

# A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: LIVROS DIDÁTICOS DE DIVERSAS DISCIPLINAS<sup>1</sup>

Adriana Beloti \*  
Cleber da Silva Luz \*\*

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos a análise de propostas de escrita constantes em livros didáticos – LD – de diversas disciplinas do Ensino Médio, exceto de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Na pesquisa, o objetivo foi observar como as disciplinas que não têm fundamento nos estudos da linguagem, a partir do disposto pelo LD, proporcionam aos estudantes a prática de produção de texto. Pautando-nos na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, tendo como aparato discussões oriundas do Círculo de Bakhtin. As análises revelaram que os materiais didáticos em estudo não estabelecem todas as condições de produção necessárias à escrita do texto a ser produzido pelo estudante e os elementos delineados ora são marcados, ora devem ser inferidos. Nossa investigação, então, centra-se na reflexão acerca da interferência de tais atividades nas práticas discursivas de escrita desenvolvidas pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Produção textual. Livro didático. Ensino Médio.

## THE TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL: TEXTBOOKS IN DIFFERENTS SUBJECTS

**Abstract:** In this paper we present an analysis of writing proposal in textbooks of different high school subjects, except for Portuguese and English. In our research, the aim was to note how the subjects that don't have the language study provide to students, only using the textbooks, a textual production practice. Based on the enunciative-discursive perspective of language and using works from Bakhtin Circle. The analysis revealed that the didactic materials used in this research don't supply all the production instructions needed for students to produce their own text. Furthermore, the elements outlined sometimes are marked sometimes are not and we need to infer them. So, our study focuses on the development of writing discursive practice activities by the students.

**Keywords:** Textual Production. Textbooks. High School.

## Introdução

Socialmente, atribui-se às práticas de produção de textos a responsabilidade para a disciplina e professor de Língua Portuguesa - LP, de modo que há um lapso, ao acreditar que apenas nessa disciplina há, de fato, o trabalho com textos. Tal compreensão é equívoca se considerarmos que todas as disciplinas trabalham com a produção de discursos – que se materializam em textos, nos mais variados gêneros discursivos -, sejam nas apresentações orais, como, por exemplo, os seminários comumente requeridos, ou ainda, os resumos que são sempre solicitados após leituras ou outras atividades paralelas ao contexto educacional.

Importante salientar nossa compreensão de que trabalhar as questões atreladas ao ensino das práticas de linguagem, em seus diferentes eixos, não contempla as atividades designadas às demais áreas do Ensino Médio, para além da disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, refletimos que tais áreas/disciplinas, ao trabalharem, o adequado seria seguir o que se preconiza nos estudos da linguagem, sobretudo pelo fato de que ao produzir textos, desde que se considere todos os elementos que envolvem esse processo, o aluno terá condições de desenvolver suas capacidades linguístico-discursivas.

Ao fato de que toda disciplina lida também com a produção de textos, está vinculada a própria concepção de sujeito e de gênero do discurso, pois, ancorados em perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, orientados pelas discussões do Círculo de Bakhtin (2011; 2015[1926]; 2018), defendemos o posicionamento de que todo sujeito inserido num contexto que é sócio, histórico, cultural e ideologicamente determinado manifesta-se por meio de gêneros do discurso, e é a partir deles que estabelece relações de interação com seus interlocutores nas mais variadas situações enunciativas.

Pelo fato de nos pautarmos em tal compreensão, desenvolvemos este estudo com a finalidade de analisar como a prática de produção textual é apresentada em disciplinas diversas da Educação Básica. Assim, temos como *corpora* de pesquisa livros didáticos de disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio da rede pública, usados em um Colégio estadual no noroeste do Paraná, no ano letivo de 2018<sup>2</sup>.

Nesse viés, delimitamos, em primeiro momento, observar se os conteúdos dos livros em investigação apresentam propostas para produção escrita e, em seguida, avaliar como aparecem, em termos de rotina de escrita, quantas e com qual frequência a produção de textos é apresentada no material didático em estudo. Além disso, analisamos se as propostas para o trabalho com a escrita estabelecem gêneros do discurso como ponto de partida para a escrita do estudante.

Posteriormente, tomamos os encaminhamentos encontrados buscando observar se apresentam as condições de produção (MENEGASSI, 2011; COSTA-HÜBES, 2012) necessárias à escrita do texto. Nesse momento, observamos que alguns elementos não são marcados linguisticamente nos encaminhamentos, mas podem ser identificados por meio de palavras que cumprem essa função na situação enunciativa em que se solicita a atividade.

É evidente, com base nas análises do material estudado, que as disciplinas em foco não apresentam uma unidade no que propõem para o trabalho com a escrita, ou seja, não há uma concepção de escrita definida em todas as disciplinas. Esse dado leva-nos a refletir sobre como tal trabalho pode implicar no processo de desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas de estudantes na educação básica, uma vez que são requeridos a produzir textos a partir de perspectivas totalmente distintas nas diversas áreas que são trabalhadas na grade de ensino.

Este trabalho pode, em certa medida, gerar reflexões acerca do papel dos livros didáticos, uma vez que é o principal aparato que dá suporte à prática pedagógica dos docentes em sala de aula na rede pública. Levando-nos a identificar a necessidade de se pensar a produção desses materiais, enquanto ferramenta educacional, considerando o que propõem os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017).

Não obstante, os resultados que este estudo elucidam possibilitam que reflitamos acerca do trabalho desenvolvido pela disciplina de Língua Portuguesa, ao propor produção de textos em perspectiva discursiva, tomando-se o que orienta as noções de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), uma vez que a prática realizada em etapas, considerando o papel do estudante enquanto sujeito produtor de textos e autor de linguagem, não é comum aos demais contextos de ensino em cada área.

## **1 A prática de escrita em perspectiva enunciativo-discursiva**

Ao tratarmos do trabalho com a linguagem nas escolas, retomamos as palavras de Benveniste (1976): “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [...]” (1976, p. 286, grifo do autor), pois só é possível que realize seus “[...] vários modos de dizer [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 261) por meio de alternativas que a língua oferece em diversos contextos de enunciação que sujeitos, ao interagir com um ou mais interlocutores, estão suscetíveis em seu cotidiano. Essas possibilidades que a língua oferta tornam-se concretas por meio de enunciados, os quais, segundo Bakhtin (2011), são individuais e particulares, mas, ao serem utilizados socialmente,

configuram-se em “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” (2011, p. 262, grifos do autor), denominados gêneros discursivos. Nesse sentido, compreendemos que todos os sujeitos, em uma situação de interação verbal social, produzem textos, que se materializam nos distintos gêneros discursivos, com suas finalidades e funções sociais e comunicativas específicas, e interagem por meio deles.

Sendo assim, a todos os professores que trabalham com textos, faz-se necessária a compreensão de que, na situação de produção textual na escola, há, para além do gênero a ser produzido, o gênero que propõe a produção. A esse gênero denominamos encaminhamento de produção textual (COSTA-HÜBES, 2012). Esse entendimento ancora-se em Bakhtin (2011, p. 268) quando recorremos a sua afirmação de que “Onde há estilo há gênero.” e, explicando, disserta:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, tipos de enunciados estilísticos, temáticos, e composicionais relativamente estáveis. [...] O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Nesse sentido, depreendemos que, na composição típica do gênero encaminhamento de produção textual, além dos elementos das condições de produção (MENEGASSI, 2011) que constituem o seu conteúdo temático e sua composição organizacional (SILVA; MENEGASSI, 2017), podemos observar o uso de determinadas palavras, como “analisar”, “fazer”, “propor” e “escreva”, que, conforme afirma Costa-Hübes (2012), podem retomar a voz de autoridade que, socialmente, foi atribuída ao professor, corroborando a função social que esse sujeito ocupa. Segundo a autora (2012), esse gênero permite o uso de tais vocábulos que caracterizam seu estilo de linguagem, considerando o momento em que atuam, solicitando, ordenando ou encaminhando efetivamente uma atividade numa situação em que demanda um fazer.

Esse estilo marcado, sobretudo pelo uso de determinadas palavras, assume funções ideológicas em contextos vários, constituindo-se como signos, ao passo que exercem papel de representação de realidades externas à palavra, fruto de um acontecimento social, em determinado contexto de interação verbal, uma vez que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência e sua realidade é absorvida por sua

função de signo (VOLÓCHINOV, 2018), funcionando como “[...] ponte para o diálogo interior e exterior do homem nas e a partir das relações sociais.” (POLATO, 2017, p. 19).

Compreendemos a natureza sígnica da palavra ancorados em Volóchinov (2018, p. 99, grifos do autor) ao afirmar que “A palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um *signo neutro*.”, pois, ao contrário de outros signos, criados por uma função ideológica definida e, desse modo, tornando-se inseparável dela, a palavra é neutra em relação a toda e qualquer função ideológica, sendo assim permitido a ela desempenhar função científica, estética, moral, religiosa, a depender da situação de enunciação em que atua (VOLÓCHINOV, 2018).

Nesse sentido, entendemos que o contexto está inter-relacionado à função desempenhada pela palavra, pois a situação extra-verbal “[...] integra ao enunciado como uma parte constitutiva da estrutura de sua significação” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2015 [1926], p. 5). Em outras palavras, é necessária a compreensão da situação enunciativa da qual emerge o discurso como ação de uma interação verbal social entre dois ou mais interlocutores, que engendra o enunciado tanto quanto o material linguístico que compõe a materialidade verbal do ato enunciativo e participa da significação constituída naquele momento.

Silva (2018) corrobora com essa discussão ao afirmar que, por exemplo, em situação de produção de textos em contexto de Concurso Vestibular, algumas palavras estabelecidas nos comandos de produção textual podem introduzir e desempenhar papéis como o de marcar um elemento das condições de produção. A autora afirma (2018) que, quando o comando não apresenta linguisticamente qual a finalidade da produção, sobretudo em gêneros da esfera escolar, palavras como os verbos podem introduzir e indicar a finalidade e a função do texto solicitado. Nesse sentido, defende a proposta da existência dos “verbos de finalidade”, citando, entre outros, os verbos *manifestar*, *responder* e *sustentar*, enquanto possíveis delineadores da finalidade de uma produção que requeira o gênero Artigo de Opinião e não marque de modo explícito a finalidade daquela escrita.

A fim de ilustrar tais discussões, apresentamos o Quadro 1, no qual constam alguns exemplos de verbos e possibilidades de finalidades que podem implicar ao encaminhamento de produção que não as faça de maneira explícita.

**Quadro 1:** Verbos que introduzem finalidade

<b>Verbos</b>	<b>Possível finalidade<sup>3</sup></b>
Apresentar	a) Apresentar determinado resultado sobre a pesquisa de certo conteúdo, tema ou fato; b) Apresentar posicionamento diante de determinado conteúdo, tema ou informação. Exemplo: “Apresente argumentos que defendam seu posicionamento sobre o porte de armas.”.
Expor	Expor determinado resultado sobre a pesquisa de certo conteúdo, tema, fato ou acontecimento. Exemplo: “Exponha às pessoas as informações sobre o modo como a disciplina de Biologia é importante em nosso dia a dia.”.
Propor	Propor determinada ação ou reflexão sobre conteúdos, temas e fatos. Exemplo: “Proponha a realização de palestras sobre o tema da desnutrição para a comunidade escolar, ressaltando a importância do assunto.”.
Discutir	Discutir sobre determinado conteúdo, tema, fato ou resultado. Exemplo: “Discuta sobre o que deve, de fato, ser considerado frívolo ou necessário na atual sociedade.”.
Debater	Debater sobre determinado conteúdo, tema ou fato. Exemplo: “Debata sobre a fome e o desemprego na década de 90 no Brasil.”.
Partilhar	Partilhar determinado posicionamento ou resultado sobre um conteúdo, tema, fato. Exemplo: “Partilhe com a comunidade escolar os resultados alcançados com a pesquisa sobre gravidez na adolescência.”.
Descrever	Descrever determinado acontecimento, situação ou imagem. Exemplo: “Descreva o lugar o lugar onde você mora.”.
Explicar	Explicar determinado conteúdo, tema, fato ou resultado. Exemplo: “Explique porque o consumo em excesso de água é prejudicial ao meio ambiente.”.
Compreender	Compreender determinado conteúdo, tema ou fato. Exemplo: “Compreenda os motivos pelos quais muitos adolescentes, mesmo com idade permitida, não votam.”.

**Fonte:** Os pesquisadores.

Além da apresentação de verbos que introduzem finalidade, defendemos a compreensão de que tal classe de palavras, baseados nas análises apresentadas neste estudo, pode possibilitar a marcação e, por sua vez, o reconhecimento dos gêneros discursivos solicitados para a produção. Vejamos os exemplos no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2:** Verbos que introduzem Gêneros discursivos

<b>Verbos</b>	<b>Possíveis gêneros discursivos</b>
Conversar	Conversa; Roda de conversa.
Discutir	Debate; Conversa; Roda de conversa; Seminário.
Debater	Debate; Conversa; Roda de conversa.
Comentar	Comentário; Comentário Crítico.
Responder	Resposta; Resposta Interpretativa; Resposta Argumentativa; Carta do Leitor.
Justificar	Resposta; Resposta Argumentativa.

**Fonte:** Os pesquisadores.

Destarte, concordar com o fato de que a linguagem é o princípio que funda todas as ações do sujeito na sociedade, é considerá-la presente em todos os campos de atividade humana (BAKHTIN, 2011). É nesse sentido que esta pesquisa debruça-se sobre o trabalho com a escrita em disciplinas diversas da Educação Básica, a fim de compreender como as práticas de determinadas áreas lidam com a linguagem, uma vez que, ao trabalharem com textos, estão também trabalhando com linguagem no exercício de suas práticas.

Compreender práticas de escrita de outras áreas para além da disciplina de Língua Portuguesa requer a consciência de que para que se produza um texto de qualquer gênero (oral ou escrito), na perspectiva discursiva de linguagem, o produtor deverá ter, previamente estabelecidas, as condições de sua produção. Segundo Menegassi (2011), são seis os elementos que compõem as condições de produção: 1) finalidade; 2) interlocutor; 3) gênero discursivo; 4) suporte; 5) circulação social; 6) posicionamento social do autor. Nesse sentido, as palavras de Geraldi (1997) corroboram a compreensão de prática de escrita de textos em perspectiva discursiva, ao defender a posição de que para que um texto seja produzido, em qualquer modalidade, é necessário que, se tenha o que dizer, com razões para tal fim, com um para quem definido e que o sujeito que diz marque-se como autor desse discurso, escolhendo estratégias para realizar essa interlocução.

Se observamos tais aspectos apontados pelo autor (1997), esses são alcançados se estabelecidos os elementos (1, 2, 3, 4, 5 e 6) das condições de produção tratados por Menegassi (2011), de sorte que o produtor do texto terá condições de realizar a produção escrita de modo adequado à situação enunciativa instaurada. Para tanto, a produção do texto deve, ainda, considerar as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita, conforme tratou Menegassi (2016), pois produções textuais que passam por tais etapas e contemplam todos os elementos das condições de produção, dando aos produtores possibilidades de realizar seus projetos de dizer, caracterizam a escrita como trabalho, ou seja, um trabalho com a escrita de modo consciente, deliberado, planejado, repensado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).

Entender a concepção de escrita que considera o texto um processo contínuo não só de produção, mas também de ensino e aprendizagem, implica compreender as especificidades da perspectiva processual que é inerente à linguagem, sendo

assim compreendida no seio da escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINDON, 1991). Nesse viés, o texto é não somente produto resultante de uma atividade sem planejamento ou condições prévias (GERALDI, 2011), mas sim, o “[...] ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua”, uma vez que é “[...] no texto que a língua se revela em sua totalidade.” (GERALDI, 1997, p. 135).

Essa compreensão de produção textual em situação de ensino de Língua Portuguesa, proporciona “[...] aos alunos as condições para escrever [...]” (BELOTI, 2016, p. 54) textos com reais finalidades e interlocutores estabelecidos, ao passo que o professor se assume como interlocutor real desse decurso, participando do processo de escrita do texto do estudante.

Nesse sentido, o entendimento de uma prática de escrita sócio-histórico-cultural e ideologicamente situada (ACOSTA-PEREIRA, 2013), possibilita a compressão do fenômeno de interação por meio da linguagem como um acontecimento dialógico por excelência, sendo possível, por sua vez, acentuar a importância da “[...] relação de diálogo entre o eu e o outro como instância constitutiva do sujeito e de sua língua(gem), ambos fundados no dialogismo, realidade de existência do enunciado.” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 150).

## **2 As disciplinas do Ensino Médio como potenciais de investigação**

Este estudo corresponde a um recorte que integra o projeto de pesquisa *Concepções e práticas de escrita*, inserido no Grupo de Pesquisa PRÁDIS – Práticas discursivas na escola (UNESPAR/CNPq). Assim, neste artigo, buscamos compreender como estão dispostos os encaminhamentos para a produção de textos nas disciplinas de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia.

Tais disciplinas foram selecionadas posteriormente à análise dos documentos oficiais norteadores da prática pedagógica nas escolas para o estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE<sup>4</sup>, considerando-se que, ao identificar nestes documentos o pressuposto de trabalho com a produção textual, tomamos tais disciplinas como passíveis de investigação, uma vez que o documento norte prevê que a prática de escrita seja contemplada no decorrer dos conteúdos ministrados.



Pelo fato de o livro didático ser o principal aparato pedagógico docente, especialmente no contexto da pesquisa, o definimos como objeto de análise, nesse recorte, com delimitação prévia. Após o delineamento, foram analisados os livros do Ensino Médio.

A partir disso, procedemos com análise interpretativa dos capítulos, a fim de compreender, primeiramente, se e como era estabelecida a rotina de escrita nas disciplinas, a partir do que propõe o material didático. Após, estudamos os encaminhamentos buscando compreender como estabelecem as condições de produção, as quais os estudantes necessitam para produzirem seus textos, lançando, ainda, um olhar sobre aspectos particulares de cada encaminhamento, elemento de estudo que corrobora a análise quanto ao objetivo de compreender como a prática de escrita é desenvolvida nas demais áreas para além da LP e, com isso, pudemos refletir como tal trabalho pode impactar nas práticas de escrita desenvolvidas nessa disciplina.

### **3 As condições de produção a partir dos encaminhamentos para a escrita**

Ao considerarmos que toda situação de interação verbal social em que sujeitos participam na sociedade é um espaço no qual gêneros do discurso são produzidos como materialidade de um projeto de dizer (BAKHTIN, 2011), tomamos como objeto de estudo os encaminhamentos de produção que compõem os *corpora* deste trabalho, a fim de analisar se são apresentadas propostas de escrita alicerçadas em gêneros do discurso, partindo do pressuposto de que a situação enunciativa instaurada na sala de aula pressupõe uma interação verbal social que coloca professor e estudante como interlocutores em tal situação – a de produção textual e, por consequência, de discurso. A partir disso, refletimos acerca das condições em que são dispostas as atividades.

A fim de expor ilustrativamente os dados para posterior discussão de modo mais substancial, apresentamos, no Quadro 3, a caracterização quanto à organização dos Livros Didáticos e quantidade de encaminhamentos de produção textual. Conforme disposto no referido quadro, primeiramente, buscamos caracterizar os *corpora* da pesquisa, de modo que foi necessário estabelecer quantas unidades, capítulos e, após, quantas propostas de produção textual apresentadas por encaminhamentos de produção cada livro dispunha, para, posteriormente, analisá-los.

**Quadro 3:** Caracterização dos *corpora* da pesquisa

Disciplina	Unidades	Capítulos	Encaminhamentos
Biologia	5	20	12
Filosofia	4	17	24
Física	4	19	1
Geografia	7	21	12
História	6	18	19
Matemática	8	-	10
Química	5	11	4
Sociologia	6	15	13
<b>Total geral de Encaminhamentos</b>			<b>95</b>

Fonte: Os pesquisadores.

Dos 95 encaminhamentos de produção analisados, identificamos que há o trabalho a partir de gêneros do discurso em 71 propostas de escrita. Contudo, esse delineamento nem sempre é explícito, de modo que os gêneros propostos para a atividade textual foram identificados devido a nossa inserção nos estudos da linguagem<sup>5</sup>. Esse aspecto levou-nos a refletir a respeito de como a produção textual implícita pode implicar no desconhecimento, tanto dos docentes, como dos estudantes, do momento de escrita e, além disso, do gênero solicitado.

A partir disso, debruçamo-nos sobre a reflexão acerca da quantidade de gêneros por unidade. Nesse sentido, embora o Quadro 3 apresente um quantitativo por unidades, capítulos e, por fim, de encaminhamentos de produção, não foi possível tomar a mesma correspondência para a análise proposta neste ponto, pois os livros didáticos não seguem rotinas de escrita, excetuando-se o livro para a disciplina de Filosofia, logo, não há equivalência entre as unidades e capítulos, de modo que foi necessário proceder a uma segunda contagem. Como os dados estendem-se, para fins de exemplificação, apresentamos, aqui, apenas o quantitativo de um livro didático, conforme disposto no Quadro 4.

**Quadro 4** – Encaminhamentos e gêneros por unidade e capítulo – disciplina de BIOLOGIA

Disciplina	Encaminhamentos por unidade	Encaminhamentos por capítulo	Gênero proposto
	Unidade	Capítulo	
Biologia	Unidade 1	Cap. 1	Resumo
		Cap. 2	Painel
	Unidade 2	Cap. 3	Exposição
		Cap. 4	Entrevista
		Cap. 5	Apresentação oral
	Unidade 3	Cap. 6	Apresentação oral
		Cap. 7	“Pequeno texto”

	Unidade 4	Cap. 10	Exposição
		Cap. 14	Debate argumentativo
		Cap. 15	Campanha de conscientização
		Cap. 16	Exposição
Unidade 5		Cap. 20	Debate argumentativo

**Fonte:** Os pesquisadores.

Refletindo acerca do exemplo da caracterização da disciplina de Biologia, que contém um encaminhamento de produção por capítulo e, por esse motivo, não consta quantitativo no Quadro 4, identificamos que há um grande número de propostas de produção textual. Se considerarmos, especificamente, o contexto em que esse livro circula, um Colégio Estadual da região Noroeste, no estado do Paraná, em que as aulas são distribuídas em trimestres, o professor deveria trabalhar 4 produções textuais em cada um dos trimestres, o que totalizaria 12 produções ao longo de um período letivo anual.

Essa quantidade de produções textuais, tomando o fato de que não apresentam o mesmo gênero para subsidiar o trabalho com a escrita, isto é, nas atividades anteriores à prática de escrita os conteúdos não são estudados por meio/a partir do gênero a ser produzido, acreditamos não ser possível trabalhar de maneira adequada, explorando-se o gênero discursivo e considerando-se as etapas de desenvolvimento do processo de escrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) em todas essas produções ao longo de um ano.

Ratificamos nosso entendimento de que nessas outras disciplinas, que não a de LP, a língua/linguagem não é objeto de estudo e, portanto, *a priori*, não demandariam tal discussão quanto ao processo de escrita de textos. No entanto, conforme já afirmamos, ao trabalharem com a escrita de textos e, de acordo com o documento norteador do ensino nas escolas públicas do Estado no período letivo de escolha/uso do LD em análise – as DCE, compreendemos que há um princípio basilar concernente a tal prática discursiva, isto é, considerar as funções e finalidades do texto a ser escrito pelo estudante, naquela determinada situação enunciativa, para além do cumprimento de conteúdo/atribuição de nota do sistema escolar.

Ademais, há o aspecto da relação tempo *versus* viabilidade. No Quadro 4, observamos que, das 12 atividades de escrita ao longo do livro, há 8 gêneros diferentes. É nesse sentido que ponderamos ser uma quantidade extensa para uma prática sistematizada que contemple o percurso pedagógico apropriado. Nossa

compreensão negativa acerca de tal dado ampara-se no entendimento de que o trabalho com um gênero discursivo deve ser adequado ao tempo de aprendizado dos estudantes, considerando as rotinas da sala de aula, realizando-se atividades que contemplem todos os aspectos que engendram os gêneros do discurso, desde a sua composição organizacional, seu estilo de linguagem e conteúdos temáticos possíveis, além da finalidade e funções sociais e comunicativas próprias de cada projeto de dizer a ser materializado por meio de um determinado gênero.

Tais aspectos são abordados por Bakhtin (2011), ao especificar que todo gênero do discurso comporta em si esses três elementos que são, por sua vez, influenciados pelos campos de atividade humana em que cada gênero do discurso insere-se. Nessa compreensão, cada campo influencia e determina o estilo de linguagem de determinado gênero, fazendo com que se produza um discurso com maior ou menor nível de formalidade. Os mesmos critérios aplicam-se ao conteúdo temático, pois é o contexto de enunciação que delimita qual gênero – já com sua composição organizacional definida socialmente - que atende à materialização da produção discursiva e esse, por sua vez, demanda conteúdos temáticos passíveis de circular por meio de tal texto.

É necessário ressaltar, ainda, que utilizamos o termo gênero discursivo por nos pautarmos em perspectiva enunciativo-discursiva de estudo da linguagem (BAKHTIN, 2011; VOLOCHÍNOV, 2018), contudo, essa concepção não é a revelada pelo livro didático, pois, em muitos casos, as propostas não deixam explícito que se trata de uma produção textual naquele momento e, além disso, não marcam o gênero solicitado, de modo que o mesmo foi inferido por nós, no processo de análise. Retomaremos esse aspecto, em momento específico, posteriormente, neste texto.

Quanto aos gêneros solicitados, podemos refletir que esses se distanciam bastante das características típicas de cada um. Nesse aspecto, dos 12 gêneros propostos, há 8 diferentes. Além disso, há a solicitação da produção de “um pequeno texto”, a partir da qual não foi possível identificarmos qual gênero poderia materializar essa produção. Assim, compreendemos que essa atividade, ainda sem contemplar o gênero a ser produzido, tende a recair nas produções de textos que se pautam na estrutura da dissertação, comumente trabalhada a partir das tipologias textuais (MARCUSCHI, 2009), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

Considerando o trabalho com os gêneros do discurso e a necessidade do estabelecimento de condições de produção (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2011; 2016), após analisar os encaminhamentos, chegamos ao disposto no Quadro 5:

**Quadro 5:** Condições de produção nos Encaminhamentos de produção textual

Disciplina	Quantidade de Comandos	Elementos das condições de produção em encaminhamentos dos livros					
		Finalidade	Interlocutor virtual	GD	Suporte	Circulação Social	Posicionamento Social
Biologia	12	8	8	8	2	3	-
Filosofia	24	3	16	20	10	1	-
Física	1	-	-	1	1	-	-
Geografia	12	1	1	4	-	-	-
História	19	8	6	18	-	-	-
Matemática	10	2	5	3	-	-	4
Química	4	3	-	3	-	-	1
Sociologia	13	9	6	14	1	1	1
<b>Total Geral</b>	<b>95</b>	<b>34</b>	<b>42</b>	<b>71</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

**Fonte:** Os pesquisadores.

É necessário ressaltar alguns aspectos, antes de apresentar as análises: a) tomamos, aqui, como objeto de investigação todos os encaminhamentos de produção textual e não apenas os que apresentam gêneros do discurso marcados, uma vez que esse se caracteriza como um dos elementos que compõe as condições de produção necessárias à escrita de um texto; b) consideramos, aqui, apenas o interlocutor virtual, pois os demais não são tomados como objeto de estudo, devido ao fato de que, geralmente, apresentam-se de maneira já delimitada pela situação enunciativa pré-determinada em contexto escolar.

Conforme o Quadro 5 elucida, verificamos que, dos 95 encaminhamentos de produção: 34 estabelecem a finalidade; 42 definem o interlocutor virtual; 71 delimitam o gênero discursivo da escrita; 13 estabelecem o suporte da produção; 5 delineiam a circulação social; enquanto apenas 6 especificam o posicionamento social que o estudante deve assumir ao produzir seu texto.

Dos 34 encaminhamentos que estabelecem a finalidade, excetuando-se a disciplina de Física que não o faz no único encaminhamento constante no material, 8, 3, 1, 8, 2, 3 e 9 são os números das disciplinas de Biologia, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia, respectivamente. Se considerarmos o fato de que toda produção textual necessita de uma finalidade (MENEGASSI, 2016), compreendemos, a partir de tais dados, que as demais 61 propostas não apresentam

aos estudantes uma razão, real ou virtual, que revele um *para que* da produção de seu discurso, conforme trata Geraldi (1997). Em outras palavras, não há, nesse sentido, um motivo delineado ao movimento de produzir um discurso que indique, efetivamente, um projeto de dizer.

Quanto ao interlocutor virtual definido, as disciplinas de Física e Química não o estabelecem, a despeito de Biologia, Filosofia, Geografia, História, Matemática e Sociologia que apresentam, nesta ordem, 8, 16, 1, 6, 5 e 6 delimitações. Ainda que quase 50% das propostas de produção textual estabeleçam o interlocutor para o qual o estudante produzirá seu texto na situação virtual que se instaura na sala de aula, as outras 53 propostas não apresentam ao estudante um interlocutor para o qual direcionará sua produção e, por sua vez, não orientam, para além de o *que* dizer, o estilo de linguagem que deverá adotar ao escrever.

A esses casos atribui-se, em termos de possibilidade, o entendimento do estudante de que sua produção textual é sempre dirigida ao professor da disciplina que lerá, avaliará e atribuirá uma nota (SILVA, 2018). Nessas práticas, os estudantes não têm dimensão do processo de produção de textos, não desenvolvendo, assim, uma compreensão acerca do ato de produzir um discurso, em determinadas situações futuras de interação verbal social as quais serão naturais ao estudante quando inserido em contextos reais de interação na sociedade, para além das práticas educacionais hipotéticas que são realizadas nas escolas.

No que concerne ao gênero discursivo, todas as disciplinas o contemplam em 8, 20, 1, 4, 18, 3, 3, e 14, nos encaminhamentos de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia, nesta mesma ordem<sup>6</sup>. Quanto ao suporte da produção, apenas as disciplinas de Biologia, Filosofia, Física e Sociologia estabelecem em 2, 10, 1 e 1 de seus encaminhamentos de produção textual. Já a circulação social, a disciplina de Biologia marca em 3, Filosofia e Sociologia em 1 encaminhamento.

Dessa maneira, é possível identificar que elementos como suporte, circulação e posicionamento social quase não são demarcados nas propostas de escrita. Tais dados revelam de maneira acentuada o que pode ser uma compreensão desses elementos no processo de ensino, ou seja, por se tratar de contextos de sala de aula, assim como há uma dificuldade no entendimento de se delinear o interlocutor virtual, por exemplo, não há também um olhar para aspectos como o suporte, em alguma

medida, por acreditarem ser o caderno ou a folha que o professor disponibiliza como únicas possibilidades e já terem internalizado, assim como a circulação e o posicionamento social do estudante, que são sempre determinados pelo contexto imediato de enunciação, isto é, a sala de aula.

Além disso, os demais elementos também não são delineados em todas as propostas. Esses resultados implicam diretamente na atuação dos estudantes na produção dos textos e no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, uma vez que tendem a não atender ao proposto, considerando que não há a delimitação adequada de condições para tal. Isso interfere, ainda, no papel do professor como corretor e avaliador do texto<sup>7</sup>, uma vez que, quanto menos aspectos estipulados no encaminhamento de produção para nortear o processo de escrita, menores são os critérios para pautar o momento de avaliar.

Conforme mencionado anteriormente, acerca dos gêneros discursivos, em alguns momentos foi possível constatar que as propostas de produção textual estavam implícitas nos livros didáticos, de modo que, possivelmente, nem os estudantes, nem os docentes, saberiam que se tratava de uma atividade de produção textual. Após constatar essa recorrência, observamos que a identificação da produção implícita, muitas vezes, deu-se devido a verbos que marcam a finalidade de produções textuais, ou ainda, em outros momentos, de gêneros do discurso. Nesse sentido, analisamos os *corpora* quanto a tal quesito e sistematizamos no Quadro 6, conforme segue:

**Quadro 6:** Finalidade e gênero identificados por disciplina

Disciplina	Finalidade			Gênero Discursivo		
	Explícita	Inferida	Total	Explícito	Inferido	Total
<b>Biologia</b>	5	3	8	6	2	8
<b>Filosofia</b>	1	2	3	5	15	20
<b>Física</b>	-	-	-	-	1	1
<b>Geografia</b>	1	-	1	2	2	4
<b>História</b>	-	8	8	1	17	18
<b>Matemática</b>	1	1	2	3	-	3
<b>Química</b>	1	2	3	2	1	3
<b>Sociologia</b>	3	6	9	5	9	14
<b>Total Geral</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>34</b>	<b>24</b>	<b>47</b>	<b>71</b>

Fonte: Os pesquisadores.

Observando o Quadro 6, é notório o maior número, tanto de finalidades, quanto de gêneros do discurso, indicados por inferência. No que concerne especificamente à finalidade, observamos que das 34 identificadas, 22 se dão por inferência, enquanto

apenas 12 são marcadas linguisticamente. Quanto ao gênero discursivo, dos 71 identificados, apenas 24 estão explícitos, enquanto 47 são identificados por meio de inferência. A possibilidade do reconhecimento é dada, nas atividades de produção textual, pela apresentação de determinados verbos, pois, conforme tratado anteriormente, no Quadro 2, é a partir de verbos, como *Comentar*, *Debater*, entre outros, que se revela a possibilidade de um gênero específico para a produção.

No que diz respeito ao estabelecimento da finalidade da produção de modo implícito, leva-nos a refletir acerca das discussões de Silva (2018), quando afirma que, em algumas situações de produção de textos, certos elementos das condições podem ser definidos por meio de palavras ou inferidos pelo contexto, fazendo com que o elemento recuperado por inferência não seja marcado linguisticamente. Observamos o excerto na sequência, como exemplo:

**Exemplo 1** – Finalidade inferida por *verbo de finalidade*

*“Discuta com seus colegas os problemas sociais responsáveis pelas tragédias que ocorrem por ocasião dos desabamentos, como a morte de muitas pessoas e a perda de bens materiais”.* (ALMEIDA, 2013, p. 105).

No Exemplo 1, a finalidade dessa produção, ainda que não marcada linguisticamente (“a finalidade da produção é discutir...”), pode ser inferida por meio do verbo “discuta”, cujo propósito é que o estudante discuta com os colegas acerca dos problemas sociais que são causados em decorrência de desabamentos. Ainda assim, partimos da análise apenas do enunciado escrito e não de uma prática em sala de aula e, então, ressaltamos que, em determinados contextos, se o professor não intervier com a leitura do comando de produção e enfatizar a finalidade da proposta, o aluno, em alguns casos, pode não alcançar o grau de inferência necessário para compreender o que está sendo proposto, dado que essa inferência demandaria do estudante um conhecimento prévio acerca de tal prática, o que não podemos afirmar que o estudante possui.

Ponderamos que, para a disciplina de Geografia, de cujo material didático foi extraído o exemplo 1, neste momento de trabalho com tal atividade de produção textual (uma *discussão*), o encaminhamento seja suficiente para atender ao propósito desta prática. Porém, o que propomos neste trabalho é, justamente, a reflexão acerca



de tal suposta “suficiência” relativa a práticas de linguagem, especificamente, as de produção de discursos, sejam escritos ou orais.

À possibilidade de inferência da delimitação dos gêneros, associamos o fato de não serem estabelecidos linguisticamente, pelo proposto no comando ser determinado por meio de verbos, assim como o de finalidade, conforme pondera Silva (2018). Então, depreendemos que essa inferência aconteça por meio da marcação de verbos que introduzem gênero. Observamos o exemplo 2:

**Exemplo 2:** Gênero discursivo inferido por verbo que introduz gênero

*“Pesquise sobre reality shows na televisão brasileira e depois **debata** com os colegas as questões a seguir, registrando em seu caderno as conclusões a que chegaram. [...]”* (destaque nosso). (VASCONCELOS, 2016, p. 175).

Embora não seja possível identificar a marcação de um gênero de maneira explícita, acreditamos que a presença do verbo *debater*, no imperativo, permite a inferência de que a produção ocorrerá por meio de um Debate, gênero oral tipicamente pertencente à esfera acadêmica e escolar (TRAVAGLIA [et al], 2013). Desse modo, defendemos a ideia de que há a possibilidade de reconhecimento do gênero proposto a partir dos verbos que permitem a recuperação da finalidade. Ainda assim, essa inferência pode ser possível a partir do conhecimento que se tem a respeito do gênero discursivo em questão e, em consequência, de sua função social, mesmo que de maneira não escolarizada.

O gênero Debate, por exemplo, pode ser conhecido pelo estudante por ouvir alguém falar ou ver na televisão, em determinadas épocas, sobre debates que acontecem entre sujeitos, em situações específicas. Contudo, o estudante pode não ter um conhecimento de que essa ação que se desenvolve num Debate seja uma produção textual de um gênero discursivo com registro oral.

Destacamos, ainda, neste encaminhamento, os verbos *pesquise* e *registre*, que também direcionam o que deve ser feito pelo estudante, ainda que não de modo adequado, em termos de orientação para uma atividade que cumpre determinadas finalidades e funções sociais e comunicativas, ou seja, para além da objetividade do sistema escolar. Tomando a sequência do enunciado, o estudante, para cumprir a finalidade de sua produção oral – *debater* -, deve *pesquisar* acerca do conteúdo e,

após o *debate*, as conclusões devem ser *registradas*, sugerindo que há um processo que perpassa a prática discursiva em questão. Contudo, ponderamos que tal *pesquisa* e *registro*, ainda menos que o propósito enunciativo da atividade – *debater*, não são orientados de modo a atender ao que se pressupõe para estas práticas discursivas em termos de processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ressaltamos que, se a prática não for corriqueira ou se, por exemplo, ao produzir o encaminhamento, o professor não adequa as escolhas lexicais à proposta, mais uma vez o estudante pode não entender por não possuir inferências necessárias para produzir o texto de acordo com o que é proposto pelo encaminhamento de produção.

### **Considerações finais**

As discussões apresentadas buscaram analisar os livros didáticos de disciplinas diversas do Ensino Médio, a fim de compreender como se dá o trabalho com a produção de textos a partir do que propõem os materiais. Com base no estudo dos *corpora*, é possível compreender que as disciplinas que compõem tal ciclo de ensino trabalham com produção textual. Porém, em termos de adequação ao que se apresenta para o trabalho com a escrita em perspectiva discursiva, conforme os estudos da linguagem (GERALDI, 1997; BAKHTIN, 2011; MENEGASSI, 2011; 2016), os encaminhamentos não estabelecem todas as condições necessárias aos estudantes para produzirem seus textos, de maneira adequada a uma situação enunciativa delineada.

Dado o próprio aporte teórico-metodológico desta pesquisa, rejeitamos a ideia de uma escrita homogênea e standardizada. Ao contrário, justamente por destacarmos a necessidade e pertinência das condições de produção, concordamos com o conceito de escrita como trabalho, compreendida em viés discursivo, processual e, portanto, diferente a cada situação enunciativa na qual ocorre. O que argumentamos é a favor de que o trabalho com práticas discursivas de produção textual – escrita ou oral -, em situação escolar, seja subsidiado em encaminhamentos adequados, para que sejam estabelecidas as condições para que o estudante

assuma-se como sujeito de seu dizer e, para que isso ocorra, é necessário que conheça a situação na/para qual seu texto é produzido.

Tal dado leva-nos a refletir acerca da complexidade do que esse trabalho com a escrita pode gerar aos estudantes no que concerne ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, em relação à prática de produzir textos, isto é, escrever textos que atendam à finalidade e às funções sociais e comunicativas específicas de situações de interação verbal social. E, nesse sentido, nossa reflexão estende-se ao quanto tais práticas podem influenciar negativamente no trabalho desenvolvido na disciplina de LP, considerando-se as concepções e suas características que envolvem a prática de produção de textos em perspectiva discursiva.

Reafirmamos que o objetivo dessas outras disciplinas não é, obviamente, o mesmo da LP, que toma a língua/linguagem como objeto de estudo, e fazemos duas considerações a esse respeito: a) o estudo possibilitado em LP é fundamental para quaisquer outras práticas discursivas, inclusive, em situações escolares abrangendo outras áreas; b) trabalhar de modo adequado, segundo o aporte apresentado neste trabalho, com práticas de produção textual, em quaisquer disciplinas, é a proposta que melhor se apresenta à concepção enunciativo-discursiva de língua/linguagem, entendida como social, histórica, cultural e ideológica. Portanto, produzir textos pode ser diferente em uma ou outra disciplina. Porém, toda prática de linguagem é uma prática discursiva e, assim, instaura-se a fim de cumprir os propósitos enunciativos de determinada situação.

Por fim, com as discussões expostas neste trabalho, podemos, ainda, refletir acerca do papel do livro didático, enquanto principal aparato à prática pedagógica de muitos docentes. Dessa forma, entendemos que a proposta do material pode não amparar o trabalho com a escrita de modo adequado, considerando o que se propõe para a prática de produção textual em perspectiva discursiva, almejando o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas de estudantes e de uma compreensão, por parte dos próprios estudantes, quanto às funções sociais e comunicativas que aquela produção cumprirá. O que demanda, assim como o faz, também, aos professores de LP, a análise e adequação das atividades, conforme necessário.

## Notas

\* Adriana Beloti é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e professora adjunta do Colegiado de Letras da UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão. Coordenou de 2014 a 2017 o subprojeto de Letras/Língua Portuguesa do PIBID - Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. E-mail: dribeloti@gmail.com

\*\* Cleber da Silva Luz é mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM). Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão (UNESPAR). E-mail: clebersiluz@gmail.com

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de estudos realizados no Grupo de Pesquisa PRÁDIS – Práticas discursivas na escola (UNESPAR/CNPq).

<sup>2</sup> Tais livros foram os disponibilizados por um determinado Colégio e, por vezes, não correspondem ao que foi adotado em outras escolas.

<sup>3</sup> As possíveis finalidades (Quadro 1) e gêneros (Quadro 2) são baseados nos encaminhamentos analisados nesta pesquisa, dos quais os verbos foram localizados e cumprem o papel, no íterim desta discussão teórica, apenas de exemplo para ilustrarmos sua função.

<sup>4</sup> Os resultados desta etapa da pesquisa, correspondente ao projeto Diretrizes Curriculares e Livro Didático: a escrita em disciplinas do Ensino Médio, podem ser consultados em Luz e Beloti (2019).

<sup>5</sup> Identificamos tais propostas de produção textual, com solicitação de determinados gêneros do discurso, pelo fato de nosso aporte teórico-metodológico específico possibilitar tal reconhecimento. Isso significa que, possivelmente, docentes dessas outras áreas diversas não compreendam tais enunciados enquanto encaminhamentos de produção textual, solicitando a escrita de um gênero específico, que, então, deve cumprir finalidades e funções sociais e comunicativas específicas.

<sup>6</sup> As discussões que detalham os aspectos relacionados à identificação do gênero discursivo estão apresentadas em momento posterior neste texto, o que justifica apenas sua menção aqui.

<sup>7</sup> Entendemos apenas tais possibilidades, levando em consideração que não pressupõem o processo de escrita, já apresentando limitações quanto à apresentação de condições de produção, e isso coloca o professor, nos contextos em que tais encaminhamentos são analisados, como impossibilitado de ser coprodutor e coautor, de modo que não atua como revisor do texto do estudante, podendo ser apenas corretor e/ou avaliador dos textos. Para outras discussões quanto a estes termos e conceitos, sugerimos consultar Beloti (2016).

## Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. Gêneros do discurso: esferas, *archaica* e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20. p. 54-72, 2013.

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras/Universidade Federal de Santa Maria** – Santa Maria, RS: v. 20, n. 40. p. 147-162, 2010.

ALMEIDA, L. M. A. **Fronteiras da globalização: Ensino Médio. Geografia. 2. ed.** São Paulo: Ática, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6.e.d. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BELOTI, A. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de Língua Portuguesa.** 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I.** (Maria da Glória Novak; Luiza Neri Trad.). São Paulo: Ed. Nacional; Ed da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC, 2017.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: Encontro do Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, v.10, 2012, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2012. p. 1-15.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho.** In: MARTINS, M. H. (Org.). Questões de linguagem. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

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

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-25.

LUZ, C. S.; BELOTI, A. Diretrizes Curriculares e livro didático: a escrita em disciplinas do Ensino Médio. In: V EAIC - II EAEX UNESPAR, 2019, Campo Mourão. **Anais do ...** Campo Mourão: Unespar, 2019. v. 5. p. 688-703.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENEGASSI, R. J. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. In: **Línguas & Letras;** Letras/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes. v.1, n.1 (2000). Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. p. 99-119.

\_\_\_\_\_. A escrita como trabalho em sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico.** 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SILVA, C. C. **Caracterização dos Comandos de produção textual da prova de redação da UEM**. 2018. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SILVA, C. C; MENEGASSI, R. J. **Concepções de leitura na prova de redação do gênero textual Resumo**. In: V CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares. Anais... Maringá: UEM, 2017. p. 489-503.

TRAVAGLIA, J. C. [et al]. Gêneros orais – conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VASCONCELOS, J. A. **Reflexões: filosofia e cotidiano** - ensino médio. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

VOLÓCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 2015 [1926]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: maio de 2020.

Aprovado em: outubro de 2020.