

O PNLD E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

**Benigna Soares Lessa Neta
Mônica de Souza Serafim**

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar quais mudanças o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promoveu nas propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais nos últimos cinquenta anos. Nossa fundamentação teórica foi composta por documentos expedidos pelos órgãos oficiais e por autores que tratam da questão do ensino de produção textual escrita, tais como Bezerra (2001) e Marcuschi (2001), dentre outros. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram analisadas quatro propostas de produção textual escrita, presentes em livros didáticos anteriores e posteriores ao PNLD de 1997, época em que foram definidos critérios específicos para avaliação dos livros didáticos, tendo como base duas dimensões de análise: uma voltada para o contexto de produção dessas propostas; e outra mais focada no ensino em si. Os resultados revelaram que as propostas elaboradas antes da publicação do PNLD de 1997 eram vagas e descontextualizadas; já as propostas elaboradas após esse PNLD, preocupam-se com a finalidade do texto, especificidade do gênero, suporte, lugares preferenciais de circulação e interlocutor.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Portuguesa. Produção textual escrita. Programa Nacional do Livro Didático.

THE PNLD AND THE PROPOSALS FOR WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS IN ELEMENTARY SCHOOL FINAL YEARS

Abstract: The present study aims to investigate what changes the National Textbook Program (PNLD) promoted in the proposals for written textual production in Portuguese Language textbooks for Elementary School Final Years in the last fifty years. Our theoretical foundation was composed of documents issued by official bodies and authors who deal with the issue of teaching written textual production, such as Bezerra (2001) and Marcuschi (2001), among others. With regard to methodological procedures, four proposals for written textual production were analyzed, present in textbooks before and after the PNLD of 1997, a time in which specific criteria were defined for evaluating textbooks, based on two dimensions of analysis: one focused on the context of production of these proposals; and another more focused on teaching itself. The results revealed that

the proposals prepared before the publication of the 1997 PNLD were vague and out of context; The proposals prepared after this PNLD are concerned with the purpose of the text, specificity of the genre, support, preferred places of circulation and interlocutor.

Keywords: Portuguese language textbook. Written textual production. National Textbook Program.

Introdução

O livro didático de Língua Portuguesa está diretamente relacionado aos programas voltados para o livro didático no Brasil, cuja história se inicia em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro.

Interessa-nos, contudo, o ano de 1985, quando, em meio a redemocratização do país, por meio de adição ao Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, é oficialmente instituído o Programa Nacional do Livro Didático, deste ponto em diante PNLD.

O PNLD, inicialmente, tinha por objetivo distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, a partir de um trabalho em conjunto com os professores do ensino de 1º Grau, cabendo a estes a análise e a indicação dos títulos dos livros a serem adotados, respeitando-se as peculiaridades regionais do país; além disso, também cabia aos professores a permanente avaliação dos livros adotados, a fim de aprimorar o seu processo de seleção.

O citado decreto estabelecia como requisito para o desenvolvimento do programa a adoção de livros reutilizáveis, devendo “ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento”, essa reutilização dos livros deveria “permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação” (BRASIL, 1985).

De maneira resumida, o PNLD compreende o planejamento, a avaliação, a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes da Educação Básica, e, se considerarmos apenas sua história recente, podemos dizer que esse Programa passou por duas fases distintas: uma de implantação e outra de ampliação.

A primeira ocorreu em 1985, quando substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), pois a mudança foi além do nome, uma vez que, segundo Mantovani (2009), o PNLD deixou de receber auxílio financeiro dos estados e passou a ser financiado e controlado diretamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); os livros passaram, como citado, a ser indicados e avaliados pelos professores; o projeto gráfico deles foi melhorado a ponto de garantir-lhes durabilidade e possibilitou a criação de um banco para abrigá-los; além disso, a oferta dos livros expandiu-se para estudantes da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, atendendo a discentes de escolas públicas e comunitárias, esse posicionamento é corroborado por Cassiano (2007), pois, segundo a autora, “o PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º Grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos)” (CASSIANO, 2007, p. 38), convém lembrar que até 1994, momento em que se encerra a primeira fase do PNLD, a distribuição dos livros era feita somente até a 4ª série do Ensino Fundamental.

A segunda fase ocorreu em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e pode ser tida como uma fase de consolidação do programa, pois nesse período foi-lhe assegurado, por parte do Governo Federal, recursos próprios; ademais, de acordo com Cassiano (2007), foi a partir do governo de Fernando Henrique que ocorreu “a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa” (CASSIANO, 2007, p. 33).

A este trabalho interessa saber de que forma o PNLD interferiu nas propostas de produção textual escrita dos estudantes, pois, ainda que nem todos os livros do *corpus* tenham passado por seu crivo, os autores de um modo geral procuraram seguir suas orientações e, para saber disso, convém serem analisados os critérios de avaliação dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, de modo que serão discriminados os critérios desde o ano em que o programa foi lançado 1993 até os dias atuais, PNLD 2020-2023.

Em 1993, por solicitação do MEC, houve uma avaliação piloto dos livros didáticos distribuídos a estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, cujos resultados podem ser lidos no documento *Definição de critérios para avaliação de livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. No entanto, a primeira avaliação oficial dos livros de Língua Portuguesa ocorreu apenas em 1996, subsidiando o PNLD de 1997.

De 1997 aos dias atuais, os livros didáticos destinados às séries finais do Ensino Fundamental passaram por inúmeras mudanças. Inicialmente, os critérios de avaliação, divididos em eliminatórios e classificatórios, eram poucos e muito abrangentes; os eliminatórios, por exemplo, consistiam em: conceitos e informações incorretas, incorreção e inadequação metodológica e prejuízo à constituição da cidadania. Contudo, em 2002, a comissão do PNLD resolveu não apenas expandir esses critérios, como também torná-los públicos a todos os professores: “antes de partir para a escolha, é muito importante que vocês conheçam o processo de avaliação, os critérios utilizados, as regras básicas que organizam o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” (BRASIL, 2002, n.p.).

Em 2017, com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, houve a unificação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), resultando no chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

A fim de recortamos nosso olhar para uma análise mais apurada, analisaremos as orientações do eixo de produção textual escrita no PNLD.

Critérios de avaliação do pnld – eixo produção textual

O processo de seleção dos livros didáticos é composto por várias etapas, sendo as mais importantes a avaliação dos livros e a escolha deles por parte dos professores, o que ocorre um semestre antes da chegada dos livros, por meio de consulta ao Guia de Livros Didáticos. A escolha dos livros, apesar de feita pelo corpo docente, desde 2014, é cadastrada pelo diretor da escola, no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma ferramenta online que colabora com a gestão escolar.

Apresentamos, no quadro 1, a seguir, os critérios de avaliação do eixo referente à produção textual escrita presentes no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa ao longo dos últimos 18 anos, mais especificamente os critérios de avaliação dos anos de 2002 a 2020, tendo-se omitido aqueles anos em que não houve edital de avaliação para o Ensino Fundamental Anos Finais ou aqueles em que não se observou alteração dos critérios de avaliação.

Quadro 1: Critérios de avaliação – Produção de textos escritos (2002 a 2020)

2002	2014-2017	2017-2020	2020-2023
Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.	Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto.	Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto.	Não apresenta critérios específicos para a produção de textos, estes estão discriminados apenas nas fichas de avaliação e seguem rigorosamente o texto da BNCC.
Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades.	Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado.	Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado.	
Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, restringindo-se à exploração temática.			
Desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.	Desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.	Desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.	
	Abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos.	Abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se percebe pelo quadro 1, de 2002 para 2014, houve poucas alterações textuais na formulação dos critérios específicos, destacando-se apenas a relevância dada à abordagem do texto escrito como processo, tanto que este passou a ser considerado um critério isolado, e a exclusão do critério relativo à discussão das características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros textuais propostos aos estudantes; já do ano de 2014 para 2017, não houve praticamente nenhuma alteração no texto, apenas a substituição da palavra “aluno” por “estudante”, o que já demonstra um novo posicionamento sobre o sujeito que aprende e, conseqüentemente, sobre a forma de se compreender o processo de ensino-aprendizado.

No entanto, no PNLD publicado em 2017 havia, pela primeira vez, uma série de orientações metodológicas que diziam respeito a uma nova concepção de ensino, compreendendo-o como um tipo reflexivo de base discursiva, de base sociocognitiva e de tipo transmissivo.

Para o PNLD de 2020, cujas orientações constavam no edital de 2019 e tinham como referência a BNCC, produção textual consistia em “atividades de preparação, produção, avaliação e reescrita de textos escritos e multissemióticos” (BRASIL, 2019, p. 19), excluindo-se desse eixo, portanto, as atividades de produção de textos orais e a recepção desses textos, advindo da produção de gêneros como a entrevista, o debate, o podcast etc.

Os critérios de avaliação, excetuando-se os de 2020, que não estão presentes no Guia do Livro Didático de 2019, não sofreram significativas alterações, contudo as fichas de avaliação sim, na de 2002, por exemplo, temos apenas questões que dizem respeito à presença de tipologias e de gêneros textuais, às condições de produção, aos critérios de textualidade, à formulação das propostas, à avaliação das propostas produzidas e, no final, é solicitado que sejam identificados os gêneros cobrados pelo livro.

Veja no quadro 2, a seguir, como esses elementos aparecem no Guia do PNLD:



Quadro 2: Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2002)

Tipologia	Sim	Não
Diversidade de gêneros discursivos e tipos de textos		
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		
Observações:		
Condições de produção	Sim	Não
Explicitação da situação de produção do texto		
a) Indicação de objetivos para a produção		
b) Indicação de destinatário(s) para o texto		
c) Indicação do contexto social de circulação do texto		
d) Indicação do veículo ou suporte		
e) Indicação do gênero textual		
f) Indicação da variedade e/ou registro		
Observações:		
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno	Sim	Não
Contribuição para a elaboração temática		
Contribuição para a construção da forma composicional do texto		
Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita		
Contribuição para as operações exigidas na produção		
a) Propostas de planejamento		
b) Propostas de revisão de texto		
c) Propostas de reelaboração de textos		
Observações:		
Formulação das propostas	Sim	Não
Adequação em relação aos objetivos		
Variedade na formulação		
Clareza e correção na formulação		
Progressão nas atividades		
Observações:		
Avaliação dos textos produzidos	Sim	Não
Presença significativa de propostas de autoavaliação		
Observações:		
Liste abaixo os gêneros propostos para a produção com suas respectivas páginas		
Gênero	Páginas	
Observações:		

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2002 5ª a 8ª séries – Guia de Livros Didáticos, p.51-52.

Já na ficha de avaliação do eixo produção textual, publicado nos anos de 2011, 2014 e 2017, apesar de não ter ocorrido nenhuma alteração nos critérios, temos significativas alterações no que diz respeito à abordagem desses aspectos, como se pode observar nas reproduções das listas a seguir:

Quadro 3: Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2011)

Situam a prática de escrita em seu universo de uso social?	ol.
a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal etc.)?	
b) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero e destinatário)?	
c) Definem os objetivos plausíveis para a escrita proposta?	
d) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, tomando a produção de texto como processo de interlocução?	
a) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação)?	
b) Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
c) Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical e recursos morfosintáticos)?	
d) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal e informal)?	
e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2011 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 52.

Quadro 4: Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2014)

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO
O que se propõe para o ensino da produção de textos? (Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza nas propostas; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto.)
Justificativa e exemplos:

As atividades

As atividades situam a prática da escrita em contextos sociais de uso?

Considere:

- o trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.);
- a explicitação do contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero e destinatário);
- a definição de objetivos plausíveis para a escrita do aluno;
- a proposição de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno.

As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?

Considere:

- a incorporação das diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação);
- a oferta de subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos);
- a orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfosintáticos, registro linguístico);
- a orientação para a consideração da variação linguística;
- a apresentação de referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir;
- a contribuição das atividades do DVD para o trabalho com a escrita.

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2014 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 44-45.

Quadro 5: Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2017)

Ao final dessa seção, você produzirá um texto argumentativo sobre o tratamento didático dado **pela coleção** a esse eixo de ensino. Os dados reunidos deverão fundamentar as explicações, comentários e argumentos que se fizerem necessários.

a) Gêneros/ Tipos propostos para a produção de texto escrito

Apresente em forma de lista os gêneros ou tipos (conforme designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da produção de textos escritos.

V. X – Gênero/tipo	Pág.
Atividades	
As atividades situam a prática da escrita em seu universo de uso social?	Sim/Não
Trabalham com diferentes práticas de letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.)?	
Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero e destinatário)?	
Definem os objetivos plausíveis para a escrita do aluno?	
Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
As atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	

Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação)?	
Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (coerência, recursos de coesão, seleção lexical e recursos morfossintáticos)?	
Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal e informal)	
Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	
Propõem reflexões sobre o processo de produção textual proposto na atividade, envolvendo (quando necessário) o processo de reescrita?	
Atividades	
O que a Coleção propõe para o ensino da produção de textos? Com base nos dados reunidos nos itens anteriores, apresente a organização do eixo. Analise a coleção quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados nas atividades de produção de texto.	
Comentários/Justificativas/Exemplos	
Volume X –	

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no PNLD 2017 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 78-81.

Nos critérios adotados em 2020, presentes no Guia do Livro Didático de 2019, temos uma repetição do texto presente na Base Nacional Comum Curricular, especificamente o campo de atuação, o objetivo de conhecimento, as habilidades a serem desenvolvidas e, em seguida, as opções de atendimento a esses critérios, com a seguinte variação: *sim com profundidade; sim; sim minimamente ou ausente*, por fim um espaço para se colocar uma possível justificativa e especificar as ocorrências verificadas durante a análise.

Podemos dizer, a partir da leitura e da análise dessas fichas, que as alterações promovidas nos instrumentos de avaliação do PNLD revelam uma maior preocupação com a qualidade do livro didático distribuído pelo Governo Federal, e, por participação, com a formação dos estudantes. A partir de uma avaliação mais rigorosa e menos superficial, as chances de um livro sem qualidade de conteúdo ou de didática chegarem às escolas eram, pelo menos em tese, significativamente reduzidas.

A aprovação de um livro em um processo de avaliação, não exige o professor de selecionar aquele que, dentre outros aspectos, melhor auxiliar no aprendizado dos estudantes. Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do trabalho, desde a caracterização da pesquisa, do contexto de pesquisa e do *corpus*, passando pela relação dos livros analisados e, finalmente, pela definição das dimensões de análise estabelecidas.

Procedimentos metodológicos

De acordo com Vasconcelos (2002), dentre as linhas de investigação dos estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada, especialmente aqueles voltados para a sala de aula, para a interação professor-aluno ou para a análise de livros didáticos, umas das mais profícuas é a que diz respeito a pesquisas qualitativo-interpretativas, uma vez que a preocupação do cientista desloca-se de estatísticas e recai sobre questões mais subjetivas, as quais procuram dar conta do tipo de fenômeno que está acontecendo, de por que e como ele ocorre, de quais são suas características, de seus possíveis desdobramentos, entre outros aspectos que lhe são igualmente relevantes. Por uma questão de afinidade com tais preocupações, a presente pesquisa apoiou-se nessa orientação metodológica.

Quanto aos objetivos, os métodos empregados tiveram caráter explicativo e descritivo, pois, segundo Gil (2008), esse tipo de investigação tem por meta a identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a existência dos fenômenos estudados, explicando a razão dos eventos serem como são, aprofundando, dessa forma, o conhecimento da realidade; e, quanto aos procedimentos para obtenção e análise dos dados, caráter documental e bibliográfico, uma vez que, além das propostas de produção textuais recolhidas dos livros didáticos selecionados para composição do *corpus*, também foram pesquisadas as leis e os documentos que norteiam o funcionamento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais referentes às últimas sete décadas.

Contexto da pesquisa e *corpus*

A pesquisa teve como contexto 4 livros didáticos de Língua Portuguesa, com base nos seguintes critérios: livros utilizados na última série do Ensino Fundamental Anos Finais nas últimas cinco décadas, compreendendo o período de 1980 a 2020-2023, selecionados pelo PNLD.

Quanto ao *corpus*, foram selecionadas 4 propostas de produção textual para o desenvolvimento da pesquisa, retiradas de 4 livros didáticos, conforme pode ser visto no quadro 6, sendo duas propostas anteriores ao PNLD de 1996, correspondendo respectivamente às décadas de 80 e 90, e duas posteriores à publicação desse PNLD, mais especificamente às décadas de 2000 e 2020.

A seleção dos livros de onde foram retiradas as propostas seguiu os seguintes parâmetros: 1) livros didáticos utilizados em escolas públicas; 2) livros adotados pelo PNLD 3) livros de uma mesma década, referentes ao atual nono ano do atual Ensino Fundamental Anos Finais.

Os códigos apresentados nos livros didáticos analisados foram elaborados com o propósito de facilitar as referências feitas às suas respectivas décadas e séries, que serão mencionadas durante a realização das análises. O código LD80_8ªS, por exemplo, diz respeito ao Livro Didático da década de 80, 8ª série e assim por diante.

Procedimento de coleta e análise dos dados

Para a seleção dos documentos oficiais de ensino foram consultados livros da época e acervos digitais; já para as propostas de produção textual, a busca se deu diretamente nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais, pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora, ou em cópias digitalizadas por ela de exemplares pertencentes à Biblioteca do Livro Didático, localizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Após a realização do levantamento e do estudo desses documentos, foi realizado o levantamento da quantidade de propostas de produções textuais presentes em cada um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino

Fundamental Anos Finais, ao longo das últimas sete décadas, que compuseram o *corpus*, pois, ainda que a pesquisa se caracterizasse como qualitativo-interpretativa, foi considerado relevante contabilizar a quantidade de vezes em que o livro didático fornecia oportunidades de escrita aos estudantes.

No que diz respeito à análise das propostas de produção textual escrita que compuseram o *corpus*, ela foi organizada em três blocos: 1) propostas produzidas antes do PNLD de 1996; e 2) propostas produzidas após a publicação após a publicação desse PNLD, a partir de duas Dimensões: uma voltada para o *contexto sócio-histórico e linguístico* em que as propostas foram produzidas, sendo incluídos nessa dimensão os documentos oficiais balizadores do ensino de Língua Portuguesa; e outra, mais imanente, voltada especificamente para a *concepção de ensino de produção textual escrita* que vigorava em cada período. No quadro a seguir (quadro 6), discriminamos o que foi investigado em cada uma dessas dimensões.

Quadro 6: Dimensões de análise

DIMENSÃO DO CONTEXTO	DIMENSÃO DO ENSINO
Aspectos Sócio-históricos	Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas
Corrente Linguística predominante	Temas abordados nas propostas
Concepção de Língua e de Texto subjacentes	Motivações para a escrita dos estudantes
Documentos Oficiais Balizadores	Estrutura dos enunciados

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Dimensão do Contexto, investigamos, inicialmente, o panorama sócio-histórico de cada período e se esses aspectos influenciaram a elaboração das propostas de produção textual escrita presentes nos livros didáticos. Em seguida, debruçamo-nos sobre as correntes linguísticas predominantes nesses três períodos e analisamos se elas influenciaram a abordagem dada ao ensino de produção textual, além disso, também buscamos compreender qual concepção de língua e de texto eram subjacentes às propostas apresentadas nos livros didáticos de cada período; finalizando o estudo dessa Dimensão, tratamos de verificar se os documentos oficiais de ensino, balizadores desses períodos, de fato eram respeitados pelos autores dos livros didáticos investigados.

No que diz respeito à Dimensão do Ensino, o primeiro aspecto analisado foi a **concepção de ensino de produção textual escrita** subjacente às propostas, ou seja, investigamos se a produção textual escrita era abordada como um produto ou como um processo; depois disso, analisamos os **temas** mais solicitados em cada década e o que isso revelava sobre a imagem do sujeito que se tinha – ou se gostaria de ter – em cada período; em seguida, investigamos as **motivações** para a escrita, ou seja, o suporte dado pelo elaborador do livro didático para auxiliar a geração de ideias dos estudantes, investigamos, portanto, se era oferecido algum elemento (textual, visual) que o incentivasse a elaborar o texto; e, por último, analisamos a **estrutura dos enunciados**, ou seja, as orientações para a produção do texto escrito em si.

É importante lembrar que a análise das propostas de produção escrita a partir dessas dimensões não se deu de modo estanque, isso porque esses aspectos históricos e linguísticos também não ocorreram de modo separado, ao contrário disso, em alguns casos, eles perpassaram várias décadas, podemos citar como exemplo o regime militar. Nosso objetivo principal ao propor essas duas dimensões foi tão somente analisar cada um desses blocos com instrumentais de cada período e, em alguns casos, foi possível, e, mais do que isso, necessário, reuni-los como é visto no capítulo a seguir.

Análises e resultados

A seguir, apresentam-se as duas propostas anteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em seguida, as análises referentes à Dimensão do Contexto e à do Ensino.

Década de 80

No livro didático dos anos 80, encontramos propostas de produção textual, cuja proposta era de texto como produto.

Figura 2:

Criando

- 1) Releia o poema **O Novo Dilúvio** onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida.
Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida.
Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole).
Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento.
- 2) Você leu o poema **As Sem-Razões do Amor**.
Escreva uma carta de amor, justificando as razões que você tem para amar ou não alguém.

Criando

- 1) Releia o poema **O Novo Dilúvio** onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida.
Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida.
Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole).
Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento.
- 2) Você leu o poema **As Sem-Razões do Amor**.
Escreva uma carta de amor, justificando as razões que você tem para amar ou não alguém.

Fonte: Livro didático dos anos 80.

Dimensão do Contexto

Nos anos 80, tivemos o fim da Ditadura Militar, a consolidação da democratização do ensino, e uma maior divulgação da Linguística no Brasil, inclusive aproximando-a da realidade do professor, com os conhecimentos advindos dessa ciência, por exemplo as concepções da Sociolinguística, da Pragmática e da Linguística Textual, chegando até as salas de aulas, uma vez que os concludentes dos cursos de Letras já estavam inseridos nas escolas, produziam material didático e participavam de debates em torno do ensino de Língua Portuguesa.

Na PPT80_8ªS, temos uma **concepção de língua e de texto** pouco precisas. A **estrutura do enunciado**, no entanto, apresenta elementos que favorecem a compreensão de uma **concepção de língua** não homogênea, mas não completamente pautada na interação, e de texto como instrumento de

comunicação, apesar de não ser possível identificar todos os elementos propostos pelo processo de comunicação de Jakobson.

Percebemos, ainda, uma tentativa de cumprir o que determinavam os documentos oficiais da época, especificamente a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*, pois, ainda que timidamente, apresentam “dimensões discursivas que incluem os interlocutores, as relações que se estabelecem entre eles, os conhecimentos que partilham, os conhecimentos que juntos constroem, as intenções e propósitos específicos do texto e as circunstâncias sociais em que se manifestam” (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41).

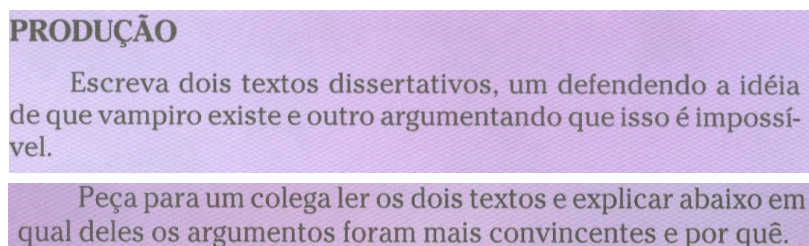
Dimensão do Ensino

A **concepção de ensino** depreendida dessa proposta é a de produto, apesar de haver uma preocupação em trazer **temas** mais próximos da realidade dos estudantes, na tentativa de atender aos documentos oficiais da época, que recomendavam: “o tema pode incluir certos acontecimentos, cenários, aspectos da realidade para os quais os estudantes possuem não só experiências vividas, mas também um sistema satisfatório de representação (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41).

A **motivação** para a escrita é um texto literário: “O novo dilúvio”, de Cassiano Ricardo, e “As sem-razões do amor”, de Carlos Dummond de Andrade (Anexo F). Por fim, a **estrutura dos enunciados**, exatamente pela compreensão do ensino de produção textual escrita como produto e não como processo, orientavam de forma muito superficial o estudante; especificando-se apenas que o texto seja em prosa, não sendo possível inferir o tipo ou o gênero textual solicitado.

Década de 90

Figura 3:



PRODUÇÃO

Escreva dois textos dissertativos, um defendendo a idéia de que vampiro existe e outro argumentando que isso é impossível.

Peça para um colega ler os dois textos e explicar abaixo em qual deles os argumentos foram mais convincentes e por quê.

Fonte: livro dos anos 90.

Dimensão do contexto

Na década de 90, assumia a presidência da República Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto popular, após 29 anos, e, em agosto de 1992, segundo Schwarcz e Starling (2018), milhares de estudantes de “caras pintadas” protestaram contra sua gestão, marcada por denúncias de corrupção e por uma profunda crise econômica, o que culminou com sua renúncia ao cargo nesse mesmo ano.

No que diz respeito à educação, em 1990, ano internacional da alfabetização, ocorreu a “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, que declarava em suas páginas iniciais ser a educação “um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2), prerrogativa que ia ao encontro do processo de democratização do ensino iniciado na década de 70; nessa mesma década, foi assinada pelo Brasil e por outros países em desenvolvimento a Declaração de Nova Delhi, que buscava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes.

Algumas das mudanças ocorridas após essa Conferência foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), a reformulação da LDB de 1996, a implantação das Diretrizes Curriculares de Ensino e, finalmente, a elaboração e a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que adotou a Linguística Textual como teoria linguística de base e o texto como objeto principal do ensino.

A partir de uma concepção sociointeracional de língua, os próprios PCN passaram a defender a concepção de texto como um produto de interação social, levando-se em consideração os princípios de textualidade: coesão, coerência, ambos centrados no texto; e intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, todos centrados no uso. O que, segundo Koch (2018), significa dizer que, para se elaborar um texto, o produtor deve ter um “projeto de dizer”.

Na década de 90, até a publicação dos PCN, em 1997, não havia Documentos Oficiais de Ensino específicos para o ensino de Língua Portuguesa,

mas uma série de propostas curriculares estaduais, como a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, elaborada pelo Governo do Estado de São Paulo, de modo que nem todos os elaboradores de livros didáticos estavam preocupados em atender, ou, ao menos, estabelecer uma aproximação com os postulados presentes nos PCN. Convém lembrar que os PCN não tinham poder de Lei, ou seja, não eram obrigatórios, contudo, após sua publicação, houve uma espécie de tentativa de colocá-los em prática, pelo menos no que diz respeito aos livros didáticos.

Dimensão do Ensino

Na PPT90_8ªS (figura 3), elaborada em 1994, a **concepção de ensino de produção textual escrita** permanece sendo essencialmente a de produto, apresentando-se, na estrutura de seu enunciado, apenas o tipo textual (dissertativo) a ser redigido e, de modo muito incipiente, uma avaliação da produção escrita, a ser executada não pelo autor do texto, mas por um colega.

O **tema** proposto para os estudantes da 8ª série (figura 03), que deve ser desenvolvido a partir do tipo textual dissertativo, traz um **tema** literário bastante criativo, apesar de pouco crível.

Podemos dizer, portanto, que a proposta elaborada durante a década de 90, período em que ocorreu a idealização, o planejamento, a elaboração, a aprovação e a implantação dos PCN e foram definidos critérios mais específicos para avaliação dos livros didáticos pelo PNLD, tivemos, em meio a uma crise política e econômica, uma série de reformas educacionais, que buscaram melhorar o sistema educacional brasileiro. O surgimento de vários debates e publicações em torno da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Pragmática, além de uma **concepção de ensino** que buscava se distanciar do ensino descontextualizado da gramática, que passou a valorizar a concepção interacional e dialógica da **língua** e pensar o **texto** como uma prática social a ser realizada a partir de situações concretas de uso. Contudo, apesar dessas mudanças, o **ensino de produção textual escrita** ainda não pode ser inteiramente considerado como um processo, e os **temas**, as **motivações** para a

escrita e as **estruturas dos enunciados** avançaram de forma mediana, especialmente nas propostas elaboradas a partir de 1999, quando os PCN já tinham sido divulgados e, em alguns casos, adotados pelas instituições de ensino e pelos elaboradores dos livros didáticos.

Década de 2020

A partir dos anos 2000, observamos uma mudança nas orientações para a produção textual escrita nos livros didáticos: agora, de fato, boa parte das coleções apresentam a proposta de texto como processo, como vemos na figura 4:

Figura 4:

E você, o que pensa sobre o racismo no Brasil ou no futebol? Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema. Siga estas instruções:

- Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
- Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a variedade padrão.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.
- Quando concluir seu texto, revise-o a partir das orientações do box **Avalie seu texto dissertativo-argumentativo** e faça as alterações que forem necessárias. Passe-o a limpo e afixe-o no mural da classe.

Avalie seu texto dissertativo-argumentativo

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada no desenvolvimento com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, é persuasivo.

Fonte: livro dos anos 2020.

Dimensão de Contexto

Schwarcz e Starling (2018. p. 510) advertem-nos para o fato de que os “historiadores têm por hábito serem cautelosos; e, resignados, costumam avisar que uma história só é previsível depois que ficou no passado”, para as autoras, considerando que o tempo não é retilíneo, há de se ter um certo cuidado

ao se falar do presente, pois quando este ainda está embaçado pelo “desenrolar dos acontecimentos pouco se enxerga no horizonte, além dos desdobramentos do que já conhecemos”.

Apesar de não ser uma historiadora, é também com cautela, e a partir da leitura de Leis, livros de História, de Linguística e de Educação, que apresentamos resumidamente os aspectos sócio-históricos, assim como os demais elementos que compõem a Dimensão do Contexto dos anos 2000 ao momento presente. Convém dizer que esses dados, como a própria história, podem mudar depois de decorrido um certo tempo, mas isso só o futuro poderá comprovar.

Da primeira década deste século (anos 2000) aos anos 20, muitas foram as transformações políticas, econômicas e educacionais que ocorreram em nosso país. Passamos por um governo de esquerda, que liderou o país por mais de 14 anos; pelo impeachment da primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Brasil; pelo escândalo do mensalão, que atingiu as principais lideranças do Partido dos Trabalhadores; e chegamos a eleger um presidente de extrema direita, reconhecidamente despreparado para assumir o Governo de um país da dimensão do nosso, o que, como registra Oyama (2020), foi dito inclusive pelo atual chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, General Heleno, e que, para complicar ainda mais a situação, colocou em seus principais ministérios, como no da Educação, pessoas tão despreparadas quanto ele.

Com relação às mudanças ocorridas em torno da educação, tivemos, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, a educação sendo colocada, pelo menos textualmente, como uma das prioridades do Governo Federal.

Em 2006, foi aprovado o Projeto de lei nº 144/2005, que estabelecia a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo que a antiga 5ª série passou a corresponder ao 6º ano; por esse motivo, a partir de agora, faremos uma adequação terminológica em nossas análises.

Em 2007, durante a segunda gestão de Luís Inácio, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação, e, em 2009, foi instituído, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e, em consequência dessa política, foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Professores. Assim

como também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo era avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e, a partir dos dados obtidos, desenvolver ações para superar as dificuldades encontradas.

Em 2010, ocorreu uma nova Conferência Nacional de Educação, que resultou no Projeto de Lei Nº 8035, cujo principal objetivo era a elaboração do novo Plano Nacional de Educação e, sete anos depois, na gestão de Michel Temer, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular.

Sampaio e Carvalho (2010, p. 11) chegam, inclusive, a mencionar que, nos editais do PNLD de 2004 a 2012, “foram os únicos documentos dessa natureza citados pela comissão técnica da SEF, SEB e FNDE”, apesar de, ratificam os autores, “nunca representarem uma obrigação e tampouco serem impostos como documento normativo”.

As correntes linguísticas predominantes nesse período permaneceram as mesmas preconizadas no período de transição, ou seja, as correntes funcionalistas, tendo ênfase, nos materiais didáticos, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Pragmática. Também permanece a **concepção de língua** como instrumento de interação e a de **texto**, numa perspectiva discursiva, como prática social.

Devido ao fato de as propostas a seguir terem como cenário o mesmo **contexto sócio-histórico**, as mesmas **correntes linguísticas** e terem sido elaboradas em um período cujas **concepções de língua e de texto** também eram as mesmas, individualizamos apenas a discussão acerca dos **documentos oficiais de ensino balizadores**, a fim de verificarmos de que forma eles foram contemplados nas propostas, e dos elementos constituintes da Dimensão do Ensino.

De acordo com os PCN, cujo princípio organizador era USO, REFLEXÃO e USO, adotando o texto como base para o ensino de Língua Portuguesa, o Ensino de Produção Textual Escrita deveria considerar as *condições de produção* (finalidade, especificidade do gênero, suporte, lugares de circulação e interlocutor eleito, conhecimentos presumidos do interlocutor e restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto), adotar *procedimentos para elaboração do texto* (estabelecimento de tema, levantamento de

ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e elaboração de versão final), utilizar *mecanismos discursivos e linguísticos* de coerência e coesão textuais, marcas de segmentação em função do projeto textual (título e subtítulo, paragrafação, pontuação etc.), além de empregar *recursos gráficos* que orientariam a interpretação do interlocutor e dos padrões de escrita tendo como parâmetro o projeto de escrita e as condições de produção do empreendimento textual.

Por esse **documento**, assim como também pela ficha de avaliação do PNLD, que, em 2002, apresentou pela primeira vez uma proposta bem específica de avaliação dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais, fica clara a intenção de se pensar a produção textual escrita como um processo e não mais como um produto.

Sobre o PNLD, é importante lembrar que as fichas de avaliação de 2002 a 2014, todas elaboradas a partir dos PCN, não apresentaram grandes divergências entre si, com exceção da substituição do termo “aluno” pelo termo “estudante”, no PNLD de 2014, e, no de 2017, trazer uma nova concepção de ensino, entendendo o texto como um tipo reflexivo de base discursiva, de base sociocognitiva e de tipo transmissivo.

Diante da clareza dos **documentos oficiais balizadores**, a questão, agora, era saber se isso estava sendo atendido, ou não, pelos autores dos livros didáticos, em especial nas propostas de produção textual escrita por eles elaboradas.

Dimensão de Ensino

A **concepção de produção textual escrita** da PPT20_9ªA (figura 05) é a de processo, pois é possível percebermos a fase de planejamento, quando é solicitado que o aluno anote os argumentos dos textos de apoio e os seus próprios; de elaboração, de avaliação e de refacção, exemplo disso é a solicitação de que o estudante volte ao boxe para avaliar e, em seguida, passar a limpo o texto produzido, o que demonstra que o processo da escrita é recorrente.

O **tema** abordado, racismo no Brasil ou no futebol, além de possuir relevância social e estar presente no cotidiano dos estudantes, uma vez que aparece em diferentes esferas de circulação, também possibilita, como propõe os PCN, a formação de leitores críticos (BRASIL, 1998, p. 77).

A **motivação para a escrita** se concentra em diferentes gêneros textuais, formando, como dizem os autores, um “painel de textos”: há, inicialmente, uma contextualização, em seguida uma matéria jornalística publicada no jornal *Tribuna Imprensa*, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* e uma conversa por e-mail estabelecida entre o cronista Matthew Shirts e um amigo dele que morava em outro país, estabelecendo, com isso, maior contato entre o estudante e o conteúdo a ser trabalhado. Por fim, em relação à **estrutura do enunciado**, percebe-se que a PPT20_9ªA auxilia a elaboração da produção textual, especificando como devem ser realizadas as etapas de planejamento, elaboração e revisão do texto.

Quanto às condições de produção, a finalidade não fica muito clara, parece ter como objetivo apenas expor sua opinião no mural da classe; o gênero também não é especificado, só se menciona o tipo textual, no caso o dissertativo-argumentativo, o que pode ter ocorrido em decorrência da força adquirida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nesse período, o qual passou a ser exigido para o ingresso no ensino superior por grande parte das universidades públicas brasileiras; o lugar de circulação, por sua vez, fica bastante claro e, como dito acima, será a própria escola, por meio de consulta ao mural da classe; o interlocutor também, pois é dito que serão os colegas do colégio; percebe-se, nas últimas linhas da alternativa “a”, uma menção aos conhecimentos prévios dos interlocutores “anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema”; por último, não são apresentadas restrições quanto aos lugares de circulação do gênero solicitado.

Dimensão de ensino

A **concepção de produção textual escrita** da proposta PPT20_9ªA, assim como na anterior, é a de processo, começando com a apresentação de um infográfico e só depois trazendo as etapas a serem realizadas pelos estudantes, no caso, 1) a apresentação da proposta, especificando o que será feito e o porquê de sua realização, além de delimitar o gênero textual, o público, o objetivo e os locais de circulação; 2) os passos a serem executados durante o

planejamento e a elaboração do texto, que, diferentemente da anterior, é toda constituída por tópicos e perguntas norteadoras; 3) os tópicos que orientarão o processo de avaliação e de reescrita do texto e, por último, 4) um tópico relacionado à circulação das peças publicitárias elaboradas, com a sugestão de algumas estratégias de divulgação.

O **tema** que norteia a elaboração do gênero, ou seja, uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida benéfica com o propósito de promover melhorias na escola, é relevante, tem um forte apelo social, está inserida em um contexto real de interação e mobiliza os estudantes a fazerem algo cujo resultado impactará a vida de todos. A única ressalva que fazemos ao **tema** se deve ao fato de ele ter sido pré-determinado pelo livro didático, mas nada impede que, dependendo da necessidade da comunidade escolar, se mantenha o tipo de atividade e se mude apenas o objetivo estabelecido para ela.

A **motivação para a escrita** é clara, bem construída e rica de informações, funcionando não apenas para motivar os estudantes, mas também para orientá-los, pois o capítulo começa **com a apresentação de uma campanha, em seguida há um box** falando sobre os primórdios da propaganda, uma seção intitulada “Texto em estudo”, cuja finalidade é discutir não apenas o plano composicional do texto (texto verbal principal, logotipo e *slogan*), mas também compreender os sentidos do texto e seus objetivos; em seguida temos cenas de um anúncio no formato audiovisual e perguntas relacionadas a ele, além de um *box* intitulado “Anote Aí”, que traz informações sobre textos argumentativos e sobre estratégias argumentativas em anúncios; temos também uma seção intitulada “Contexto de produção”, que discute o público provável dos anúncios apresentados, as estratégias de circulação, além de outras informações que auxiliarão a produção textual dos alunos; o livro didático também apresenta um tópico intitulado “Comparação entre os textos”, no qual se discute as semelhanças e diferenças entre os textos apresentados, além de outras campanhas (sobre esportes e beleza feminina) acessíveis em plataformas digitais; no que diz respeito à proposta de produção textual propriamente dita, cujo título é “Agora é com você”, temos, além do infográfico “Processo de criação de uma campanha”, já mencionado, um passo a passo detalhado sobre

sua consecução, o que também funciona como elemento motivador, principalmente para aqueles alunos que carecem de um detalhamento maior para compreender a proposta e saber o que deve ser feito.

A **estrutura do enunciado** é, como dito, bastante detalhada e orienta todos os passos a serem realizados pelos estudantes. Inicialmente, temos a apresentação da proposta e, pela primeira vez, encontramos um quadro com informações acerca das condições e do contexto de produção do gênero solicitado, no caso: gênero, público-alvo, objetivo da atividade e em quais locais aquele gênero deverá circular; em seguida, temos sete tópicos norteando o processo de planejamento e elaboração do gênero textual; temos também especificações acerca de como deve ser realizada a avaliação do texto produzido e as estratégias de reescrita; para a avaliação, é disponibilizado um quadro com perguntas envolvendo especificamente o gênero solicitado: 1) A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? 2) As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? 3) A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? 4) As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha?; já para a reescrita, há a sugestão de que, inicialmente, o estudante avalie o anúncio produzido e, depois, se reúna novamente com o seu grupo a fim de debater os pontos a serem melhorados, objetivando o aperfeiçoamento do anúncio; por último, há o tópico voltado para a circulação do texto, contudo, antes da publicação do gênero (loais de destaque da escola, redes sociais), há a sugestão de que cada grupo apresente a peça publicitária produzida à turma e ao professor, fazendo uma defesa do anúncio que elaborou, o que contribui para a Prática de Linguagem voltada para a Oralidade.

Considerações finais

Concluídas as análises, constatamos que, após a publicação do PNLD de 1996, houve a predominância da **concepção de produção textual escrita** como processo, compreendendo as etapas de planejamento, escritura, avaliação, refacção e, agora com mais ênfase, a etapa de publicação/circulação e às suas condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, suporte,

lugares preferenciais de circulação e interlocutor), o que atende, a um só tempo, tanto o PNLD quanto a Base Nacional Comum Curricular.

As propostas de produção textual escrita elaboradas antes da publicação dos PCN, especificamente nas décadas de 60, 70 e 80, adotava-se uma concepção de ensino vertical, em que a língua era tida ora como código ora como representação do pensamento, e as produções textuais eram vistas essencialmente como produto; já nas propostas produzidas durante o período de transição, década de 90, foi possível perceber mudanças incipientes na concepção de ensino de produção textual escrita e, conseqüentemente, nas estruturas dos enunciados, sendo apresentada, aos estudantes, uma proposta mais rica de conteúdo e a elaboração de um planejamento, de uma avaliação e, até, de uma reescrita; por fim, nas propostas elaboradas após a publicação dos PCN, período em que passou a vigorar uma concepção de língua como instrumento de interação humana.

Referências

BATISTA, A. A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BEZERRA, M. A. Seleção variada e atual. In.: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 91.542/1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2002: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/10527-guia-pnld-2002>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2014: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

CASSIANO, C.C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SAMPAIO, F.A.A; CARVALHO, A. F. de. (2010). Com a palavra, o autor. Disponível em: <http://correiocidadania.com.br/index.php?option>. Acesso em: 15 set. 2022.

SCHWARCZ, L.M; STARLING, H.M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. **Pesquisas qualitativas e formação de professores de português**. In.: BASTOS, N.B. (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 277-297.