

UMA ANÁLISE DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERACIONAL DE LINGUAGEM

AN ANALYSIS OF THE TEXTUAL PRODUCTION COMMANDS OF THE 3RD GRADE OF MIDDLE SCHOOL TEXTBOOK FROM THE DIALOGICAL AND INTERACTIONAL LANGUAGE PERSPECTIVE

Fernanda Sacomori Candido Pedro*

Unioeste

Terezinha da Conceição Costa-Hübes**

Unioeste

Vilson Pruzak dos Santos***

Unioeste

Resumo: O presente trabalho propõe uma análise dos comandos de produção textual do livro didático *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem* sob a perspectiva dialógica e interacional de linguagem proposta pelos estudos do círculo de Bakhtin, os quais concebem a linguagem como um produto histórico, marcado cultural e socialmente, e que, desse modo, todo discurso se organiza em diálogo com outros enunciados e com a necessidade de interação com o outro. Diante disso, o objetivo do estudo apresentado neste artigo foi verificar se nas propostas de produção textual, do livro analisado, havia algum indício de trabalho com o texto em uma perspectiva dialógica e interacionista, que considera os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua. Selecionou-se o livro didático como objeto de estudo porque considera-se que este é, muitas vezes, o único material orientador da prática de produção textual. Para análise do livro, tomaram-se, como base teórica, a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2006) e a concepção teórico-metodológica interacionista de linguagem (GERALDI, 1997, 2006). Para sistematizar a análise do material, foram utilizados os encaminhamentos produzidos por Costa-Hübes (2012), os quais possibilitaram constatar que as propostas de produção textual, presentes no livro

* Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6810-9895>. E-mail: fernandasacomori@hotmail.com

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9063-7982>. E-mail: tehubes@gmail.com.

*** Doutorando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0753-4008>. E-mail: vilsonpruzaksantos@gmail.com.

didático analisado, seguem o viés interacionista e buscam articular a linguagem com seus interlocutores, de modo que o discurso se estabeleça por meio do texto em produção.

Palavras-chave: Produção textual. Gêneros discursivos. Livro didático.

Abstract: This work proposes an analysis of textual production commands of the textbook entitled *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem* ('Singular & Plural: reading, production and language studies') under the dialogical and interactional perspective of language proposed by the studies of Bakhtin's circle, which conceive language as a historical product, culturally and socially marked, and that, in this way, every speech is organized in dialogue with other utterances and with the need of interaction with the other. Therefore, the objective of the study presented in this article was to verify if in the textual production proposals, of the book analyzed, there was any evidence of work with the text in a dialogical and interactionist perspective, which considers discursive genres as instruments for language teaching. The textbook was selected as the object of study because it is considered that it is often the only guiding material for the practice of textual production. For the analysis of the textbook, the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2006) and the interactionist theoretical-methodological conception of language (GERALDI, 1997, 2006) were taken as a theoretical basis. In order to systematize the analysis of the material, the referrals produced by Costa-Hübes (2012) were used, which made it possible to verify that the proposals for textual production, present in the textbook analyzed, follow the interactionist tendency and seek to articulate language with its interlocutors, so that the discourse is established through the text in production.

Keywords: Textual production. Discursive genres. Textbook.

INTRODUÇÃO

A educação não é isolada da sociedade; ela se reproduz e produz nas relações sociais que a engendram. Nesse sentido, cada época histórica possui um sistema próprio de educação, uma forma de transmitir às gerações futuras parte do legado do passado, necessário para viver em sociedade, ou seja, os conhecimentos, os valores fundamentais para produzir minimamente sua existência em cada forma social.

Se levarmos em consideração o conhecimento histórico do processo educativo no Brasil, observamos que já houve muitos avanços desde a chegada dos portugueses. Contudo, a educação é, ainda, pauta constante nas discussões em todo o território brasileiro, visto que o que se nota é o descaso do poder público em manter uma educação pública e de qualidade para todos os cidadãos.

Uma educação de qualidade perpassa pela formação dos professores, como também pelo fornecimento de materiais didáticos apropriados para cada faixa etária dos alunos. De acordo com Goldemberg (1993, p. 117): "O fornecimento de material escolar constitui uma das medidas mais importantes para a melhoria da qualidade do ensino, pois pode suprir muitas das deficiências dos professores". Com base nisso, o que se espera é que todas as escolas possam receber livros didáticos, e que estes contenham conteúdos necessários para a formação humana integral.

Por sabermos que o livro didático (LD, de ora em diante) é um instrumento muito utilizado em sala de aula, o estudo apresentado visa analisar o livro de língua portuguesa intitulado *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart

(2015), o qual foi adotado por muitas escolas da rede pública de ensino do estado do Paraná. O material produzido pelas autoras foi utilizado de 2017 a 2019, visto que os livros didáticos têm três anos de duração. Cumpre ressaltarmos que a escolha desse livro, como *corpus* a ser analisado, ocorreu devido ao fato de este ser utilizado nas instituições de ensino em que um dos pesquisadores atuava no ano de 2019, época em que se iniciou este estudo.

Ao olharmos analiticamente para esse LD, objetivamos compreender as concepções teóricas que embasam as propostas de produção textual das autoras do livro, bem como tecer um paralelo entre tais concepções e os encaminhamentos propostos para trabalhar a produção textual em sua relação com os gêneros discursivos, conforme abordados por Bakhtin (2006).

Segundo os estudos do Círculo de Bakhtin, a linguagem apresenta-se como um espaço de embates e de lutas, refletindo os aspectos da interação social que é promovida pela necessidade de o sujeito dialogar com o outro. Assim, toda linguagem é alicerçada na necessidade de interação entre os sujeitos, que estão inseridos em uma situação histórica e social, que exerce coerção sobre o que dizer e como dizer.

Nessa perspectiva, na escola, a produção de textos é o ato por meio do qual o aluno diz algo a alguém. O texto é o produto de um processo em que sujeitos tomam a palavra para mediar interações sociais. Segundo Geraldi (1997), a produção de textos (orais e escritos) constitui o ponto de partida e também o ponto de chegada para os processos de ensino e de aprendizagem da língua.

Diante da importância desse eixo de ensino para o trabalho com a Língua Portuguesa, consideramos relevante analisar os encaminhamentos metodológicos propostos para o ensino da produção textual, verificando se eles refletem a teoria que o norteia.

Com esse propósito, o presente texto foi dividido em mais quatro partes, sendo elas: discussão teórica, apresentação do livro didático, análise do livro didático e considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICA: O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ÓPTICA INTERACIONISTA

De acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin, a língua não é um ato individual, mas uma forma de interação e de constituição intersubjetiva. Desse modo, todo texto, entendido como enunciado, se constrói da necessidade de interação entre sujeitos e, assim, é possível afirmar que todo ato de interação sistematizado em texto organiza-se em função do diálogo estabelecido entre os interlocutores e entre os enunciados que se entrelaçam na organização do discurso¹, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos em contextos situados. Assim sendo,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. **A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.** (BAKHTIN, 2014, p. 127, grifo nosso).

¹ “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2006, p. 274).

Na perspectiva de estabelecerem um diálogo, os sujeitos produzem textos que, segundo Bakhtin (2006), são enunciados, compreendidos como toda forma de manifestação da linguagem oral, escrita ou não verbal. Dois elementos determinam um texto como enunciado: a sua intenção, ou seja, o propósito comunicativo da interação, e a sua realização, para quem escreve, seu interlocutor.

Tendo em vista a compreensão da linguagem como ato da interação, não pode haver interlocutor abstrato. Na escola, o aluno precisa aprender a escrever textos/enunciados que vivenciem a língua em sua integridade concreta e viva. Nesse caso, “[...] só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2006, p. 308) para que a linguagem seja compreendida na sua essência. Assim, a prática de escrita na escola deve centrar-se na produção de textos que visem à constituição do aluno como sujeito autor de seus discursos.

Segundo Geraldi (2006, p. 42), “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Logo, estudar as relações que podem ser estabelecidas entre os sujeitos no momento da interação é de suma importância para o trabalho com a produção de texto na escola.

Todavia, a proposta de produção textual precisa ser clara, definindo: seus interlocutores, a esfera social de circulação do texto, o gênero discursivo mais adequado para atingir sua finalidade comunicativa, o tema a ser discutido/apresentado, dentre outros. Entendemos, conforme Bakhtin, que todo texto (enunciado) se configura em um gênero e sempre é produzido em função de sua finalidade discursiva. Nas palavras do autor:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2006, p. 261, grifos do autor).

Bakhtin entende que os gêneros discursivos são fundamentais na elaboração do discurso, visto que cada texto/enunciado se organiza em um gênero com sua finalidade específica, sua esfera de circulação e seus interlocutores pré-definidos. Logo, produzir texto, nessa perspectiva, significa levar em conta o seu conteúdo temático, o seu estilo e a sua construção composicional, para que cumpra seu papel comunicativo.

Bakhtin (2006) considera que os gêneros do discurso são inesgotáveis, infinitos, pois fazem parte da essência e da produção da vida humana. Cada vez que uma esfera de atividade humana se amplia, ou é suprimida, modificada, ampliada, (re)constituída, são criados novos gêneros do discurso. Como exemplo, podemos citar a quase absoluta extinção dos **telegramas** e

do *fax*, que perderam espaço para o *e-mail*, o qual cumpre o mesmo papel social comunicativo, porém de forma muito mais rápida do que os outros citados.

Com base nesses pressupostos bakhtinianos, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), da disciplina de Língua Portuguesa do estado do Paraná, citam o trabalho com os gêneros do discurso em momentos diferentes; assim, as DCE direcionam o trabalho dos docentes a partir dos gêneros, como pode ser observado neste excerto:

A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos. (PARANÁ, 2008, p. 64).

O que o documento espera é que os professores tenham conhecimentos da abordagem teórico-metodológica de trabalho com os gêneros discursivos, de modo que possam contribuir para a formação humana de seus alunos. Nesse mesmo encaminhamento, entende-se que o professor deve estabelecer as relações com o contexto de produção, definir sua finalidade, seus interlocutores, o gênero que será mais eficaz para alcançar o objetivo comunicativo em toda proposta de produção textual.

Se o aluno não sabe para quem irá escrever seu texto, nem levar em conta o contexto de produção, não compreenderá qual é o gênero discursivo mais efetivo para atingir seu objetivo, sua finalidade discursiva. Por isso, é de suma importância o trabalho voltado aos gêneros do discurso em sala de aula.

Segundo Geraldi (1997), o aluno, para produzir um bom texto, deve conhecer o tema, ter o que dizer, saber para quem irá escrever, conhecer o gênero no qual seu texto irá se inscrever e ter o domínio mínimo da escrita padrão. Nas palavras do autor, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160).

O autor entende que estabelecer essas condições equivale a devolver a palavra ao aluno, possibilitando-lhe constituir-se em um locutor efetivo, capaz de interagir com um interlocutor real, em uma situação de interação verdadeira.

Diante desses aportes teóricos que embasam o ensino da produção textual, em uma perspectiva interacionista e dialógica da linguagem, nas próximas seções, apresentamos o LD objeto de estudo e a concepção teórica que o alicerça para, em seguida, analisarmos suas propostas de produção textual, buscando nelas algum(ns) indício(s) de tal concepção de linguagem.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E DE SUA CONCEPÇÃO TEÓRICA

O livro analisado é intitulado *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, de Laura Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart (2015). O livro foi editado e impresso pela editora Moderna. Ele é um livro para o 8º ano do Ensino Fundamental, que foi disponibilizado pelo Governo Federal por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), correspondente aos anos de uso de 2017 a 2019.

O livro do aluno contém 272 páginas e é dividido em três cadernos. O primeiro aborda o processo de leitura e produção; o segundo apresenta práticas de literatura; e o terceiro contempla os estudos da língua e linguagem (gramática). O livro do professor, por sua vez, contém 472 páginas; desse modo, possui 200 páginas a mais do que o livro do aluno. Esse anexo no livro do professor é chamado de: “Suplemento com orientações para o professor”. Nele, o professor encontra as concepções teóricas das autoras, bem como conceitos, explicações, exemplos e modelos de atividades para aplicação com o aluno.

O caderno de leitura e produção textual foi dividido em três unidades, as quais receberam os seguintes títulos: 1ª) Comportamento: você vai na “onda” ou tem opinião própria?; 2ª) Diversidade cultural; 3ª) Corrupção: esse mal tem cura? O caderno de práticas de literatura foi dividido em dois capítulos intitulados: 1º) O jogo começou: contos de enigma; 2º) Contos fantásticos. O Caderno de estudos de língua e linguagem foi dividido em três unidades, sendo elas intituladas: 1ª) Língua e linguagem; 2ª) Língua e gramática normativa; 3ª) Ortografia e pontuação.

As autoras, conforme orientações teóricas do livro, defendem que as propostas de produção textual devem considerar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da vida social, a fim de colocar os alunos próximos à realidade extraescolar. Ressaltam, ainda, a necessidade de formar sujeitos (cidadãos) participativos socialmente e, para isso, estabelecem que os alunos produzam textos que se moldem em um gênero discursivo.

Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) pontuam que:

O cidadão participativo responde criticamente ao que lê, ouve, ou assiste, produzindo textos (escritos, orais ou multissemióticos) para interagir em diversas situações sociais. Assim, se o objetivo da escola é a formação para a participação social, não faz sentido pedir para os alunos a produção de textos que circulam apenas na esfera escolar e que provavelmente não o prepararão para atuar fora da escola. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 285).

Em outras palavras, as autoras propõem o ensino de textos de diferentes gêneros para circularem em outras esferas, não somente na escolar, pois entendem que, assim, serão formados cidadãos participativos e capazes de agir no mundo letrado.

Além disso, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) entendem a produção textual como uma prática social, uma vez que,

[...] para produzir textos eficazes[,] é necessário considerar as características do contexto em que são produzidos. São elas que determinam nossas escolhas em relação ao que e como dizer. Por exemplo, se a finalidade do nosso texto é mostrar insatisfação com algum comercial que nos foi prestado, escolhemos o gênero carta de reclamação e o endereçamos ao sistema de atendimento ao consumidor (nosso

interlocutor) relatando o ocorrido (o que dizer), usando uma linguagem formal e a forma característica do gênero (como dizer). (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 285).

Diante de tal argumento e orientação, podemos compreender, assim como as autoras, que a situação de interlocução e a finalidade da comunicação são o que define o gênero discursivo que será selecionado para moldar o texto/enunciado, pois é ele que promove a interlocução com o outro.

As autoras estabelecem, ainda, os procedimentos de escrita. Elas pontuam que, além da necessidade em conhecer os gêneros e as implicações provocadas pelo contexto de interlocução na produção de textos, eles exigem planejamento, revisão e reescrita. O planejamento, segundo as autoras, estabelece a compreensão do que e como será escrito, ou seja, escolhe-se o gênero adequado para a interlocução na produção textual, em função do tema e do(s) interlocutor(es). A revisão, por sua vez, é o ato de correção, o qual deve ser feito durante e após a produção textual, reescrevendo sempre que for necessário. E a reescrita, segundo as autoras, “[...] deve acompanhar todo o processo de revisão, o que significa que escrever implica várias reescritas” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 285). As autoras estabelecem também que “[...] todos os textos, do Caderno de Leitura e Produção, estão ali no intuito de auxiliar os alunos na alimentação temática ou na apropriação do gênero para a produção textual oral ou escrita proposta” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 286).

Por fim, na seção de *Produção*, na subseção *Conhecendo o gênero*, e no box *Condições de produção*, o gênero discursivo é o fator que move toda a estrutura da proposta para a produção textual.

Ao considerarmos essa premissa teórica das autoras, esperamos que as propostas de produção textual do LD tenham encaminhamentos que reflitam tal compreensão, que sejam baseados nos gêneros discursivos e que promovam a interação.

Durante a análise, atentamo-nos mais especificamente para o caderno de leitura e produção, pois é nele que encontramos o trabalho com gêneros discursivos que culminam em propostas de produção de texto. O referido caderno integraliza a maior quantidade de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, contendo 117 páginas, nas quais são abordados os gêneros discursivos: entrevista, debate, causos, crônica, cordel, esquete, poema e poema visual. Todavia, objetivamos entender e refletir somente sobre os comandos de produção textual que, neste caso, resumem-se em três. Dentre todos os gêneros explorados no LD, observamos que as autoras trouxeram como proposta de produção textual apenas os gêneros discursivos: debate, crônica e esquete.

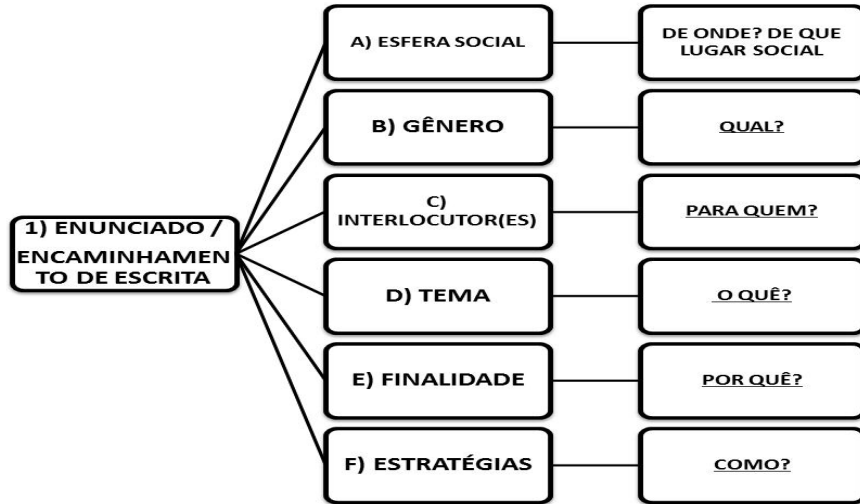
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Após apresentação do LD *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem* e da concepção teórica que o subjaz, voltamo-nos, agora, para a análise dos comandos de produção textual organizados por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), com base nos princípios teóricos da concepção interacionista e dialógica de linguagem.

Para a sistematização da análise, apropriamo-nos das orientações a seguir (Figura 1), produzidas por Costa-Hübes (2012), as quais se apoiam nas proposições de Geraldi (1997) e de

Bakhtin (2006). Por meio dessas orientações, Costa-Hübes (2012) aponta alguns elementos que minimamente devem constar em um encaminhamento de produção de texto que se diz pautar em uma proposta de interação.

Figura 1: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11).

Ao abranger elementos que contemplam a esfera social, o gênero, os interlocutores, o tema, a finalidade e as estratégias discursivas, a proposta está em consonância com as ideias bakhtinianas, pois propicia ao aluno-autor inserir-se em uma situação de interlocução. Nesse âmbito, a linguagem é compreendida como forma de interação, por meio da qual o sujeito interage com o outro ao produzir seu texto enunciado.

Segundo Costa-Hübes (2012), a esfera social esclarece, ao aluno, o papel social que ele deve assumir naquele ato de interação (de aluno, de amigo, de cidadão da comunidade etc.), ao discutir/refletir sobre determinado tema (o que dizer), organizando seu discurso em um gênero que atenda àquela finalidade em específico (por que escrever), em função de interlocutor(es) previamente definidos. A partir dessas orientações, estabelecem-se algumas estratégias (como dizer/escrever) para que o texto/enunciado seja produzido adequadamente.

Conforme essas orientações, buscamos verificar nos comandos de produção se os encaminhamentos apresentados contemplavam esses elementos indispensáveis para uma proposta de interação.

O primeiro encaminhamento consta na Unidade 1 do livro, a qual traz a discussão sobre o gênero discursivo “debate” por meio de textos que suscitam o tema, para, em seguida, apresentar uma proposta de produção, que transcrevemos na Caixa de texto 1 a seguir.

Caixa de texto 1: Consigna de produção textual do gênero “Debate”.

Produzindo o texto: Debate
 Condições de Produção
O quê? Você e sua turma farão um debate aproveitando o que aprenderam desse gênero para formular soluções para a seguinte situação-problema:
 Como combater o bullying na escola?
Para quem? Para participantes da comunidade escolar, com o objetivo de construir conhecimentos que inibam o comportamento de *bullying*. Além disso, com o debate, você apresentará seu ponto de vista a colegas e terá oportunidade de saber quais são as opiniões deles.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 27).

Para propiciar uma análise mais efetiva do comando de produção, construímos o Quadro 1, no qual sistematizamos nossa compreensão.

Quadro 1: Análise do encaminhamento para o gênero “Debate” na consigna

Livro didático	Unidade	Elementos para a interação	Sim	Não
<i>Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>	1 Comportamento: Você vai na “onda” ou tem opinião própria?	Aponta para a esfera social?		X
		Solicita o gênero?	X	
		Indica os interlocutores?	X	
		Define o tema?	X	
		Esclarece a finalidade?	X	
	Produção: Debate .	Relembra as estratégias de produção do gênero?		X

Fonte: Organizado pelos autores.

Observamos que o comando presente na consigna contempla o gênero (produção de um debate), indica os interlocutores (participantes da comunidade escolar), define o tema (Como combater o *bullying* na escola) e define a finalidade de tal produção (com o objetivo de construir conhecimentos que inibam o comportamento de *bullying*).

Todavia, não contempla explicitamente os elementos da esfera social, nem apresenta estratégias que orientem a produção do gênero “debate”. Contudo, é importante frisarmos que, para iniciar as discussões, foi questionado o que são os debates, para que servem e onde circulam. Diante disso, é possível percebermos que as autoras se preocuparam em fazer a contextualização do gênero, bem como em esclarecer sua esfera de circulação. No mesmo sentido, as autoras propõem uma conversa inicial com a turma, estabelecendo diferenças do debate com outros gêneros discursivos, como, por exemplo, a conversa.

Após essa introdução, as autoras apresentam algumas estratégias com orientações de como organizar os grupos e o debate, elencando alguns combinados, como também indicando leituras que preparam para a elaboração de argumentos.

Ao longo da unidade, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) estabelecem, de forma sistemática, uma proposta da produção textual para o gênero “debate”, na qual discutem, de forma ampla, o debate, esclarecendo que este gênero é constituído pela interação com as

diversas vozes que compõem os discursos sociais, fazendo alusão, assim, a uma compreensão dialógica da linguagem.

Para finalizar a análise da Unidade 1, destacamos que o livro destinou doze páginas para trabalhar o gênero debate. Isso mostra que as autoras buscaram, dentro do possível, não apenas colocar o gênero como pretexto de leitura e produção, mas, sim, como norte de produção. Também foi bastante interessante a presença da ficha de avaliação que as autoras propuseram no final da unidade, pois ela contempla as especificidades do gênero “debate” e a compreensão dos alunos sobre ele.

Em função de todos os elementos elencados, entendemos que essa proposta dialoga com a concepção interacionista e dialógica de linguagem, conforme preceitos de Bakhtin (2006) e Geraldi (1997), e atende à base teórica defendida pelas autoras no LD.

Ao analisarmos a Unidade 2, que trouxe como proposta de produção textual o gênero “crônica”, observamos que as autoras dedicaram mais tempo para o trabalho com o gênero discursivo proposto, pois dividiram a explicação em duas etapas: oito páginas de explicação e exemplos em um primeiro momento, e outras doze páginas em um segundo momento, totalizando vinte páginas destinadas somente para a compreensão e a produção de texto do gênero “crônica”.

No que se refere ao encaminhamento da produção textual, este se organiza conforme mostra a Caixa de texto 2:

Caixa de texto 2: Consigna de produção textual do gênero “Crônica”

Produzindo o texto: Crônica
 Condições de produção:
O quê? Você irá escrever uma crônica que tenha como mote uma situação vivida ou possível de ser vivida por um adolescente.
Para quem? A sua crônica circulará em um blog ou site destinado a este tipo de texto. Portanto, trata-se de um público mais amplo, que podem ser de jovens e adultos. Outra possibilidade é planejar a organização de um livro de crônicas da turma que vocês poderão oferecer à biblioteca da escola. Neste caso o principal público serão os jovens.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 78).

A seguir, no Quadro 2, apresentamos nossa análise sobre esse comando de produção.

Quadro 2: Análise do encaminhamento o gênero “Crônica”

Livro didático	Unidade	Elementos para a interação	Sim	Não
<i>Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>	2 Diversidade Cultural. Produção: Crônica.	Aponta para a esfera social?	X	
		Solicita o gênero?	X	
		Indica os interlocutores?	X	
		Define o tema?	X	
		Esclarece a finalidade?	X	
		Relembra as estratégias de produção do gênero?		X

Fonte: Organizado pelos autores.

Como podemos ver, a esfera social pode ser definida tanto como a escola (se for produzido um livro de crônicas para a biblioteca) ou a internet (se a crônica for publicada em um *blog* ou *site*), o gênero é esclarecido desde o início da Unidade, os interlocutores também são informados, assim como o tema e a finalidade.

Embora na consigna não sejam apresentadas as estratégias, as autoras trazem, logo em seguida, o como fazer, com um roteiro que orienta no planejamento do gênero discursivo “crônica”. Além disso, instrumentalizam o aluno a partir de um trabalho de aprofundamento sobre o gênero em estudo, apontando sua esfera social, seus interlocutores, o tema, a finalidade e relembram as estratégias de produção. Finalizam com fichas de avaliação sobre crônicas com o predomínio da reflexão, depois com o predomínio da narração, e aquelas formadas somente com diálogos. As fichas compõem vários elementos para a reflexão e a fixação do gênero “crônica”.

Logo, entendemos que, tal como é trabalhada no LD, a proposta das autoras está coerente com a base teórica que defendem, assim como com os pressupostos da concepção dialógica e interacionista de linguagem.

Ao analisar o terceiro e último encaminhamento de produção textual, vemos que o trabalho se foca no gênero discursivo “esquete”. Para esse gênero, as autoras destinaram nove páginas do livro didático com explicações e orientações para a produção de um texto, tendo em vista que se trata de um gênero não tão explorado, mas relativamente de fácil compreensão.

Podemos observar na Caixa de texto 3, a seguir, o comando de produção organizado pelas autoras.

Caixa de texto 3: Consigna de produção do gênero discursivo “Roteiro de Esquete”

Produzindo o texto: Esquete

Condições de produção

O quê? Com um ou dois colegas, vocês vão escrever o roteiro de um esquete que terá como tema a corrupção. Ele será criado com base nas discussões realizadas a partir da leitura das charges e dos outros textos lidos neste capítulo.

Depois de realizarem as atividades do capítulo 2, vocês irão encenar o roteiro para participar do festival de esquetes dos alunos do 8º ano.

Para quem? Vocês podem se apresentar apenas para os colegas da classe ou convidar os alunos de outras classes para assistir aos esquetes. O roteiro que vocês escreverão poderá ser doado para a biblioteca da escola ou publicado no blog da classe.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 114).

Na sequência, no Quadro 3, apresentamos a análise desse comando de produção.

Quadro 3: Análise do encaminhamento para o gênero “Esquete”

Livro didático	Unidade	Elementos para a interação	Sim	Não
Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.	3	Aponta para a esfera social?		X
		Corrupção: esse mal tem cura?		
	Produção: Esquete .	Solicita o gênero?	X	
		Indica os interlocutores?	X	
		Define o tema?	X	
		Esclarece a finalidade?	X	
	Relembra as estratégias de produção do gênero?		X	

Fonte: Organizado pelos autores.

Ao analisarmos a proposta de produção textual para esse gênero discursivo, constatamos que o comando presente na consigna não aponta a esfera social e as estratégias; todavia, os elementos fundamentais para uma produção textual (indicação do gênero discursivo, dos interlocutores, do tema e da finalidade), de acordo com os encaminhamentos de Costa-Hübes (2012), são contemplados ao longo da unidade, permitindo que o aluno compreenda o gênero e possa manipulá-lo em suas práticas sócias.

Nessa unidade, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) explicam que o gênero discursivo esquete “[...] é uma encenação de curta duração, normalmente com um único ato, com poucos atores e um cenário só. Geralmente cômico, pode ser apresentado no teatro, no rádio ou na televisão. Em geral, os programas humorísticos de TV, por exemplo, são compostos de diversos esquetes”.

As autoras propõem que os alunos se juntem em duplas ou em trios para criarem um texto do gênero discursivo esquete sobre corrupção, conforme exemplos disponíveis no próprio capítulo do LD. Após a criação dos textos, os alunos podem apresentar aos demais colegas da turma, promovendo, como citam as autoras, um *show* de esquetes. Além disso, sugerem que os textos sejam doados para a biblioteca da escola ou postados no *blog* da classe, o que requer, de certa forma, mais responsabilidade por parte dos alunos ao escreverem seus textos.

Na parte da produção, as autoras também criaram um roteiro para os alunos, no qual podem escolher, dentre várias possibilidades, alguma situação inicial, pensarem no conflito, em um desfecho surpreendente, imaginarem personagens estereotipadas, situações de humor.

Em certos momentos, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) sugerem que o professor recorra ao material de apoio que está anexado no final do livro, possibilitando-lhe que traga novos elementos para orientar seus alunos na construção do texto de acordo com o gênero solicitado.

Enfim, como pudemos constatar nas propostas analisadas, as autoras mantiveram uma linha teórica, orientando e conduzindo todo um trabalho de produção textual escrita em torno de um gênero discursivo, sem perder de vista sua finalidade, seus interlocutores, em função do tema e dos objetivos pretendidos. Por isso, entendemos que, nesse LD, as autoras mantêm um diálogo com a concepção interacionista e dialógica de linguagem, conforme discussões apresentadas por Bakhtin (2006) e GERALDI (1997).

Destacamos, finalmente, que analisamos os demais cadernos (2 e 3) do LD porque, uma vez que visam trabalhar com a literatura e os estudos da língua e da linguagem, neles não é priorizado o trabalho com os gêneros discursivos da mesma forma que o caderno 1, e, em certos

momentos, o texto é apenas usado como pretexto, servindo de meio para atingir-se determinado conteúdo que está sendo explorado. Entretanto, ainda assim, é possível percebermos, em vários momentos, que as autoras se preocupam em contextualizar o processo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida deste trabalho, compreendemos, pautados em Bakhtin (2006, p. 307), que “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Assim, observamos os textos presentes no livro didático como objetos de pesquisa e buscamos fundamentos nos princípios dos gêneros discursivos conforme os estudos bakhtinianos.

Durante a pesquisa, objetivamos verificar se nas propostas de produção escrita apresentadas no LD *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, de Laura Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart (2015), havia algum indício de trabalho com a produção de texto em uma perspectiva dialógica e interacionista, que considera os gêneros como instrumentos para o ensino da língua.

Diante de tal objetivo, constatamos que as autoras abordaram as propostas analisadas de forma dialógica e interacionista, pautadas na concepção de gênero do discurso de Bakhtin (2006), como também seguiram o que propõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008), explicitando o gênero utilizado naquela interlocução, bem com o interlocutor a quem o texto se destina, o tema, a finalidade e, com isso, possibilitaram aos alunos se constituírem como sujeitos autores de seus discursos.

Logo, entendemos que o LD contempla o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, visto que houve uma preocupação, por parte das autoras, em explorar a prática de produção textual relacionada à linguagem em uso, dentro de contextos significativos de interação.

Por fim, o trabalho, que ora apresentamos, mostra-se relevante tanto para pesquisadores da área dos estudos dialógicos de linguagem, pois traz contribuições para compreender como ocorre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula; como também para os profissionais da educação, os quais, a cada três anos, são chamados a participarem da escolha do LD e, assim, podem utilizar este estudo para balizar suas escolhas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

COSTA-HÜBES, T. da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: ENCONTRO DO CELSUL, 10., 2012, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: CELSUL, 2012. p. 1-15.

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura produção e produção de linguagens**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

Recebido em: maio 2020.

Aceito em: jul. 2020.