EXPLORANDO AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UM LIVRO DIDÁTICO DA ÉPOCA

Dirlei Luciano Benatti (UFSCar)[1]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal realizar uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, em especial sobre a presença de atividades de produção textual escrita em um livro didático (doravante LD) e as orientações teórico-metodológicas do manual do professor. Nesse sentido, apresentam-se, primeiramente, considerações a respeito da historicidade da língua portuguesa, bem como a relação entre o LD e as propostas de escrita inseridas no material. Para dar conta dos objetivos propostos, faz-se o uso dos escritos de Bunzen (2009), Soares (2002), Razzini (2010), Rojo (2006) e Pereira (2020). Quanto aos procedimentos metodológicos, a investigação pauta-se na pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que as atividades se reduziam a propostas de metalinguagem, afastando-se do que se propõe nas orientações dos professores.

Palavras-chave: Atividades de produção textual escrita. história da língua portuguesa. livro didático. manual do professor.

Abstract: The main objective of this article is to reflect on Portuguese language teaching, particularly on the presence of written textual production activities in a textbook (hereinafter TB) and the theoretical-methodological guidelines in the teacher's manual. In this sense, considerations regarding the historicity of the Portuguese language are presented first, as well as the relationship between the textbook and the writing proposals included in the material. To achieve the proposed objectives, the works of Bunzen (2009), Soares (2002), Razzini (2010), Rojo (2006) and Pereira (2020) are used. Regarding methodological procedures, the investigation is based on bibliographic and documentary research. It is concluded that the activities were reduced to metalanguage proposals, moving away from what is proposed in the teachers' guidelines.

Keywords: Written text production activities. history of the Portuguese language. textbook. teacher's manual.

1. Introdução

O Livro Didático (doravante LD) consolidou-se como um objeto de destaque no cenário escolar a partir da segunda metade do século XX. Sua relevância decorre tanto de sua função como material de consulta e apoio ao trabalho docente quanto por representar, em muitos contextos, o único recurso didático ao qual os estudantes têm acesso gratuito, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse sentido, torna-se necessário compreender as concepções de língua vigentes em cada período histórico para, consequentemente, compreender a natureza das propostas de

[1] Graduação em Letras: Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dirleibenatti@estudante.ufscar.br .

leitura, análise linguística e produção textual escritas presentes no material didático. A partir dessa premissa, busca-se relacionar os aspectos teórico-metodológicos destinados ao professor com as propostas de produção textual efetivamente apresentadas no livro do aluno.

Diante desse cenário, a obra selecionada para análise é intitulada *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, de Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Haile. O exemplar analisado é da edição de 1995, publicada pela editora FTD, correspondente à antiga 8ª série do Ensino Fundamental.

A realização deste estudo justifica-se pelo fato de diversas pesquisas apontarem incoerências entre as orientações pedagógicas destinadas aos professores e as práticas de linguagem efetivamente presentes nas coleções didáticas. Tal distanciamento fica evidente quando Tagliani (2011, p. 136) menciona que "as atividades de leitura e escrita, quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar superficialmente o texto, ou do produzir um texto para o professor atribuir uma nota". À vista disso, o objetivo principal deste estudo é investigar o papel do livro didático na promoção (ou não) de práticas de escrita que superem a mera técnica e foquem no desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos.

Por fim, o artigo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, realiza-se uma reflexão sobre a historicidade do ensino de língua, bem como sobre os processos de produção e circulação do LD nas escolas públicas brasileiras; na sequência, apresentam-se a metodologia, a análise e a discussão dos dados; por fim, tecem-se as considerações finais.

2. Referencial teórico

A disciplina curricular atualmente denominada "Português" ou "Língua Portuguesa" nem sempre recebeu essa designação, uma vez que passou por diferentes modificações em sua nomenclatura ao longo do tempo, influenciadas por fatores históricos, políticos e linguísticos. Á vista disso, Soares (2002, p.157) explica que, inicialmente, a nossa língua não estava presente no "intercurso social", tampouco no currículo escolar, visto que havia a circulação de três línguas que existentes no Brasil Colônia: o português, presente somente na alfabetização e trazido pelo colonizador; a língua geral, usada para comunicação entre indígenas e portugueses; e o latim, preservado pelos jesuítas no ensino primário e secundário.

Apenas no século XVIII, de fato, surge um interesse maior à língua portuguesa. Sobre esse aspecto, Soares (2002, p.159) cita uma passagem do texto de Marquês de Pombal

com o objetivo de explicar como se deu a imposição da língua no território conquistado (Brasil): “sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma [...]”. Outro fato interessante a esse momento, além de tornar oficial a língua portuguesa no Brasil, passou a proibir o emprego de outras línguas no território nacional, conforme explica Soares (2002).

Após a implementação da reforma pombalina no país, começou-se a estudar a gramática portuguesa juntamente com a gramática latina, ambas disciplinas curriculares nas escolas, porém:

> paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi se libertando de sua ensilagem em relação à gramática latina, ganhando autonomia (Soares, 2002, p.162).

Nesse sentido, tinha-se como modelo nacional de escola secundária, o recém-criado *Colégio Pedro II,* no Rio de Janeiro, o qual inclui o estudo de português a partir das disciplinas de retórica e poética (Soares, 2002; Razzini, 2010).

A disciplina de Português, resultante da fusão entre a gramática, a poética e a retórica, até a primeira metade do século XX, manteve uma forte dependência do cânone literário. Nesse período, ainda era regra o emprego de textos de escritores renomados: “a leitura da Antologia Nacional, porém, não era complemento do manual de história literária, e, sim, ponto de partida para as atividades das aulas de Português: leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa’’ (Razzini, 2010, p.54). Nessa perspectiva, é notória uma determina autonomia docente, em outras palavras, “o professor de português que se tinha na época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos’’ (Soares, 2002, p. 166).

Entre as décadas de 1950 e 1960 observa-se um processo de democratização da educação acontecendo no Brasil, assim, gradativamente, a partir da reivindicação de uma parcela significativa da sociedade exigia de ter acesso à educação escolar, novos alunos começam a adentrar o espaço antes restrito a camadas sociais privilegiadas da sociedade (Soares, 2002; Pietri, 2003; Bunzen, 2009).

Ao mesmo tempo em que se muda o alunado são necessários mais professores para atender o novo público. Pode-se denominar um segundo período importante na história da

educação e no ensino de LP, visto que se tem uma mudança no quadro de professores (antes estudiosos da língua e da literatura), consequentemente, Soares (2002, p.167) explica que aconteceu um "recrutamento mais amplo" dessa categoria. Ainda, ela pontua sobre a relação entre a produção do material didática e a organização da prática pedagógica:

> Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente [...], obriga os professores a buscarem estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (Soares, 2002, p. 167).

Nesse sentido, o LD passa a não ser apenas um suporte para o planejamento pedagógico diário, gradativamente, o professor torna-se subordinado a ele, sem, muitas vezes, contestar ou propor alterações nas unidades didáticas, sejam nos gêneros discursivos ou nas atividades.

Vale salientar que, durante os anos seguintes, 1970 e 1990, ocorreu dois fatos importantes: a disciplina muda seu nome de *Português* para *Comunicação e Expressão*, porém já no início dos anos 1980 volta a ter seu nome anterior, ou seja, *Português,* bem como a criação do que seria uma política pública do LD anos depois: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

O final do século XX é de grande importância para a consolidação do que hoje conhecemos por PNLD. Inicialmente, cabe destacar o decreto que estabeleceu o PNLD, conforme o trecho a seguir:

> **DECRETO N.o 91.542 DE 19 DE AGOSTO DE 1985**
> (Publicado no Diário Oficial de 20 de agosto de, 1985, Pág. 12178 Seção I)
> **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências**
> **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e
> Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1° grau, contidos no Programa "Educação para Todos";
> Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;
> Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação: (...)

A partir desse decreto, inicia-se um processo, gradativo, de distribuição de LD pelas

escolas públicas brasileiras. Já no que se refere ao ensino de língua materna, nos anos 80, muitas pesquisas estão em circulação a partir de eventos da área da linguística, publicação de livros e dentro do próprio ambiente acadêmico acerca de práticas de linguagem efetivas, ou seja, que propiciam o desenvolvimento crítico e discursivo a partir de atividades de leitura, análise linguística e produção textual (oral ou escrita). Esse cenário foi denominado por Pietri (2003) como *discurso de mudança,* cuja finalidade era refletir não só sobre o ensino de LP, mas também fomentar discussões para uma reformulação nas propostas curriculares.

Em relação aos documentos propostos nesse período, tem-se a criação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Bunzen (2011) esclarece que:

> Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de *usos* da língua(gem) e de *reflexão* sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no *texto* como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino (Bunzen, 2011, p.905).

A partir desse documento, consolida-se uma visão interacionista da linguagem: "que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização" (Soares, 2002, p.173). Posteriormente, no ano de 2018, ocorre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que tange às competências de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (EF), destaca-se a seguinte afirmação:

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

Outra questão é relativa às determinações federais:

> Os livros didáticos, para se adequarem às exigências do MEC, vão se tornando cada vez mais complexos. Há ainda a exigência de apresentarem um manual do professor substancioso que forneça ao professor metodologia, fundamentação teórica, farta bibliografia, orientações específicas, sugestões de projetos, de filmes, sites etc. Acrescente-se que os prazos para produzir o livro e inscrevê-lo no PNLD têm-se tornado, a cada ano, mais exíguos, o que obriga as editoras a contarem com colaboradores, quase sempre terceirizados (Terra, 2023, p.206).

Diante do cenário exposto, percebe-se um *hiato* persistente entre as "inovações acadêmicas" presente em livros didáticos e a presença das exigências curriculares na

composição do LD. Essa tensão está presente desde o início produção do LD até a sua chegada nas mãos de alunos e professores na educação básica.

Portanto, na sequência, a próxima seção descreve o percurso metodológico desta pesquisa.

3. Metodologia

No que se refere ao percurso metodológico, esta investigação assume uma abordagem qualitativo-documental. A escolha justifica-se pela relevância do documento como prova histórica, uma vez que ele reúne "a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas" (Cellard, 2008, p. 295). A partir de tal materialidade, torna-se possível investigar as marcas deixadas por conjunturas externas na elaboração das atividades de escrita, bem como dos aspectos teóricos para a elaboração de tais práticas pedagógicas. Ainda podemos apontar que:

> A pesquisa documental é também apropriada quando queremos **estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências nos comportamentos envolvidos,** a comunicação escrita ou iconográfica tem se revelado de especial importância (Godoy, 1995, p. 22, grifos do autor).

Portanto, este estudo toma como *corpus* a obra ALP – Análise, Linguagem e Pensamento, publicada em 1995 pela editora FTD. A análise busca confrontar as orientações pedagógicas da seção "*Considerações sobre a produção*" com a proposta de produção textual apresentada ao alunado. A motivação para essa pesquisa reside na hipótese de que há uma lacuna ou dissonância entre o que o material prescreve teoricamente e o que de fato se materializa como atividade de escrita.

4. Resultados e discussões

Para iniciar a presente análise é necessário conhecer a obra *ALP*, ou seja, quem foram seus organizadores, sua presença no PNLD e sua organização em geral. Dessa forma, em relação aos autores, na própria obra há um espaço dedicado a explicar suas formações acadêmicas e profissionais. Maria Fernandes Cócco é licenciada em Letras e Pedagogia pela

USP, com especialização em Alfabetização e Ensino de Línguas em Buenos Aires, Madrid e Universidade de Genebra. Haiter fez bacharelado em Música e licenciatura em Educação Artística pelo Instituto Musical de São Paulo, bem como especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade de Friburgo (Suíça). Já no que tange a presença da obra no PNLD ocorre desde 1997, 1998, 1999, 2002, 2004, 2005 a 2007.

Nos detendo agora na fundamentação teórica do LD, em especial, na parte de produção de textos, se tem a seguinte orientação:

> O objetivo principal da produção de textos, na escola**, é trabalhar a elaboração da mensagem como instrumento de comunicação**, além de implicar uma atividade que possibilita a construção do raciocínio lógico da criança. Levando isso em consideração, ensinar a escrever narração torna-se imprescindível, mas não suficiente. O trabalho precisa abranger todos os tipos de textos verbais (práticos, informativos, literários) e extraverbais. Um texto apresenta macroestrutura (conteúdo), microestrutura (forma) e superestrutura esquemática (elementos característicos de cada tipo de texto). O aluno deve coordenar esses três aspectos para poder produzir o texto. Segundo Lino de Macedo, a forma e o conteúdo são reconstituídos pelo aluno graças aos esquemas de assimilação correspondentes. É na constante superação dos esquemas assimilatórios que o conhecimento se constrói, que a escrita se "torna", que a pessoa se transforma. Ao escrever um texto, ela consegue expressar seus conhecimentos, ideias e pensamentos. Assim, um texto escrito é o resultado de um processo em que ocorreu a transformação de um significado em forma. **O sujeito produtor precisa se preocupar com as ideias, com os elementos característicos do tipo de texto, com a organização, com a escolha de informações específicas, com a linguagem adequada ao destinatário e com a correção ortográfica e gramatical** (Cócco; Heitor, 1995, p.7, grifos do autor).

Nesse contexto, entende-se que a concepção de linguagem adotada no material aproxima-se de uma perspectiva que compreende a língua como instrumento de comunicação. Koch (2002) menciona que o principal objetivo de ensinar LP tendo como embasamento essa proposta é que:

> (...) o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo (Koch, 2002, p. 14).

Sob esse enfoque, não há espaços para construção do conhecimento entre professor e aluno, resumindo, em uma atividade mecânica, repetitiva e sem momentos para diálogos, ou melhor, possibilidades para ocorrer uma conscientização crítica e de emancipação dos estudantes (Freire, 1987). Porém, ao final da explicação, pode-se afirmar que a atividade está de acordo com o que propõe Geraldi (2010) para uma produção de texto efetiva em sala de aula:

> Não há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer [...]. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, [...] ele escreve o texto não para um leitor, mas para o professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (Geraldi, 2010, p.98).

Nesse sentido, é importante salientar que o objetivo da obra também reforça esse compromisso do trabalho com a linguagem além de conteúdos gramaticais, é levar "o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, através do uso funcional de linguagens" (Cócco; Heitor, 1995, p.3).

Igualmente, os autores trazem reflexões a respeito da leitura e escrita na instituição escolar, contestando que muitas vezes essas práticas fazem com que o aluno seja "treinado para reproduzir textos modeladores, com regras fixas [...], distante da realidade escolar". (Cócco; Heitor, 1995, p.4). Sobre esse último aspecto, Marcuschi (2010, p.78) esclarece-o da seguinte maneira: "escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social". Ao encontro com essa ideia, Rojo (2006) acrescenta, ainda:

> Neste sentido, práticas de linguagem é uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades de comunicação, a partir de diversificados lugares enunciativos (Rojo, 2006, p.25).

Assim, espera-se práticas de produção de texto que propiciam uma situação real de comunicação e não apenas práticas de redação. Para isso, é necessário que o professor (ou os autores do LD) propõem que "[...] situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os

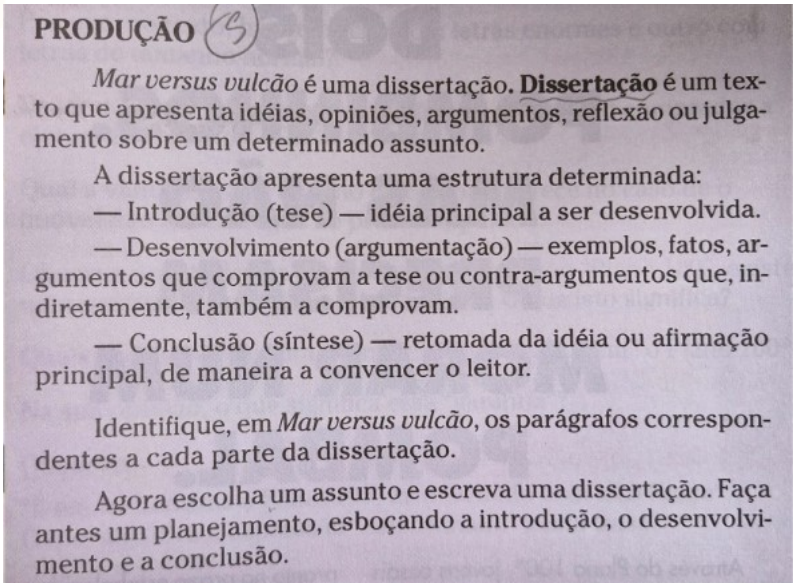
objetivos visados são (também) outros, explica Scheneuwly e Dolz (2004, p.69). Da mesma forma, atividades sem contexto perdem a eficácia, pois o aluno só se apropria do saber quando enxerga valor e significado naquilo que realiza. Antunes (2003, p. 115) ressalta que:

> O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. [...] Por sinal, a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros, das coisas, do mundo. Não estando aí, não estamos na órbita da linguagem.

A partir da perspectiva histórica e teórica sobre o ensino de LP, parte-se para análise da atividade de produção textual escrita do LD direcionada ao estudante.

Abaixo à sua representação.

Figura 2. Reprodução da atividade de produção textual escrita.



PRODUÇÃO 13

Mar versus vulcão é uma dissertação. **Dissertação** é um texto que apresenta idéias, opiniões, argumentos, reflexão ou julgamento sobre um determinado assunto.

A dissertação apresenta uma estrutura determinada:

— Introdução (tese) — idéia principal a ser desenvolvida.

— Desenvolvimento (argumentação) — exemplos, fatos, argumentos que comprovam a tese ou contra-argumentos que, indiretamente, também a comprovam.

— Conclusão (síntese) — retomada da idéia ou afirmação principal, de maneira a convencer o leitor.

Identifique, em *Mar versus vulcão*, os parágrafos correspondentes a cada parte da dissertação.

Agora escolha um assunto e escreva uma dissertação. Faça antes um planejamento, esboçando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Fonte: Coccó e Heitor (1995, p.39).

Logo no início da atividade há uma explicação do que seria um texto dissertativo-argumentativo, além disso, anteriormente a produção, os alunos realizaram a leitura do texto *Mar versus vulcão,* de Ricardo Tescarolo (escrito especialmente para o LD). Na sequência, explica-se cada parte que constitui a dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Por fim, sugere-se uma produção textual escrita, sem um tema prévio, sua possível circulação ou destinatários. Essa prática de linguagem é exemplificada por Lima, Rozzini e Costa-Hubes (2019) no seguinte trecho:

> O que percebemos é uma prática de produção textual desvinculada da realidade e tratada como uma das formas de avaliação escolar, o que tem

> contribuído para que os alunos se sintam desmotivados a escrever. Notadamente, esse tipo de prática não dialoga com as orientações presentes nos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa nem com os pressupostos teóricos atuais sobre o ensino (Lima; Rozzini; Costa-Hubes; 2019, p. 174).

Ademais, distancia-se do que propõe Koch (2009), quando ela afirma que "A escolha do gênero deverá, [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes" (Koch, 2009, p. 54). Porém, não é isso que acontece na proposta elaborada no LD, pois não há explicações do porquê de escrever, ou seja, a preocupação volta-se, somente, para a estrutura textual. Notadamente, esse tipo de prática não dialoga com os com as orientações destinadas aos professores sobre o ensino de Língua Portuguesa nem com os pressupostos teóricos estabelecidos.

Além disso, a tarefa do professor é adaptar o que há nesse material, relacioná-lo com o seu próprio planejamento e verificar determinadas conexões que levam ao debate e a reflexões (Pereira, 2020, p.50). Em outras palavras:

> O bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressuponha que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados (Lajolo, 1996, p. 7).

Dessa forma, ao analisar as práticas de leitura, análise linguística e produção de texto dentro do LD precisa-se assumir um papel política, isto é, entender qual a nossa concepção de língua, gênero, gramática e texto na aula de língua portuguesa, bem como quais os espaços/momentos de cada um planejamento das aulas. Por meio dessa análise, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas de produção textual escrita presentes nos livros didáticos.

Na seção seguinte, apresentam-se as conclusões do estudo.

5. Conclusão

Este artigo teve como objetivo principal refletir sobre o ensino de produção textual escrita no século XX a partir da análise de um livro didático do período. Para tanto, foi necessário retomar aspectos históricos do ensino de língua portuguesa e da constituição do livro didático no Brasil, bem como analisar as orientações teórico-metodológicas destinadas ao professor e as atividades de escrita propostas ao aluno. Os resultados evidenciam uma dissociação entre a concepção teórica apresentada no manual do professor e a materialização das atividades de produção textual no livro do estudante, as quais permanecem centradas em aspectos estruturais da escrita e pouco articuladas a situações reais de interação discursiva. Tais resultados reforçam a necessidade de ampliar os estudos sobre o livro didático como objeto de investigação na área de Linguística Aplicada, especialmente no que se refere às práticas de escrita propostas na escola.

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 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. Acesso em: 6 out. 2025.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513. Acesso em: 6 fev. 2026.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **ALP 8° série - Análise, Linguagem e Pensamento - Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora FTD, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 213 p.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200. Acesso em: 6 mar. 2026.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Em aberto**: livro didático e qualidade de ensino. Brasília, DF: SEDIA/INEP, 1996.

LIMA, Bruna Mara Rosin de; ROZZINI, Jocielly Marques de Oliveira Citon; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise do livro didático: um olhar para as práticas de produção textual. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 2, p. 172-192, maio/ago. 2019. Disponível em: http://www.unioeste.br/travessias. Acesso em: 23 set. 2025.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREIRA, F. L. Livro didático de língua portuguesa: vilão ou aliado do trabalho pedagógico dos educadores? **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, v. 31, p. 45, 2020. Disponível em: www.filologia.com.br. Acesso em: 23 set. 2025.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RAZZINI, Marcia P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 1, n. 2, p. 43-58, 2010.

ROJO, R. H. R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 135–148, 2011.

TERRA, E. O livro didático de língua portuguesa: três momentos. In: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M. de; COSTA, T. de A. da. (orgs.). **Educação linguística e(m) (dis)curso**: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editore, 2023.