

MECANISMOS DE CONTROLE EM PROPOSTAS DE ESCRITA NARRATIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (1970 A 2009)

MECHANISMS OF CONTROL IN PROPOSALS OF NARRATIVE WRITING OF THE TEXTBOOK OF PORTUGUESE (1970 to 2009)

Janima Bernardes Ribeiro¹
Sulemi Fabiano-Campos²

Resumo: *O presente estudo analisa quatro propostas de escrita narrativa em Livros Didáticos de Português (LDP), de Ensino Fundamental (EF), do 6º ao 9º ano, publicados, respectivamente, em 1976, 1984, 1993 e 2009. O objetivo principal, ao analisar essas propostas, é verificar como esses materiais apresentam-se para o aluno e para o professor, sobretudo, por meio de comentários e orientações que auxiliam na realização da atividade de escrita. Pretende-se comparar (nas respectivas décadas) como é proposto o ensino de escrita a partir do LDP, no ambiente escolar. A escolha das propostas justifica-se por serem consideradas representativas das concepções do período a que pertencem. Busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Que tipo de controle é apresentado pelo LDP, por meio de propostas de escrita direcionadas ao aluno, de modo a levá-lo a reproduzir e/ou imitar um modelo de texto? Teoricamente, este estudo mobiliza o trabalho de Althusser (1985), que considera a escola como parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE); a concepção dialógica de Bakhtin (2000); e a proposta de Geraldi (1997, 2006, 2010), acerca das concepções de linguagem e da prática da produção textual. Como resultado, este estudo aponta, na Escola Básica, a prática de escrita concentrada, prioritariamente, em atividades de cópia, reprodução, reescritura e, em estágios mais avançados, em atividades que partem de modelos preestabelecidos, solicitando aos alunos que produzam textos com temas similares, seguindo a estrutura sugerida. São supostos ideais a serem seguidos e imitados pelos alunos, que consistem em mecanismos de controle resultantes do cerceamento na escrita.*

Palavras-chave: *Livro didático de português; Proposta de escrita narrativa; Mecanismos de controle.*

Abstract: *This study analyzes four proposals of narrative writing in Portuguese Language Textbooks (PLT), of Elementary School, from 6th to 9th year, published, respectively, in 1976, 1984, 1993 and 2009. The main objective, when analyzing those proposals, is to verify how those materials are presented to the student and to the teacher, especially, through comments and guidelines that help in carrying out the writing activity. It is intended to compare (in the respective decades) how the writing activity is proposed by the PLT, for the school environment. The choice of proposals is justified because they are considered representative of the conceptions from the periods to which they belong. We seek to answer the following research question: What type of control does the PLT present through writing proposals directed to the student, in order to get him/her to reproduce and/or imitate a text model? Theoretically, this study mobilizes the work of Althusser (1985), who considers school as component of the State Ideological Apparatus; the dialogical conception of Bakhtin (2000); and the proposal of Geraldi (1997, 2006, 2010) about the conceptions of language and the practice of textual production. As a result, this study indicates the prevalence, in the basic education school, of writing practices focused primarily on tasks of copy, reproduction, rewriting and, in more advanced stages, activities based on preestablished models, asking students to produce texts with similar themes that follow the suggested structure. They represent supposed ideals that must be followed by the students, and consist in control mechanisms that results in the limitation of writing.*

Keywords: *Portuguese language textbook; Narrative writing propose; Control mechanisms.*

¹Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrante do Grupo do Estudo do Texto e do Discurso (GETED/UFRN). Natal, Brasil, e-mail: janimabernardesribeiro@hotmail.com

²Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso (GETED). Natal, Brasil, e-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br

1 Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa *Mecanismos de controle do trabalho escolar em propostas de escrita narrativa em livros didáticos de português (1974-2009)*, realizada no Grupo de Pesquisa em Estudo do Texto e do Discurso (GETED/UFRN)³ e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), na área de Linguística Teórica e Descritiva. Neste trabalho, temos como propósito apresentar um estudo sobre quatro propostas de escrita dos Livros Didáticos de Português (LDP) do Ensino Fundamental (EF), do 6º ao 9º ano, representativas das últimas três décadas do século XX e primeira década do século XXI.

Partimos do pressuposto de que o trabalho de produção escrita, na Escola Básica, muitas vezes, parte das propostas oferecidas pelo LDP, material de grande circulação nas escolas brasileiras, sendo, em sua maioria, originário do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/BRASIL, 2008), que distribui, gratuitamente, esses livros para as escolas públicas de todo o país. O contexto histórico/ideológico de produção dos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, sofreu várias alterações em sua própria concepção ao longo das décadas de 1980 e 1990. Durante a década de 1990, por exemplo, diversas iniciativas curriculares foram instituídas no Brasil.

Nesse sentido, questionamos: que tipo de controle é apresentado pelo LDP, por meio de propostas de escrita direcionadas ao aluno, de modo a levá-lo a reproduzir e/ou imitar um modelo de texto? O *corpus* geral da pesquisa é constituído por propostas de escrita de LDP do EF, do 6º ao 9º ano, para o processo de ensino e aprendizagem, na Escola Básica. Os LDP foram conseguidos através de doações de professores. Tomamos como *corpus*, para este estudo, quatro propostas narrativas representativas do LDP. Como critério de seleção, tais propostas⁴ foram publicadas nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000 (por diferentes autores), o que nos permitiram os movimentos e concepções desenvolvidas diacronicamente.

Para análise do *corpus*, foram realizadas as seguintes etapas: a) mapeamento das propostas de escrita contempladas nos LDP do EF; e b) recorte na seleção das propostas, de acordo com o propósito pretendido na pesquisa; c) análise dos mecanismos de controle pre-

³O GETED, fundado em 2010, dedica-se aos estudos e pesquisas que permeiam o ensino e a aprendizagem da escrita em ambiente escolar/acadêmico. É coordenado pela Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos (UFRN).

⁴A proposta narrativa do LDP escolhida faz parte do *corpus* de análise da dissertação de Ribeiro (2013), constituída por 63 livros didáticos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A pesquisadora fez um recorte no *corpus* e selecionou 12 propostas de escrita de textos narrativos, apresentados nos LDP de 1974 a 2009, a fim de representar a sua análise. Para este estudo, então, fizemos um novo recorte no *corpus*: entre as 12 propostas narrativas analisadas, selecionamos quatro propostas de escrita narrativa para análise.

sentes em propostas de escrita de textos narrativos. Nas análises, utilizamos os seguintes procedimentos: 1) fizemos uma contextualização da concepção de língua e de linguagem que vigora em cada momento histórico (desde os anos de 1970 até o ano de 2009); e 2) apresentamos e analisamos as propostas de escrita selecionadas por meio de interpretação e descrição dos mecanismos de controle norteadores do trabalho do professor e do aluno. Essas etapas justificam-se, pois somente uma análise detalhada dos dados poderão nos permitir inventariar se, de fato, as mudanças históricas e de concepção de língua, de linguagem e de ensino refletiram nas propostas de ensino de escrita dos LDP.

A fim de melhor organizar os dados, denominamos cada proposta como: LDP A (1976), LDP B (1984), LDP C (1993), e LDP D (2009), para uma análise dos mecanismos de controle em propostas de escrita narrativa em livros didáticos de português (1974-2009), especificamente as orientações direcionadas ao aluno e ao professor, pela importância que o LD tem assumido em nossas escolas, em períodos de relevantes modificações nas políticas educacionais do Brasil. Além disso, pretende-se uma análise detalhada dos dados e comparar as propostas de escrita do LDP anterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), década de 1970 a 1990, com a proposta posterior ao documento, a fim de relacionar as mudanças nesses mecanismos de controle, em relação ao contexto histórico/ideológico de produção dos Livros Didáticos de Português.

Teoricamente, mobilizamos os fundamentos de Althusser (1985), que considera a escola como parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Nas reflexões do autor, a escola, que é parte integrante do AIE, dispõe para as crianças da audiência obrigatória. É na escola que a criança aprende os saberes práticos: “ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas e instruções” (ALTHUSSER, 1985, p. 77). Faz-se necessário, portanto, entender a escola enquanto um aparelho ideológico do Estado, sua ideologia e, no seu interior, a função de poder do livro didático. Ademais, centramos este estudo na proposta de Bakhtin (2000), que trata da concepção dialógica; e na proposta de Geraldi (2006, 2010), que foca nas concepções de linguagem e na prática da produção textual.

Este artigo está estruturado em quatro seções, a saber: a introdução, na qual contextualizamos a temática, apresentamos o objetivo/questão norteadora e a metodologia utilizada; o aporte teórico, no qual discutimos sobre os mecanismos de controle no trabalho escolar, assim como sobre as concepções de linguagem; a análise do *corpus*, na qual descrevemos e analisamos os mecanismos de controle em quatro propostas narrativas do LDP, direcionadas ao professor e ao aluno, no contexto educacional. Além disso, buscamos comparar (nas respectivas décadas) como é proposto o ensino de escrita com base no LDP, no ambiente escolar; por

fim, apresentamos nossas considerações finais, em que recuperamos os resultados e tecemos os comentários interpretativos.

2 Ideologia e aparelhos ideológicos do estado

O conceito de ideologia, segundo a concepção de Althusser, pode ser explicado por meio de duas teses: “Tese 1: a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência [...] Tese 2: a ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1985, p. 77-83). Acerca da tese um, Althusser explica que os conceitos e valores sociais que apreendemos são resultados das relações vivenciadas em sociedade. A ideologia é, assim, uma representação imaginária das condições de existência.

A tese dois parece trazer um paradoxo, pois, na primeira, a ideologia é representação imaginária e, na dois, possui existência material. Sobre esse ponto, Althusser explica que a ideologia manifesta-se nas práticas cotidianas e isso a materializa. A ideologia age, assim, na constituição do sujeito, tornando-o sujeito social.

Para Althusser (1985), o sujeito não é origem de sentido, constitui-se por uma interpeleção ideológica e determinação histórica. Assim, a ideologia encontra-se nas ações humanas, a partir da manifestação da consciência ou das ideias. Todo mundo tem ideologia, mas nem todos sabem que a têm. Em geral, não temos consciência da ideologia plantada na nossa cabeça. É pela educação familiar, escolar, dos jornais, das igrejas etc. que a ideologia produz, em nós, uma escala de valores e um modo de agir.

Partindo desse princípio, Althusser (1985), ao definir a escola como parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), defende que, em seu interior, conceitos e valores são construídos e assegurados por meio das práticas de ensino. Nessa perspectiva, ao apontarmos o livro didático como elemento de poder e, portanto, de controle, que age no interior da escola, compreendemo-lo como instrumento que semeia a ideologia de que o professor é o agente que planeja e executa as ações, quando, na prática, ele apenas executa o que lá está posto. Ao agir assim, sem que perceba, faz com que os alunos sejam, também, executores dos comandos presentes no LDP.

Se observarmos a organização interna do LDP, é possível perceber a padronização dos capítulos e a homogeneização das propostas de atividades, ao apresentar, nos diferentes níveis de escolarização, exercícios de escrita a partir de “roteiros de instruções” e padrões de textos para ensinar o aluno a escrever, por exemplo. Além disso, no manual do professor, os autores apresentam notas sugestivas em letras pequenas, ao lado da proposta de produção escrita, a

fim de controlar e nortear a prática do professor. Nessa direção, um estudo mais aprofundado sobre as propostas de escrita com base no Livro Didático, tomando como marco histórico as três últimas décadas do século XX e primeira do século XXI, torna-se importante, na medida em que busca compreender o seu funcionamento e problematizar a tendência à homogeneização nas redações escolares no modo de ensinar.

3 Concepções de linguagem e o ensino de língua materna

Geraldi (2006), em seu livro *O texto em sala de aula*, apresenta três concepções de linguagem: 1) linguagem como expressão do pensamento; 2) linguagem como instrumento de comunicação; e 3) linguagem como uma forma de interação.

Na linguagem como expressão do pensamento, segundo Geraldi (2006), os estudos tradicionais da gramática são priorizados. Assim, conhecer a língua materna significava dominar os conteúdos gramaticais. O professor, nessa concepção de linguagem, é visto como o detentor do saber, pois conhece e domina as regras gramaticais; e o aluno é visto como um receptor desse saber. A prática de produção de textos, nessa concepção, reduz-se ao ensino de técnicas, em que se exercitam noções gramaticais e desenvolvem-se temas de “redação”, pré-estabelecidos pelo professor (ou pelo LDP). Essa concepção norteou o trabalho dos professores na década de 1960 e, por anos, foi dessa maneira que o ensino de língua materna sustentou-se. Evidentemente, essa concepção não foi abandonada com o passar do tempo. Até hoje se tem resquícios dela, permeando os livros didáticos que circulam na sala de aula.

A segunda concepção é a que vê a linguagem como instrumento de comunicação. “Essa concepção está ligada à Teoria da Comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2006, p. 41). Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pressupõe-se um sujeito que não é dono de seu discurso e de sua vontade. Ele é passivo, anônimo, repetidor e assujeitado.

Segundo Geraldi (2006, p. 41), “em Livros Didáticos (LD), é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais”. Essa concepção norteou os professores até fins da década de 1990, porém, ainda hoje permeiam as atividades em muitos LDP do Ensino Fundamental com propostas de escrita, como: siga o modelo de texto.

A terceira concepção de linguagem é aquela que a entende como uma forma de interação: “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor,

a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI, 2006, p. 41). Nessa concepção, de acordo com Travaglia (1999, p. 23), a linguagem é “um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Tal concepção está ligada a uma nova tendência de estudos linguísticos – o sociointeracionismo – que procura explicar a linguagem como meio de interação social.

Acerca dessa concepção interacionista (dialógica) da língua, Koch (2011, p. 17) afirma que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos”. A linguagem é vista como uma construção sócio-histórica. As construções linguísticas são vistas em sua totalidade, ou seja, quem fala/escreve está inserido em um contexto em que as situações específicas de interação englobam o lugar social dos falantes/escritores.

4 A concepção dialógica da linguagem

As ideias bakhtinianas, difundidas na década de 1980, sedimentam-se na década posterior, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, ao analisarem a linguagem na perspectiva dialógica e enfatizarem os *gêneros discursivos* como elementos organizadores do processo discursivo.

Para entender o que é gênero do discurso, segundo Bakhtin (2000 [1953])⁵, é preciso pensá-lo, em primeiro lugar, como uma atividade da comunicação verbal humana que envolve inúmeras variantes, mas que é fundamentalmente, de natureza verbal, ou seja, o gênero faz parte da natureza do enunciado. Dessa forma, os gêneros discursivos são determinados usos do discurso em esferas específicas da vida humana; enunciados concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas dessa atividade.

O gênero é constituído por três elementos, relativamente estáveis, em um dado contexto, que são: “Conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

A concepção de linguagem apresentada por Bakhtin (2000), que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação, vigora até hoje. A construção de sujeitos e da

⁵ A obra *Estética da Criação Verbal* foi originalmente publicada em 1953. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Nas demais citações, permanece a data da obra editada.

própria linguagem têm lugar em um espaço, cuja interação é fundamental, sustentada por uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, histórica e social. Bakhtin (2000) considera a produção de textos (orais e escritos) o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, visto que é no texto que a língua se revela em sua totalidade. A produção de textos é, assim, o lugar em que a escrita se efetiva. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz o texto passaram a ser o foco de ensino e aprendizagem de línguas. É, portanto, a concepção de linguagem como interação a apontada para presidir toda a ação do professor no processo de ensino de Língua Portuguesa, que, como todas as línguas, é multifacetada e heterogênea.

Os PCNLP, referência para o ensino no Brasil, fundamentam-se, para o trabalho com o texto, no conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2000). O documento reitera a definição bakhtiniana de *gêneros discursivos* como enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana e se caracterizam pelo

(a): - *conteúdo temático*: "o que é e pode ser dizível nos textos pertencentes a um gênero"; - *construção composicional*: "a estrutura (o arranjo interno) de textos pertencentes a um gênero"; - *estilo*: "os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto" (BRASIL, 2001, p. 21).

Ainda de acordo com os PCNLP (BRASIL, 2001, p. 21), "todo discurso se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam". Em termos pedagógicos, tomando a linguagem na perspectiva discursiva, os gêneros do discurso tornam-se objeto de ensino, segundo o documento oficial, uma vez que se concretizam em textos (unidade de ensino) que circulam na sociedade.

5 Análise do corpus

Nesta seção, faremos uma análise qualitativa de quatro propostas de escrita narrativa do LDP, sendo uma representativa de cada década (1970, 1980, 1990 e 2000), que contemplam roteiros de instruções para a escrita de textos. Para isso, descreveremos os mecanismos de controle, presentes nessas quatro propostas.

5.1 Livro Didático de Português – LDP A (1976)

Pelo título do livro, *Cadernos de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, e pela época de sua publicação (1976), é possível retomar o contexto histórico da sua elaboração, que busca enquadrar-se nas leis que vigoraram, na época, em que a disciplina *Português* foi nomeada *Comunicação e Expressão*.

Nessa direção, o título da atividade de produção escrita *Expressão Oral e Escrita começo e fim* aborda a Lei de ensino da época que, como se sabe, além do código verbal (processo de comunicação e expressão) recorre também a outros códigos, como, por exemplo, ao desenho. Afinal, o que se tem é um livro didático que reproduz e coloca em funcionamento não apenas as exigências culturais da época, mas as políticas educacionais e documentos oficiais da época de sua elaboração, que orientavam a prática de escrita na escola.

A seguir, apresentamos a proposta narrativa do Livro Didático selecionada para análise dos mecanismos de controle direcionados ao aluno e ao professor, conforme Figura 1.



Figura 1 – Proposta narrativa do Livro Didático Português (LDP A)

Fonte: SILVA, I. B. *Cadernos de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. Livro do Professor. 5ª série. São Paulo: IBEP, 1976. p. 113.

A partir das ilustrações apresentadas na proposta de escrita, é possível localizar as características principais do texto narrativo que estão divididas na sequência dos três quadrinhos da proposta e subdivididas em introdução, desenvolvimento e conclusão. No

primeiro quadrinho (introdução), destaca-se a fotografia de um campo verde, no qual um garoto passeia, pelo pasto, de olho em um bezerro marrom que está no campo. No fundo da imagem, é possível visualizar uma casa branca de telhado vermelho e algumas árvores ao redor.

No segundo quadrinho (desenvolvimento), ainda no campo verde, o garoto se aproxima do bezerro para acariciá-lo. Nesse momento, dá para visualizar a casa e as árvores bem distantes e o menino de aproximadamente 11 anos, que se encontra sozinho no campo. Ao fundo, uma vaca branca com manchas marrom está de olho na situação. Provavelmente, trata-se de uma vaca leiteira que ainda amamenta seu bezerro, por isso fica de olho quando o garoto se aproxima dele. O terceiro quadrinho (encaminhamento para a conclusão) mostra o menino numa situação difícil, correndo desesperadamente da vaca que, enfurecida, protege o bezerro do menino, pondo o garoto para correr.

No início do exercício, é apresentado o comando da atividade para o aluno contar a história.

O COMEÇO - examinando os quadrinhos, você vai contar-nos a estória que, na sua opinião, está ilustrada neles. Observe que o último quadrinho mostra-nos o menino numa situação bem difícil. Quando chegar a esse ponto, conte-nos o que aconteceu, mas não diga como foi que o menino conseguiu escapar do perigo. Quer dizer: deixe a estória sem fim.

Fonte: SILVA, I. B. *Cadernos de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. Livro do Professor. 5ª série. São Paulo: IBEP, 1976. p. 113.

Entendemos que exercícios apresentados dessa forma buscam manter um controle do que o aluno deverá escrever. Desse modo, os desenhos sugeridos controlam a estrutura da narrativa, ou seja, há um desenho para cada “segmento do texto” (situação inicial, complicação, clímax), pois a própria ilustração irá mobilizar gestos de leitura e de interpretação do aluno. O controle na escrita do aluno pode ser comprovado pela presença dos verbos nas instruções a ele dirigidas: *troque; leia; invente*. Primeiro é apresentado O COMEÇO e, por último, o final.

O FIM da estória - sugere a troca de livro com um colega, e quando o professor chamar, o aluno irá ler o que o amigo escreveu. Depois oralmente, irá inventar um fim para a estória, contando como acha que o menino conseguiu escapar da situação em que se encontrava.

Fonte: SILVA, I. B. *Cadernos de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. Livro do Professor. 5ª série. São Paulo: IBEP, 1976. p. 113.

Na proposta de produção textual, é possível verificar o mecanismo de controle dirigido ao aluno por meio da presença dos verbos: *observe; conte-nos o que aconteceu; não diga como o menino conseguiu escapar do perigo; deixe a estória sem fim*. O número de linhas apre-

sentadas ao lado dos desenhos ilustrativos reforça o cerceamento na escrita do aluno. O título da proposta de escrita, na *Expressão Oral e Escrita começo e fim*, tem por objetivo trabalhar a habilidade do aluno para expressar oralmente e por escrito uma história narrativa.

Em nossa análise, queremos ressaltar que, ao propor o “roteiro de instruções”, a partir de cenas presentes em três blocos de uma história em quadrinhos, materializa-se o mecanismo de controle apresentado ao educador e ao educando. Assim, cabe ao professor conduzir a atividade de escrita sugerida a partir de desenhos ilustrativos e, ao aluno, seguir o comando do “roteiro de instrução” para compor sua narrativa. Por se tratar de uma proposta da década de 1970, era comum o aluno aprender a escrever textos baseado em ilustrações.

Sabemos que o intuito do exercício é fazer com que os alunos compreendam as características de um texto narrativo, por meio da sequência dos desenhos nos quadrinhos e que escrevam baseados no texto ilustrativo, apresentado como modelo de produção, o que questionamos é que a todo o momento ocorre o controle da escrita do aluno a partir do comando *começo, meio (quadrinhos ilustrativos) e fim*. Essa seria, portanto, uma forma de cercear a escrita do aluno quando a proposta sugere o que esse aluno deverá escrever em cada parte, uma vez que certamente ficará preso ao comando proposto e não conseguirá ir além do que foi sugerido. Talvez, se fosse proposto ao aluno que produzisse uma narrativa a partir de uma imagem, isso pudesse originar atividades mais abertas, por exemplo, se fosse uma única ilustração mais “ambígua”, proporcionando, assim, mais possibilidades de interpretações.

Não temos dúvidas de que, por se tratar de um LDP de 1976, é possível afirmar que a proposta está arraigada à concepção da linguagem como instrumento de comunicação, que pode ser observado pelo contexto do exercício de escrita (código verbal) que é capaz de transmitir ao receptor certa mensagem, cabendo ao aluno captar o que deverá escrever com base da representação dos desenhos e do “roteiro de instrução” tornando-o, desse modo, um sujeito passivo, que obedece ao comando proposto. Em suma, o exercício de escrita propõe uma escrita a partir de uma situação.

Assim sendo, a caracterização da proposta de escrita apresentada demonstra a preocupação em oferecer parâmetros para a realização da escrita a partir de ilustração de desenhos para que o aluno dê continuidade, reproduzindo as cenas representadas na proposta. Isso o leva, tão somente, a reproduzir o modelo do texto narrativo com base em toda a sequência de desenhos e no “roteiro de instrução” a ser seguido.

A seguir, apresentamos a segunda proposta narrativa para análise, retirada do LDP B *Reflexão & Ação: Língua Portuguesa*, de Prates (1984).

5.2 Livro Didático de Português – LDP B (1984)

Escolhemos, para nossa análise, a proposta de escrita intitulada *Na expressão criativa*. O título aborda o termo criativo, conforme podemos observar na figura a seguir.

NA EXPRESSÃO CRIATIVA

SUGESTÃO 1 **NARRAÇÃO CONDUZIDA: começo, meio e fim**

TÍTULOS (a escolher):

- Fazer o Quê?
- Aquele Diálogo!
- Aquele Bronca!

Seu pai soube que você foi posta pra fora da classe. → **COMEÇO**

Ao vê-la:

- ficou nervoso, gritou, deixou você de castigo?
- ou dialogou com você?

→ **MEIO**

Da outra vez, você procurará ser diferente em sala de aula, ou agirá da mesma forma? → **FIM**

Observação: Não se esqueça de usar os parágrafos e a pontuação corretamente.

Figura 2 – Proposta narrativa do Livro Didático Português – LDP B
Fonte: PRATES, M. *Reflexão & Ação*: Língua Portuguesa. 5ª série.
São Paulo: Ed. do Brasil, 1984. p. 85.

O texto da unidade é uma narrativa intitulada *Meu diário* (de Ana Paola Cordeiro) que antecede a atividade de escrita e é apresentado como apoio para a produção escrita. O assunto abordado, no diário, se refere à desilusão sofrida por uma aluna devido a uma injustiça praticada pela professora, quando, no ambiente escolar, abordava o assunto sobre transportes, navegação e aviação internacionais.

A aluna, descontente com a temática da aula, questiona a professora e pede para abordar os problemas da região em que mora, já que residia numa cidade pequena do Paraná. A professora não gostou da atitude da aluna, na sala de aula, e mandou que calasse a boca. Colocou-a para fora da sala de aula. Assim, chateada, a aluna retrata, em seu diário, a situação ocorrida, porque achou que a atitude da professora foi uma violência à sua inteligência. A cena, ocorrida no ambiente escolar e recontada no LDP, deixa-nos entrever como era a relação professor-aluno na década de 1980, em que o professor era o detentor do saber e o disciplinador e o aluno não tinha espaço para se posicionar em sala de aula.

A proposta de escrita está voltada para a situação ocorrida no ambiente escolar, relatada no texto *Meu diário*. O exercício solicita ao aluno, na seção intitulada *Na expressão criativa*, a composição de uma *narração conduzida: começo, meio e fim*. No comando do exercício, em cada parte, serão apresentadas, ao aluno, ideias para serem abordadas na narrativa que este

produzirá. Em seguida, indica sugestões para a escolha de títulos: *Fazer o quê?*; *Aquele Diálogo!*; *Aquela Bronca!* Os títulos sugeridos para a narrativa do aluno retomam os fatos relatados no texto de apoio, da unidade.

O exercício tem como objetivo levar o aluno a produzir um texto narrativo. Assim, apresenta um “roteiro de instrução”, estruturado em início, meio e fim. Avaliamos esse roteiro como um mecanismo de controle, porque, além de apresentar a estrutura do texto, ainda apresenta ao aluno sugestões de ideias para serem desenvolvidas em cada parte do texto. Cabe, assim, ao aluno, a tarefa de seguir os passos dados em cada uma das partes, para a construção da narrativa.

No primeiro parágrafo (COMEÇO), o aluno deverá desenvolver a ideia apresentada: “Seu pai soube que você foi posta para fora da classe”; no segundo parágrafo, no qual intitula (MEIO), “Ao vê-la: ficou nervoso, gritou, deixou você de castigo?; ou dialogou com você?”, no terceiro parágrafo, que seria a conclusão do texto intitulada (FIM), sugere: “Da próxima vez você procurará ser diferente em sala de aula ou agirá da mesma forma?”. E, por último, a proposta de narração conduzida apresenta uma observação: “Não se esqueça de usar os parágrafos e a pontuação corretamente”.

O enunciado da atividade, a nosso ver, em momento algum, orienta um trabalho de escrita que seja desenvolvido com criatividade, porque as informações para a prática da escrita foram fornecidas ao aluno, de modo a orientá-lo acerca do que deve ser desenvolvido em cada parte do texto. Além disso, as sugestões apresentadas estão voltadas para o texto de apoio. Assim, no que se refere à atividade em torno da escrita, pode-se constatar que há uma prática mecânica e artificial, focada apenas em o aluno exercitar a escrita e compreender a estrutura formal de um texto. O tema do texto (uma bronca do pai ou da professora) estimula muito pouco a criatividade. Outro nível de “proibição da criatividade” está ainda na instrução que diz que a cena deve ser verídica, desse modo, não pode sequer inventar uma narrativa.

Atividades dessa natureza buscam manter um controle do trabalho do professor e do aluno, ao induzi-los a seguir um roteiro para a composição da história. Não estimulam o aluno a produzir um texto a partir de suas experiências. Assim, ele “acaba elaborando redação para a escola”, como aponta Geraldi (1997, p. 136), tendo como único leitor o professor. Essa prática não deixa de ser uma atividade mecânica e artificial que pouco contribui para levar o aluno a desenvolver uma escrita criativa (enunciado do exercício), porque, certamente, esse aluno ficará preso ao comando da atividade e não conseguirá ir além do que foi proposto.

Se fôssemos analisar a proposta, individualmente, poderíamos ter a impressão de que condiz com o proposto no texto, uma vez que tenta trazer a experiência do aluno para a sala

de aula. Podemos verificar isso a partir da relação que a autora estabelece com o seu interlocutor, ao se referir a ele chamando-o de você; e mesmo ao pedir que a narrativa refira-se a um episódio acontecido com o aluno, ou seja, não pode sequer inventar o episódio narrado.

Essa impressão, porém, desfaz-se ao notarmos que não é, necessariamente, a experiência do aluno que deverá ser trazida para que um texto seja produzido, mas a experiência de um outro narrador, já previamente apresentada no texto de apoio a essa unidade do livro didático. Isso fica mais claro quando observamos todas as estratégias utilizadas para cercear a produção do aluno, como os comandos colocados em cada uma das partes do texto e que deverão ser obedecidos para que a narrativa se produza. Trata-se, portanto, muito mais de obedecer ao roteiro da atividade do que produzir uma narrativa que reflita sobre uma experiência pessoal daquele que escreve.

O título, *Na expressão criativa*, leva-nos a imaginar que a atividade irá contribuir para o desenvolvimento da criatividade do aluno, para que escreva e utilize a imaginação, porém, a partir do momento em que o exercício de escrita apresenta instruções (com sugestões de ideias a serem desenvolvidas), a atividade volta-se para o cumprimento da tarefa proposta e desconsidera a criatividade do aluno. Assim, é possível dizer que o termo “criatividade”, que daria a ideia de liberdade, foi empregado para atender algumas diretrizes estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa, na época, e, nessa perspectiva, suas relações com as condições sociais mais amplas. Portanto, a partir da análise realizada, podemos inferir que o exercício não contribui para formar alunos escritores de textos criativos, uma vez que não leva em conta os fatores interativos (envolvimento dos sujeitos escritor/leitor, intenções, propósitos etc.) do ato de escrever um texto.

Ademais, o exercício apresenta uma escrita improvisada por não oferecer ao aluno a revisão nem a divulgação de seu texto. Os exemplos de redações apresentados nos LDP, nas décadas de 1970 e 1980, denunciam o caráter prescritivo do LD que, como mostramos, apresenta “roteiro de instrução” para a escrita do aluno. Desse modo, concordamos com Coracini (1999, p. 150) ao afirmar que “o caráter prescritivo e proscritivo das aulas, em especial, da aula de redação, reforçado pelo Livro Didático [...] lugar de honra num sistema escolar todo moldado por uma ideologia do poder manifestada nas técnicas do vigiar e punir”.

Ao apresentar um roteiro de instrução para o aluno seguir, a proposta de escrita da década de 1980 não se difere dos exercícios da década de 1970, ou seja, transforma o aluno num escritor seguidor de modelos, por meio de termos (roteiros) que direcionam a organização e o desenvolvimento das ideias (sugeridas). Afinal, cabe ao aluno apenas cumprir uma tarefa es-

colar. Na sequência, representamos outra proposta de escrita do LDP (1993), para demonstrar a continuidade dos mecanismos de controle para a prática de produção textual escrita.

5.3 Livro Didático de Português – LDP C (1993)

A proposta de escrita do LDP C está baseada no texto de abertura da unidade, intitulado *Segredo de curumim*, de Stella Maria W. C. Ribeiro. O texto corresponde à narrativa do segredo do indiozinho Poti, um fascinante mistério que deixa a sua amiga Malika espantada e curiosa para desvendar. A seguir, apresentamos a terceira proposta narrativa, selecionada para análise, retirada do LDP C *Linguagem e Vida* (1993).

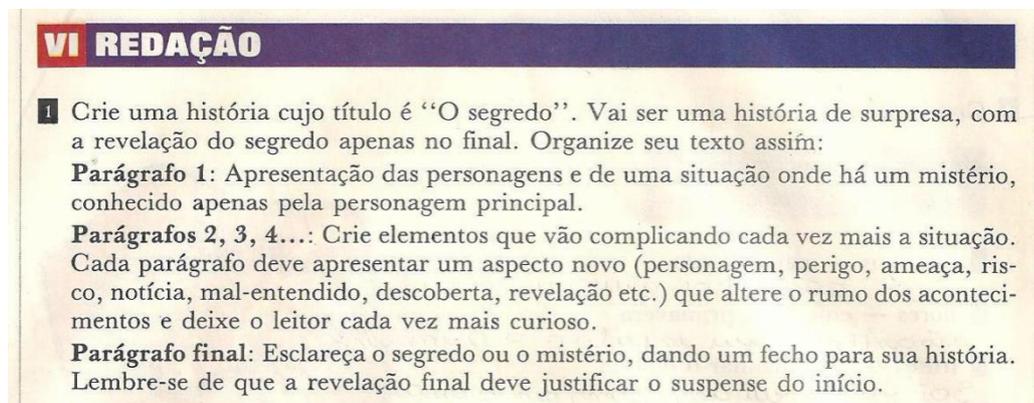


Figura 3 – Proposta narrativa do Livro Didático Português – LDP C
Fonte: GOLDSTEIN, N.; DIAS, M. *Linguagem e Vida*. 6ª série. São Paulo: Ática, 1993. p. 20.

Goldstein e Dias (1993) sugerem, para a prática de produção textual escrita, atividades por meio de mecanismos de controle, ao propor “instruções de roteiro” para o aluno seguir. Primeiramente, solicitam que o aluno “Crie uma história cujo título é ‘O segredo’”. Depois determinam que: “Vai ser uma história de surpresa, com a revelação do segredo apenas no final”. As autoras buscam, a partir de “roteiro de instruções”, controlar a escrita do aluno quando orientam:

Organize seu texto assim: Título: “O segredo”. [...] **Parágrafo 1:** Apresentação das personagens e de uma situação onde há um mistério, conhecido apenas pela personagem principal. **Nos parágrafos 2, 3, 4...:** Crie elementos que vão complicando cada vez mais a situação. Cada parágrafo deve apresentar um aspecto novo (personagem, perigo, ameaça, risco, notícia, mal-entendido, descoberta, revelação etc.) que altere o rumo dos acontecimentos e deixe o leitor cada vez mais curioso. **Parágrafo final:** Esclareça o segredo ou o mistério, dando um fecho para sua história (GOLDSTEIN; DIAS, 1993, p. 20).

O texto da abertura da unidade segue a mesma estrutura sugerida no exercício, inclusive sugestão do título “O Segredo” com o título do texto base “O Segredo de Curumim”. No texto fonte, no primeiro parágrafo, o indiozinho apresenta a situação do seu mistério. Nos parágrafos seguintes (2, 3 e 4), o indiozinho cria um clima de suspense e terror, que deixa sua amiga Malika espantada e confusa. No parágrafo final, está o desfecho da história, ou seja, o “roteiro de instrução” sugerido na proposta de escrita segue a estrutura geral da narrativa apresentada como modelo para o aluno imitar e/ou reproduzir.

Com base no dado em análise, podemos inferir que, a todo o momento, o comando da proposta de escrita apresentada por Goldstein e Dias, no LDP C, busca assegurar o controle do domínio da escrita do aluno, quando apresenta roteiro com sugestões de ideias que devem ser seguidas e propõe uma divisão em parágrafos com o que deve ser produzido em cada um deles, para a prática de escrita, no ambiente escolar. A imposição dos autores, na escolha dos verbos apresentados no roteiro do exercício, reforça esses mecanismos que buscam controlar a prática de escrita do aluno, como pode ser observado na atividade acima: *Organize, crie, deve apresentar, altere, deixe, esclareça, lembre-se.*

Se observarmos a proposta de produção, podemos verificar que a atividade de redação não ultrapassa esse aspecto formal de texto, de modo a levar o aluno a reproduzir o texto fonte, privando-o de sua singularidade. Atividade dessa natureza apresenta uma situação “artificial” de escrita e não possibilita, ao aluno, o interlocutor para a realização do texto, o que nos leva a entender que, no contexto escolar, o leitor será o próprio professor. Pela época da publicação do LDP (1993), podemos inferir que o livro se refere à concepção interacionista da linguagem. No entanto, o exercício de escrita proposto no LDP não se difere das propostas de escrita da década de 1970 e 1980, produzidas a partir da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, implicitamente, pelo ano da publicação do LD, podemos pensar que foi planejado pelos autores a partir da concepção interacionista, que vigora na época para o trabalho em sala de aula.

Na sequência, apresentamos a quarta proposta narrativa para análise, que, pelo contexto mais atual da publicação, do LDP D (2009), aborda a concepção que vigora no momento, linguagem como interação, para o ensino de língua.

5.4 Livro Didático de Português D (2009)

Selecionamos o LDP D, intitulado *Tudo é Linguagem: Língua Portuguesa*, de Borgatto, A.; Bertin, T. e Marchezi, V., datado de 2009 e avaliado pelo PNLD

2011/2012/2013, referente à 6ª série do EF, que, nos tempos atuais, recebe a nomenclatura de 7º ano. Vejamos, em seguida, uma proposta do livro para análise.

Produção de texto

Releia o desfecho do texto *Fiapo de trapo*.

Você deverá desenvolver a seguinte proposta:

- criar **outro desfecho** para a história: imagine que depois da tempestade tenha acontecido algo diferente do que você leu;
- **mudar o narrador**: produzir o desfecho como se o próprio Dito Ferreira estivesse contando o que aconteceu. Você poderá acrescentar o que a personagem pode ter sentido ao ver a transformação do espantalho.

Antes de escrever pense:

- qual é o tipo de linguagem mais adequado à personagem que vai narrar a história: mais informal ou mais formal;
- se você pretende continuar escrevendo o texto sob a forma de prosa poética, com rimas, ritmo, sonoridades, ou se vai escrevê-lo em prosa, sem os recursos da poesia.

Sugerimos o início. Mãos à obra!

Depois da tempestade, eu fui ao milharal procurar o espantalho:

— Cadê o espantalho velho?



Figura 4 – Proposta narrativa do Livro Didático Português – LDP D
Fonte: BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V.
Tudo é Linguagem: Língua Portuguesa. 6º ano. São Paulo: Ática, 2009. p. 83.

O título da proposta de escrita, *Produção de texto*, corresponde com a perspectiva que vigora no momento, ou seja, produção que, segundo Geraldi (1997), requer condições necessárias à produção de um texto. Essa prática se diferencia da redação (meramente um fazer escolar, de caráter artificial, desvinculado das práticas sociais de linguagem).

Em relação ao texto *Fiapo de trapo*, de Ana Maria Machado (1994), ele antecede a proposta de produção textual escrita. Assim, o exercício solicita ao aluno que “Releia o desfecho do texto *Fiapo de trapo*”. O desfecho é o seguinte:

[...] Houve um dia em que choveu. Mas não foi chuva miúda, foi pra valer, de verdade, foi mesmo um Deus nos acuda, uma imensa tempestade, de granizo, raio, vendaval, com aguaceiro e temporal, chuva de muito trovão que virou inundação. Quando a chuvarada passou e o sol voltou, um arco-íris no céu se formou [...] Foi aí que Dito Ferreira reparou: - Cadê o espantalho velho? (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 75).

Para compor a narrativa escrita, o exercício do LDP D sugere, ao aluno, que apresente outro desfecho para a história. Desse modo, deve, de acordo com o comando da atividade, *criar outro desfecho* para o modelo de história que antecede a atividade de escrita. O texto de

título *Fiapo de Trapo* embasa a produção textual do aluno, e, nesse contexto, temos o local, visto que se trata de história de campo – milharal; além disso, há características como o tempo, o tipo de narrador que permanecerão os mesmos. Ao lado da proposta de escrita, é visível a ilustração do desenho que representa o milharal.

Em seguida, o comando solicita ao aluno “mudar o narrador: produzir o desfecho como se o próprio Dito Ferreira estivesse contando o que aconteceu”. Nesse caso, o aluno deve recontar o desfecho, mudando o narrador. Para controlar a escrita do aluno, sugere que “poderá acrescentar o que a personagem pode ter sentido ao ver a transformação do espantalho”.

Pelo início sugerido da história, o exemplo apresenta a mudança de narrador, ou seja, o próprio Dito Ferreira conta a história que segue em forma de prosa. Desse modo, o aluno irá dar sequência à história. Por essa análise e por todas as outras efetuadas nesta seção, pensamos poder afirmar um padrão, qual seja: a caracterização por uma linguagem prescritiva, carregada de imperativos ou outras formas de ordem (Você deverá desenvolver; criar outro desfecho; mudar o narrador; sugerimos o início etc.), e exercício de escrita baseada no texto de abertura da unidade, de modo que o aluno imite, reproduza (com algumas alterações) uma história apresentada como modelo.

Nesse sentido, a produção de texto, do livro *Tudo é Linguagem: Língua Portuguesa*, ora se aproxima das diretrizes atuais que regem o ensino “Interagir pela linguagem” (BRASIL, 2001, p. 20), na produção de textos escritos, ora contradiz as orientações iniciais, inspiradas, como vimos, nos PCNLP, ou seja, ela não considera o uso social da escrita, já que não leva em conta o processo e as condições de produção do texto. Assim, na proposta de escrita em análise, o aluno não é estimulado a avaliar seu próprio texto nem a reescrevê-lo.

Na verdade, não se trabalha o texto como forma de interação, tampouco se apresentam objetivos para a escrita, uma vez que não se prevê o contexto em que o texto deverá circular, o interlocutor eleito, o processo de refacção; por fim, nega-se à produção de texto algumas de suas características básicas, quais sejam: a funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores, a situação sociocomunicativa.

Ademais, a proposta de escrita pouco contribui para formar alunos produtores proficientes de textos, como apresentado no início. O aluno reproduz o texto fonte, alterando, no primeiro momento, o desfecho da história apresentada como “modelo” de texto e, no segundo momento, o tipo de narrador (3ª pessoa, para 1ª pessoa). Isso faz com que o contexto da história (o que dizer) seja apresentado ao aluno, com exceção da proposta de criação de outro desfecho, que seria a oportunidade de o aluno criar algo (como dizer) diferente das cenas da história que deverá reproduzir.

De forma geral, a proposta de escrita do LDP D, em análise, representa uma atividade pressuposta e dirigida, porque o aluno deverá escrever a partir do texto fonte. Em outras palavras, quando a proposta é ensinar a escrever, ela não consegue ir além de objetivos imediatistas que, por sua vez, limitam o aluno no papel de reproduzidor de textos, em detrimento da sua passagem para um produtor de tal texto, em função das condições de produção escrita e a inserção (construção) do aluno como sujeito histórico e social.

6 Considerações finais: interpretando os resultados

O livro didático de português (LDP) exerce grande importância nas escolas brasileiras, mas sabemos que as propostas que sugerem “roteiro de instrução” e imitação de um texto-fonte seriam um treino de escrita e não uma ferramenta adequada para formar alunos produtores de textos. No geral, as atividades de escrita, apresentadas nos LDP selecionados para a pesquisa, seguem uma padronização desde a década de 1970, em sua organização, ao propor “roteiro de instrução” contendo sugestões e os passos para o aluno seguir, características de redação (como reprodução), com textos produzidos a partir de um “roteiro de instrução”, ou seja, o texto do estudante só tinha uma finalidade: ser corrigido pelo professor.

A partir da publicação dos documentos oficiais, datados em 1997, as propostas de escrita devem ser apresentadas com base na concepção sociointeracionista da linguagem, em conformidade com os gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2000). Nesse contexto, para produzir um texto em qualquer modalidade, é preciso considerar essas condições de produção: a produção textual (processo de escrita), atividade concreta, não meramente escolar (redação).

No que se refere à pergunta de pesquisa: que tipo de controle é apresentado pelo LDP, por meio de propostas de escrita direcionadas ao aluno, de modo a levá-lo a reproduzir e/ou imitar um modelo de texto?, foi possível demonstrar que, na Escola Básica, no geral, a utilização maciça de roteiros – contendo seções de passo a passo e sugestões de escrita – para a prática de escrita em sala de aula, concentra-se, prioritariamente, em atividades de reproduzir um texto-fonte e/ou imitar um modelo de texto, e isso invalida a possibilidade de o aluno se tornar produtor proficiente de textos, que consiga registrar, por escrito, a sua marca.

Em relação às atividades dos LD que apresentamos, o exercício proposto no LDP D, publicado após o PCNLP, deveria abordar, no contexto de ensino, a concepção de linguagem como forma de interação. Observamos que, na prática, não houve mudança na atividade de escrita em comparação com as propostas do LDP A, B e C (anteriores ao documento), calca-

das na concepção tradicional de ensino, que levavam o aluno a produzir, ou melhor, reproduzir um texto-fonte.

Com isso, a ideologia do LDP, a partir da sua organização interna, leva-nos a crer que os exercícios propostos são, no geral, apresentados pelos autores com o intuito de controlar a escrita do aluno ao apresentar “roteiros de instruções” e notas sugestivas direcionadas ao professor. Dessa forma, a própria existência do livro já é um “mecanismo de controle”.

Ademais, parece fazer parte dos LDP em análise apresentar roteiros, como se houvesse apenas uma maneira de proceder. Nessa perspectiva, as propostas de escrita dos livros analisados sugerem “roteiro de instruções”, o que limita o aluno a escrever, porque, no geral, esse aluno ficará preso às informações do comando que fecha o caminho das possibilidades de escolhas no processo de escrita. Contrariamente a essa tendência, acreditamos que, para inserir o aluno no mundo da escrita, é preciso ir além de modelos canônicos de texto, prática que distancia os alunos da possibilidade de serem “autores”.

A partir desse direcionamento, podemos interpretar que, na maioria das vezes, o LD de Língua Portuguesa configura-se como um material facilitador do trabalho do professor em sala de aula e do fazer do aluno. O discurso no LDP pressupõe um sujeito passivo, repetidor, isso pode ser comprovado nas propostas de escrita analisadas.

Nesse processo, a produção de textos deve ser o momento culminante na aprendizagem da língua. Para que isso ocorra, é necessário que o aluno sinta-se motivado a escrever em situações concretas de escrita. A imposição de “roteiros de instrução” como modelos anda na contramão das propostas de escrita que concebem o sujeito como um ser responsivo e ativo pelos seus atos.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graaál, 1985.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Tudo é linguagem**: Língua Portuguesa, 6 ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL, Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEC, 2001.

BRASIL, Secretaria da educação fundamental. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries.** Brasília: Ministério da Educação e desporto (MEC) / FNDE / UFPE, 2012.

BRASIL, Secretaria da educação fundamental. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1999.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 2006. p. 4-48.

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

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

GOLDSTEIN, N.; DIAS, M. **Linguagem e vida.** 6ª série. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRATES, M. **Reflexão & ação em língua portuguesa.** 5ª série. São Paulo: Ed. do Brasil, 1984.

RIBEIRO, J. B. **Mecanismos de controle do trabalho escolar em propostas de escrita narrativa em livros didáticos de português (1974-2009).** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, I. B. **Caderno de comunicação e expressão em língua portuguesa.** 5ª série. São Paulo: IBEP, 1976. Livro do Mestre.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 3 de outubro de 2018.