estudantes.

A principal diferença consiste no fato de que no Manual do professor, a partir da página 355, tem-se a seção intitulada “Guia de recursos”, a qual oferece três unidades distintas: Fundamentação teórica-metodológica, propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente, além das respostas das atividades, seguidas de uma bibliografia para cada um dos eixos. Cada uma das unidades desdobra-se nos três eixos consecutivos: Literatura, Gramática e Produção Textual.

Para o trabalho com o ensino de Produção Textual, conteúdo sobre o qual centramos a investigação nesta pesquisa, o LD A apresenta quatro unidades, contando com, ao todo, seis propostas de produção textual. Tendo em vista que as unidades do livro são divididas nos três eixos supracitados, o início das unidades que trabalham especificamente a produção textual inicia-se na unidade 6, com o capítulo 17 (Unidades 1 a 3 trabalham com Literatura e unidades 4 e 5 trabalham com Gramática).

Figura 1 – LD A: *Português: contexto e interlocução*



As unidades são divididas em tipologias textuais. De acordo com Marcuschi (2002, p. 26) “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.” A afirmação do autor elucida a organização da coletânea, tendo em vista que, em uma mesma unidade, por vezes, são trabalhados mais de um gênero textual, mas que seguem a mesma tipologia.

A unidade 6 (que é a inicial) trabalha com “Narração e descrição”. Essa apresenta um conto para leitura e análise, apresenta o contexto aplicado, linguagem, estrutura, circulação, e por fim, há a proposta da produção de um conto de mistério.

Na unidade 7, nomeada “Exposição”, trabalha a tipologia expositiva, utilizando como proposta a produção de um relatório. Na unidade 8, denominada “Argumentação”, trabalha-se de textos da tipologia argumentativa, tratando de textos publicitários e o gênero resenha, com a proposta de produção desses ao término da unidade.

Na unidade 9, intitulada de “Exposição e argumentação no ENEM e nos vestibulares”, trata-se do texto dissertativo-argumentativo, o qual tem duas bases como tipologia textual: a exposição e a argumentação. A unidade é subdividida em dois capítulos, sendo o primeiro denominado de “texto dissertativo-argumentativo I” e o segundo de “texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto”. No final de cada capítulo, há a proposta de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, sendo, portanto, requerida a produção de dois textos de mesmo gênero nessa última unidade. Desse modo, observa-se que a coletânea

segue uma sequência didática que vai da apresentação do gênero, a apresentação dos módulos, para, por fim, propor a produção.

Os PCN's abordam o preceito de que a leitura se faz basilar para a escrita (BRASIL, 1997). Nesse sentido, ressalta-se que o LD A apresenta, ao longo de todo o livro, a articulação entre leitura e escrita, pois além das orientações que dizem respeito à especificidade de cada gênero, há também a proposição da leitura de um texto do mesmo gênero a ser produzido (ABAURRE, 2016).

No que diz respeito aos demais conteúdos de Língua Portuguesa do LP A, considera-se que, embora não seja um dos objetos desse trabalho, é de grande valia destacar que as atividades destinadas ao ensino de Literatura e Gramática não se vinculam às de Produção Textual. Devido às unidades sofrerem a separação estrutural, escrita e conhecimentos linguísticos constituem partes diferentes da obra, de forma que a ligação entre essas se torna difícil de ser reconhecida, ou mesmo indicada pelo próprio livro, salvo a exceção da seção sobre coesão e coerência, a qual está inserida no eixo que trabalha Gramática. Como resultado, conseqüentemente, as atividades de Literatura e Gramática não preparam o aluno para a Produção Textual.

### 3.2.2 LD B

O LD B (*360º Língua Portuguesa: esferas da linguagem*, da editora FTD), de autoria conjunto de Maria Inês Batista Campos e Nívea Assumpção, na edição destinada ao professor do terceiro ano, conta com 336 páginas. O livro didático organiza-se em nove unidades, cada uma composta por três capítulos em que são trabalhados diferentes aspectos de LP.

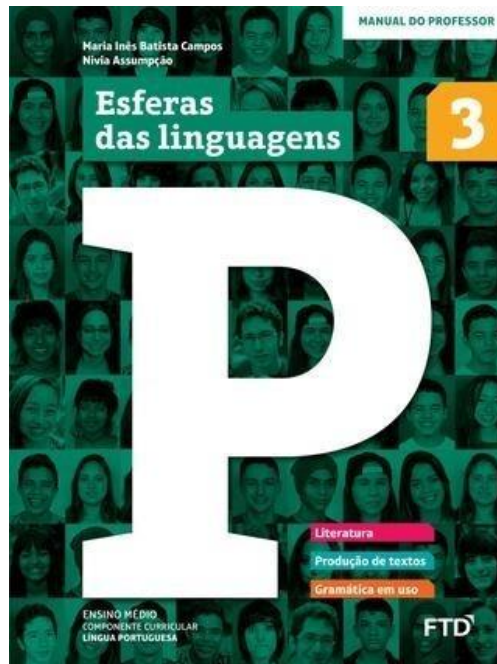
São organizados didaticamente os eixos *Leitura e literatura*; seguido por *Texto, gênero do discurso e produção*; e, por fim, *Língua e linguagem* consecutivamente, o que permite um relacionamento entre os eixos no interior de cada unidade a partir de uma temática geral (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016).

Na apresentação do livro, de forma semelhante ao LD A, embora não se tenha especificamente a palavra “interação” para se determinar a concepção de linguagem adotada, nota-se que o intuito das autoras parte da proposição da língua em atividade:

Aos poucos, no entanto, eles o(a) ajudarão a ampliar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa, a leitura e a escrita. Nosso ponto de partida serão situações cotidianas que oferecem base para uma ampla variedade de atividades orais e escritas; elas o(a) ajudarão a escrever textos coerentes, capazes de transmitir conhecimentos e emoções. (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016, p. 3)

Haja vista que se considera a relação entre leitura e escrita, com propostas que visam atividades orais e escritas, existe a preocupação em trazer o ensino de Língua Portuguesa dentro de situações reais de uso.

Figura 2 – LD B 360º Língua Portuguesa: esferas da linguagem



Quanto ao Manual do Professor, esse é bastante semelhante ao material de acesso dos alunos. Assumindo o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, o livro do professor possui alguns destaques quanto aos objetivos a serem alcançados, assim existem sugestões de atividades complementares as quais fomentam o estímulo à interdisciplinaridade. Além disso, são oferecidas sugestões de leituras para o professor, uma vez que existe uma bibliografia comentada sobre os temas a serem explorados ao longo das unidades.

Destaca-se como o trabalho desenvolvido com leitura na coletânea é bastante pertinente e interessante para o universo juvenil. Utilizando a diversificação de mescla de elementos da tradição cultural e de produções da cultura de massa, o que culmina na constante interação da linguagem verbal com a linguagem visual, fazendo-se o paralelo entre literatura e outras artes, o que, conseqüentemente, recai numa formação cultural e cidadã que estimula o estudante dentro dos parâmetros que estimulam o estudante considerando sua faixa etária e sua realidade.

Figura 3 – LD B: Ilustrações da abertura



Os capítulos, seguindo os eixos supracitados, seguem seções que se desenvolvem em conjunto. Em primeiro momento, segue-se o capítulo que trata de Leitura e Literatura, o qual trabalha com uma oficina de imagens para provocar e suscitar no aluno a curiosidade sobre o que o capítulo aborda. Dessa forma, são trabalhados figuras, fotografias, pinturas, etc., para iniciar as unidades estruturantes. Posteriormente, são trabalhados os textos escritos, tal como sua leitura, interpretação e compreensão, utilizando-se de variados gêneros, proporcionando também o diálogo intermédias, entre textos literários, músicas, filmes, etc.

O segundo capítulo das unidades trabalha texto, gênero do discurso e produção. Para tanto, segue-se a sequência didática de em primeiro momento de “construção” do gênero, isto é, são desenvolvidas atividades de produção de texto, iniciando com a leitura do gênero a ser estudado, seguindo a identificação de sua esfera de circulação, análise, estrutura, organização, características, vocabulário e recepção, para assim efetuar-se o entendimento de mecanismos linguísticos e discursivos que pertencem a cada gênero. Por fim, tem-se a proposta de praticar o gênero, no intuito de o aluno utilizar os recursos que aprendeu durante o capítulo, com a premissa que compreendeu as características do gênero estudado.

O terceiro capítulo trabalha Língua e linguagem utilizando da exploração de mecanismos linguísticos. Desse modo, são estudadas estratégias linguísticas e seus conceitos, assim como há a aplicação do uso dos mecanismos explorados de forma em que é posta a reflexão sobre a língua de forma diferente da gramática estritamente normativa, como pontuam os pareceristas do PNL/2018 acerca da coletânea:



Há uma característica distintiva nessa coleção: o tratamento dispensado aos conhecimentos linguísticos. A seleção dos tópicos abordados não segue a conformação sequencial tradicionalmente adotada no modelo da gramática normativa, e não há um tratamento estritamente gramatical de qualquer tópico linguístico. Os conhecimentos linguísticos são abordados a partir de sua ocorrência, sua função, seu uso e seu sentido nos textos. Desse modo, a coleção não apresenta a nomenclatura própria à lógica gramatical, privilegiando a reflexão acerca da natureza e do funcionamento da linguagem.

Nota-se que existe um relacionamento entre os eixos no interior de cada unidade, de modo que as reflexões sobre literatura, produção textual e análise linguística estão imbricadas por uma temática em comum. Além das questões elencadas, ao término das unidades há a seção “Em atividade” a qual apresenta questões de vestibulares e do ENEM. (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016).

O capítulo 2 (que tem o foco na produção textual na primeira unidade) trabalha com o gênero jornalístico. Assim, são pontuadas as questões intrínsecas ao âmbito jornalístico, discutindo-se as características e diferenças dos gêneros artigo e resenha. Por fim, é requerido que seja realizada a produção de uma resenha.

Na unidade 2, o capítulo 5, que trabalha a produção textual, foca-se no gênero narrativo, considerando o contexto de vestibulares. São dadas as características e ambientações de diferentes textos, o que concerne uma certa confusão ao capítulo, tendo em vista que quando se fala de textos narrativos, denomina-se uma tipologia que se desdobra em vários gêneros (romance, conto, crônica etc.), o que não é pontuado no livro.

Na unidade 3, o capítulo 8 especifica o gênero a ser trabalhado, caracterizando a fábula como um gênero literário. É exposta a evolução do gênero, indo da tradição grega até a presentificação na tradição brasileira. Além disso, são abordadas as questões estilísticas do gênero, culminando no final do capítulo na prática do gênero.

Na unidade 4, tem-se o capítulo 11 para abordar a produção textual com foco na redação do ENEM, isto é, com o foco no texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, o capítulo aborda a tipologia textual e as competências que são exigidas no guia do participante para se adequar ao gênero.

Na unidade 5, tem-se o capítulo 14, o qual trabalha o debate sobre o gênero jornalístico. São pontuadas as suas modalidades: debate simultâneo, debate sequencial, réplica e tréplica. No final do capítulo, tem-se a proposta da execução do gênero de forma oral. É de grande valia destacar a prática que o manual propõe diante das questões que Marcushi (2002) aborda como sendo uma prática híbrida, pois existe o desafio de relacionar oralidade e escrita, o que

inviabiliza a velha visão dicotômica entre essas modalidades da língua, que ainda é muito presente em muitos materiais.

Na unidade 6, com o capítulo 17, tem-se o gênero jornalístico<sup>3</sup> para tratar de editorial.

Na unidade 7, com o capítulo 20, volta-se o foco para redação de vestibular, com o gênero carta argumentativa<sup>4</sup>. São postuladas estratégias e especificidades para os vários tipos de carta, explicitando, principalmente, como fazer o processo de persuasão através desse gênero. É requerido que o gênero seja praticado ao término do capítulo.

Na unidade 8, no capítulo 23, novamente tem-se o foco voltado para o texto dissertativo-argumentativo (segundo a nomenclatura do LD). Assim, o capítulo especifica a linguagem do gênero e oferece diretrizes para se construir um juízo de valor. Por fim, pede-se que seja praticado o texto dissertativo-argumentativo.

Na última unidade, é trabalhado novamente no capítulo 26 o texto dissertativo-argumentativo com a preocupação na redação do vestibular. São postulados possíveis diálogos com a mídia impressa para fomentar informatividade ao texto a ser desenvolvido.

Trata-se de, ao todo, nove propostas de produção textual, sendo que em três dessas tem-se o requerimento do mesmo gênero, isto é, o dissertativo-argumentativo. A justificativa para tanto, indubitavelmente, relaciona-se com o fato de que se trata de pré-vestibulandos constantemente preocupados com os exames para adentrar a universidade.

Observa-se que ao mesmo tempo em que o livro didático atende o que propõe os PCNs (2002) – os quais postulam que é necessária a atenção para que a produção de textos contempla diferentes gêneros, com diversas intenções e formatos –, de modo que a coletânea visa alçar a multiplicidade de gêneros, de modo que uma parte da obra é destinada para gêneros orais. Por outro lado, também existe a preocupação dentro da realidade do aluno, o qual irá prestar vestibular e precisa ter o domínio de gêneros específicos.

Assim, são apresentados dois livros didáticos ofertados pelo PNLD a escolas públicas de todo Brasil, sendo ambos pontuados como objeto de escolha na escola em que foram realizadas as observações que resultaram nesse trabalho. Embora um desses não tenha sido escolhido e de fato utilizado, optou-se em fazer a análise de ambos, para perceber como está sendo aplicada a concepção de língua e linguagem em diferentes LD's. Para tanto, o próximo capítulo deste trabalho faz um recorte de um capítulo de cada livro didático para analisar a relação entre gênero e a atividade de produção textual proposta.

---

<sup>3</sup> Embora não exista de fato o “gênero jornalístico”, é assim que as autoras Campos e Assumpção (2016) trazem na titulação do capítulo.

<sup>4</sup> As autoras trazem no título do capítulo a carta argumentativa como um texto voltado para a redação de vestibular.

**4 PRODUÇÃO TEXTUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:** Análise das propostas e eventuais concretizações

Como pontuado no capítulo anterior, as análises centrais dessa pesquisa se dão a partir da comparação das propostas de atividades de produção textual. Assim, realiza-se o estudo a partir de dois livros didáticos destinados a 3º ano do Ensino Médio, os quais são utilizados pela Escola Centro de Ensino Estado do Ceará, localizada na cidade de Bacabal/MA. Apoiando-se na visão interacionista, realizam-se as análises que vão desde as observações da proposta do livro à proposta didática aplicada pelo professor em sala de aula, seguindo as etapas de planejamento, escrita e reescrita dos textos dos alunos.

Para tanto, parte-se do pressuposto que, nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário levar o aluno a pensar a língua. O uso no processo de interação, não restringe a Língua Portuguesa a regras gramaticais (por exemplo, em que deve se classificar se um período é composto por coordenação ou por subordinação, se uma oração subordinada adverbial é condicional ou temporal, como ocorre com constância nas aulas), ou seja, é necessário que os professores de Português priorizem o caminho de aproximação com a realidade do aluno, tratando a língua de forma próxima às práticas sociais e de interação.

Parte-se do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, parte-se da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (DIONÍSIO, 2010). A partir da afirmação disso, percebe-se como o gênero textual é importante na vida social do ser humano para sua comunicação verbal, de modo que o professor deve dar prioridade a ele em suas aulas e sair da normatividade da gramática.

Conforme Antunes (2003, p. 42):

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Desse modo, como supracitado — e por aulas observadas —, pode-se afirmar, mais uma vez, que as metodologias que os professores de língua portuguesa adotam em sala de aula, quando restringem a dinâmica da disciplina a frases isoladas e identificação de sintagmas, excluem o pensar, o agir e o refletir acerca do uso da língua. Nesse contexto, nota-se que o aluno frequentemente encontra-se restrito a expor suas ideologias sobre determinados assuntos abordados, aplicando-se meramente a correção gramatical às aulas.

Partindo de uma visão que possa ser profícua e propicie uma situação mais atrativa para o aluno, parte-se da perspectiva a qual concebe a escrita na visão que ensinar a escrever deve

ser aprendido através de textos reais que circulem socialmente. Frisa-se ainda que a produção de um texto exige etapas de planejamento, escrita e reescrita. Dessa forma, faz-se necessário, esmiuçar como se dão as etapas para escrita de um bom texto.

Na 1ª etapa, a do planejamento, é preciso à busca pelos conhecimentos não só do gênero a ser produzido, mas também ampliação dos conhecimentos sobre determinado tema a ser abordado. Além da busca, o professor precisa instruir o aluno acerca do gênero, mostrando exemplos, compreendendo a modelização que aborda Geraldí.

Assim, há a delimitação a partir do planejamento dos objetivos, além da organização das ideias e pensamentos. Destaca-se ainda que é necessário haver uma reflexão previsível dos possíveis leitores, para que se possa adequar à linguagem, ou seja, o professor ensina ao aluno o gênero em questão e o auxilia na busca por mais informações sobre determinado gênero textual, sobre a temática que será abordada no texto e sobre o veículo de circulação desse texto com seus possíveis leitores.

2ª etapa, a da escrita, o momento em que a maioria dos alunos tem medo, essa corresponde à hora de encarar a folha em branco com diversas linhas a serem preenchidas. Precisa-se que seja colocado no papel tudo que já foi planejado e ter com isso a cautela de não fugir do tema abordado, escolhendo as palavras adequadas, para ser expresso, assim, o necessário, aos poucos harmonizando as ideias, chegando a produzir sentido. (ANTUNES, 2003).

Na 3ª etapa, corresponde ao momento em que o aluno fará a reescrita do texto. É necessário que haja uma análise do que foi feito com o objetivo de verificar se todo o planejamento traçado foi atingido, não só de forma clara, coerente e coesa, mas também se não houve fuga ao tema, isto é, um eventual tangenciamento.<sup>5</sup>

Por meio de propostas que viabilizem o decorrer dessas etapas de escrita, que se busca a construção de um texto realizado com excelência, no sentido que possa ser uma tarefa agradável para professor e aluno. Assim, é necessário que o docente da Língua Portuguesa não tome por base apenas o uso da gramática normativa da língua, de modo que coloquem em prática, dentro da sala de aula, propostas do interacionismo, para a produção de bons textos e para o cumprimento de funções sociais e comunicativas da língua.

---

<sup>5</sup> Indubitavelmente, para existir a reescrita é necessário que haja uma intervenção para facilitar e fazer o aluno enxergar os pontos “frágeis” do texto, sendo, majoritariamente, o professor o mediador para solicitar as indicações. Embora isso seja considerado, o autor não aborda como uma etapa, tendo em vista que ele descreve somente as ações efetuadas pelo próprio aluno para realizar sua atividade escrita. Já a autora Calkins (1998) propõe que as etapas para uma escrita satisfatória correspondem a: ensaio (decisão sobre o que escrever), esboço (primeira versão textual), revisão (releitura para identificar eventuais ajustes, contando com o professor para fazer indicações) e edição (produção final com as correções).

Para tanto, devido ao corpo extenso do livro didático, foram selecionadas duas propostas específicas, uma de cada livro, as quais foram aplicadas durante as observações das aulas. Devido ao fato de as observações estarem concentradas no último ano do ensino médio, a proposta em comum aos livros frequentemente concentra-se no texto dissertativo-argumentativo, visando os vestibulares aos quais os alunos iriam concorrer.

Embora grande parte das observações esteja concentrada no texto dissertativo-argumentativo, pelo fato de existir uma ampla gama de trabalhos a partir do texto dissertativo-argumentativo (ou dissertação escolar, segundo Geraldi), optou-se por se realizar a análise com outros gêneros que também apresentam a tipologia argumentativa. Dessa forma analisam-se os comandos propostos para uma resenha (correspondendo ao capítulo 20, do LD A) e para uma carta-argumentativa (correspondendo ao capítulo 20, do LD B). Como ambos os livros apresentam a visão interacionista, a análise busca investigar se as proposições são de fato alcançadas pelas propostas das atividades.

#### **4.1 Análise das produções textuais nos livros didáticos**

##### 4.1.1 Recorte de análise do LD A: gênero resenha

No LD A, *Português: contexto e interlocução*, foram acompanhadas as aulas dos capítulos 20 e 21, sendo que o capítulo 20, intitulado de “Resenha” apresenta-se como parte da unidade 8, a qual trata da argumentação; já o capítulo 21, intitulado de “Texto dissertativo-argumentativo I”, está contido na unidade 9 a qual trata da exposição e argumentação no ENEM e nos Vestibulares. Dessa forma, como o capítulo 21 trata de questões pertinentes para o gênero dissertativo-argumentativo, excluiu-se esse da análise, sendo selecionado somente o capítulo 20.

O capítulo 20, elaborado pelas autoras Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadette Abaurre e Marcela Pontara, apresenta o intuito de trabalhar com o gênero resenha. Em primeiro momento, o capítulo propõe a leitura de um texto relacionada ao gênero, para fornecer ao aluno um primeiro contato. Frisa-se sob essa visualização que a resenha trata-se de um gênero textual que é retirado de outro, isto é, só é possível a escrita de uma resenha, a partir da emissão da opinião sobre um texto que é de outro gênero. A partir desse primeiro contato, tem-se o intuito de que sejam identificadas algumas características, e, assim, o estudante possa uma ideia prévia das etapas que precisará seguir para a construção de uma resenha.

Desse modo, o capítulo é introduzido pelo texto intitulado “Excesso de Titãs”, de autoria de Maria Mendes, para sustentar a opinião pessoal sobre o filme *Os Vingadores*, vinculada a uma cena do longa-metragem em questão, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 4 – Resenha que abre o capítulo 20 LD A

**Excesso de Titãs**

*Apesar dos superpoderes e dos vários astros em cena, há herói demais e vilão de menos em Os Vingadores*



**▲** Cena do filme *Os Vingadores*, 2012, em que aparecem Thor (Chris Hemsworth) e o Capitão América (Chris Evans).

Com tal *superavit* de super-heróis em ação no cinema, era questão de tempo até que se fizesse uma superpromoção, por assim dizer: em *Os Vingadores* (*The Avengers*, Estados Unidos, 2012), desde sexta-feira em cartaz no país, um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estúdios Marvel — Homem de Ferro, Hulk, Thor, Capitão América, Gavião Arqueiro e Viúva Negra — combinando seus incríveis poderes, impressionante astúcia, avançadas engenhocas tecnológicas e fortes sopapos para, mais uma vez, salvar o planeta das garras de forças alienígenas. E também, *comme il faut*, novamente destruir Nova York. Só numa frente o diretor Joss Whedon (o criador da série *Buffy*, a *Caça-Vampiros*) faz questão de conter o caos: nos efeitos potencialmente devastadores de tal colisão de egos.

Baseado numa história em quadrinhos publicada em 1963, o roteiro dosa escrupulosamente as superforças — e os vários

astros — em cena. Thor (Chris Hemsworth) entra com o vilão da história, seu irmão Loki (Tom Hiddleston). O arranha-céu em que o malfeitor se instala pertence ao *playboy* Tony Stark, o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.) — e, como nos filmes exclusivos do personagem, são dele as melhores tiradas. A arma capaz de destruir o mundo é o Tesseract, um cubo de energia cósmica vindo diretamente do filme do Capitão América (Chris Evans). Bruce Banner (Mark Ruffalo) é o cientista convidado pelo agente especial que reuniu o grupo, Nick Fury (Samuel L. Jackson), mas entra de fato na briga quando fica verde de raiva e se transforma no Incrível Hulk. Correndo por fora, porém com mira certa, está o sempre mal-humorado Gavião Arqueiro (Jeremy Renner). E, cumprindo a política de cotas, completam o time a deliciosa ninja Viúva Negra (Scarlett Johansson) e a eficiente Pepper (Gwyneth Paltrow), a assistente de Tony Stark. É tudo um pouco confuso, e nada faz muito sentido — o que, não sendo novidade nenhuma no gênero, não necessariamente constitui um defeito. O ponto fraco de *Os Vingadores* é a falta de um vilão à altura. Excelente em dramas como *Cavalo de Guerra* e o ainda inédito aqui *The Deep Blue Sea*, o inglês Tom Hiddleston já falhara como Loki em Thor. Aqui, sai-se ainda pior. Com seu figurino de banda *heavy metal* e seu exército de robôs sem rosto, Loki em nenhum momento parece ser páreo para essa turma. E ainda tem de ouvir do Homem de Ferro que age como uma “diva” e que sua briga com Thor parece uma atração do festival “Shakespeare no Central Park”. *Os Vingadores* funciona como a *matinée* que se propõe a ser, mas, no todo, não passa da soma exata de suas partes. Mais expectativa merecem os próximos longas do Homem de Ferro e do Capitão América, já em produção: a atividade de super-herói, ao que parece, é mais bem apreciada quando exercida em carreira-solo.

MENDES, Mario. *Veja*. São Paulo: Abril, ed. 2.267, p. 133, 2 maio 2012.

Fonte: digitalizado de ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 319

A apresentação, a qual exemplifica uma resenha, foi retirada da revista *Veja*, publicada em 2012. O tema do texto concentra-se na justaposição de vários heróis no filme *Os Vingadores*, apresentando um resumo simples e a opinião da autora que pontua o excesso de heróis no filme, ao contraponto de um único vilão, aparentemente “fraco”, o que, segundo ela, deixa o enredo previsível e, nas palavras da autora, “sem muito sentido”. Dessa forma, ao pontuar o enredo principal e as opiniões convictas, de fato trata-se de um texto que atende às principais características de uma resenha.

Logo após o texto, há uma atividade que propõe aguçar a percepção do aluno a partir de uma análise do texto. As questões giram em torno da interpretação, retirada de trechos chaves,

ressaltando, principalmente, as opiniões e argumentações do autor. Além disso, há questões pontuais sobre o gênero ao se perguntar qual a finalidade do texto.

A seguir, os autores do livro didático trazem para o aluno a parte teórica sobre o que vem a ser uma resenha. Assim, segue-se o tópico intitulado de “Resenha: definições e usos”.

Figura 5 – Resenha: definições e usos

**Resenha: definição e usos**

Há textos que nos orientam sobre o que escolher entre as muitas produções culturais que nos cercam ou que nos mantêm atualizados sobre os vários lançamentos de livros, filmes, CDs, peças de teatro, programas de TV, shows. Nos dois casos, o gênero discursivo que desempenha tais funções é a **resenha**.

**Tome nota**

A **resenha** é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.

Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam uma série de **juízos de valor** que procuram oferecer, ao leitor, uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

**Tome nota**

**Juízo de valor** é um conceito filosófico e se refere a um julgamento que expressa uma apreciação, uma avaliação ou uma interpretação sobre a realidade. Os juízos de valor se opõem aos **juízos de fato**, que dizem o que as coisas são, como são e por que são.

Se dizemos “Está chovendo”, estamos enunciando um acontecimento constatado por nós. Manifestamos, portanto, um **juízo de fato**. Se, porém, dizemos “A chuva é triste”, passamos da constatação à interpretação de um fato, porque o avaliamos subjetivamente. Manifestamos, neste caso, um **juízo de valor**.

Em diferentes situações somos solicitados a manifestar uma opinião avaliativa sobre uma obra. É importante lembrar que essa opinião será constituída por alguns juízos de valor cuja validade deve ser demonstrada para nosso interlocutor. Caso isso não seja feito, correremos o risco de ter a nossa opinião desconsiderada.

**Contexto de circulação**

Atualmente encontramos resenhas em diversos contextos de circulação. Nas revistas semanais, por exemplo, há sempre uma seção dedicada à avaliação de lançamentos de filmes, CDs, DVDs e livros. Os repórteres culturais são os responsáveis por essas resenhas. O mesmo acontece nos suplementos culturais dos jornais diários. Há, ainda, publicações especializadas em cultura e entretenimento com muitas de suas páginas destinadas a resenhas.

Fonte: digitalizado de ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 320

Bakhtin (2016) aponta que um enunciado é constituído por formas relativamente estáveis, uma vez que carrega em si o conteúdo temático, estrutura e estilo. A partir desses três elementos é que se pode definir um gênero discursivo. Por esse viés nota-se que ao pontuar as características de uma resenha, as autoras percorrem os requisitos de uma definição de gênero, seguindo os preceitos bakhtinianos.

Dessa forma, são apresentados os pontos centrais do gênero resenha. Quanto a sua definição, é apresentada a essência de essa ser emitida a partir de um outro texto (considerando a multimodalidade textual) e assim apresentar o resumo sobre esse, e, principalmente, emitir



um juízo de valor, considerando a opinião pessoal, utilizando de mecanismos de argumentação para defender o ponto de vista emitido.

Além disso, é demarcado o seu “uso”, a partir dos locais em que o texto pode circular, os principais escritores do gênero, assim como seus leitores. É apresentada então a finalidade do texto, de modo que, indubitavelmente, o gênero apresentado pelas autoras apresenta uma construção delineada a partir da atuação e recepção social, não sendo restrita a interação entre aluno/professor. Considerando a finalidade de uso como uma marca de preocupação da concepção interacionista da língua, a proposição do gênero resenha apresentado no LD, parte de uma preocupação em que o aluno possa percebê-la como um texto que, de fato, tem circulação no “mundo real”, atestando assim a concepção de língua e linguagem defendida pelo LD.

Por fim, é apresentada a estrutura de uma resenha em um outro texto nessa mesma seção, como pode ser visualizado na próxima imagem:

Figura 6 – Características de uma resenha

#### ▪ Os leitores das resenhas

O perfil dos leitores de resenhas varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e que procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos na área. O mesmo ocorre no caso de músicas, filmes, shows, peças de teatro, exposições, etc.

Todos os leitores de resenha apresentam uma característica em comum: desejam não só uma descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade. Se confiam nos autores das resenhas, podem se basear em seus textos para decidirem conhecer ou não tal obra.

Os resenhistas, por sua vez, devem conhecer o perfil de seus leitores, porque ele poderá variar, dependendo do contexto de circulação de seus textos. Revistas voltadas para jovens selecionam as obras a serem resenhadas levando em consideração esse público leitor. Revistas semanais de variedades, por outro lado, procurarão apresentar resenhas de obras que possam interessar a um público mais geral.

#### Estrutura

A necessidade de trazer uma caracterização resumida da obra analisada e também de apresentar uma opinião sustentada por argumentos é traduzida, na estrutura das resenhas, pela presença de alguns trechos destinados a cumprir tais funções. Observe.

**Aprender a viver**

**O francês Luc Ferry pós a filosofia nas listas de livros mais vendidos—e sem baratear suas ideias**

Jerônimo Teixeira

Filósofo fundamental do pensamento moderno, o alemão Immanuel Kant é complexo nas ideias e árido no estilo. O francês Luc Ferry, no entanto, leu a *Crítica da razão pura* quando tinha 15 anos. "Não entendi rigorosamente nada, mas tive a impressão de que aquele era um pensador importante, de que havia ali uma espécie de tesouro escondido", disse à *Veja* o filósofo e ex-ministro da Educação da França, hoje com 56 anos. Ferry é autor de *Aprender a viver* (tradução de Vera Lucia dos Reis; Objetiva; 304 páginas; 37,90 reais), um livro de divulgação filosófica que discute, de forma acessível mas séria, autores como Nietzsche, Husserl e Heidegger. A obra vendeu impressionantes 230.000 exemplares na França e respeitáveis 14.000 no Brasil. Já aparece há seis semanas na lista de mais vendidos de *Veja*. Feito talvez mais extraordinário do que a precocidade de sua formação filosófica, Ferry transformou a filosofia em *best-seller*. [...]

**Título e subtítulo:** representam o primeiro contato do leitor com a obra analisada. Devem informá-lo sobre o tema dessa obra, como é feito aqui. O subtítulo já pode trazer algum juízo de valor, destacado aqui em vermelho. A identificação do autor da resenha pode preceder o texto ou aparecer no final.

**Primeiro parágrafo:** introdução que apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. Nesse caso, trata-se de um livro de divulgação do pensamento de filósofos. O autor da resenha também traz as informações básicas (título, autor, tradutor, editora, número de páginas, preço, exemplares vendidos) sobre o livro que será analisado. Essas informações serão destacadas, ao longo do texto, em azul. Dentre essas informações, merece atenção especial a descrição resumida do conteúdo da obra. Utilizamos a cor verde para assinalar essas passagens. O autor da resenha explicita alguns dos seus juízos de valor.

Fonte: digitalizado de ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 321

São esmiuçados os detalhes que devem conter no gênero, apontando a estrutura do que deve ter em cada parágrafo. Em síntese, as autoras abordam como isso funciona na prática, de modo a demonstrar os conceitos anteriores aplicados a um texto. Assim, apresenta-se como o título pontua o primeiro contato, tal como suscita a ideia inicial do texto já trazendo um juízo de valor sobre a temática a ser abordada. Quanto ao primeiro parágrafo, isto é, a introdução, atribui-se a demarcação do contexto ao qual a obra se insere, além de pontuar informações basilares e específicas do texto discorrido, sendo que se deve pontuar uma descrição resumida da obra a ser resenhada, o que percorre os critérios anteriormente abordados pela definição de Bakhtin.

No segundo e terceiro parágrafos, é apresentado um aprofundamento no texto, de modo que há uma expansão do contexto. Nesse momento, a abordagem de juízo de valor ganha maior ênfase, ao passo que há também a presença de argumentos para sustentar a opinião defendida. Por fim, há a conclusão, a qual consiste em uma reafirmação sobre o que foi defendido ao longo do texto. Essas explicações são pontuadas de forma mais detalhada em balões ao lado de uma exemplificação do gênero estudado. Destaca-se ainda a utilização de cores diferentes para demarcar como os aspectos explicados funcionam no texto.

É demarcada ainda a linguagem utilizada, a qual é definida pelo público a qual se destina. Nesse sentido, ressalta o uso constante de adjetivos valorativos (o que concerne à característica de juízo de valor), e, menciona-se ainda que em contextos juvenis pode-se utilizar expressões da oralidade.

Figura 7 – Linguagem utilizada em resenhas: estilo

## Linguagem

A linguagem utilizada em uma resenha será influenciada pelo público leitor a que ela se destina. Assim, resenhas divulgadas em revistas de grande circulação ou portais da internet, que têm um público-alvo de perfil mais geral, devem manter um uso mais formal da linguagem, respeitando as regras do português escrito culto. O texto transcrito nas páginas anteriores é um exemplo disso.



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar

Fonte: digitalizado de ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 322.

Por fim, após a exemplificação e explicação sobre resenha, solicita-se ao aluno que construa um texto sob o mesmo gênero. Para tanto, são dadas algumas orientações para que efetue de fato a resenha, somado à explicitação já percorrida ao longo do capítulo. Assim, a proposta é dividida em três etapas:

Figura 8 – Proposta de produção textual: resenha

**Análise crítica:**  
**produção de resenha**

### 1. Pesquisa e análise de dados

Neste capítulo, você conheceu melhor a resenha e descobriu como esse gênero discursivo pode ser útil na orientação das pessoas em relação a livros, músicas e filmes que merecem (ou não) ser conhecidos. Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o *Jornal de Resenhas* que será preparado pela sua turma.

O jornal que vocês irão preparar deverá contar com três seções: uma referente a filmes, uma referente a CDs/shows musicais ao vivo ou em DVD, e a terceira destinada à apresentação de livros. Depois de pronto, o jornal deverá ser exposto no mural da sala, para que todos os alunos possam lê-lo e conferir as indicações que lhes parecerem mais interessantes.

Decida, em primeiro lugar, se você irá resenhar um livro, um CD/show ou um filme. Uma vez selecionada uma dessas três possibilidades, lembre-se de que as resenhas não precisam se limitar aos lançamentos mais recentes, também podem resgatar clássicos que marcaram uma época e continuam a influenciar novas produções. As músicas dos Beatles ou filmes como *Star Wars*, *Caçadores da arca perdida* e *O silêncio dos inocentes* são exemplos desse tipo de "clássicos" em suas categorias.

Como seus colegas serão os leitores da sua resenha, leve em conta o conhecimento que você tem sobre eles no momento de escrever o texto.

Não se esqueça de pesquisar, antes de fazer a resenha, se há outros livros/músicas/filmes do mesmo autor/diretor que devem ser tomados como base de comparação com a obra que você escolheu para resenhar.

Dê, a seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores.

## 2. Elaboração

- ▶ Quando você estiver lendo o livro, ouvindo o CD ou assistindo ao *show* ou ao filme que será objeto da sua resenha, tome nota das suas impressões gerais, dos pontos positivos e negativos.
- ▶ Lembre-se de que a primeira providência a ser tomada é fazer uma síntese da obra a ser resenhada.
  - No caso de um livro, identifique os elementos básicos do enredo ou a questão central abordada pelo autor (se se tratar de um livro de não ficção).
  - No caso de um CD/*show*, identifique as músicas apresentadas (trata-se de composições novas ou não?).
  - No caso de um filme, identifique os pontos principais da trama.
- ▶ Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que você fará?
- ▶ Reflita sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada.
- ▶ No momento de criar um título, lembre-se de que ele deve destacar aquele que é o ponto central da resenha feita por você.

## 3. Reescrita do texto

Procure uma outra pessoa que conheça a obra resenhada por você e peça a ela que leia seu texto. Veja se ela concorda com os argumentos apresentados para sustentar a sua avaliação. Caso tenha discordado do seu ponto de vista, que argumentos apresentou para refutá-lo?

Releia sua resenha e, levando em consideração a opinião desse leitor, verifique o que pode ser alterado para tornar o texto mais convincente. Reescreva a resenha, fazendo as modificações necessárias.

Fonte: digitalizado de ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 324.

Na produção textual sugerida pelo capítulo, têm-se sugestões profícuas que atende os quesitos da concepção interacional da língua. Vê-se que a proposta se faz clara e objetiva, no sentido de delimitar um conjunto específico de objetos a serem resenhados, à medida que permite a independência do aluno para escolher a seu gosto o que irá resenhar.

Outro ponto relevante diz respeito à sugestão do planejamento prévio à escrita do texto. Para tanto, o tópico “Pesquisa e análise de dados” faz-se prévio para a escolha do objeto, de modo que é apresentado o suporte (que no caso é o Jornal), a delimitação de obras a serem exploradas, o gênero a ser discorrido e os leitores (que são os próprios alunos).

Posteriormente, o tópico “Elaboração” faz-se de suma importância para a etapa de escrita do texto. Desse modo, são propostas questões norteadoras para de fato contribuir para a produção do gênero resenha, sugerindo ainda uma reflexão sobre o perfil dos leitores para que de fato o juízo de valor possa ser identificado por esses. Tais informações são relevantes para que haja coerência no texto, no sentido de clareza de ideias, e, considerando se de fato faz sentido para o público de destino.

Um ponto interessante, diz respeito a como os comandos dialogam diretamente com o aluno. Os verbos imperativos flexionados na segunda pessoa, (como “lembre-se”, “consulte” e “reflita”), fazem com que as ações estejam diretamente associadas com a ação dos leitores, isto

é, os alunos. Essa proposição também envolve a concepção interacionista, uma vez que estabelece um diálogo e fomenta a independência do interlocutor: o aluno.

Por fim, é interessante a proposta de que a análise não está depositada unicamente no professor. O material didático sugere que outro aluno possa efetuar a leitura e emita sua opinião para os argumentos apresentados na resenha. Assim, dando protagonismo à turma, sugere-se a etapa de reescrita com as modificações baseadas efetuadas pelo leitor.

Embora existam essas questões consideradas positivas, vê-se que a proposta poderia não se concentrar somente a uma produção final circunscrita à sala de aula. Considerando que é um gênero que circula socialmente e é apontado o suporte, o jornal poderia ser expandido, pelo menos, com uma circulação mais ampla na escola.

Com isso, a atividade apresenta as etapas adequadas para uma boa produção de texto, isto é, planejamento, escrita e reescrita. No entanto, a proposta apresenta-se restrita aos limites da própria classe, sendo que, poderia se considerar o texto com uma expansão maior para que pudesse ser apresentada sob uma condição real de uso.

#### 4.1.2 Recorte de análise do LD B: gênero artigo de opinião

No LD B, *360º Língua Portuguesa*: esferas da linguagem, embora não tenha sido escolhido pela escola observada, foi uma das opções cotadas, sendo utilizado em outras escolas do município. Dessa forma, escolheu-se o capítulo 2 para se realizar a análise do LD B, sendo que o capítulo em questão trabalha consecutivamente temas que tocam nas diversas áreas da linguagem. O capítulo compila literatura, análise gramatical e produção textual, dessa forma, é interessante pontuar o decorrer do capítulo, mesmo que o foco seja a produção textual para que se possa compreender a intenção de sequência didática dos autores.

O capítulo 2, elaborado pelas autoras Maria Inês e Nívia Assumpção, encontra-se na Unidade 1, intitulada de “Antiguidade revistada: a imitação e a perfeição”. A unidade em questão trabalha com assuntos e características dos primórdios da literatura no Brasil, fazendo um encontro da temática com as áreas de produção textual e análise linguística.

Desse modo, o capítulo que abre a unidade, isto é, o capítulo 1, trabalha os poetas do parnasianismo brasileiro. Inicia-se com uma oficina de imagens, a qual usa fotografias de esculturas com características da arte clássica, de forma que é pontuado como obras artísticas podem estar espalhadas pelas cidades, não se restringindo a museus. Posteriormente, inicia-se a descrição sobre o Parnasianismo, seus principais autores, assim como são mostrados alguns

poemas que fazem parte dessa escola literária, por fim, são postas algumas atividades que giram em torno de questionamentos de caracterização e interpretação das poesias parnasianas.

O capítulo 2, o qual trata da produção textual, traz a análise de um texto jornalístico, isto é, o artigo de opinião. O capítulo inicia com algumas manchetes de jornais:

Figura 9 – Apresentação gênero jornalístico

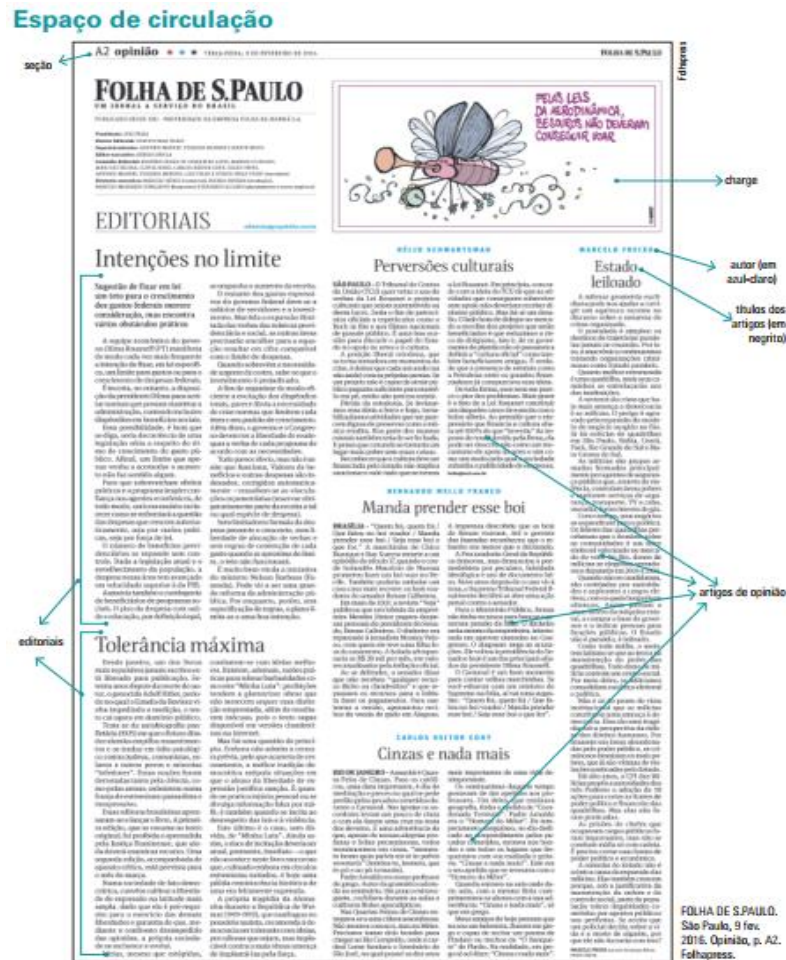


Fonte: digitalizado de CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 26

Introduz-se o capítulo com a discussão das frases em destaque, as quais fazem parte da realidade cultural e comportamental de jovens. Destaca-se que os títulos são retirados de um jornal francês que tem edição brasileira sendo uma “mídia alternativa” pelos assuntos críticos e reflexivos que suscita. Assim, há a contextualização do suporte, tratando-se da esfera jornalística, na qual circula o gênero discursivo em pauta: o artigo de opinião.

Posteriormente, após a apresentação prévia de que o artigo de opinião é um gênero que circula na esfera jornalística, esmiúça-se como se organiza esse espaço de circulação.

Figura 10 – Espaço de circulação: artigo de opinião



Fonte: digitalizado de CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 27<sup>6</sup>

Desse modo, existe a apresentação das partes, que funcionam a partir das setas as quais apontam para partes específicas do jornal. Com o intuito de situar o leitor do que se trata cada seção, isso faz com que, consequentemente, haja o fornecimento de informações precisas para compreensão e organização do suporte, inclusive sobre a localização dos artigos de opinião que compõem, o qual pode conter ainda outros gêneros, como no exemplo acima que há também a presença do gênero editorial.

Posteriormente, é proposta uma atividade sobre o suporte e sobre informações prévias básicas do gênero artigo de opinião, basicamente com requerimento de identificar posicionamentos sobre determinado assunto (uma vez que o livro ainda não sugeriu uma teorização ou análise do texto em questão):

<sup>6</sup> Destaca-se que a leitura do conteúdo como um todo não é possibilitada no LD, sendo possível ler somente os títulos e as identificações apontadas pelas setas com mais clareza.

Figura 11 – Atividade: artigo de opinião e suporte

**FAÇA NO CADERNO**

1. O que essas subseções da página A3 têm em comum para estarem localizadas na seção Opinião?  
Os artigos de opinião estão na subseção Tendências/Debates. Observe o texto que encontramos abaixo do título.

Folhapress

## TENDÊNCIAS / DEBATES

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.  
debates@uol.com.br www.folha.com/tendencias

FOLHA DE S.PAULO.  
São Paulo, 29 ago.  
2015. Opinião, p. A3.  
Folhapress.

**FAÇA NO CADERNO**

2. O texto abaixo do título Tendências/Debates são as “normas do jornal”.

a) Por que o jornal estabelece essas normas?  
b) Por que há a indicação do endereço eletrônico nas “normas do jornal”?

Leia o verbete **artigo** do **Manual da redação** do jornal **Folha de S.Paulo**:

A **Folha** só publica artigos inéditos no Brasil ou, em casos excepcionais, no mesmo dia que outro jornal brasileiro. A **Folha** tem por princípio editar artigos que expressem pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema.

O jornal se reserva o direito de não publicar artigo que, na opinião de sua assessoria jurídica, veicule calúnia, difamação ou injúria ou possa, por qualquer outro motivo legal, dar margem a processo judicial com base na legislação em vigor.

Embora a responsabilidade jurídica pelo artigo caiba a quem o assina, a responsabilidade jornalística e política cabe ao jornal. A decisão quanto à publicação ou não do artigo compete à Direção da Redação.

FOLHA DE S.PAULO. **Manual da redação**. São Paulo: Publifolha, 2001. p. 107.

O tema da subseção Tendências/Debates no dia 29 de agosto de 2015 estava delimitado na pergunta inicial: “Porte de drogas para uso pessoal deve ser descriminalizado no Brasil?”

3. Logo após cada artigo, aparecem os créditos dos autores:

**Ilona Szabó**, 37, é diretora do Instituto Igarapé e coordenadora da Comissão Global de Políticas sobre Drogas da ONU.  
**Pedro Abramovay**, 35, é diretor para a América Latina da Open Society Foundations, foi Secretário Nacional de Justiça (governo Dilma).

FOLHA DE S.PAULO. São Paulo, 29 ago. 2015. Opinião, p. A3. Folhapress.

**Osmar Terra**, 65, médico, é deputado federal pelo PMDB-RS e presidente da Frente Parlamentar da Saúde e Defesa do SUS.

FOLHA DE S.PAULO. São Paulo, 29 ago. 2015. Opinião, p. A3. Folhapress.

a) O que esses dados informam ao leitor?  
b) Qual é o objetivo do jornal ao colocá-los na página?

Fonte: digitalizado de CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 29

A atividade que corresponde à figura 11 intercala questões de e percepção dos dados e objetivos aliados ao gênero, utilizando o jornal Folha de S. Paulo. Desse modo, tem-se a intenção de suscitar no aluno um olhar analítico e reflexivo, para que ele possa perceber as características do gênero que está sendo trabalhado, antes mesmo de o material explorar de fato um texto do gênero correspondente e de explicar o conceito, assim como as características do artigo de opinião. Vê-se que é utilizada uma estratégia interessante que antes de fornecer informações, faz com que o aluno seja um sujeito ativo e pensante.

Logo após a atividade, adentra-se, de fato, na caracterização do gênero a ser estudado, assim, tem-se a seção intitulada “Organização do texto argumentativo”. Como pode ser visto na figura abaixo:



Figura 12 – Organização do texto argumentativo: artigo de opinião e entrevista

### Organização do texto argumentativo

Analisemos agora um artigo de opinião publicado na página A3 da **Folha de S.Paulo**, em Tendências/Debates, seção Opinião.

1. Antes de ler o artigo, você pode consultar as informações contidas na página (título da subseção, a palavra “sim” e os dados biográficos) para saber o tema, a posição do autor e o grau de credibilidade do texto. Com base nessa consulta, o que você espera encontrar no artigo?

FACA NO CABERNO

**Porte de drogas para uso pessoal deve ser descriminalizado no Brasil?**

**SIM**

**Lei de Drogas viola a Constituição**

O Brasil é um dos únicos países da América do Sul que ainda criminaliza o consumo de drogas. Se o STF seguir o recente voto dado pelo ministro Gilmar Mendes poderemos deixar de ser um dos países mais atrasados da região em matéria de legislação de drogas e aceitar que usuário não é caso de polícia.

Não seria o Congresso o espaço mais apropriado para este debate? Não. O que está em jogo é o respeito à Constituição. Tribunais constitucionais de vários países já decidiram que o Estado não pode criminalizar alguém pela decisão de ingerir uma substância. Cabe proibir ou regular, mas não utilizar o direito penal para lidar com o caso.

Além disso, o direito à saúde, amplamente garantido por lei, é desrespeitado ao se tratar o uso como crime. A dificuldade de se oferecer tratamento adequado nesse contexto é enorme. Foi graças à descriminalização do consumo que Portugal conseguiu praticamente zerar o número de overdoses.

Nossa Constituição também é desrespeitada pela forma como a lei é aplicada. A grande maioria dos presos com drogas portava pequenas quantidades, era réu primário e pobre. Muitos são, na verdade, usuários. Mas hoje o pensamento é de que ricos com pequenas quantidades são usuários e que pobres são traficantes, ainda mais se forem negros. Pessoas estão sendo presas por sua condição social, o que viola a Constituição. O STF não pode admitir tamanha injustiça.

Para que o tribunal corrija essa injustiça, não basta que decida pela descriminalização do consumo. É necessário que sejam estabelecidos critérios de distinção entre usuário e traficante. O Supremo pode e deve exigir que sejam estabelecidos critérios objetivos para acabar com a discriminação absurda com a qual convivemos hoje.

Em dezenas de países o critério objetivo mais usado é o da quantidade de drogas consumidas em um espaço de tempo, em geral de dez dias a um mês. A quantidade varia para cada tipo de droga, buscando se aproximar ao máximo da realidade do padrão médio de consumo de uma sociedade. A maioria dos países que adotaram esse critério, como Portugal, Espanha, Áustria, alguns estados dos EUA e Uruguai, o fez levando em conta dados sobre o consumo real.

Adotar quantidades muito baixas pode produzir efeitos perversos. O México estabeleceu quantidades

B4 cotidiano
TUÇA, FEIRA, 6 DE SETEMBRO DE 2017
FOLHA DE S.PAULO

**O JULGAMENTO**  
Supremo deve reanalisar votação sobre descriminalização do porte pessoal de drogas nesta quarta (5)

«O STF VOTOU A CONTRÁRIO»  
De acordo com decisão de 6-2, o ministro Gilmar Mendes votou contra a descriminalização do porte pessoal de drogas.

«COMO É A LEI HOJE?»  
Atualmente, quem tem drogas em casa ou no trabalho pode ser preso.

«POR QUE A LEI ESTÁ SENDO CONTESTADA?»  
A Defensoria Pública quer a descriminalização de drogas para usuários.

«QUE É O JULGAMENTO?»  
O STF vai decidir se a lei atual é constitucional.

«EM QUE MOMENTO DO JULGAMENTO?»  
O STF começou a julgar em 2014, mas o julgamento foi suspenso por um tempo.

«QUAIS SÃO OS ARGUMENTOS?»  
A favor da descriminalização, há quem diga que o usuário não é caso de polícia.

«QUAIS SÃO OS RISCOS?»  
A descriminalização pode levar a um aumento do consumo de drogas.



# SUPREMO TABU

**Ministros do STF retomam julgamento para decidir se é crime portar drogas para uso pessoal, mas maioria não revela se já fumou maconha**

**Sessão do Supremo, no mês passado, ao qual teria sido encaminhada a descriminalização do porte de drogas para uso pessoal**

**A FOLHA**  
A decisão do STF sobre a descriminalização do porte de drogas para uso pessoal deve ser analisada com cuidado.

**A FOLHA DE S.PAULO**  
A descriminalização do porte de drogas para uso pessoal é uma medida necessária para acabar com a discriminação social.

**OPINIÃO**  
A descriminalização do porte de drogas para uso pessoal é uma medida necessária para acabar com a discriminação social.

**147.415**  
O número de usuários de drogas em São Paulo em 2013.

**121.985**  
O número de usuários de drogas em São Paulo em 2014.

Fonte: digitalizado de CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016, p. 30-31.

As autoras usam uma estratégia interessante para apresentar previamente o gênero a ser estudado, para tanto é apresentado conjuntamente também, além do artigo de opinião, uma

entrevista. Tendo em vista que a confusão entre gênero e tipo é bastante comum, o LD apresenta no próprio título a intenção de trabalhar a tipologia argumentativa, no entanto isso não é demarcado, podendo gerar uma confusão para o aluno, tendo em vista que logo após a titulação, já se apresenta um artigo de opinião, como se argumentação e artigo de opinião estivessem em uma espécie de sinonímia.

Embora o artigo de opinião seja um gênero do tipo argumentar, sendo essa sua tipologia de base, não significa que, necessariamente, todo texto argumentativo corresponderá a um artigo de opinião. Nesse sentido, destaca-se que:

Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. (...) Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informal", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2002, p. 5-6).

Mesmo que seja trazido um outro gênero dentro do mesmo tópico sobre argumentação, isto é, é trazida de forma justaposta também uma entrevista (imagem 12), percebe-se que o aluno pode facilmente cair no equívoco comum de confundir tipo e gênero: devido à falta de explicitação clara, o aluno poderia tomar a tipologia argumentativa como característica exclusiva do artigo de opinião. Outro fato que se destaca é que a leitura da entrevista se faz muito difícil, podendo ser lidas com clareza somente os títulos.

Posteriormente, aos textos supracitados (artigo de opinião e entrevista), são postas algumas questões que requerem atenção quanto à interpretação dos textos lidos e acerca da formulação da estrutura. Assim, em suma, as questões giram em torno de como a entrevista funciona a partir de perguntas prontas a serem respondidas, sendo essas respostas baseadas em argumentos; enquanto o artigo de opinião, tratando de um único interlocutor, precisa apresentar a questão norteadora juntamente com a argumentação.

Trata-se de uma estratégia interessante ao apresentar dois gêneros distintos, mas com a tipologia argumentativa como base, o que permite perceber como a argumentação não pertence unicamente ao artigo de opinião. Interessante ressaltar também como o gênero entrevista é facilmente identificável, pelo fato de apresentar as questões e as respostas a serem efetuadas por pessoas diferentes, o que ajuda a elucidar a diferença entre os gêneros de mesma base tipológica.

Esses apontamentos partem de uma análise crítica que é necessária suscitar no aluno, o que de fato é válido. O impasse reside em como não se pode prever se de fato o aluno possui os conhecimentos necessários para conseguir fazer essa identificação. Assim, como não existe uma definição prévia no próprio LD, seria de responsabilidade do professor indicar as ausências e explicitar de forma preliminar os quesitos que correspondem ao gênero e a tipologia.

Em seguida, há o tópico que trata da linguagem do gênero artigo de opinião, no entanto, a forma como esse é trazido também pode deixar confusa a ideia de tipologia e gênero:

Figura 13 – Linguagem: estilo do gênero

**Linguagem do gênero**

para validar o ponto de vista defendido.

### Recursos argumentativos

O artigo de opinião organiza-se com vários recursos de argumentação, como citação de outras vozes sociais e exposição de dados estatísticos. Leia o artigo a seguir, publicado no caderno Ilustrada, da **Folha de S. Paulo**, para observar outros recursos argumentativos.

Longe dos olhos, longe da consciência

Alguns anos atrás os jornais noticiaram, com destaque, que a praça da Sé estava voltando a ser um aprazível ponto turístico de São Paulo.

A providência higienizadora do nosso marco zero constituiu na retirada dos menores que por lá perambulavam. Com a saneadora medida, a praça estava salva, voltava a ser nossa. A sua crônica sujeira não mais incomodava. Os menores estavam fora, pouco importava a permanência dos marreteiros, pregadores da

#### Marcadores de tempo e do eixo da verdade

1. A exposição de fatos da primeira parte do texto é organizada numa sequência temporal. Identifique os marcadores de tempo.
2. Ao defender sua posição, o autor emprega os mesmos tempos verbais? Explique por quê.
3. Ao elaborar sua argumentação, o autor utiliza marcadores do “eixo da verdade”: “A verdade é que [...]”; “A indagação pertinente é [...]”. Qual é a função desses marcadores no texto?

#### Marcadores de avaliação

1. Na segunda parte do texto, o autor utiliza adjetivos e expressões adjetivas para fazer avaliações da situação dos menores infratores e carentes. Identifique-as.
2. Para que servem as marcas avaliativas nesse artigo de opinião?

#### O recurso da ironia

Ao citar o discurso do outro, o autor emprega a ironia para mostrar seu distanciamento de outras posições assumidas na sociedade. Ele cria um confronto entre a sua posição e as que ele condena.

- Aproximadamente na metade do texto, ao usar a expressão “ironias à parte”, o autor reconhece ter empregado o recurso da ironia.
  - a) Cite algumas delas.
  - b) Explique qual é sua função no texto.

### Pessoas gramaticais e papéis sociais

1. O artigo de opinião consolida o posicionamento do autor; no entanto, nem sempre ele emprega o pronome **eu** ou a primeira pessoa do singular nos verbos.
  - a) Verifique quais são as pessoas gramaticais empregadas no texto.
  - b) Anote alguns marcadores (pronomes e desinências verbais) que apontem essas pessoas.
  - c) Explique o sentido criado por seu emprego.
2. Ao citar os fatos sociais, o autor refere-se às pessoas envolvidas empregando a terceira pessoa gramatical; os papéis sociais referidos são designados como “os menores”, “as crianças”, “os soldados da milícia mineira”, “a sociedade”, “aqueles poucos bem-nascidos”, “os pais”, “o Estado”.
  - a) Por que o autor emprega designações genéricas?
  - b) Qual é a função dessas generalizações no texto?

Indubitavelmente, as questões mencionadas são importantes para um artigo de opinião, no entanto observa-se que as pontuações são trazidas logo abaixo do tópico “recursos argumentativos”. Essa proposição pode levar à compreensão que as diretrizes de linguagem estipuladas são adotadas pelos demais gêneros que também seguem a tipologia argumentativa, sendo que as características citadas são próprias do artigo de opinião. Desse modo, novamente frisa-se a importância de demarcar e descrever a distinção entre tipologia e gênero, uma vez que essa é comumente confundida pelos alunos.

Feita essa ressalva, no que diz respeito à linguagem característica do artigo de opinião, são propostas características de como se utilizar a linguagem argumentativa especificamente para esse gênero. O primeiro ponto destacado acerca da linguagem empregada, diz respeito à presença de vozes sociais, isto é, a presença de vozes de pessoas ou de grupos que são autoridade no assunto comentado para acrescentar informações naquilo que é discorrido pelo autor, o que também pode ser efetuado a partir de dados estatísticos extraídos de notícias, pesquisas, etc.

Em seguida, ainda discorrendo sobre a linguagem, as autoras apresentam a importância dos marcadores de tempo. Assim, é destacado como existem palavras-chave que desencadeiam uma sequência, a qual sendo estabelecida pelo autor apresenta o papel fundamental de elencar ideias, e, principalmente, convencer o leitor de seu ponto de vista a partir da proposição de argumentos.

Para enfatizar a validação do ponto de vista, são destacados também os marcadores de avaliação. Esses são postos a partir de caracterizações desenvolvidas a partir de adjetivos, ou seja, são dadas qualidades ou depreciações para enfatizar o ponto de vista, sendo assim um ponto intrínseco ao artigo de opinião, tendo em vista que a própria titulação do gênero garante que será expresso um juízo no texto.

Outro recurso presente e característico no artigo de opinião é a ironia (fator que deve ser usado cuidadosamente em outros gêneros argumentativos, ou mesmo nem se utilizar). Assim, essa figura de linguagem funciona como forma de acentuar as distâncias de ideias e pensamentos proferidas pelo autor do texto e de outras vozes emitidas pela sociedade.

Enfatiza-se também o uso de pessoas gramaticais no artigo de opinião. As autoras apontam que embora o artigo de opinião esteja voltado para um juízo emitido pelo autor, nem sempre se utiliza a primeira pessoa gramatical ou ainda na flexão dos verbos em primeira pessoa. Assim, trata-se de mais uma questão particular do gênero, que não se ramifica a todos os textos argumentativos, como é o caso das cartas argumentativas (de solicitação, por exemplo), em que, frequentemente, utiliza-se a primeira pessoa.

Vê-se que a abordagem do gênero caminha ao longo do capítulo em progressões que acabam por abranger as pertinências textuais, tipológicas (embora de forma confusa) e gramaticais. Todas essas pontuações auxiliam no desenvolvimento da compreensão do que se propõe, assim como na situação de comunicação que abrange o gênero artigo de opinião.

Em seguida é posto um compilado das características do gênero estudado, como se vê na figura 14, a seguir:

Figura 14 – Artigos de opinião

**Artigos de opinião**

São textos que funcionam para os leitores como formadores de opinião. Nos jornais, localizam-se geralmente em páginas especiais do primeiro caderno, mas podem fazer parte de outros cadernos e tratar de assuntos mais específicos. Esse gênero está presente também em revistas especializadas.

Os textos opinativos são sempre assinados e mostram a defesa de um posicionamento que não precisa coincidir com o do veículo no qual circulam; o autor é de fundamental importância, uma vez que representa um papel social e escreve como autoridade em determinada área de atuação. A competência do autor é meio caminho para o convencimento do leitor.

As temáticas abordadas referem-se a fatos significativos da vida política, econômica, social e cultural, geralmente recentes, aos quais o autor faz referência para depois se posicionar sobre eles.

O artigo opinativo caracteriza-se, pois, como um texto interpretativo-avaliativo, que apresenta uma sequência organizada de argumentos. Nele são empregados vários recursos de linguagem, que visam criar aproximação ou afastamento do leitor. O discurso do outro, a intercalação de outros gêneros e a ironia são alguns desses recursos.

Entre os recursos linguísticos, destacamos:

- a terceira pessoa gramatical para os fatos referidos;
- verbos no pretérito perfeito e imperfeito para os fatos referidos e no presente para os posicionamentos;
- expressões avaliativas;
- ironia como recurso de distanciamento;
- marcadores temporais e do eixo da verdade para construir a argumentação;
- sujeito indeterminado;
- voz passiva.

Fonte: digitalizado de CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 37

A figura mostra uma espécie de resumo do que foi visto ao longo do capítulo sobre o gênero artigo de opinião. Como um manual rápido que serve como ponto de apoio, as autoras utilizam de palavras-chave com o intuito de fazer com que o aluno lembre-se do decorrer dos pontos já elucidados.

É pontuado durante todo o capítulo (e posto novamente na supracitada figura) como o artigo de opinião exerce uma função social. Esse se apresenta como um instrumento em que há a interação entre autor e leitor, principalmente no que se refere a convencer o leitor (inclusive, põe em primeiro lugar o aluno como leitor, para posteriormente, a partir da produção do comando, tornar-se também um autor).

Desse modo, o artigo de opinião, além de apresentar uma dada situação, interessa-se, principalmente, no juízo de valor que é estabelecido e defendido com a argumentação, o que é bastante enfático na explicitação das autoras, sendo essa sua finalidade, o que atesta a concepção interacionista do LD.

Figura 15 – Praticando o gênero

## Praticando o gênero

### Você é a autoridade competente

Mostre sua posição em um artigo opinativo!

Certamente há uma atividade com a qual você se identifica: porque gosta e se interessa em estar informado sobre ela, porque a pratica, porque tem habilidade nela, porque acompanha com admiração alguém que a desenvolve etc.

- Escolha um assunto da área de sua preferência (em que você seja um modesto “especialista”) e, dentro dela, selecione um acontecimento específico dessa área; delimite um tema para desenvolver.
- Defina, com a ajuda do professor, o veículo em que circulará seu artigo: será no jornal da escola, do clube, da comunidade, do templo religioso, do bairro? E dentro dele, em que espaço seu artigo será veiculado? É preciso definir a seção: você vai se dirigir a todos os que lerão o jornal, publicando seu texto na seção “Opinião”, ou vai se dirigir a um grupo de leitores, levando seu artigo para um caderno específico?
- Defina seu leitor em potencial.
- Considere o lugar de onde você fala: que papel social você assume nesse momento?
- Explícite a finalidade do artigo.
- Planeje as etapas e os prazos do trabalho.
- Faça um levantamento de textos sobre o tema escolhido; leia-os, discuta-os com colegas e forme sua posição valorativa sobre ele.
- Reveja as características do gênero artigo para melhor utilizá-las.
- Escreva o rascunho de um artigo opinativo.
- Submeta-o à apreciação de um colega para que ele verifique se você situou a questão, se foi claro e coerente em seu posicionamento e se construiu a argumentação de forma convincente.
- Passe o texto a limpo ou digite-o.
- Depois de expor o texto aos leitores, colha deles comentários sobre o artigo.
- Faça uma autoavaliação escrita, considerando todos os itens deste roteiro, e entregue-a ao professor.

Fonte: digitalizado de CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 37

Na produção textual sugerida no LD B, existem pontuações positivas para a produção, mas também pontos que são problemáticos para a escrita do aluno. Considerando a realidade do aluno, embora seja de suma importância a sua independência, a ampla liberdade de requisitar “a área de preferência”, assim como as demais delimitações como tema, veículo e seção podem deixá-lo como uma ampla gama de opções com difícil delimitação.

As ponderações seguintes que pontuam o leitor, lugar de fala e finalidade, por outro lado, poderiam ser questões que potencializam a independência do aluno. No entanto, diante das primeiras proposições que não se preocupam com delimitações pré-estabelecidas, prosseguem dando várias questões distintas a serem definidas pelo aluno, o que pode dificultar a produção. O fato de apontar que se deve fazer o planejamento das etapas, sem as diretrizes de como se organizariam essas etapas também são fatores que pouco auxiliam o aluno.

Quanto à análise da produção textual seguindo as etapas de escrita pontuadas no início desse capítulo (isto é, o planejamento, escrita, refacção e produção final), vê-se que, considerando a visão sociointeracional que se propõe o LD, apresenta-se de forma satisfatória, mas que poderiam ser acrescentadas delimitações para facilitar a produção. Como já pontuado, o planejamento prévio oferecido pelo LD acaba sendo bastante abrangente. No que diz respeito à escrita propriamente dita, é interessante a sugestão de que o aluno ofereça o texto para um

colega de turma ponderar se de fato foram alcançados os objetivos pertinentes ao gênero estudado.

Já em relação à entrega final, vê-se que é sugerido que o texto termine nas mãos unicamente do professor, o que limita a produção, e, faz com que o gênero não se situe de forma precisa em um suporte de uma situação real. Essa problemática pode se dar, inclusive, pela imprecisão da proposta, tendo em vista que os alunos podem escolher suportes distintos e públicos distintos (por exemplo, alguns destinam à escola, outros à comunidade), o que dificultaria a produção em uma exposição em conjunto e real.

Logo, vê-se que em ambos os livros defendem a utilização da mesma abordagem, tanto o LD A, quanto o LD B, de modo que a organização, apresentação e atividades são pertinentes à visão sociointeracionista. No entanto, ao comparar os dois LD's, embora os dois o LD A, que inclusive é o utilizado pela escola, apresenta propostas mais viáveis, de modo que o próprio professor pode interferir e fazer as adequações necessárias. Como pontuado no final da primeira análise, o principal impasse do LD A consiste no destino da produção, cumprindo com as etapas de escrita e reescrita, assim na oficina efetuada utilizou-se o capítulo como base de direção, tendo em vista sua proposta clara e objetiva, mas modificou-se o suporte final. Assim, criou-se um “Jornal Cultural” para circular nas séries de terceiro ano da escola, de modo a divulgar questões pertinentes ao público jovem, tais como músicas populares e best-sellers teens. Já em relação ao LD B, tendo em vista a vagueza e imprecisão de desenvolvimento da proposta, esse não foi utilizado para a aplicação da oficina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentam uma ampla coletânea que abrange a língua em todas suas dimensões, isto é,

considera-se leitura, escrita e análise linguística como pilares para desenvolver as aulas de LP. Sendo um recurso promissor para se utilizar em sala de aula por professores e alunos, o livro didático deve ser visto como um material de apoio e não como definidor de procedência didática, tendo em vista que esse não substitui o profissional docente.

Pode-se perceber ao longo das discussões como a concepção de língua se faz de suma importância para as aulas de LP. Ganhando cada vez mais notoriedade, principalmente pelas discussões didáticas e pedagógicas efetuadas por teóricos da língua, a concepção interacionista é considerada mais profícua para o ensino, tendo em vista que essa propõe o afastamento de exercícios mecanicistas, em contrapartida apresenta o viés de utilizar a língua em situações reais.

Considerando esse debate, frequentemente manuais de professores e alunos apontam apoiar-se na perspectiva interacionista da língua, no entanto, nem sempre isso acontece de fato. Existem contextos que privilegiam a ampla atividade de análise linguística, mas, dentro do âmbito de análise frisado pelos LD's escolhidos, no que diz respeito à proposta de produção textual, existem pontos positivos, que de fato privilegiam a independência do aluno, assim como o processo de produção (no que diz respeito à escrita e reescrita), por outro lado existe pontos negativos, os quais são cruciais para a concretização efetiva da concepção de língua interacional.

Diante da análise dos comandos das propostas de produção textual dos LD's efetuadas nesse trabalho, sobressai-se em ambos o fato de que esses não consideram um suporte amplo, de modo que o texto não apresenta função social, mas acaba sendo destinado somente ao professor. Dentre as questões específicas, ressalta-se ainda a falta de explicitação das diferenças entre tipologia e gênero, sendo uma questão basilar é de suma importância a ser desenvolvida dentro do âmbito da produção textual.

Tendo em vista as questões problemáticas que deixam lacunas, é importante que o professor de LP tenha uma atenção redobrada para que possa remediar e conduzir as proposições, de modo que culmine em propostas mais satisfatórias. Oliveira (2010, p. 163) alerta que “o professor não pode confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar atividades por eles propostas sem uma análise cuidadosa”. Dessa forma, vê-se que embora seja uma ferramenta importante, essa não substitui a formação teórica e a experiência didática do profissional docente.



## **REFERÊNCIAS**

ABAURRE, Maria Luiza. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro. Análise de livro didático: o conceito de letramento presente nas atividades de leitura e escrita para a 1ª série do ensino fundamental. *In: IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. 4. , 2000, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/cong\\_ivcnlf04.html](http://www.filologia.org.br/cong_ivcnlf04.html). Acesso em: 09 mar. 2023

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Políticas públicas para livros didáticos: cerca de dez anos depois. In: *Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, 1, São Paulo, 2012. **Anais do 1º Seminário de pesquisa: livros didáticos de língua portuguesa**. São Paulo, SPLDP, p. 27 - 35.

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 122 - 145.

CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de Ensinar a Escrever - O desenvolvimento do discurso escrito** – Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **360º língua portuguesa: esferas das linguagens**. Vol. 3. 1. ed. – São Paulo: FTD, 2017.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FREITAG, Barbara. *et al.* **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. São Paulo: Atlas, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: metodologias e instrumento de avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KOCH, Ingedore. G. **O Texto e a construção do sentido**. Campinas: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. P. 237-260.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 19-36.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

OLIVEIRA, Luciana. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2017.

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: problemas e perspectivas metodológicas. **Tóp Educ.**, Recife, v. 13, n. 0 1/2, p. 31-39, 1995.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.