

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

JENNIFER DA SILVA MARINHO

**O ENDEREÇAMENTO EM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA
COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS**

Maringá-PR

2022

JENNIFER DA SILVA MARINHO

**O ENDEREÇAMENTO EM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DOS
ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de
Oliveira
Membro Titular - UEM/PLE



Profª Drª Edilaine Buin Barbosa
**Membro Externo (UFGD –
Dourados/MS)**



Profª Drª Cristiane Carneiro Capristano
Presidente – Orientadora

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M338e

Marinho, Jennifer

O endereçamento em propostas de produção textual em uma coleção de livros didáticos dos anos iniciais / Jennifer Marinho. -- Maringá, PR, 2022.

120 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientador: Prof. Dr. Cristiane Capristano.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

CDD 23.ed. 401.41

Elaine Cristina Soares Lira – CRB-9/1202



Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LETRAS DA PÓS- GRADUANDA JENNIFER DA SILVA MARINHO, REALIZADA NA UNIVERSIDADEESTADUAL DE MARINGÁ, NO DIA 09/06/2022.

Aos **nove** dias do mês de **junho** do ano de **dois mil e vinte e dois**, às **catorze horas**, por via remota, sob a presidência da **Profª Drª Cristiane Carneiro Capristano**, em sessão pública, reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado em Letras da pós-graduanda **JENNIFER DA SILVA MARINHO**, assim constituída: **Profª Drª Cristiane Carneiro Capristano** (Orientadora – UEM/PLE), **Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira** (Membro Titular – UEM/PLE) e **Profª Drª Edilaine Buin Barbosa** (Membro Externo – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS). Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento, aos membros da Banca e à pós-graduanda, das normas que regem a Defesa de Dissertação e definiu-se a ordem a ser seguida pelos Examinadores para a arguição. A seguir, a candidata passou à defesa de sua dissertação de mestrado intitulada **O ENDEREÇAMENTO EM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**. Encerrada

a defesa, procedeu-se ao julgamento em sessão secreta, tendo sido a pós-graduanda **APROVADA**, fazendo jus ao título de **MESTRE EM LETRAS**, área de concentração: **Estudos Linguísticos**. Nadamais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Profª Drª Cristiane Carneiro
Capristano Presidente da
Banca (UEM/PLE)

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira
Membro Titular (UEM/PLE)

Profª Drª Edilaine Buin Barbosa Membro
Externo (UFGD – Dourados/MS)

Dedico este trabalho aos meus pais, Suely Marinho e Flávio Marinho, que nunca me negaram apoio incondicional, amor incondicional e que sempre estiveram, cuidadosamente, do meu lado. Meu eterno respeito e minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus e à Nossa Senhora Aparecida, que me sustentaram e me sustentam todos os dias, desde os dias de paz e sol, até os dias nublados e chuvosos.

Agradeço à minha família, que nunca me negou apoio, amor e carinho, entendendo minha ausência no tempo de construção desta pesquisa. À minha mãe, Suely Marinho, mulher que me inspiro e que tenho muito orgulho de ter morado em seu útero sagrado. Ao meu pai, que sempre me guiou e me ensinou a ter olhos que enxergam. Ambos colocaram as rédeas em minhas mãos, mas não as tocaram para mim, me ensinando a ir com minhas próprias condições. À minha irmã, Isabelle, pessoa mais doce que conheço na vida, que seu caminho na linguagem seja lindo, tanto quanto o meu foi.

À minha querida orientadora, Cristiane, que desde a Iniciação Científica me impulsiona, me guia, me conduz e me ensina no mundo da Linguística. Sou grata por seus ensinamentos linguísticos e de vida, professora. Agradeço pela paciência, pela inspiração e por ser luz na vida de todos os seus orientandos. Grande inspiração para mim.

Agradeço aos meus amigos queridos do Programa: Sarah Anselmo, Isabela Papke, Anna Clara Carling, Nathália Borges, Maurício Cigarros, Janete, entre tantos outros. Não foram poucas as discussões nos intervalos das disciplinas, nem pouco os choros. O apoio e a troca com vocês tornou esse caminho mais leve.

Aos meus antigos e bons: Leonardo Sfordi, Julia Labiak, Fernanda Garcia, Loraine Arantes, Beatriz Lemes e Gabrielle Tomaz. Obrigada, meus amigos, por terem entendido minha ausência nestes anos, por segurarem firme em minhas mãos, por serem, tantas vezes, minha família maringaense e por acreditarem tanto em mim. Eu amo vocês com o coração inteiro.

Ao meu companheiro, com quem um dia eu decidi dividir minha vida, João Pedro Báculo, que me deu apoio, amor, carinho e café para que esta dissertação se findasse. Que me acalmou em momentos de insegurança e medo. Sem você comigo, esse ano teria sido quase que impossível. Obrigada, meu amor.

Agradeço aos membros da banca, Profº Neil e Profª Edilaine que desde a qualificação se prontificaram a ler com atenção esta pesquisa. Seus apontamentos, direcionamentos e olhares foram de extrema importância para que chegássemos a esta versão final.

Agradeço a todos os professores do PLE-UEM, vocês são minhas maiores inspirações do que é ser e fazer linguagem neste país. Estarmos aqui é um ato político e de resistência! Minha grandiosa admiração.

Por último, mas não menos importante, agradeço à CAPES, por ter financiado esta dissertação.

RESUMO

Jennifer da Silva Marinho

jennifersmarinho@gmail.com

Esta dissertação tem como objeto de investigação o endereçamento em propostas de produção textual de uma coleção de livros didáticos dos Anos Iniciais, o qual será observado à luz de um enquadramento teórico que prevê uma apropriação da noção de endereçamento do Círculo de Bakhtin. Entendemos, segundo os estudos bakhtinianos, que a possibilidade de endereçamento é um traço constitutivo dos enunciados concretos, gêneros discursivos, tanto quanto as condições de produção, o tema, o estilo e a estrutura composicional. Dessa forma, nosso objetivo geral foi investigar como se constituía o endereçamento em propostas de produção textual em uma coleção de livros didáticos voltados para os Anos Iniciais. Esse objetivo geral se desdobrou nos objetivos específicos de: (a) observar e descrever como se dá a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis; (b) verificar, nas propostas de produção textual, quais indícios apontam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e refletir, a partir desses indícios, sobre quem é (são) esse(s) destinatário (s); e, por fim, (c) averiguar se existe (m) regularidade (s) na projeção desse (s) destinatário (s), considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais. Para que esses objetivos fossem atingidos, contamos com uma análise qualitativa e quantitativa do *corpus*, formado pela coleção do livro didático Língua Portuguesa – Ápis, em que analisamos 58 propostas de produção textual, distribuídas ao longo de toda a coleção, com base em procedimentos teórico-metodológicos inspirados no Paradigma Indiciário, conforme formulado por Ginzburg (1989, 2002) e apresentado em Corrêa (1997, 2005) e Suassuna (2008). Traçamos, então, três passos metodológicos para olhar para as propostas de produção textual ao longo da coleção. No primeiro passo identificamos, quantificamos e observamos a forma como as propostas de produção foram distribuídas em cada livro didático ao longo da coleção. Já no segundo passo, verificamos, nas propostas de produção textual, quais indícios, no plano da enunciação e do discurso, apontavam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e, a partir deles, refletimos sobre quem é (são) esse(s) destinatário (s). Por fim, no terceiro passo, olhamos para a regularidade na projeção do endereçamento, voltando-nos para a quantidade de propostas em cada volume, a complexidade dos gêneros solicitados em cada ano, bem como para a complexidade da estruturação dessas propostas de produção, a fim de averiguarmos se havia ou não uma regularidade na projeção do endereçamento. A partir desses passos e fundamentados no nosso quadro teórico de partida, identificamos três destinatários nas propostas de produção, a ser: o destinatário *imediato*, o destinatário *presumido* e o *sobredestinatário*. Assim, constatamos que o endereçamento em enunciados de propostas de produção textual nessa coleção de livros didáticos é complexo e nele se mesclam, pelo menos, três destinatários: destinatários imediatos (preferencialmente, os alunos); destinatários presumidos (professora, PNLD e BNCC) e sobredestinatário (discursos materializados em documentos oficiais sobre o que vem a ser produzir textos nos anos iniciais).

PALAVRAS-CHAVE: Endereçamento; Proposta de produção textual; Gêneros Discursivos; Livro Didático.

ABSTRACT

This dissertation has as an investigation object the addressing in text productions proposals of a Elementary School I didactic books collection, in which will be observed in base of a theoretic framework that predicts a notion appropriation of Bakhtin Circle addressing. We understand, according to bakhtinian studies, that the possibility of an addressing is a constitutive trait of concreted statements, discursive genres, as well as the production conditionals, the theme, the style and the compositional structure. In this way, our general objective was to investigate how the addressing in text productions proposals in didactics books turned to Elementary School I constituted itself. This general objective was unfolded in specific objectives of: (a) observe and describe how the emergency and distribution of Collection Ápis text production proposals happen; (b) verify, in the text production proposals, what clues point to the projected receiver (s) by the didactic book and reflect, on these clues, about who is (are) this (these) receiver (s); and, at the end, (c) ascertain if exists regularity on the projection of these receivers, considering the differences between elected books to analyze and the time of schooling referred to Elementary School I. To reach these objectives, we counted with a qualitative and quantitative analysis of the *corpus*, formed by the didactic book from Ápis- Portuguese Language collection, which we analyzed 58 text production proposals, distributed throughout the entire collection, based on theoretical-methodological proceedings inspired in the Evidentiary Paradigm, according to what Ginzburg (1989, 2002) formulated and used in Côrrea (1997, 2005) and in Suassuna (2008). We mapped, in this way, three methodological steps to look into text production proposals throughout the collection. On the first step, we identified, quantified and observed the way how the production proposals were distributed in each didactic book on the entire collection. On the second one, we verified, in the production proposals, what clues, in the level of statement and discourse, pointed to the projected receiver (s) by the didactic book and, based on them, we reflected about who is (are) this (these) receiver (s). To finalize, on the third step, we looked to the regularity in the addressing projection, turning ourselves to the proposals quantity in each volume, the complexity in the genres requested year by year, as well as to the complexity on the structuring of these production proposals, in order to check if there was or wasn't some regularity in the addressing projection. From these steps and reasoning on our theoretical starting frame, we identified three receivers constituted in otherness with production proposals, to knowledge: the *immediate* receiver, the *presumed* receiver and the *over* receiver. In this way, we found that the addressing in the statements of text production proposals in this didactic books collection is complex and in this at least three receivers merge themselves, that will be: immediate receivers (preferably, students); presumed receivers (teacher, PNLD and BNCC) and over receiver (materialized discourses in official documents about what comes to produce texts in the Elementary School I).

KEY WORDS: Addressing; Text production proposal; Discursive Genres; Didactic Books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Maringá.....	51
Figura 2: Esquematização de elementos didatizados	55
Figura 3: Agrupamento dos gêneros	56
Figura 4 e 5: proposta de produção textual 1 (livro didático do primeiro ano).....	69
Figura 5: proposta de produção textual 1 (livro didático do primeiro ano)	69
Figura 6: Proposta de produção textual do primeiro ano.	71
Figura 7: Proposta de produção textual do primeiro ano.	73
Figura 8: Proposta de produção textual do primeiro ano.	73
Figura 9: Proposta de produção textual do segundo ano.....	75
Figura 10: Proposta de produção textual do terceiro ano.....	78
Figura 11: Proposta de produção textual do terceiro ano.....	82
Figura 12: Proposta de produção textual do terceiro ano.....	83
Figura 13: Proposta de produção textual do quinto ano.....	85
Figura 14: Proposta de produção textual do quinto ano.....	86
Figura 15: Proposta de produção textual do quinto ano.....	87
Figura 16: Proposta de produção textual do quinto ano.....	88
Figura 17: Proposta de produção textual do primeiro ano	89
Figura 18: Proposta de produção textual do primeiro ano	94
Figura 19: Proposta de produção textual do primeiro ano	94
Figura 20: Proposta de produção textual do livro didático do primeiro ano.....	96
Figura 21: Proposta de produção textual de livro didático do segundo ano.	98
Figura 22: Proposta de produção textual de livro didático do terceiro ano	99
Figura 23: Proposta de produção textual de livro didático do quarto ano.	101
Figura 24: Proposta de produção textual do quinto ano.....	102
Figura 25: Proposta de produção textual do quinto ano.....	103
Figura 26: proposta de produção textual do livro didático de primeiro ano	106
Figura 27: proposta de produção textual do livro didático de primeiro ano	106
Figura 28: proposta de produção textual do livro didático de terceiro ano.....	108
Figura 29: proposta de produção textual do livro didático de quarto ano.....	110
Figura 30: proposta de produção textual do livro didático de quarto ano.....	111

LISTA DE TABELA

Tabela 1: A emergência dos gêneros discursivos nas propostas:	66
Tabela 2: Propostas de produção textual do primeiro e quinto ano.	91

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Emergência das propostas de produção textual nos anos iniciais da coleção Ápis	65
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO ENDEREÇAMENTO.....	18
1.1 Gêneros discursivos e endereçamento.....	18
1.1.1 A complexidade do endereçamento: destinatário imediato, destinatário presumido e sobredestinatário.....	26
1.2 O Livro didático	31
1.2.1 Programas nacionais de distribuição e acesso aos livros didáticos.....	31
1.2.2 O livro didático como gênero discursivo	37
1.2.3 A produção textual nas séries iniciais: o que dizem os livros didáticos e os documentos oficiais.....	40
1.2.4 As propostas de produção textual como objetos de pesquisa.....	43
1.3 Síntese do capítulo	48
CAPÍTULO 2: MATERIAL E METODOLOGIA.....	49
2.1 Material.....	49
2.1.1 A escolha do material.....	49
2.1.2 O livro didático corpus: Ápis – Língua Portuguesa (Editora Ática).....	51
2.2 Procedimentos Metodológicos	59
2.2.1 Bases teórico-metodológicas da pesquisa.....	59
2.2.2 Passos metodológicos	61
2.3 Síntese do capítulo	63
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
3.1 A emergência e a distribuição das propostas na Coleção Ápis.....	64
3.2 O endereçamento nas propostas da Coleção Ápis	67
3.2.1 A emergência do (s) destinatário (s) imediato (s).....	68
3.2.2 A emergência do (s) destinatário (s) presumido (s).....	74
3.2.3 A emergência do (s) sobredestinatário (s)	80
3.3 As regularidades na projeção dos destinatários: diferenças entre os livros considerando o tempo de escolarização	92
3.4 Síntese do capítulo	105
CONCLUSÃO.....	113
Referências bibliográficas	118
Anexos.....	122

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, desenvolvida na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas, nossa proposta foi investigar o endereçamento incrustado em propostas de produção textual em uma coleção de livros didáticos voltados para os Anos Iniciais. Para isso, analisamos quem é (são) o (s) destinatário (s) projetado (s) pelos autores do livro didático, tomando como base uma apropriação da noção de *endereçamento* presente nos trabalhos desenvolvidos no Círculo de Bakhtin, seguindo o exemplo de pesquisas como as de Capristano e Oliveira (2014), Cangussú (2016), Siqueira (2019) e Capristano e Cangussú (2022), que serão apresentadas mais adiante.

O interesse em conduzir a pesquisa veio de um tempo atrás, ainda na graduação, com um Projeto de Iniciação Científica (IC) intitulado “Enunciados escritos em contexto institucional: estudo de propostas de produção textual em Livro Didático do Ensino Fundamental I”, que foi de extrema importância para a minha formação enquanto pesquisadora na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas e me permitiu entender melhor o funcionamento do livro didático no Brasil, bem como os conceitos de *produção textual* e *gêneros discursivos*. O princípio norteador dessa IC (bem como desta dissertação) foi a importância dos livros didáticos em contexto institucional de ensino. Como sabemos, eles estão presentes na maior parte das escolas públicas do país e se constituem como um material de direito de cada estudante, distribuído gratuitamente pelo Governo Federal, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros didáticos têm um importante papel nas práticas de ensino nacionais, já que, muitas vezes, são eles quem determinam os conteúdos e condicionam estratégias de ensino, em grande parte das escolas brasileiras.

Dessa IC surgiu a necessidade de um maior aprofundamento. A IC nos possibilitou observar como se estruturavam as propostas de produção textual presentes em um livro didático do Ensino Fundamental I, bem como a visão e o trabalho com os gêneros discursivos presentes nessas propostas. Assim, quanto mais nos debruçávamos nos pressupostos teóricos bakhtinianos, mais surgia a intenção em observar essas propostas de produção textual, as quais são fundamentais nessa etapa de escolarização, uma vez que auxiliam o aluno a produzir textos. Resolvemos, então, observar como se dava o endereçamento feito pelos autores dos livros ao elaborarem essas propostas, ou

seja, a quem se endereçavam essas propostas, entendendo e levando em consideração que esses enunciados, dentro dessas condições de produção, preveem um (ou mais de um, como procuraremos demonstrar) destinatário (s).

O Círculo de Bakhtin formulou algumas reflexões acerca dos princípios metodológicos do enunciado, uma delas diz respeito à “natureza da compreensão”, encaminhando para a discussão de que o discurso se organiza em função do outro, estruturando e definindo seu caráter dialógico. Entendemos que todo enunciado, ou seja, todo tipo relativamente estável de enunciado, os gêneros discursivos, já prevê destinatários que constituem o próprio gênero, sendo assim, o endereçamento é constitutivo ao gênero discursivo, uma vez que a estrutura composicional, o tema e o estilo de um enunciado concreto se organizam em função desse destinatário.

Nessa mão, a hipótese de partida desta pesquisa é a de que, ao elaborarem propostas de produção textual, os autores dos livros didáticos o fazem com base em uma representação e/ou uma idealização de destinatário (BAKHTIN, 1986), portanto, com base em um endereçamento no qual, a nosso ver, podem se mesclar a criança que realizará a atividade, o professor que irá aplicá-la, o órgão institucional avaliador do livro etc. Trata-se, assim, de considerar que as propostas de produção textual têm um endereçamento complexo e múltiplo, não unívoco.

Considerando essa hipótese, nesta pesquisa, o objetivo geral é investigar como se constitui o endereçamento em propostas de produção textual em uma coleção de livros didáticos voltados para os Anos Iniciais. Esse objetivo geral se desdobra nos objetivos específicos de:

- (a) observar e descrever como se dá a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis;
- (b) verificar, nas propostas de produção textual, quais indícios apontam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e refletir, a partir desses indícios, sobre quem é (são) esse(s) destinatário (s);
- (c) averiguar se existe (m) regularidade (s) na projeção desse (s) destinatário (s), considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais.

Nossa proposta é a de analisar especificamente as propostas de produção textual contidas na coleção Língua Portuguesa – Ápis, da Editora Ática. Essa coleção foi selecionada por ter sido utilizada nos anos de 2019, 2020 e 2021 pelo município de Maringá-PR para o trabalho com os anos iniciais, cidade na qual desenvolvemos esta

pesquisa. Entendemos que o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, por meio de pesquisas como a nossa, pode contribuir não só para o campo de pesquisa “Estudos Linguísticos” e para a linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas”, mas, também, para o desenvolvimento da microrregião em que está inscrito.

Vale destacar que a coleção foi amplamente utilizada na região sócio-geográfica da qual Maringá faz parte. Das 24 cidades que compõe a região de Maringá, 14 escolheram a coleção Ápis – Língua Portuguesa como opção número 1 para o trabalho em sala de aula durante os anos de 2019, 2020 e 2021, sendo elas: Colorado, Floraí, Itambé, Lobato, Mandaguari, Sarandi, Atalaia, Doutor Camargo, Floresta, Ivatuba, Mandaguaçu, Marialva, Paiçandu e Santa Fé.

Além disso, no PNLD de 2019, a Coleção Ápis – Língua Portuguesa foi a mais adquirida pelo programa, com um número de 700.424 exemplares de livro do professor de 1º ano e 791.626 exemplares de livro do professor de 5º ano, evidenciando, assim, a relevância que o material tem a nível nacional.

Esta dissertação se justifica, também, por entendermos que lidar com um material presente de forma tão marcante em contexto institucional de ensino, como os livros didáticos, é de extrema importância. Ao observá-lo, passa a se ter o reconhecimento do que se encontram nesses materiais e, a partir desse reconhecimento, pode vir a surgir uma proposição de estratégias que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino por meio desses materiais. Trata-se de investigar para conhecer e conhecer para melhorar, não só como são propostas e organizadas as atividades, mas entender, também, a relação professor-material-aluno e órgãos oficiais que se mesclam nesse exercício institucional, relação essa que se dá, para nós, por meio de projeções e representações: que os professores têm do material e dos alunos; que as pessoas que organizaram esses materiais têm dos professores, dos alunos e da banca de avaliadores; e que os alunos têm do material e da professora.

Além disso, o nosso trabalho, ao entender como o endereçamento funciona nas propostas de produção textual, pode constituir-se como um terreno fértil para se pensar a chamada aquisição de escrita, pela qual as crianças/alunos passam nessa etapa de escolarização, já que as propostas de produção textual aparecem ao longo de toda coleção do livro didático aqui em observação.

Esta pesquisa justifica-se, ainda, por poder colaborar com os estudos na área do ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo àqueles que se debruçam sobre a escrita

infantil, bem como no tocante aos gêneros discursivos, pois, ao visualizarmos a produção escrita infantil nos livros didáticos, conseguimos melhor entender as concepções de escrita, criança e ensino que percorrem esses materiais.

Esta dissertação se organiza em três capítulos. O primeiro, intitulado *Fundamentos teóricos para o estudo do endereçamento*, é dividido em duas grandes partes. Na primeira parte, intitulada “Gêneros do discurso e endereçamento”, buscamos desenvolver reflexões a fim de apresentar o quadro teórico ao qual esta pesquisa está vinculada, discutindo, primeiro, as noções de *endereçamento* e *gêneros discursivos*, dentro do quadro teórico bakhtiniano, a partir do texto “Gêneros do discurso”, defendendo, por um lado, que o endereçamento é parte constitutiva dos gêneros discursivos e, por outro, que o endereçamento é um fenômeno complexo, como propõem, por exemplo, pesquisas como as de Capristano e Oliveira (2014), Cangussú (2016), Siqueira (2019) e Capristano e Cangussú (2022).

Na segunda parte desse mesmo capítulo, nos debruçaremos nas reflexões acerca do livro didático, trazendo a reflexão a fim de defender que este se constitui como um gênero discursivo, pois estamos olhando para ele e o entendendo como um produto sócio-histórico-ideológico. Também fazemos um histórico dos programas nacionais de distribuição e acesso aos livros didáticos no Brasil, com a finalidade de entendermos como se deu o processo de regulamentação e escolha desses materiais do seu início até os dias atuais, para que, assim, possamos entender com mais clareza a escolha da coleção aqui em análise. Abordamos, por fim, a produção de textos nas séries iniciais, levando em consideração o que dizem os documentos oficiais como os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) e refletimos sobre o que são as chamadas “propostas de produção textual”, apresentando alguns trabalhos que elegeram essas propostas como objetos de investigação.

No segundo capítulo, as reflexões giram em torno do nosso *Material e Metodologia*, apresentando o livro didático *corpus*: Ápis – Língua Portuguesa, sua organização metodológica e suas bases teóricas. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, que incluem as bases teórico-metodológicas e os passos metodológicos que nos ajudaram a atingir os objetivos desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os *Resultados e as Análises*. Primeiro, apresentamos como se dá a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis. Depois, mostramos, por um lado, quais indícios presentes nas propostas

de produção textual da coleção apontavam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e, por outro, refletimos, a partir desses indícios, sobre quem é (são) esse(s) destinatário (s). Por fim, exploramos as regularidades que pudemos identificar na projeção de destinatário (s) feitas pelo livro didático nas propostas de produção textual, considerando, para isso, dois parâmetros: as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais.

Por fim, nas considerações finais, encerramos nossas reflexões como uma seção de conclusão, destinada à ponderar sobre os resultados da nossa pesquisa.

As reflexões apresentadas nestes capítulos, esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão do processo de aquisição da escrita e, conseqüentemente, possa instigar reflexões que visem a um aprimoramento das práticas que envolvem o trabalho com a escrita nos livros didáticos e em salas de aula dos anos iniciais, principalmente, no que tange às produções textuais e a quem elas são endereçadas. De modo mais geral, esperamos também que as postulações geradas nesta dissertação possam fortalecer as reflexões de outros pesquisadores a respeito do caráter heterogêneo e social da linguagem.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO ENDEREÇAMENTO

Neste capítulo apresentaremos o referencial teórico desta pesquisa. Em um primeiro momento, discutiremos a concepção de *gêneros discursivos* e de *endereçamento*, a partir do arcabouço teórico bakhtiniano. A discussão sobre esses conceitos é importante para esclarecermos em qual concepção de endereçamento estamos nos respaldando, pois entendemos ser um conceito basilar em nossa pesquisa, bem como o de *gêneros discursivos*.

Posteriormente, neste mesmo capítulo, traçaremos discussões sobre o livro didático, entendendo-o como um produto sócio-histórico-ideológico, portanto, como um gênero discursivo, apresentando, também, o histórico dos programas nacionais de distribuição e acesso aos livros didáticos no Brasil. Também faremos uma discussão sobre a produção textual nas séries iniciais, bem como o processo de produzir textos nas escolas: o que dizem os documentos oficiais, os livros didáticos e as pesquisas no campo dos estudos sobre a linguagem. Este capítulo será fechado com uma seção em que tecemos algumas considerações sobre as chamadas “propostas de produção textual”, especialmente apresentando algumas pesquisas que como a nossa, elegeram essas propostas com objetos de investigação.

1.1 Gêneros discursivos e endereçamento

Para abordar a noção de endereçamento, tema importante que será explorado nesta dissertação, é preciso antes lembrarmos o modo como o Círculo de Bakhtin elabora e problematiza a noção de gêneros do discurso.

Os gêneros discursivos são enunciados concretos produzidos por e na sociedade, nos mais diversos campos da atividade humana. São produzidos tanto nos campos do cotidiano, como em campos mais complexos. Tradicionalmente, diz-se que os gêneros contemplam três elementos típicos: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. Existem outros elementos constitutivos dos gêneros, por exemplo, as relações dialógicas, as condições de produção que emergem dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico, bem como a presença do destinatário, aspecto dos gêneros discursivos que será abordado mais diretamente nesta dissertação: o *endereçamento*.

Todo enunciado concreto tem por parte do locutor uma intenção discursiva ou uma vontade de produzir sentido. Essa intenção é um momento subjetivo do enunciado e, segundo Bakhtin (2016, p.37), é isso o que “determina a totalidade do enunciado, seu volume e as suas fronteiras”. Dessa forma, é essa vontade discursiva que determinará pontos importantes para o desenvolvimento do enunciado, por exemplo, seus limites, sua exauribilidade semântico-objetual (tema). Essa “vontade discursiva” ou essa “escolha” do gênero discursivo não é uma escolha individual e autônoma, feita por cada indivíduo de forma plenamente subjetiva, mas trata-se de uma escolha histórica, social e ideológica, sempre determinada pelas condições e produção do próprio gênero e pelo campo ou esfera da comunicação/atividade humana:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetual (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes etc. Em seguida, a intenção discursiva do falante com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2016, p.38).

Existem, então, no momento subjetivo de escolha do gênero discursivo, situações outras que determinarão essa escolha, como as condições temáticas, a condição de produção que esse enunciado circulará e a relação eu/outro que se estabelece nesse contexto. Essas determinações, que ocorrem no processo subjetivo de escolha do gênero, acontecem nos mais variados e heterogêneos enunciados, desde uma réplica do diálogo, classificada, metodologicamente, como um gênero primário “simples”¹, até mesmo, nos gêneros ditos mais complexos, como os romances.

Como aprendemos com os trabalhos do Círculo de Bakhtin, falamos e escrevemos por meio de enunciados e não por meio de palavras soltas e isoladas.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos certo volume (isto é, uma

¹ Em *Gêneros do discurso* (2016), Bakhtin propõe, para se pensar nos gêneros, uma distinção, a nosso ver, apenas metodológica, entre gêneros primários e gêneros secundários. Dessa forma, categoriza os gêneros primários como gêneros “simples”, os quais se formam “nas condições da comunicação discursiva imediata” (p.15) e os gêneros secundários como mais complexos, uma vez que surgem em condições de um convívio cultural relativamente mais desenvolvido e organizado, predominantemente escrito.

extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala (BAKHTIN, 2016, p. 39).

O que liga os diversos campos da atividade humana é a linguagem e o emprego da língua que se efetua por meio de enunciados (BAKHTIN, 2016, p.11), esses enunciados refletem tanto as finalidades, quanto as condições específicas de cada um desses campos da atividade humana, tendo como princípio organizador, para além das relações dialógicas, o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional, bem como o endereçamento. Esses são, para nós, os elementos constituintes dos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.12), que são determinados pelas especificidades de cada campo da comunicação e estão ligados, indissolivelmente, ao conjunto do enunciado.

Entendemos, sustentados pelas teorias do Círculo de Bakhtin, que todo enunciado (relativamente estável) se direciona, se endereça a um destinatário, daí surge a nossa defesa de que o endereçamento se marca como um elemento complexo e constitutivo dos gêneros, pois sempre, e de forma inevitável, o enunciado prevê seu (s) destinatário (s). Esse endereçamento, para nós, é um traço essencial e constitutivo dos gêneros discursivos, tanto quanto as condições de produção, o tema, o estilo e a estrutura composicional, uma vez que esses outros três elementos (estilo, tema e composição), concordando com Capristano e Oliveira (2014), dependem da forma como o locutor projeta e percebe o (s) seu (s) destinatário (s).

Os tipos relativamente estáveis de enunciado, os gêneros discursivos, constroem-se à medida que o eu (locutor) vai levando em conta as atitudes responsivas de seu destinatário, sendo assim, o papel do destinatário, a quem o enunciado é endereçado, se constitui como fundamental, uma vez que, como pontua Bakhtin (2016, p.62), “desde seu início o falante aguarda a resposta do outro, espera uma ativa compreensão responsiva, é como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”. O “eu” se constitui como um “eu que enuncia” porque há um outro que recebe de forma ativa o seu dizer e que frente a ele se torna, parceiro do enunciado.

Há muitas modalidades e concepções acerca do destinatário, as quais são determinadas, como sinaliza Bakhtin (2016, p.63), “pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere”. O locutor projeta para si (em função de determinações históricas, sociais e ideológicas) os seus destinatários e entende (também

em função de determinações históricas, sociais e ideológicas) qual é a força e a influência que eles têm frente ao enunciado. Essa força e influência do destinatário é determinada pelas relações eu/outro no processo dialógico, pelo contexto social inserido e pelas relações de poder aí imbricadas.

Portanto, para além dos três traços clássicos que são constitutivos dos gêneros discursivos (tema, estilo e estrutura composicional), o endereçar de um gênero também é constitutivo dele, ou seja, é uma peculiaridade sem a qual não pode haver o enunciado, pois a participação do destinatário se faz marcada, subjetivamente e das mais variadas formas, desde seu princípio.

Em *Gêneros do Discurso* (2016), Bakhtin traça um estudo detalhado sobre os enunciados relativamente estáveis, os gêneros discursivos, e destaca que os três elementos que constituem esses “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2016, p.12), que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional se modificam e se moldam a depender de quem é o destinatário a quem o enunciado será proferido, ou seja, o enunciado endereçado a um amigo não é o mesmo direcionado a uma mãe, que não é o mesmo direcionado para uma professora. Ou seja, os enunciados não são organizados, linguisticamente, da mesma forma. Por essas razões, o destinatário é constituído e construído ideologicamente pelo locutor, a depender das relações sociais e históricas em que ambos se incluem.

Entendemos que a noção de *endereçamento* é constitutiva dos enunciados, ou seja, nos pressupostos bakhtinianos, os enunciados, precisamente, endereçam-se a um destinatário, o qual tem papel ativo frente a esse enunciado, uma vez que o locutor/autor organiza seu todo enunciativo a partir da projeção que tem de seu destinatário, moldando seu enunciado conforme vai sentindo a atitude responsiva dele. Dessa forma, podemos entender que a relação eu/outro é constitutiva aqui e se dá por meio desses enunciados, ou seja, o eu só se torna um “eu enunciadador” frente a um destinatário que recebe (ativamente) seu enunciado.

Nesta pesquisa, não desconsideramos que a noção de *endereçamento* pressupõe também a interlocução, pois, para Bakhtin, “a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2011, p. 270). Nesse sentido, a interlocução é uma das dimensões do endereçamento, mas não “o” endereçamento, tal como o pensamos nesta pesquisa, já que este é, para além da interlocução, um traço constitutivo de todo enunciado concreto.

Dessa forma, não olhamos para o locutor, sujeito empírico, que interage com um outro sujeito empírico, receptor do enunciado do locutor. Ou seja, não se trata de examinar a pessoa responsável pelo proferimento e direcionamento do enunciado, nem a pessoa que recebe esse enunciado. Nós não entendemos o *endereçamento* em um sentido de direcionalidade, linear, “que saí de um lugar em direção a outro” (SIQUEIRA, 2019, p.54), mas como um produto complexo entre o locutor e o outro/destinatário e o contexto sócio-histórico-ideológico inscrito na enunciação e no enunciado. Portanto, o endereçamento, para nós:

Não se identifica com o destinatário limitado a um sujeito empírico presente em uma enunciação concreta (...) Entendemos que, embora haja um destinatário típico de cada gênero discursivo, o escrevente sempre endereça o seu enunciado a mais de um destinatário, ou seja, mesmo que o destinatário empírico seja um, o endereçamento é sempre múltiplo, não no sentido de quantidade (uma ou muitas pessoas), mas no sentido de refração que tal enunciado sofre no processo de enunciação (SIQUEIRA, 2019, p.57).

A interlocução estaria, então, atrelada às situações de cunho pragmático-enunciativa previstas pelo enunciado concreto, ou seja, gêneros discursivos, enquanto o endereçamento só pode ser percebido em um resgate que vai além dessas situações de cunho pragmático-enunciativa em que o enunciado se apoia, mas que inclui as condições discursivas e históricas que são trazidas para o enunciado.

A noção de endereçamento com a qual pretendemos desenvolver esta pesquisa é aquela que se apresenta em pesquisas como as de Capristano e Oliveira (2014), Cangussú (2016), Capristano e Cangussú (2022) e Siqueira (2019).

Capristano e Oliveira (2014), por exemplo, à luz de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e de escrita, buscam refletir sobre a circulação imaginária das crianças por representações sobre os gêneros discursivos e investigar como “a circulação por essas representações mostra-se na projeção que a criança faz de um (ou mais) destinatário (s) para o (seu) enunciado” (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p.347).

As autoras partem da noção de Gêneros discursivos em Bakhtin, dessa forma, na análise que realizam nesse trabalho, privilegiam o olhar para uma noção que é traço constitutivo da noção desses gêneros: o endereçamento, aliando-o a noção de outro em Authier-Revuz (1982, 1990), partindo da pressuposição de que “o sujeito precisa negociar com diversos outros (outros dizeres, outros registros, outros significantes e, também

outros destinatários) que o constituem e determinam a emergência dos enunciados que produz” (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p.347).

Para o estudo, as pesquisadoras selecionaram enunciados escritos que foram produzidos por diferentes crianças em contexto escolar em resposta à solicitação de um pesquisador, o qual solicitou que elas descrevessem e/ou relatassem uma experiência. Foi coletado um total de 61 enunciados escritos por crianças da antiga segunda série do Ensino Fundamental I, mas para análise selecionaram 7 enunciados que consideraram mais singulares pela forma como foi respondida a solicitação do pesquisador.

Com a análise, Capristano e Oliveira (2014) observaram que os enunciados escritos por essas crianças nessas condições de produção mantiveram vínculos com outros enunciados, pois eles “estão repletos de “ecos” e “lembranças – ruínas, no sentido atribuído por Corrêa (2006) – de outros enunciados (ouvidos, lidos, falados ou escritos)” (2014, p. 367).

A noção de endereçamento das autoras está embasada nos pressupostos bakhtinianos, assim, também entendem o endereçamento como sendo um traço essencial e constitutivo de todo gênero discursivo, bem como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para as autoras, o destinatário a quem o enunciado se endereça:

Não é necessariamente o destinatário como interlocutor empírico que é contemplado na noção de endereçamento de que trata Bakhtin. Em sua reflexão, ganha saliência o caráter típico desse endereçamento, já que a antecipação/projeção do destinatário é uma exigência da enunciação, e os destinatários, desde o princípio, são previstos pelo tipo relativamente estável de enunciado que organiza, dirige e/ou possibilita a enunciação. Os destinatários são assim considerados presença constitutiva e determinante do enunciado do escrevente, elemento do gênero do discurso que guia a (sua) enunciação (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p.350).

Esse endereçamento mencionado por Capristano e Oliveira (2014) se firma a medida em que o locutor vai projetando os seus possíveis destinatários, dentro do que o enunciado (ou seja: o gênero discursivo da situação enunciativa) possibilita, já que esse (s) destinatário (s) já é previsto anteriormente pelo próprio gênero.

Cangussú (2016) e Capristano e Cangussú (2022) são outros dois trabalhos que exploram a noção de endereçamento com a qual trabalhamos nesta pesquisa. O primeiro é uma dissertação de mestrado e o segundo um artigo construído a partir de uma (re) análise e recorte do primeiro. Nos dois trabalhos, as autoras tiveram como objetivo geral

investigar as marcas linguísticas que pudessem indiciar o endereçamento de enunciados escritos por crianças no Ensino Fundamental I. Essas marcas foram interpretadas como sendo pistas de relações intergenéricas. Nessa pesquisa, de forma mais específica, buscou examinar se a oscilação no endereçamento seria uma regularidade dos enunciados produzidos nesse período de escolarização ou apenas uma particularidade de alguns enunciados, bem como investigar quais seriam as possíveis motivações para a emergência dessas oscilações. Essa pesquisa partiu, também, de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, amparada por trabalhos como Bakhtin (2011), Corrêa (2004, 2006, 2011, 2013), Authier-Revuz (1982) e Capristano e Oliveira (2014).

Siqueira (2019), por sua vez, defende a tese de que o endereçamento é múltiplo e uma das razões que o torna múltiplo é porque a escrita envolve processos de representação, assim “o sujeito da linguagem não pode ser reduzido ao sujeito empírico, ou seja, o da experiência, pois ele é o resultado contraditório dos diversos lugares ou posições sociais que ocupa ou traz consigo no momento do acontecimento discursivo” (SIQUEIRA, 2019, p.59). A pesquisa de doutorado de Siqueira (2019) teve como objetivo analisar a construção do endereçamento em textos de alunos do Ensino Médio.

A noção de escrita e enunciado que permeiam o trabalho da pesquisadora se fundamenta na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, respaldada em estudos de Pêcheux (1969, 1975, 2002) e Voloshinov/Bakhtin (1926, 1930). A hipótese de pesquisa é que os textos produzidos pelos alunos em contexto escolar possuem múltiplos endereçamentos, ou seja, “além do endereçamento previsto pelo gênero discursivo proposto, apresentam outros não previstos” (SIQUEIRA, 2019, p.09), evidenciando a complexidade da noção de endereçamento.

A pesquisadora busca explicar as razões pelas quais o endereçamento é múltiplo: primeiro porque a linguagem não é transparente, segundo porque a escrita é heterogênea e intergenérica e, como terceira justificativa, porque a identidade do sujeito não é única, mas múltipla.

Além disso, Siqueira (2019) afirma que o endereçamento pode ser **transparente** ou **opaco**. Podemos nos deparar com um endereçamento **transparente** quando:

é previsto pelo gênero discursivo, no sentido de que todo gênero apresenta um contato dialogal entre um remetente e um destinatário típico que irá se configurar conforme a esfera de atividade em que se situa, sendo tanto um quanto outras posições-discursivas previstas pelo

gênero discursivo e que serão ocupadas por sujeitos empíricos (...)
(SIQUEIRA, 2019, p.64)

O endereçamento **opaco**, por sua vez, ocorre, segundo a pesquisadora, quando há “pontos de fuga em relação ao endereçamento previsto pelo gênero, marcando outras direções que não aquela já marcada no contato dialogal de cada gênero discursivo” (SIQUEIRA, 2019, p.66).

A partir dessas concepções, a autora busca investigar a escrita resultante de práticas em ambiente escolar, incluída no campo do letramento acadêmico. A concepção de letramento tomada pela pesquisadora é a proposta por Street (1984), em especial com a ideia de letramento ideológico, que é “aquele que a entende como práticas sociais de leitura e escrita conformadas e envolvidas em relações de cultura, poder e ideologia” (SIQUEIRA, 2019, p.14).

Assim, fundada nas noções de endereçamento e letramentos, Siqueira (2019) busca contribuir sobre a reflexão de letramento acadêmico, investigando textos produzidos por alunos do ensino médio com tarefas de produção textual nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura brasileira. Para isso, a autora analisa o endereçamento presente nesses textos, buscando compreender como os alunos lidam com esse elemento da cadeia enunciativa e como ele se revela na materialidade discursiva.

Como forma de observar a análise dos dados, Siqueira (2019) toma como método o Paradigma Indiciário, o qual também nos inspiramos para a realização de nossa análise, dessa forma, aponta indícios que revelam a multiplicidade e a complexidade do endereçamento em práticas escolares, além de refletir sobre os efeitos desse endereçamento sobre o processo de aprendizagem dos gêneros discursivos.

A evidência da complexidade e da multiplicidade do endereçamento em produções escolares se deu por meio da análise da autora, na qual ela constatou que, nos textos escolares analisados havia, pelo menos, dois endereçamentos: o previsto pelo gênero discursivo proposto pela professora (endereçamento **transparente**) e outros destinatários, correspondendo ao endereçamento **opaco**.

Com a análise e os resultados obtidos por meio dela, a pesquisadora constatou também que:

O múltiplo endereçamento textual não é da ordem do equívoco ou algo idiossincrático, mas um fenômeno discursivo que pode ser observado tanto em textos considerados satisfatórios do ponto de vista da

expectativa escolar, como nos textos que não seriam bem avaliados conforme esse parâmetro (SIQUEIRA, 2019, p.151).

Essas reflexões da autora reforçam a ideia de que o endereçamento de um enunciado é sempre complexo, e que pode ter destinatários previstos e não previstos pelo gênero discursivo proposto, englobando, então, a reflexão trazida por Siqueira (2019) de endereçamento opaco e transparente. É nesse caminho que entendemos a noção de endereçamento nesta pesquisa, entendendo-o como complexo, em que podem se mesclar alguns outros: discursos e destinatários.

Para nós, o endereçamento não deve ser resumido e limitado apenas a concepção de interlocução, ligada a sujeitos empíricos, por exemplo, já que o processo interlocutivo seria uma das dimensões desse endereçamento, mas não o contempla por si só. O endereçamento é constitutivo do gênero discursivo, tanto quanto o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional, inclusive, em nossa interpretação, muitas vezes, é ele quem irá determinar os outros elementos constitutivos do gênero na situação enunciativa, já que todo enunciado se organizará com base na projeção do (s) destinatário (s). Dito isso, é com essa concepção de endereçamento que trabalhamos nesta pesquisa.

1.1.1 A complexidade do endereçamento: destinatário imediato, destinatário presumido e sobredestinatário.

Como adiantamos, nesta pesquisa, estamos tomando o conceito de *endereçamento* mediante a uma apropriação dos postulados do Círculo de Bakhtin, como feito em trabalhos como os de Capristano e Oliveira (2014), Cangussú (2016), Capristano e Cangussú (2022) e Siqueira (2019). Nessa apropriação, o endereçamento é um traço essencial do enunciado, uma vez que o enunciado se constrói e é criado levando em conta, sempre, a atitude responsiva do (s) outro (s) (BAKHTIN, 2016). Um enunciado tem autor e destinatário (s), esse destinatário tem características variáveis:

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior (...) ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (...) Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade

humana e da vida a qual tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou quem escreve) percebe e representa para si **os seus destinatários** qual é a força e a influência deles no enunciado – **disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado** (BAKHTIN, 2016, p.62-63, grifos nossos).

Também como adiantamos, baseados em Siqueira (2019), entendemos que o endereçamento é múltiplo, pois a escrita envolve processos de representação. A partir das considerações de Higashi (2020), amparada nas teorias bakhtinianas, entendemos, também, que o endereçamento pode se construir em, pelo menos, três instâncias, considerando: os destinatários **imediatos**, os destinatários **presumidos** e o (s) **sobredestinatário** (s).

Para refletir sobre os destinatários **imediatos**, os destinatários **presumidos** e o (s) **sobredestinatário** (s), nos amparamos em trabalhos que também se atentaram em olhar para essas noções, como os trabalhos de Higashi (2018; 2020), Capristano e Oliveira (2014), Rocha (2012) e Bruzzheva (2006).

Segundo Capristano e Oliveira (2014), o (s) destinatário (s) pode ser um interlocutor direto do enunciado, que assume papéis sociais, como uma equipe, um chefe, um funcionário, um professor etc. Esses papéis constituem o destinatário imediato da situação enunciativa. As autoras também mencionam a possibilidade de um outro destinatário, indeterminado ou que não está explícito na situação mais imediata da enunciação, mas que pode ser recuperado que, para elas, pode constituir-se como destinatário presumido.

Além desses dois destinatários (imediato e presumido), podemos também considerar a possibilidade de um sobredestinatário, como postulado por Bakhtin (1992), o qual, como pontua Rocha (2012, p.132-133):

(...) está efetivamente situado para além das evidências da situação empírica, como bem o atestam as diferentes identidades ideológicas concretas que ele é capaz de assumir (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência etc.).

Nesta pesquisa, entendemos que essas três possibilidades de endereçamento estão em jogo na construção dos enunciados dos livros didáticos. Baseados nos trabalhos de Bakhtin (1992), Higashi (2018; 2020), Capristano e Oliveira (2014), Rocha (2012) e Bruzzheva (2006), passamos, agora, a detalhar como entenderemos, aqui, cada um deles.

O destinatário imediato é aquele (s) com quem o diálogo é traçado imediatamente, ou seja, é aquele (s) a quem o locutor (quem fala ou escreve) se dirige, podendo ser observado, por exemplo, por meio do uso dos pronomes pessoais de segunda pessoa (você e/ou vocês) e verbos que indiciem essa enunciação imediata. Além disso, entendemos que o destinatário imediato é, inclusive, um destinatário mais explícito, que está, normalmente, ligado às condições pragmáticas, ou seja, é aquele que é mais explicitamente indicado como interlocutor do enunciado, interlocutor fisicamente presente ou representado, nas condições mais imediatas de enunciação. Em nossa interpretação, o destinatário imediato seria o mais próximo de um participante-interlocutor:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. [...]. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...]. Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.116-117).

Cabe destacar que, nesta pesquisa, esse destinatário imediato, assim caracterizado, trata-se, efetivamente, de uma posição discursiva prevista pelo gênero discursivo e que é/será ocupada por sujeitos empíricos, conforme definição de Siqueira (2019, p.64).

O destinatário presumido, por sua vez, é, também, constitutivo do enunciado, marca-se de alguma maneira nele. Pode ser de forma indeterminada (recuperada interdiscursivamente, por exemplo), como de forma marcada no enunciado, como no caso de grande parte das propostas de produção textual analisadas nesta dissertação, como veremos no capítulo de análise. Observarmos que o destinatário presumido não é aquele a quem o enunciado endereça-se mais explicitamente, mas é um outro pressuposto, isto é, a sua imagem está ali, prevista, presumida ou imaginada. O enunciado prevê um outro no todo enunciativo e, ao trazer essa imagem presumida/pressuposta/indeterminada, esse outro/destinatário presumido se faz presente na constituição dele.

Podemos entender o destinatário presumido como sendo parte do enunciado caracterizada por avaliações sociais e julgamentos axiológicos, ou seja, pode vir a ser um horizonte partilhado entre os interlocutores, que não está materializado no enunciado, mas sim presumido, participando, também, das construções de sentidos (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926).

O destinatário presumido é indeterminado, mas está pressuposto no enunciado, “participa tanto da construção de sentidos do enunciado quanto da construção dos gêneros do discurso” (SOSTER, CORREA, 2011, p.42), por essa razão, o entendemos, também, como parte constitutiva do endereçamento.

O endereçamento, entendido em sentido complexo, é constituído também pela presença de um *sobredestinatário*, o qual seria um terceiro maior, em relação aos outros dois citados acima, esse terceiro teria as características de “Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história etc. Trata-se de uma instância superior ao destinatário presente ou próximo, cuja compressão responsiva ganha expressões ideológicas diversas” (BAKHTIN, 2003, p.333).

Essa dimensão de destinatário não se marca na compreensão imediata, pois ele está além dela, nesse caso, ele não seria um sujeito empírico, ou um sujeito recuperado, de certa forma, nas cenas enunciativas, seria, por exemplo, uma instancia superior, que rege um enunciado.

Nas propostas que analisamos nesta pesquisa, o sobredestinatário poderia ser, por exemplo, os discursos materializados no Edital do Programa Nacional do Livro Didático, bem como os que circunscrevem as práticas de avaliação, consolidadas desde o início da instauração do programa nacional do livro didático, práticas e discursos esses que organizam também toda a Base Nacional Comum Curricular, parâmetro a partir do qual o livro didático aqui em discussão parece ter sido construído e os Parâmetros Nacionais Curriculares, documento oficial publicado em 1997 que mudou muitas perspectivas de ensino, em especial, a prática de produzir textos nas escolas.

Segundo Amorim (2011), toda a criação se constrói na presença desse sobredestinatário:

O sobredestinatário não tem nada de místico ou metafísico: ele é um momento constitutivo de todo enunciado e seu rastro pode ser identificado numa análise mais aprofundada. Na nossa interpretação, ele é aquilo que, na palavra, não estanca imediatez da enunciação e impulsiona para um adiante ilimitado (AMORIM, 2004, p.116).

Ainda sobre o sobredestinatário, Bakhtin pontua que:

Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros). [...] O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado) (BAKHTIN, 1992, p. 356).

Dessa forma, nesta dissertação, olhamos para o sobredestinatário como sendo os discursos oficiais que regem a seleção dos livros didáticos, discursos esses materializados nos documentos oficiais que o livro didático tem como base teórico-metodológica, uma vez que todas as propostas de produção texto acionam esses. Assim, as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos (assim como os próprios livros didáticos) tem também como endereçamento os discursos oficiais que permeiam em toda a sua organização, nascidos, como veremos, do “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p.77-78).

Para nós, o conceito de sobredestinatário dialoga com o de Formação Discursiva e, conseqüentemente, de Interdiscurso, interpretados por Pêcheux. A Formação Discursiva, doravante FD, pode ser entendida como aquela que define o que pode e deve ser dito de uma dada posição socioideológica e sócio-histórica, já que os sentidos das palavras precisam, segundo o teórico, passar antes por uma FD. Assim, o Interdiscurso seria o lugar de abrigo, já que todos os já-ditos são advindos das FDs (FERNANDES, 2008).

Dito isso, todos os discursos que caracterizam nosso sobredestinatário partiriam de discursos já-ditos anteriormente por sujeitos posicionados socio-ideologicamente, como governantes, ministros da educação, profissionais da educação que validam os documentos oficiais que comportam esses discursos etc.

O interdiscurso é, portanto, recalcado no inconsciente, apagado, esquecido lá, para poder retornar no discurso do sujeito, dissimulando sua presença. O autor também mostra que o interdiscurso também pode ser identificável no fio discursivo, por meio da análise do processo discursivo, indicando as noções de pré-construído e discurso-transverso como sendo indícios do interdiscurso no intradiscurso, ou seja, a voz do Outro dissimulada no outro do discurso (FERNANDES, 2008, p.90).

Dessa forma, o sobredestinatário dos enunciados das propostas de produção textual analisadas nesta pesquisa são os discursos que permeiam a prática do ensino de escrita nas escolas nos anos iniciais. Esses discursos são encontrados em documentos oficiais, materializados no intradiscurso (dito) e recuperados por meio da memória discursiva.

Nesta primeira parte do Capítulo, tivemos o objetivo de apresentar as principais balizas teóricas desta pesquisa, as quais nos possibilitaram entender melhor o nosso objeto de investigação.

As noções de destinatário imediato, presumido e sobredestinatário serão fundamentais no momento da nossa análise, contemplando a complexidade do endereçamento presente nos enunciados das propostas de produção textual, uma vez que, ao olharmos para esse endereçamento, essas três dimensões se evidenciaram, nos mostrando que o endereçamento não é único, unilateral, mas que é complexo, múltiplo e constitutivo dos tipos relativamente estáveis de enunciado.

Tendo finalizado, nesta primeira parte do Capítulo, a apresentação das principais balizas teóricas desta dissertação, na sequência, fazemos uma reflexão sobre o livro didático, com a finalidade de apresentar e, também, entendermos com mais assertividade o nosso material. Essa reflexão em torno do livro didático nos possibilitou, também, entender esse material, tão importante em nosso país, uma vez que está presente na maioria das escolas nacionais, sejam elas privadas ou públicas.

Na seção seguinte, fazemos, então, um passeio pelo histórico dos Programas nacionais de distribuição e acesso aos livros didáticos. Também buscamos discorrer sobre a caracterização do livro didático, uma vez que alguns autores o veem como sendo suporte para gêneros e outros como sendo ele mesmo um gênero discurso. Por fim, apresentamos a forma como autores interpretam e entendem o que é uma proposta de produção textual.

1.2 O Livro didático

1.2.1 Programas nacionais de distribuição e acesso aos livros didáticos

Como antecipado na Introdução, esta pesquisa tem como eixo norteador a importância dos livros didáticos em contexto institucional de ensino, uma vez que,

atualmente, ele pode ser mediador do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Segundo Stray (1993, p.77-78), o livro didático está presente no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Assim, constitui-se como um material heterogêneo, no qual se mesclam muitos outros (outros contextos, outros usos, outros conteúdos, outras perspectivas etc.). Entendemos que essa mescla se dá dentro de um tempo histórico, social e ideológico, pois mudam-se os governos (e, com eles, as políticas públicas), mudam-se os contextos, os conteúdos e, até mesmo, as perspectivas que permeiam os livros.

O início do uso de materiais didáticos é datado no Brasil desde os tempos imperiais. Inicialmente, os livros didáticos eram denominados de *manuals*, os quais eram voltados para a elite brasileira, com forte influência da cultura europeia, sobretudo da França.

Segundo Matos (2012), existem três momentos específicos na história nacional que marcam a trajetória de políticas governamentais acerca da regularização, da avaliação e da distribuição de livros didáticos. O **primeiro momento** acontece no século XIX, marcado pela criação da Comissão de Instrução Pública, cujo objetivo era elaborar projetos de leis, os quais, segundo Souza (2000, p.10), “visassem a melhor organização pedagógica para a escola primária”. Essa primeira comissão durou cerca de seis meses e se propôs a promover os fundamentos da nacionalidade brasileira, por meio da educação, cerceando materiais que fugissem a essa ideia.

O **segundo momento**, no século XX, foi marcado pela implementação de novas três comissões: (1) em 1936, a Comissão Nacional do Livro Infantil; (2) em 1938, a Comissão Nacional do Ensino Primário; (3) e, também no ano de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático.

Segundo Ferreira (2008), a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936) buscava promover a divulgação e a premiação de obras infantis que, na época, eram consideradas indispensáveis para a formação dos estudantes. A princípio, essas obras eram selecionadas não para fins artísticos, mas sim para formar alunos nos princípios morais da época. Já a Comissão Nacional do Ensino Primário, criada em 1938, visou à criação de normas e de procedimentos com a finalidade de nacionalizar o ensino, fiscalizando a ação de diretores e de escolas.

Ainda no ano de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, que realizava a “análise dos materiais didáticos submetidos pelos autores e editores, elaborar uma relação oficial para servir de orientação à escolha dos professores de escolas públicas

ou privadas, além de estimular e orientar a produção de livros didáticos [...]” (LUCA, 2009, p.167). Dessa forma, podemos entender que o principal papel dessa comissão era a regulação e a autorização dos livros que poderiam ou não circular nas escolas públicas do país. Para isso, foi criada uma série de diretrizes que orientavam a produção dos livros didáticos, assim, se alguma editora e/ou autor quisesse ter o seu material utilizado nas escolas, precisava primeiro seguir essas orientações propostas pela Comissão (MATOS, 2012).

O **terceiro momento** ocorreu em 1985, no final da Ditadura Militar, e foi marcado pela criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Um pouco antes desses acontecimentos, no ano de 1929, segundo Freitas e Rodrigues (2008), foi criado um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático. O órgão foi denominado de Instituto Nacional do Livro (INL) e tinha como objetivo principal contribuir para a legitimação do livro didático a nível nacional, bem como auxiliar no aumento de sua produção. Durante o Governo de Getúlio Vargas, em 1934, o INL recebeu as primeiras contribuições, como a possibilidade de edição das obras, a elaboração de enciclopédias etc. Dessa forma, no Governo de Vargas, houve um estímulo e ampliação da produção dos livros didáticos.

Houve, nesse período, uma vigorosa expansão do mercado editorial, favorecida tanto pelas reformas no ensino secundário, quanto pela ampliação do segmento superior, além da própria conjuntura econômica interna e externa, pouco propícia à importação dos livros. Esse conjunto completo de fatores alterou as condições da atividade intelectual e chegou mesmo a partir da existência do romancista em tempo integral (LUCA, 2009, p.168).

Essa profissionalização da produção dos materiais didáticos impulsionou a mercantilização desses materiais, fazendo-os adentrar às regras do mercado, assim, instituiu-se, segundo Matos (2012), uma nova cultura editorial, a qual investe nos materiais didáticos sob orientação governamental.

Em 1966, houve um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o qual ocasionou a criação de uma nova comissão: a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que tinha como intuito distribuir, de forma gratuita, 5 milhões de livros em 3 anos. Essa comissão também coordenava as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

É interessante refletir sobre essa aliança que o governo brasileiro, via MEC, travou com os Estados Unidos, nesse contexto histórico, já que o país vivia os primeiros anos de uma Ditadura Militar², que se alastrou pelo país por 21 anos. Nesse contexto, os educadores brasileiros passam a realizar fortes críticas frente à essa aliança, uma vez que, de certa forma, haviam perdido sua autonomia, pois a eles, ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros havia ficado apenas a responsabilidade de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle. Após muitas críticas, em 1971, essa Comissão foi extinta e ocorreu o término do convênio entre o MEC e a USAID.

Com o rompimento do convênio, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros, bem como por questões administrativas.

No contexto educacional, o ano de 1976 foi marcado pelo fim do INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser a responsável pela execução do PLIDEF. Essas mudanças levaram o governo a comprar os livros com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), porém os recursos liberados ainda não eram suficientes para atingir todos os alunos, de todas as escolas públicas.

A FUNAME foi substituída, em 1983, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual, segundo Freitas e Rodrigues (2008), acolheu vários programas do Governo, incluindo o PLIDEF, o que trouxe, mais uma vez, críticas, pois houve o aumento de denúncias alegando, como pontua Freitag (1989), a não distribuição dos materiais didáticos dentro do prazo estabelecido, bem como a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros.

Em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, o PLIDEF foi substituído pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa substituição trouxe grandes mudanças para o cenário educacional brasileiro no tocante a questão do livro didático, uma vez que o PNLD buscou criar políticas mais rigorosas quanto à garantia de escolha do livro didático pelos professores, à reutilização do livro por outros alunos, eliminando

² Em 1964, mais especificamente em 31 de Março de 1964, tanques do exército foram enviados ao Rio de Janeiro para tirarem o atual presidente João Goulart do poder, dessa forma, os militares assumiram o comando do país por 21 anos, tendo 5 presidentes militares à frente do Governo nesses anos, começando com o general Castelo Branco e terminando com Figueiredo. Foram anos de perseguições políticas, exílios, torturas e desaparecimentos para os sujeitos que iam contra o regime totalitarista, nesses anos foram implementados 16 Atos Institucionais, dentre eles o AI-5, instituído no Governo de Costa e Silva e dava permissão ao Governo de punir os manifestantes contrários ao regime, assim a repressão militar passa a aumentar e esse período fica conhecido como “anos de chumbo”. A Ditadura Militar no Brasil teve seu fim marcado no ano de 1985.

a ideia de livro descartável, à possibilidade de levar o livro didático de forma gratuita a mais séries do Ensino Fundamental e a mais escolas da rede pública, bem como maior investimento do Governo Federal no Programa.

Assim, a partir de 1997, o PNLD passou a ter a sua política de execução transferida para o FNDE, o que ocasionou um aumento significativo de produção e distribuição dos livros didáticos. Dessa forma, o PNLD se insere em uma política governamental de educação.

Hoje, o PNLD volta-se para a educação básica, com a distribuição gratuita de livros didáticos para muitas escolas públicas de todo território nacional, e tem a função primordial de avaliar, sistematizar e distribuir esse material. Para que as escolas possam aderir ao PNLD, é necessário realizar a inscrição formal, a partir da qual as escolas tem acesso à listagem de obras aprovadas pelo programa.

As editoras também precisam se atentar aos prazos para enviarem suas obras, submetendo-se a uma avaliação realizada por meio do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que observa se as obras inscritas se enquadram nas exigências estabelecidas. Os livros aprovados são encaminhados para uma avaliação pedagógica, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A Secretaria escolhe especialistas para analisar as obras e para formular resenhas dos livros didáticos, que passam a compor o guia do livro didático, disposto no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Após esse sistemático processo, as resenhas ficam disponíveis no Guia do Livro, para que os professores, em conjunto com as escolas e/ou Secretarias de Educação, façam a escolha do livro a ser usado nos próximos três anos.

Como destacado, a comissão de especialistas nas áreas de ensino avalia os livros e demais materiais didáticos enviados pelas editoras, com base em competências e habilidades previstas pelos documentos oficiais. Ou seja, esses especialistas examinam os livros, observando se eles respondem adequada e satisfatoriamente aos ideais de ensino e de aprendizagem previstos nos documentos que parametrizam os currículos e demais práticas escolares, como os PCNs e a BNCC. Esse processo de avaliação, embora seja uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil, tem recebido diversas críticas, dentre as quais se destacam as críticas relativas à impossibilidade da avaliação contemplar as heterogeneidades regionais, sociais, linguísticas, bem como as dificuldades locais das escolas, como, por exemplo, a (falta de) estrutura e (de) recursos públicos para as escolas.

O PNLD, como mencionado anteriormente, foi criado em 1985, porém só passou a assumir a função de aquisição e distribuição ampla dos livros didáticos para as escolas públicas no ano de 1995.

Desde a sua instituição, em 1995, e ampliação, em 1997, o PNLD vem se constituindo em uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil. Inicialmente voltado apenas para atendimento dos alunos do então 1º grau (posteriormente chamado de Ensino Fundamental), foi ampliado em 2002, passando a atender também os alunos do Ensino Médio. A aprovação em novembro de 2009 da Resolução nº60 fez com que o Programa passasse a ser política de Estado, institucionalizando-se definitivamente (RODRIGUES E SILVA, 2011, p.1).

As formas de ser e estar do Programa Nacional do Livro Didático se modificaram desde a sua criação em 1985. Essas mudanças são por diversos motivos, por exemplo, mudanças provocadas pelas alterações na gestão governamental, bem como, conseqüentemente, as mudanças no Ministério da Educação. Dessa forma, os critérios de avaliação, bem como as inscrições das obras passaram por muitas mudanças para se adequar às necessidades e políticas dos diferentes governos.

Nos dias atuais, o PNLD se constitui como uma forma de Política Pública executada pelo FNDE e pelo MEC, avaliando e disponibilizando obras pedagógicas, didáticas e literárias, de maneira sistemática, regular e gratuita para as escolas conveniadas ao Programa. Em 2017, entrou em vigor uma nova legislação para o PNLD, pois o Decreto nº 9.099 foi editado e acrescentou ao PNLD todos os outros Programas do Livro, unificando-os. Dessa forma, o Programa passa a ser mais abrangente, incluindo o PNLD de 2019 a educação infantil, bem como outras instituições conveniadas ao Poder Público, como as comunitárias, as filantrópicas e/ou as confessionais, desde que essas atendam as demandas das escolas infantis e das escolas do campo. O Programa exige que as escolas e as redes de ensino garantam a participação dos professores no processo de escolha do livro didático, processo esse que deve acontecer de forma democrática. A fim de que haja legitimidade e transparência, o processo deve ser documentado na “Ata de Escolha de Livros Didáticos”, disposta no portal no site do FNDE.

Para além dessas mudanças ocasionadas pelo Decreto nº 9.099, houve mudanças significativas no modelo de escolha, assim, as redes de ensino passam a ter agora três formas de escolha: 1) receber o material registrado no sistema; b) criação de grupos de escolas que receberão o mesmo material; e c) adotar o mesmo material para todas as

escolas da rede de ensino. Em qualquer desses modelos de análise, o professor continua participando da escolha do livro didático.

Com essa seção, pudemos entender melhor o histórico de distribuição dos livros didáticos, bem como as formas de ser e estar do PNLD ao longo dos anos. Entender como funcionam essas questões nos ajuda a pensar e, talvez, nos dê indícios para refletir acerca de nosso objeto de análise, que é o *endereçoamento*, que, dentro do recorte específico da nossa dissertação, se encontra nas propostas de produção textuais presentes nesses materiais, ou seja, nos livros didáticos.

1.2.2 O livro didático como gênero discursivo

No campo de estudos sobre a linguagem e da educação, sobretudo entre os estudiosos voltados para a investigação do livro didático, é possível encontrar discussões no tocante à caracterização do livro didático como *gênero discursivo* ou como *suporte* para a circulação de outros gêneros. Nesta seção, nossa intenção é propor uma reflexão sobre essa discussão, na medida em que entendemos que ela nos auxiliará a entender melhor e com mais profundidade a constituição dos livros didáticos, material que vemos como de suma importância para o contexto institucional de ensino.

Um dos autores que defende a ideia de o Livro Didático (especialmente o de Português) ser um **suporte** é o linguista textual Luiz Antônio Marcuschi. Segundo Marcuschi (2003), os suportes são “locais” onde os textos escritos se fixam, tornando possível sua circulação. Dessa forma, o linguista afirma que todo gênero textual³ tem um suporte. Ele distingue, ainda, suportes convencionais (livro, livro didático, jornal, revista etc.) de suportes acidentais (embalagens, paralamas de caminhão, corpo humano, roupa etc.) Nessa mão, define suporte como sendo:

Intuitivamente, entendemos aqui como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003, p. 5).

³ Em seus estudos e pesquisas, o autor assume a teoria de gêneros **textuais** e não **discursivos**, o que justifica suas posições e escolhas no tocante às perspectivas que se encaixa. Nesta pesquisa, na contramão dessa escolha (não alheia), olhamos para o Livro didático de Português como sendo um gênero discursivo, o que pretendemos demonstrar ao longo da seção.

O autor, ao entender que o suporte é o que torna possível a circulação de textos, enquadra e entende o livro didático como sendo um suporte convencional:

Sabemos que há quem trate o livro didático como gênero, mas aqui o livro didático será decididamente visto como suporte, com argumentos a serem apresentados adiante. Seguramente, o livro didático é um suporte bem diverso do que uma revista semanal. Não só os destinatários e os objetivos do livro didático e da revista semanal são diversos, mas também as esferas de atividade discursiva são outras (MARCUSCHI, 2003).

Em sua obra “Gêneros textuais e ensino de língua” (2002), o autor apresenta um dos seus argumentos para sua percepção de que o livro didático é um suporte, uma vez que afirma que esse não pode ser gênero porque não tem como identificar, em questões empíricas, nem seu início, nem seu fim:

Suponhamos o caso de um livro didático como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais etc. sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros (MARCUSCHI, 2002, p.11).

Entendemos que essa visão que classifica o livro didático como um suporte e não como um gênero discursivo muito se dá pela concepção de gênero que emerge da formação e escolha do autor, uma vez que Marcuschi adota a concepção de gênero textual e não de gênero discursivo, muito enviesado pela perspectiva a qual ele se insere, da Linguística Textual⁴.

O olhar de autores como Marcuschi que entendem o livro didático como sendo suporte para textos se dá mais pela forma como enxergam e entendem o material em questão: entendendo como um objeto portador de textos, não olhando, talvez, para

⁴ Como já mencionado nesta dissertação, a noção de gêneros discursivos, pensada por Bakhtin e seu Círculo, refere-se aos enunciados relativamente estáveis, produzidos por e na sociedade, a considerar os fatores sócio-histórico-ideológicos que atravessam os locutores e interlocutores, assim, não possuem uma estrutura fixa, uma fórmula de se construir os gêneros, pois estes, não são enunciados estáveis em sua totalidade, já que sempre dependerão das relações dialógicas e das condições de produção, que acontecem dentro de um contexto sócio-histórico. Já a noção de gêneros textuais, por sua vez, no Brasil, é usada, sobretudo, por estudos mais próximos da Linguística Textual e que buscam, em geral, traçar relações de complementaridade entre reflexões bakhtinianas e preocupações da Linguística Textual quanto a aspectos de organização textual-discursiva de determinados textos/gêneros.

questões de escolha teórica, para a interação dialógica que o livro didático proporciona, nem para os múltiplos alinhamentos que compõem esse gênero discursivo, assim, parecem mais olhar o livro didático de língua portuguesa “pelo viés estático do produto (das formas) e não pelo viés dinâmico da produção (BUZEN, 2005, p.35).

Segundo Buzen (2005), a noção de suporte tem sido usada, sobretudo, em três perspectivas relacionadas à História do livro e das práticas de leituras Chartier (1994, 1998, 1999, 2002), Batista & Galvão (1999), Frade (1999), Paulino (2000), Rockwell (2001), à Análise do Discurso desenvolvidos por Maingueneau (2001) e Fraenkel (2002) e aos estudos de Semiótica (MACHADO, 2001, por exemplo). Esses estudos, ao adotarem a noção de *suporte*, buscam entender como o suporte, entendido como “materialidade do objeto portador do texto” (BUZEN, 2005, p.29), relaciona-se e, conseqüentemente, modifica as relações entre os interlocutores e os gêneros em circulação social.

Respaladas pelas reflexões de Buzen (2005), entendemos que o livro didático é um enunciado de um gênero discursivo (macro), o qual comporta outros gêneros discursivos (micro). Dessa forma:

quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUZEN, 2005, p.26-27).

Estamos entendendo que o livro didático é um produto sócio-histórico e assume o caráter de uma interação verbal, criado numa esfera social escolar, uma vez que circula na maioria das escolas de todo país (sejam elas privadas ou públicas), bem como de uma esfera social institucional, uma vez que há documentos oficiais, estabelecidos pelo MEC, via Governo Federal, para a aceitação e circulação desses materiais. O livro didático é criado no

[...] âmbito de determinadas esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente - as editoras em relação com as escolas-, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas

esferas de origem e de circulação especificamente a da escola (BUZEN, 2005, p.27).

Além disso, se todo enunciado possui um estilo, uma estrutura composicional, um tema e um endereçamento, previsto pelo próprio gênero, entendemos que os livros didáticos se enquadram como tal. Assim, nesta dissertação, à luz das reflexões de autores como Buzen (2005), olhamos para o Livro Didático de Português como um *tipo relativamente estável* de enunciado, ou seja, um gênero discursivo (macro), da esfera escolar, com temas, estilos, construção composicional e endereçamento e não como um suporte de textos, como defende autores como Soares (1999), Rockwell (2001), Marcuschi (2002, 2003, 2004) e Belmiro (2000, 2003).

Tendo apresentado o modo como pretendemos entender o livro didático nesta dissertação, passamos a apresentar o modo como entendemos o que estamos chamando aqui de “propostas de produção textual”. Para tanto, começamos, na próxima seção, refletindo sobre o que significa produzir textos nos anos iniciais, tanto do ponto de vista dos livros didáticos, como do ponto de vista dos documentos oficiais.

1.2.3 A produção textual nas séries iniciais: o que dizem os livros didáticos e os documentos oficiais

Os documentos que regem as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita passaram e passam até hoje por muitos processos de formulação e de reformulação, como já antecipamos. Antes da divulgação dos PCN, no século passado, as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais, sobretudo nos anos mais iniciais voltados para a alfabetização não se centravam no texto. Ensinava-se principalmente a criança a juntar letras, para formar sílabas e palavras, bem como a usá-las de acordo com convenções ortográficas. A capacidade de produzir textos nas séries iniciais estava ligada diretamente com a capacidade de saber grafar corretamente palavras e frases. A produção de textos era vista mais ou menos como uma consequência natural e óbvia da aprendizagem da forma correta de fazer relações entre grafemas e fonemas.

Contrapondo-se a essa forma de ver as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais, os Parâmetros Nacionais Curriculares, os PCNs⁵ pontuam que:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-

⁵ A partir daqui, iremos mencionar os Parâmetros Nacionais Comum Curriculares pela sigla PCNs.

á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (PCN, 1997, p.27)

Ao entender que a aquisição da base semiótica da escrita não garante ao aluno a possibilidade de compreender e escrever textos, os PCNs se propõem a instaurar, em contexto institucional de ensino, a noção de gêneros e textos, inovando com o que vem a ser produzir textos na escola. Dessa forma, defendem que:

Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos¹⁷ que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever (PCN, 1997, p.28).

Assim, os PCNs passam a defender e divulgar que ensinar a produzir textos nas escolas, sobretudo nas séries iniciais, não deve ser fora de uma realidade de textos que circulam socialmente, com interlocutores reais e situações comunicativas que os tornem necessários.

Em muitos momentos, ao longo do documento oficial, há uma crítica a chamada sequência de conteúdo aditiva, que seria o ensino de Língua Portuguesa voltado para ensinar o aluno a juntar sílabas para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos, o que tem como consequência o trabalho com textos que não existem fora da escola, ou seja, textos descontextualizados, que ao ler ou produzir, o aluno não verá razão para tal, uma vez que não o vê circulando em nenhuma esfera da vida cotidiana.

Produzir textos na escola, para os PCNs, deve ter como finalidade formar escritores que estejam aptos a produzirem textos coerentes, eficazes e coesos. Para esse documento, escritor competente seria aquele que:

ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (PCN, 1997, p.47-48).

A partir da publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares, os PCN, o ensino e a aprendizagem da escrita se volta para a produção de textos, tal como os textos podem ser entendidos pela noção, à época, ainda pouco difundida, de gêneros discursivos. Firma-se, no Brasil, portanto, a partir desse documento, uma nova visão sobre o que é produzir textos na escola. Ao defenderem que é necessário partir de textos e situações dialógicas reais, preveem interlocutores também reais.

Devemos levar em consideração que os PCNs foram publicados em 1997, de lá para cá, as pesquisas em torno da noção de gêneros discursivos no Brasil passam a se firmarem e cada vez mais o conceito passa a ser difundido.

A visão de texto e de gêneros discursivos difundida pelas pesquisas e pelos PCN é reafirmada, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2007. A BNCC tem como ponto de partida os próprios PCNs. No Eixo “Produção de textos”, a BNCC compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, sejam elas individuais ou coletivas, do texto escrito, oral e mutissemiótico, levando em consideração as diferentes finalidades e projetos enunciativos (BRASIL, 2017).

A BNCC entende que a prática de produção textual “compreende as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2017, p.75), levando em consideração as condições de produção dos textos, as quais predominam sobre os diferentes textos, em diferentes contextos e nas diferentes mídias e campos da atividade humana; a dialogia e a relação entre os textos, para que assim possa “orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre” (BRASIL, 2017, p.75). Além disso, esse documento vê o conceito de intertextualidade como sendo algo

importante a se destacar para a produção escrita do aluno, principalmente pelo fato de possibilitar argumentações e relações, bem como alimentar os temas a sempre escritos e/ou falados.

A BNCC também busca formar sujeitos aptos à circular em nas práticas de linguagem digitais, assim, focalizam o ciberespaço e os gêneros digitais, buscando o trabalho com as multissemioses. As habilidades de produção devem ser concebidas por meio de situações reais e efetivas de produção, segundo o documento, os gêneros a serem trabalhados devem circular nos diversos campos da atividade humana, buscando, sempre, formar sujeitos escreventes autônomos e capazes de ler e produzir os mais variados gêneros. A proposta é, via produção textual, formar sujeitos autônomos, que produzam seus textos de forma planejada, levando em conta a revisão, a edição, a reescrita e a avaliação dos textos.

Os livros didáticos em circulação hoje no Brasil têm como documentos parametrizadores justamente os PCNs e a BNCC. Quando autores e editores elaboram ou reelaboram seus livros didáticos para serem avaliados pelo PNLD e, depois, colocados à disposição de professores, de escolas e de secretarias municipais de educação para serem escolhidos, o fazem considerando os discursos sobre o ensino e a aprendizagem das diferentes disciplinas contidos nos PCNs e na BNCC. Ou seja, os conteúdos, os textos, as atividades etc. contidos nos livros didáticos são selecionados e elaborados/reelaborados também para responder à visão de escrita, de criança, de escola e, no nosso caso, de produção textual contidas nesses documentos.

Nesta dissertação, a análise dos endereçamentos contidos nas propostas de produção textuais dos livros didáticos permitirá ver, justamente, se essas propostas respondem (ou não) e de que forma a esses documentos e discursos. Na seção seguinte, fazemos uma caracterização desse fenômeno chamado aqui de “proposta de produção textual”, mas que também é conhecido como “comando para a produção textual”, “orientações para a produção textual” ou “consigna”.

1.2.4 As propostas de produção textual como objetos de pesquisa

Algumas pesquisas no campo dos estudos sobre a linguagem tiveram como interesse investigar como são solicitadas as atividades de produção de texto no contexto escolar, ou seja, essas pesquisas tiveram como foco o estudo das chamadas **propostas de produção textual, comandos de produção textual ou consignas**, que são esses

enunciados, gêneros discursivos, que irão gerar uma resposta do aluno/escrevente, encaminhando-os para uma produção escrita, com base nas orientações dadas por esses enunciados. Cada autor que se propôs investigar como são solicitados esses enunciados (propostas de produção textual, comandos de produção textual ou consignas) o fizeram sob distintos enfoques e à luz de distintas perspectivas.

Kaodoiniski e Ramos (2018), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa sobre o endereçamento em propostas de produção textual em livro didático do Ensino Fundamental” fundamentada, segundo as autoras, em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. As autoras voltam-se, exclusivamente, para o endereçamento na esfera da interlocução. O estudo investigou como as propostas de produção textual presentes no livro didático orientavam os alunos em termos de interlocução, ou seja, “observando se esse material tem a preocupação de caracterizar o provável interlocutor da escrita a ser elaborada pelo aluno” (KAODOINSKI; RAMOS, 2018, p.296).

Após análise, as autoras constataram que os enunciados de propostas de produção textual do livro didático “Português: Linguagens”, de Cereja e Cochar, não apresentavam uma caracterização do possível interlocutor, não contemplando a noção de endereçamento proposta pela teoria bakhtiniana, como interpretada por elas.

A dissertação de Mestrado intitulada “Análises de propostas de escrita de gêneros instrucionais em Livros Didáticos do Ensino Fundamental II”, de Rosa (2016), orientada por Menegassi. Este trabalho teve como objetivo verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da escrita de gêneros discursivos de caráter instrucional em Livros didáticos do Ensino Fundamental II, em especial os do 7º e 8º ano. A autora olhou para os conceitos de “interlocutor”, “responsividade” e “gêneros discursivos” sob um enquadramento teórico de autores da Linguística Aplicada que analisam esses conceitos bakhtinianos à luz da perspectiva interacionista.

Nesta pesquisa, Rosa (2016) observou quais concepções de escrita de gêneros instrucionais estavam circunscritas nos livros didáticos analisados; averiguou quais foram os objetivos de produção textual foram propostos para as produções do aluno; e questionou o que o manual do professor e o que, de fato, as atividades de produção escrita solicitam ao alunado. Este trabalho, embora olhe para os gêneros discursivos (instrucionais) que estão presentes nos livros didáticos e para o interlocutor, parte de outros olhares teóricos para a sua produção.

Já Menegassi (2011) se atentou em analisar as seções de produção textual em dois livros didáticos de 5º a 8º com o propósito de observar como o interlocutor (em uma

perspectiva interacionista) é apresentado nas propostas de produção textual dessas seções, bem como a sua influência na produção de texto do aluno.

Na análise das propostas de produção textual, Menegassi (2011, p.176) observou “problemas com a delimitação do tipo de interlocutor, já que alguns não são definidos e outros proporcionam uma escrita somente para a escola”. Para o autor, a não definição de um interlocutor empírico bem esclarecido nos enunciados das propostas de produção textual analisados dificulta a produção do aluno e, assim, o mesmo irá direcionar o seu texto para outros destinatários não previstos ali, como para a professora e para a escola, devido ao contexto institucional em que esses textos foram solicitados.

Além disso, o pesquisador enuncia que essa falta de demarcação de um interlocutor nas propostas de produção textual pode tornar a escrita do aluno artificial, o qual objetivará apenas demonstrar sua “competência” de escrita, ou seja, o aluno direcionará a sua escrita com base em uma representação do que o professor e/ou a instituição escolar irão gostar.

Ao finalizar o estudo, Menegassi (2011) pontua que as propostas de produções textuais das coleções analisadas não favorecem a construção textual com o intuito de propor destinatários para uma compreensão responsiva, ou seja, é preciso se atentar para a forma como o interlocutor é apresentado nessas propostas para que o aluno seja apto a produzir textos não apenas em situações institucionais escolares, mas sim nos diversos campos da atividade humana.

Em uma outra pesquisa Menegassi (2003), estuda sobre o professor e a escrita em relação a construção de comandos de produção de textos. O autor pontua que a participação do professor no processo de produção de textos “em situação de ensino é restrita a dois momentos estanques: a entrega do comando ao aluno e a avaliação da redação produzida” (MENEGASSI, 2003, p.55), por “comando”, o pesquisador entende como sendo uma questão-estímulo que deve ser oferecido ao aluno a fim de que ele produza textos.

Para a construção de um comando de produção textual em situação de ensino, deve-se levar em consideração o que os PCNs (1998) sugerem, assim, em um enunciado de comando deve ter: finalidade (objetivo do texto), especificação do gênero discursivo a ser produzido, circulação (definição de qual meio aquele texto, circunscrito naquele gênero, circulará) e interlocutor (definição empírica de quem será o leitor do texto a ser produzido), orientando o tipo de texto a ser produzido.

Para o autor, “ao se definir a finalidade da produção, opta-se pelo tipo de gênero textual, que, por sua vez, abarca o lugar de circulação do texto e, consequentemente, impõe um tipo de interlocutor” (MENEGASSI, 2003, p.57), por essas razões, o pesquisador pontua a importância de seguir esses passos ao se criar comandos de produções textuais.

Com base nessa visão, em uma das fases da pesquisa, Menegassi (2003) analisa as propostas de comandos produzidos pelos professores que atuam no ensino de produção textual no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa foi feita com 14 professores de uma escola privada da cidade de Maringá-PR, em que o autor pontua que:

Apesar do tratamento teórico oferecido antes da produção dos comandos, observa-se que um número expressivo de comandos apresentou problemas como determinação do interlocutor: 16 comandos não apresentaram essa definição, deixando o produtor do texto, no caso o aluno desses professores, sem uma condução adequada à reflexão para a construção textual (MENEGASSI, 2003, p.62).

Por meio dessa consideração do autor, nota-se a grande importância que o interlocutor empírico tem, nessa perspectiva adotada, no momento da produção do aluno, por isso, é notório, ao autor, o grande papel que esse interlocutor tem, quando bem delimitado pelo comando de produção, na produção textual dos alunos.

Para Menegassi (2003), ao saber elaborar comandos de produção textual, o professor passa a entender melhor sobre as dificuldades que o aluno pode vir a apresentar ao produzir um texto, assim, possibilitando maiores chances de amenizar esses problemas.

Outro estudo que se propôs a estudar os comandos de produção textual em um livro didático é o de Sacomori, Costa- Hubes e Santos (2021). Os pesquisadores tiveram como *corpus* comandos de produção textual de um livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental II, em que realizaram uma análise sob a luz da perspectiva dialógica e interacional de linguagem. Essa análise objetivou observar se nos comandos de produção textual do livro didático em análise havia indício do trabalho com o texto à luz de uma perspectiva dialógica e interacionista, considerando os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa.

Após análise, os autores constataram que o livro didático abordou as propostas analisadas de forma dialógica e interacional, além de também buscarem contemplar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, destacando o gênero utilizado, o

interlocutor, o tema e a finalidade, possibilitando aos alunos, segundo os autores, constituírem-se como sujeitos autores de seus discursos.

Baumgartner e Silva (2015) falam em “consignas”, dessa forma, em seu estudo se propuseram em analisar o estilo linguístico em consignas de produção textual escrita das séries iniciais do Ensino Fundamental, já que entendem que “a elaboração e circulação desse gênero discursivo em sala de aula tem consequências para a reação-resposta dos alunos por meio de sua produção escrita” (BAUMGARTNER; SILVA, 2015, p.334). As amostras de consignas analisadas pelas autoras foram coletadas em três escolas da rede pública de ensino de um município do noroeste do Paraná.

Dessa forma, por meio da análise e amparadas na noção de linguagem, língua e gêneros do Círculo de Bakhtin, as autoras constataram que a consigna é um gênero padronizado que, no *corpus* da análise, se colocou, de certa maneira, como um impedimento para se notar o estilo linguístico individual. Além disso, nessas consignas, o professor foi agenciado por seu papel social historicamente produzido, com formas de dizer que também foram socialmente instituídas. Assim, Baumgartner e Silva (2015) mostram que as escolhas linguísticas, a partir das consignas analisadas, não eram livres, uma vez que eram determinadas pela esfera social em que a interação estava sendo realizada.

Esses são alguns dos pesquisadores que também se atentaram em estudar as propostas de produção textual, sejam elas em livros didáticos ou em outros materiais. Esses estudos mostram que muitos denominam o que chamamos de *proposta de produção* textual, como *comando de produção* ou *consignas*, mas, de certa forma, em todos esses trabalhos, as chamadas “propostas”, “comandos” ou “consignas” são tipos relativamente estáveis de enunciados que têm o objetivo de direcionar a produção textual, conduzir essa produção por meio de orientações que tentarão fazer com que o sujeito escrevente contemple o estilo, o tema e a composição de um dado gênero discursivo.

Em contrapartida, esta pesquisa analisa propostas de produção textual sob um viés enunciativo-discursivo de linguagem, assim, não olhamos para esses enunciados buscando examinar exclusivamente a interlocução construída por ele. Entendemos a interlocução como sendo uma das dimensões do endereçamento, o qual é formado por uma complexidade discursiva que prevê a não presença de interlocutores empíricos, mas sim a existência de, pelo menos, três dimensões de destinatários: o **imediat**o, aquele que vem a ser mencionado no enunciado da proposta, a quem, na superfície, o enunciado se dirige; o **presumido**, aquele que não é mencionado, mas que tem a sua imagem

pressuposta e que podemos recuperar quando pensamos, por exemplo, na situação pragmático-discursiva; e o **sobredestinatário**, aquilo que organiza esses dizeres, como por exemplo, os discursos que orientam o que vem a ser ensinar a produzir textos nas escolas.

1.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo inicial, buscamos trazer reflexões teóricas que nos possibilitassem olhar para o nosso material de análise de forma mais clara. Para isso, apresentamos a nossa concepção de *endereçamento*, entendendo-o como constitutivo do gênero discursivo e como algo complexo, que nos possibilitou a reflexão de, pelo menos, três dimensões inseridas e constituídas nesse endereçamento, a ser: o destinatário imediato, o destinatário presumido e o sobredestinatário.

Também traçamos a reflexão sobre o livro didático ser visto como um gênero discursivo macro, que compreende outros gêneros discursivos (micro). Defendemos essa visão, por acreditarmos que o livro didático é um produto social, histórico e ideológico, criado numa esfera social específica: a escolar. Por isso, o livro didático e as propostas de produção textuais contidas nele têm endereçamentos constitutivos, que envolvem, pelo menos, três dimensões, conforme apresentaremos melhor na seção de resultados e análise).

Por fim, caracterizamos teoricamente o que é que estamos chamando de “propostas de produção textual”, fenômeno que, em outros trabalhos, também é designado como “consignas” ou “comandos de produção textual”. Procuramos mostrar que outros pesquisadores e pesquisas também estiveram atentos para o funcionamento dessas “propostas de produção textual”, inclusive tentando entender o endereçamento presente nessas propostas.

Concluímos a reflexão sinalizando a novidade e o potencial da nossa pesquisa, tentando mostrar como ela contribui para o desenvolvimento das pesquisas que se voltam para as “propostas de produção textual”, em especial, aquelas que se preocupam, especialmente, em entender o endereçamento nas propostas de produção textual presentes em livros didáticos.

CAPÍTULO 2: MATERIAL E METODOLOGIA

No capítulo anterior, buscamos realizar uma reflexão acerca do aporte teórico que sustenta esta dissertação e, por isso, traçamos um caminho para a discussão dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, com os conceitos de gêneros discursivos, endereçamento e enunciado concreto. Em seguida, buscamos realizar uma reflexão sobre a complexidade do endereçamento, nos aprofundando acerca do destinatário imediato, presumido e sobredestinatário. Os programas de distribuição e acesso aos livros didáticos também ganharam um destaque no capítulo anterior, bem como a defesa da nossa visão de o livro didático de português ser um gênero discursivo, ou seja, um enunciado concreto, relativamente estável. Por fim, abordamos sobre a produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, bem como qualificamos teoricamente o que estamos chamando de “produção textual”.

Neste capítulo, nosso propósito é apresentar nosso material de análise, bem como a metodologia a partir da qual faremos a organização desse material, assim como a sua análise e discussão. Para cumprir com esse propósito, este capítulo está organizado em duas grandes seções. Na primeira, faremos uma descrição do modo como elegemos o material de análise, bem como sobre o livro didático *Ápis – Língua Portuguesa* (Editora Ática) se constitui.

Na segunda, nosso objetivo é de explicar e descrever como desenvolvemos a análise das propostas de produção textual. Para tanto, apresentamos a metodologia que embasa a pesquisa, fazendo primeiro uma apresentação dos nossos procedimentos metodológicos e das bases teóricas-metodológicas que sustentam esta pesquisa, bem como apresentando os passos metodológicos que utilizamos para que os objetivos específicos deste trabalho pudessem ser atingidos.

2.1 Material

2.1.1 A escolha do material

No ano de 2019, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) para termos acesso à informação sobre o livro didático adotado pelo município de Maringá-PR. Optamos por estudar o livro didático adotado pela secretaria do município de Maringá-PR para o trabalho com o EF I, por ser está a cidade na qual

desenvolvemos esta pesquisa. Como antecipado, entendemos que o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, por meio de pesquisas como nossa, pode contribuir não só para o campo de pesquisa “Estudos Linguísticos” e para a linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas”, mas, também, para o desenvolvimento da microrregião em que está inscrito.

No ano de 2019, ocorreu no município uma nova escolha de livros didáticos que, normalmente, acontece a cada três anos, como previsto no PNLD. O livro didático que estava em vigência antes do que foi observado nesta pesquisa era o *Português Linguagens*, de William Cereja e Tereza Cochar, o qual esteve presente nas escolas ao longo dos anos de 2016, 2017 e 2018.

Tivemos que entrar em contato com a SEDUC, via requerimento (Cf. Anexo 1) para termos acesso ao nome do livro didático escolhido pelo município para o trabalho com os anos iniciais ao longo dos anos de 2019, 2020 e 21. Por meio dessa comunicação, ficamos cientes de que as escolas municipais utilizariam a coleção do livro didático intitulada “Língua Portuguesa – Ápis” (2017), da editora Ática, organizado por Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

Com o nome da coleção em mãos, fomos atrás dos exemplares para análise. Para isso, entramos em contato com direto com a Editora Ática e foi nos foi passado o contato de um dos vendedores, assim, solicitamos a ele um exemplar de cada livro da coleção e, de forma muito solícita e com grande competência, ele nos encaminhou os livros.

Dito isso, esta pesquisa teve como *lócus*, como adiantado na introdução, o município de Maringá-PR. A cidade de Maringá foi planejada e conta com uma urbanização recente, além de ser uma cidade média-grande, é a terceira maior cidade do estado do Paraná. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, no ano de 2020, Maringá tinha uma população estimada de 430.157 habitantes.

O município de Maringá está localizado na região Noroeste do Paraná, está situado a 80 km a Sul-Oeste da segunda maior cidade do estado do Paraná, Londrina. Conhecida como cidade canção, Maringá é vizinha dos municípios de Sarandi, Mandaguaçu e Paiçandu. A cidade possui 551 metros de altitude e tem as seguintes coordenadas: Latitude: 23°25’38” Sul e Longitude: 51°56’15” Oeste⁷.

⁶ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o maior fornecedor de informação e de dados sobre os mais diversos segmentos da sociedade, sobretudo no que toca questões geográficas e estatísticas.

⁷ As informações contidas neste parágrafo estão disponíveis em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-maringa.html>.

Figura 1: Mapa de Maringá**Fonte:** Viaje Paraná (2020)

A escolha em observar esta coleção de livro didático, dentro desse contexto sócio-geográfico não se deu apenas pelo fato de que residimos em Maringá e de que o nosso Programa de Pós-graduação se encontra nesta cidade, mas também pela grande representatividade regional que este material tem, pois a região de Maringá conta com 24 cidades, desse número, 14 prefeituras optaram em utilizar a mesma coleção, o que, para nós, é um número significativo. As cidades regionais são: Colorado, Floraí, Itambé, Lobato, Mandaguari, Sarandi, Atalaia, Doutor Camargo, Floresta, Ivatuba, Mandaguaçu, Marialva, Paíçandu e Santa Fé.

2.1.2 O livro didático corpus: Ápis – Língua Portuguesa (Editora Ática)

Como já dissemos, a coleção do livro didático *corpus* desta dissertação se intitula “Língua Portuguesa – Ápis” (2017), da editora Ática, e tem três autoras organizadoras: Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi⁸. A escolha em observar o

⁸ Ana Trinconi, umas das organizadoras desta coleção, é licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade de São Paulo, possui mestrado em Letras pela mesma instituição, professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Terezinha Bertin, também organizadora desta coleção, possui licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo, mestrado em comunicação social pela mesma instituição, professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Por fim, a última organizadora, Vera Marchezi possui licenciatura em Letras pela

endereçamento nas propostas de produção dessa coleção se deu pelo nosso recorte sócio-geográfico, o qual consiste em observar como as relações de endereçamento se marcam nas propostas de produção textual no livro didático que circula nas escolas de Ensino Fundamental I da cidade de Maringá-PR, bem como pelo fato de ser uma coleção com grande índice de escolha não só em Maringá e região, mas também em todo território nacional, uma vez que a coleção foi a mais pedida pelas escolas, totalizando 700.424 exemplares de livros do professor do primeiro ano e 791.626 exemplares de livros do professor de quinto ano.

A coleção foi aprovada pelo PNLD 2019 e inclui, como fundamento teórico-metodológico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. A BNCC é um documento cuja finalidade é determinar o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos de Educação Básica têm que desenvolver no decorrer das etapas e das modalidades inclusas nesse processo de escolarização. Para a BNCC, essas aprendizagens essenciais devem sobrevir, ao longo da Educação Básica, para garantir que os alunos desenvolvam dez competências gerais que, no âmbito pedagógico, constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse documento, deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Ensino Básico de todo território nacional. Além disso, é norteadas pelos princípios éticos e políticos de outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, de forma a somar-se aos princípios que direcionam a educação nacional para a formação humana e para a construção de uma sociedade inclusiva, autônoma, justa e democrática.

Ao se tratar das questões que envolvem a Língua Portuguesa, a BNCC afirma adotar uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, além disso, assumem “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2017, p.67). Segundo esse documento, o trabalho com os gêneros, os textos, as diversas linguagens, as quais denominam, em alguns momentos como semioses, bem como com o trabalho com a língua, devem ser mobilizados para o favorecimento das capacidades de leitura e

de produção, as quais devem possibilitar a ampliação da participação em contextos diversos, nas mais variadas esferas e campos da atividade humana.

A coleção tem como princípios gerais desenvolver nos estudantes a autonomia em relação ao conhecimento, bem como promover a competência comunicativa nos discentes, para que assim, segundo as autoras (2017, p. VI, manual do professor), consigam “enfrentar as necessidades decorrentes de variadas situações de interação”, buscando com isso, formar alunos que assumam a forma de ser e estar de leitores proficientes, de produtores de textos eficientes e de usuários competentes da língua nas mais diversas esferas e situações de comunicação, a nível oral e escrito. Dessa forma, objetivam os seguintes pontos:

- Favorecer a apropriação do **sistema de escrita** pelos alunos;
- Favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – **lendo, escrevendo, ouvindo e falando** -, inserindo-os em **situações reais de comunicação**;
- Apresentar uma proposta didático-pedagógica que mantenha vivas as interfaces com outras linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, etc.) e outras áreas do saber – **interdisciplinaridade** -, bem como os temas que possibilitam uma reflexão sobre questões da realidade brasileira e sobre a participação social dos alunos;
- Exercitar o estabelecimento de relações entre os diversos conhecimentos que compõem o universo cultural;
- Desenvolver enfaticamente o **eixo do letramento**, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida;
- Valorizar a literatura por meio da formação do aluno para que conheça e aprecie diferentes textos literários e desenvolva o senso estético e o conhecimento de várias formas de manifestação que compõem o universo cultural local e universal (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VI, manual do professor).

Os pontos citados acima são classificados pelas autoras como sendo os propósitos basilares da coleção. Para que esses propósitos tenham êxito, a coleção busca enfatizar o desenvolvimento das atividades em torno dos gêneros, para que os alunos possam desenvolver a apropriação da escrita por meio de textos que tenham “circulação social real”, bem como gerar reflexões acerca dos usos da língua.

Como dito anteriormente, a coleção tem como base metodológica e didática a BNCC, alinhando-se ao desenvolvimento de práticas de texto e conteúdo publicados na terceira versão desse documento. Portanto, a coleção focaliza desenvolver as questões

expressas no documento, ou seja, as competências gerais e específicas, bem como os objetos de conhecimento e habilidades.

Quanto às questões organizacionais, os livros desta coleção se dividem em unidades, que se organizam em seções, as quais não são regulares ao longo da coleção, já que em alguns volumes, por exemplo dos primeiros anos, há algumas seções que não têm nos outros três volumes, assim, destacamos aqui algumas que julgamos importantes para a análise a qual esta pesquisa se propõe, a ser: (a) leitura; (b) Interpretação do texto; e (c) produção textual.

A seção de “Leitura” tem relação direta com a temática geral da unidade, no momento de estudar essa seção, os alunos já começam a adentrar no gênero discursivo que trabalharão na seção de “Produção de texto”. Normalmente, liga-se também à seção de “Interpretação do texto”, a qual os alunos terão de responder questões que dizem respeito sobre o texto lido na seção de leitura.

Nos livros do 4º e do 5º a seção de Interpretação do texto se subdivide em: compreensão do texto, em que os alunos serão apresentados a questões de localização de dados, inferências simples que auxiliam ao reconhecimento de questões basilares do gênero e em linguagem e construção do texto, aqui é apresentado ao aluno questões mais complexas de inferências, bem como questões que tocam às condições de produção do gênero apresentado na seção de leitura e que, posteriormente, será trabalhado na seção de “Produção textual”.

A de “Produção textual” percorre toda coleção, se faz presente em todos os livros e em quase todas as unidades, isso nos leva a olharmos para ela entendendo sua importância nessa etapa de escolarização. Essa seção do livro parte de um esquema didatizado proposto pelas autoras dos gêneros a serem trabalhados, embasados nas condições de produção (o que será produzido - gênero discursivo -; para quem vai ser produzido – interlocutor -; qual é a linguagem prevista pelo gênero; o público-alvo; a intenção etc.).

Como bases teóricas as autoras mencionaram que adotam um estudo centralizado na visão de gêneros textuais⁹ ao longo da coleção, focalizando em práticas de linguagem

⁹ Em um outro momento, as autoras mencionam que se baseiam nos postulados teóricos bakhtinianos para se pensar nas questões acerca dos gêneros, o que indicia uma certa oscilação de uso do termo, ora gêneros textuais, ora gêneros discursivos. Ao nosso ver, são conceitos distintos, portanto, não sinônimos, uma vez que os gêneros textuais estariam mais próximos da Linguística Textual e buscam, em geral, traçar relações de complementaridade entre reflexões bakhtinianas e preocupações da Linguística Textual quanto aos aspectos de organização textual-discursiva de determinados textos/gêneros.

e os vinculando as diversas áreas de atuação social e situações comunicativas. Acreditam ainda que o trabalho com os gêneros na escola passa, necessariamente, por uma didatização, uma vez que esse trabalho exige que o aluno passe por um processo de organização de seu conhecimento acerca da estruturação e dos elementos constituintes do gênero. Dessa forma, as autoras elaboram o seguinte modelo de didatização:

Figura 2: Esquemática de elementos didatizados



Fonte: Coleção *Língua Portuguesa – Ápis* (2017)

Como se pode notar na figura acima, as autoras montam um processo de didatização dos gêneros para o trabalho em sala de aula, considerando as esferas de circulação (pública, profissional, cotidiana, jornalística, literária e de divulgação científica), posteriormente trazem a esfera da comunicação, envolvendo o contexto de uso, a intenção discursiva do autor, bem como a circunstância comunicativa. Em um outro eixo trazem as esferas do enunciado, buscando uma reflexão acerca dos elementos constituintes, o que chamam de: conteúdo temático, escolhas de linguagem, construção composicional e o estilo. Ao trabalhar e envolver essas esferas com as suas características, tem-se, para as autoras, o trabalho com os gêneros discursivos de forma didatizada, adequado para o trabalho em contexto escolar.

Entendemos que esse esquema organizado pelas autoras do livro didático é pouco prático para os professores, ou seja, essa organização seja mais pensada para os membros da banca de avaliação do PNLD do que para os próprios professores que usam/usarão este

livro, já que, como pontuamos anteriormente, para que os livros didáticos sejam aprovados no Programa eles devem cumprir com uma série de exigências prescritas nos documentos oficiais, nesse caso, na BNCC. Assim, para nós, esse esquema é mais uma busca de responder a uma expectativa da banca de avaliadores do que para facilitar a mobilização dos gêneros para o trabalho em sala de aula.

Se formos pensar na “tríade complexa” que envolve o endereçamento, este esquema de elementos didatizados, como elas pontuam, respondem, endereçam-se e se direcionam ao encontro de um discurso prescrito na BNCC sobre o que vem a ser mobilizar gêneros para o trabalho com a produção textual nos anos iniciais, assim, esses discursos materializados nesse documento oficial organiza todo enunciado concreto desta coleção, sobretudo, os enunciados das propostas de produção textual, por isso, para nós, esses discursos da BNCC vem a ser o que chamamos de sobredestinatário.

As autoras ainda afirmam que o trabalho em torno dos gêneros organiza toda coleção e justificam esse uso centralizado devido ao desenvolvimento das capacidades envolvidas nas práticas de usos da linguagem, e para que esses objetivos sejam alcançados, recorrem a ideia de agrupamento dos gêneros, levando em conta os domínios sociais de comunicação presentes nas esferas do narrar, do relatar, do expor, do argumentar e do instruir/prescrever, chegando a:

Figura 3: Agrupamento dos gêneros

Cultura literária ficcional Narrar Mimeses de ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, esquete, biografia romaneada, romance, novela, crônica literária, adivinha, piada...
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso das experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, relato histórico, ensaio, biografia...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, deliberação formal, debate regrado, assembleia, discurso, resenha crítica, artigos de opinião, editorial...
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista com especialista, verbete, tomada de notas, resumo de textos expositivos, relatório científico (oral ou escrito)...
Instruir e prescrever Prescrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções, receita, regulamento, regras de jogo, comandos diversos, textos prescritivos...

SCHNEUWLY DOLZ et al. 2004. p. 60-61

Fonte: Coleção *Língua Portuguesa – Ápis* (2017)

Para Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), é com base nesse quadro proposto por Schneuwly, Dolz *et al.* (2004) que se abrem possibilidades de trabalhar com os gêneros de forma agrupada, nessas cinco esferas citadas pelos autores (2004), buscando assim atingir as capacidades que se fazem presentes nas práticas de usos da linguagem.

Com base nesse quadro e em outras orientações teóricas dadas pelo livro didático, é possível notar uma certa oscilação entre gêneros discursivos e gêneros textuais, ora as autoras assumem a conceituação bakhtiniana de gêneros discursivos, ora fazem uso de gêneros textuais, como se fossem, talvez, conceitos sinônimos, o que para nós, não são. Ao afirmarem que se baseiam em Schneuwly e Dolz *et al.* (2004), as autoras assumem o conceito de gênero textual como base, uma vez que esses autores não falam em gêneros discursivos.

Essa oscilação vem a ser uma miscelânea desses conceitos ao longo da coleção, pois, logo na primeira página do manual do professor, as autoras pontuam o seguinte: “a coleção enfatiza o desenvolvimento de atividades em torno de textos de circulação social real – gêneros do discurso” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VI, manual do professor), e depois, em nota de rodapé trazem a definição do que vem a ser gêneros do discurso em Bakhtin (1997). Porém, logo após, ao falarem de gênero, o fazem com base no conceito de gênero textual e para isso recorrem ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com Schneuwly e Dolz.

Outra justificativa das autoras para a centralidade do trabalho com os gêneros discursivos (agora usam o termo “gêneros discursivos” e não mais “gêneros textuais”) ao longo da coleção é de que esse trabalho ajuda a “situar e contextualizar de forma clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois os vincula às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. X, manual do professor). Com essa justificativa, para as autoras o estudo gramatical partindo de uma centralidade dos gêneros ganha mais sentido, uma vez que não serve, nesse contexto, apenas para o domínio da norma, mas sim para o domínio de saber lidar com a adequação da linguagem para os propósitos do usuário da língua nas mais diversas situações de comunicação.

Além do trabalho com os gêneros (ora discursivos ora textuais) as autoras têm como base também a ênfase nos gêneros literários, pois, para elas “a formação do leito de textos literários é privilegiada nesta coleção por meio de um número significativo de textos dos gêneros em todos os volumes: poemas, contos, crônicas, letras de canção, histórias em quadrinhos etc.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Dessa forma,

a interpretação dos textos literários compõe o processo de ensino-aprendizagem, pois estimulam a sensibilidade, a afetividade e o autoconhecimento do discente, desenvolvendo assim uma apropriação mais significativa do conhecimento, bem como do desenvolvimento do senso estético. As autoras justificam também a ênfase nos gêneros literários pela BNCC, uma vez que há, nas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a postulação de que se deve haver, com o ensino da literatura, uma valorização da literatura, bem como formas de manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BNCC, 2017, p.66, item 10).

Na página XVII do manual do professor Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), apresentam suas concepções de práticas de escrita, sobretudo da produção textual. Baseadas na BNCC, o objetivo é formar alunos autônomos e proficientes para elaborarem seus textos, assim justificam que “o foco na leitura e análise e reflexão sobre a língua, as práticas variadas desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa devem corroborar para o objetivo de tornar o aluno sujeito de sua fala e de sua escrita” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Toda a coleção tem como proposta o estímulo da produção textual de forma gradativa e adequando à fase de aprendizado, bem como o contexto de produção. Baseadas em Bakhtin, as autoras afirmam que as esferas de circulação social, de comunicação e do enunciado (ver Figura 1) constituem os “gêneros textuais”¹⁰ e nortearão as condições de produção dos textos.

Na figura 1, apresentamos o esquema de didatização dos gêneros elaborado pelas autoras, os aspectos que estruturam as condições de produção são as seguintes segundo Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. XVII, manual do professor): “sobre o que escrever (tema/assunto); por que escrever, com que intenção; para quem escrever (destinatário/público-alvo); em que circunstância comunicativa; com quais escolhas de linguagem”. São essas condições de produção que orientarão o aluno no momento de planejar e de elaborar os textos. As autoras buscam, assim, fazer com que a coleção possibilite ao aluno uma autonomia crescente para a produção textual e para alcançar essa autonomia, faz-se necessário dar condições para a ampliação do repertório textual dos alunos, assim, a coleção também traz leituras diversificadas para atingir essa questão.

¹⁰ As autoras usam o termo “gêneros textuais”, mas afirmam que se fundamentam, nesse momento, em Bakhtin, as postulações teóricas de Bakhtin e seu Círculo giram em torno do conceito de gênero discursivo.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Nesta segunda seção do capítulo, apresentaremos nossos procedimentos metodológicos, iniciando com as bases teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa e, em seguida, apresentando os passos metodológicos que traçamos em busca de cumprir com os objetivos geral e específicos desta dissertação.

2.2.1 Bases teórico-metodológicas da pesquisa

Esta dissertação é de natureza tanto quantitativa, uma vez que um dos primeiros passos tomados por nós foi a quantificação dos dados coletados (propostas de produção textual), para que, posteriormente, pudéssemos analisá-los, quanto qualitativa interpretativista, pois com base nos dados coletados e do escopo teórico que utilizamos nesta pesquisa, pudemos analisar os nossos dados, por meio da interpretação de indícios presentes nesses dados que permitiram alcançar nossos resultados.

Para a investigação do endereçamento presente nas propostas de produção textual, esta pesquisa contou com uma inspiração no Paradigma Indiciário formulado pelo historiador Ginzburg (1989) e apropriado por Abaurre *et al.* (1995), Côrrea (2004), Capristano (2007), Suassuna (2008) e Siqueira (2019).

O Paradigma Indiciário vai na mão contrária aos modelos galileanos que inspiram, normalmente, as ciências exatas, já que ele abre portas para a subjetividade, foca nas irregularidades, especificidades, diferenças e detalhes, compreendendo os fenômenos como sendo de origem social e históricos, por isso, dinâmicos e mutáveis (SIQUEIRA, 2019, p.77).

Esse fazer científico ganhou visibilidade nas Ciências Humanas no fim do século XIX. Ginzburg, em seu livro intitulado *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*, especialmente no Capítulo *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Nesse capítulo, o pesquisador explana sobre a história e os princípios que, de seu ponto de vista, inspiram esse paradigma. Ele aponta que, por trás do paradigma indiciário, “entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama que escruta pistas da presa” (GINZBURG, 1989, p.154).

Essa forma de investigar os dados, como pontuado pelo historiador, existe desde os tempos mais remotos, e pode ser caracterizada “pela capacidade de um observador de,

a partir de pistas deixadas pelas presas, reconstruir a sua trajetória” (SIQUEIRA, 2019, p. 78).

O que Ginzburg nos propõe com o método indiciário é a construção de um saber a partir de dados que, aparentemente, foram negligenciados. Dessa forma, seus trabalhos em historiografia reconstroem a história por meio da análise de vestígios que não foram percebidos por um observador que buscou respostas concretas e identificáveis em um primeiro olhar, ou seja, na materialidade física e discursiva. O olhar para esses dados se dá por meio de um conhecimento indireto.

Como em Cangussú (2016), nos interessa, para esta pesquisa, a forma como o paradigma aqui em discussão foi apropriado pelos interesses da Linguística para a observação da relação sujeito/linguagem. Assim, nos apegamos à ideia de que o Paradigma Indiciário na pesquisa é uma proposta de um método heurístico centrado nos detalhes, nos dados marginais, nos sinais, ou seja, nos indícios. Dessa forma, Ginzburg (1989) pontua que esse método se preocupa em definir os “princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade”.

A professora Abaurre, em conjunto com os membros de seu projeto intitulado “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”, buscavam estudar os dados com base no Paradigma indiciário, olhando com esse caráter epistemológico para a relação sujeito/linguagem na aquisição da escrita infantil, buscando tornar “teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição de linguagem, as manifestações de comportamento episódicos e singulares dos sujeitos, por eles indiciados” (ABAURRE, *et al.*, 1995, p. 06).

A relação entre o investigador e os dados, a partir dos indícios, muito se dá com base em um “rigor flexível”, como destaca o próprio Ginzburg (1986), dessa forma, elementos como a intuição do pesquisador/investigador são de extrema importância ao analisar os dados com base no que é singular, bem como a sua capacidade de lidar com esses dados e de formular hipóteses que sejam interessantes - e não alheias à sociedade – e que não podem ser recuperadas de forma direta, pois só poderiam ser recuperadas por meio do olhar do que é indiciário, singular, marginal e “negligenciado”.

Nessa mesma mão, Corrêa (1997) ao falar sobre o paradigma indiciário para lidar com os dados em escrita, pontua que:

No que se refere ao trabalho com a escrita, não é diferente a preocupação do decifrador. Não é o fato em si que lhe chega às mãos, mas um jogo de imagens que o escrevente faz sobre a escrita, jogo sobre o qual o decifrador levanta as suas hipóteses. Não cabe, portanto, ao investigador da escrita simplesmente projetar as categorias do linguista sobre o texto, mas levantar hipóteses para a seleção das pistas com que trabalha (CORRÊA, 1997, p.171).

Por isso, nas palavras do próprio Ginzburg e Poni (1991), entendemos que:

Se as fontes silenciam e/ou distorcem sistematicamente a realidade social das classes subalternas, um documento que seja realmente excepcional (e, portanto, estatisticamente não frequente) pode ser muito mais revelador do que mil documentos estereotipados. Os casos marginais, como notou Kuhn, põem em causa o velho paradigma, e por isso mesmo ajudam a fundar um novo, mais articulado e mais rico. Quer dizer, funcionam como espias ou indícios de uma realidade oculta que a documentação, de um modo geral, não deixa transparecer. (GINZBURG; PONI, 1991 [1979], p. 176-177).

Buscamos adotar essa postura metodológica para lidar com as marcas linguísticas presentes nos enunciados das propostas de produção textual. Assim, inspirados no paradigma indiciário, examinamos os livros didáticos da coleção Ápis e, nela, especificamente as propostas de produção textual, tentando localizar indícios, nos planos linguístico, enunciativo e/ou discursivo, que sinalizassem o endereçamento das propostas de produção textual. Na seção seguinte, fazemos uma descrição de como o exame dos livros didáticos e a busca por indícios de endereçamento foi desenvolvida, descrevendo os nossos principais passos metodológicos.

2.2.2 Passos metodológicos

O objetivo geral desta dissertação é investigar como se constitui o endereçamento em propostas de produção textual em livros didáticos voltados para os anos iniciais. Esse objetivo geral, como antecipamos, se desdobra nos objetivos específicos de:

- (a) observar e descrever como se dá a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis;
- (b) verificar, nas propostas de produção textual, quais indícios apontam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e refletir, a partir desses indícios, sobre quem é (são) esse(s) destinatário (s); e, por fim,

(c) averiguar se existe (m) regularidade (s) na projeção desse (s) destinatário (s), considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais.

Para cumprir o objetivo específico (a), primeiramente, observamos a emergência das propostas de produção textual na Coleção Ápis, identificando e quantificando as propostas e observando a forma que elas foram distribuídas ao longo da coleção. Elaboramos quadros e tabelas que sintetizam nossos achados e serão apresentados no próximo Capítulo.

Para comprimir o nosso objetivo (b), verificamos, nas propostas de produção textual, quais indícios apontavam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e refletimos, a partir desses indícios, sobre quem é (são) esse(s) destinatário (s). Observamos cada proposta de produção textual, verificando se existiam marcas linguísticas que indicassem, no enunciado, a presença de destinatário (s).

Estivemos atentos para o quê, nessas propostas, poderia indiciar o endereçamento. Observamos, por exemplo, a seleção dos verbos, o agenciamento dos pronomes, o conteúdo temático, o uso de pontuação, se havia ou não a presença de ilustração, a extensão das propostas etc. Além disso, levamos em consideração também o tempo e o contexto o qual esses enunciados concretos de propostas de produção textual foram escritos, não desconsiderando o seu maior eixo organizador: os discursos advindos e materializados na BNCC.

Por fim, para cumprir com o nosso terceiro e último objetivo específico, de averiguar se existe (m) regularidade (s) na projeção desse (s) destinatário (s), considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais, tivemos como base os dados e as reflexões levantadas por nós no momento de cumprir com os objetivos A e B.

Com base nesses dados, retornamos a cada livro didático da coleção e olhamos individualmente para cada enunciado de proposta de produção textual, observando, então, a quantidade de propostas por volume, averiguando se essa quantidade aumentava ou diminuía conforme o tempo de escolarização (do primeiro ao quinto ano). Em seguida, identificamos quais gêneros discursivos foram solicitados em cada uma das 58 propostas de produção textual ao longo da coleção, analisando se eles se repetiam ou não.

Por fim, para que averiguar se havia ou não regularidade na estruturação dessas propostas de produção textual, observamos a estrutura dos enunciados de propostas de produção textual da coleção, a fim de averiguar a complexidade desses enunciados ao

longo dos anos, ou seja, olhamos para a forma como foi solicitada as produções nos primeiros anos e, depois, nos últimos, analisando a estrutura que as autoras do livro didático utilizaram para elaborar os enunciados nos primeiros volumes e nos últimos volumes.

A partir desses passos metodológicos, conseguimos atingir o objetivo geral e os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, nos possibilitando analisar, também, os nossos dados e entender como funciona o endereçamento incrustado nas propostas de produção textual na coleção analisada.

2.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo, realizamos dois movimentos. O primeiro foi o de apresentar o nosso material, bem como o processo de escolha dele, justificando e apresentando o nosso *lócus* de pesquisa. Mostramos, também, como esse nosso material se organizava e como se deu os fundamentos teóricos e as perspectivas em que a coleção de livro didático aqui em análise se enquadrava.

No segundo momento, buscamos apresentar os procedimentos metodológicos que utilizamos ao longo da pesquisa, assim, apresentamos as bases teórico-metodológicas que sustentam esta dissertação, focalizando no paradigma indiciário, formulado por Ginzburg. Em seguida, buscamos apresentar os passos metodológicos que traçamos para que pudéssemos cumprir com o nosso objetivo geral e com os nossos objetivos específicos.

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

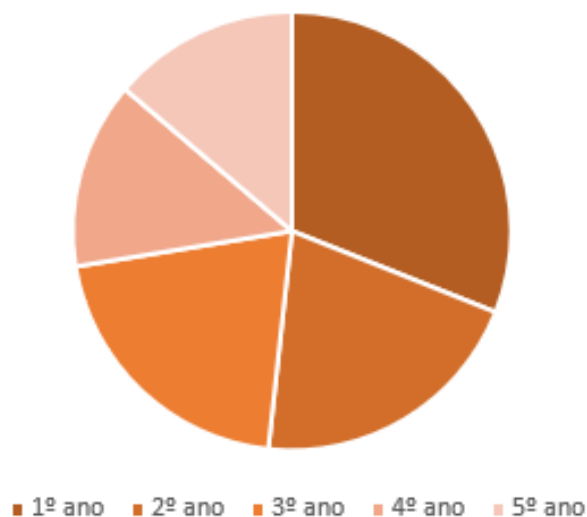
Neste capítulo apresentamos a discussão e a análise dos resultados. Para isso, organizamos o Capítulo em três seções. Na primeira, exploramos os resultados que alcançamos no cumprimento nosso primeiro objetivo específico, ou seja, apresentamos como se dá a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis. Na segunda seção, de forma análoga, apresentamos os resultados que alcançamos no desenvolvimento do nosso segundo objetivo específico, ou seja, mostramos, por um lado, quais indícios presentes nas propostas de produção textual da coleção apontavam para o(s) destinatário(s) projetado(s) pelo livro didático e, por outro, refletimos, a partir desses indícios, sobre quem é (são) esse(s) destinatário(s). Por fim, na terceira seção, apresentamos os resultados que alcançamos no desenvolvimento do nosso terceiro objetivo específico, apontando as regularidades que pudemos identificar na projeção de destinatário(s) feitas pelo livro didático nas propostas de produção textual, considerando, para isso, dois parâmetros: as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais.

3.1 A emergência e a distribuição das propostas na Coleção Ápis

As propostas de produção textual estão presentes ao longo de toda a coleção do livro didático Língua Portuguesa – Ápis, porém elas são distribuídas de forma não regular, pois cada ano de escolarização tem uma quantidade diferente de seções de propostas de produção. Olhamos volume por volume e constatamos que, no livro do primeiro volume, são solicitadas 18 propostas de produção textual, enquanto, no segundo e no terceiro volumes, são solicitadas 12 propostas de produção textual em cada um e, por fim, nos dois últimos volumes da coleção, no quarto e quinto, são solicitadas 8 propostas de produção textual em cada um, como podemos notar na Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Emergência das propostas de produção textual nos anos iniciais da coleção Ápis

Propostas de produção por ano



Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2020)

Para nós, essa distinção na distribuição das propostas de produção textual ao longo dos volumes, de não ser a mesma quantia de enunciados de propostas de produção em cada um deles, pode ter relação com a etapa de escolarização que cada um desses volumes contempla, já que os livros com maior número de propostas são os três primeiros volumes (18 e 12). Sabemos que esses volumes se voltam para a fase de escolarização antigamente chamada de “primeiro ciclo”, fase em que as crianças começam a se inserir em práticas letradas mais complexas e na qual se inicia (e se espera concluir completamente) a alfabetização dessas crianças.

Nesse sentido, parece ocorrer que a coleção apresenta um número maior de propostas de produção textual justamente para aquele período da escolarização em que as crianças estão aprendendo a escrever, diferente dos últimos dois volumes (8 propostas de produção textual em cada um), em que se acredita que a criança já tenha sido apresentada às práticas letradas ditas mais complexas e, agora, estaria apta a desenvolver textos ainda mais complexos, inseridos nessas práticas.

Acreditamos, então, que a maneira de organizar e distribuir essas propostas de produção textual de forma discrepante tenha relações com as hipóteses levantadas aqui, o que confirmamos em nossa análise nas seções abaixo.

Para observar como emergem esses enunciados de propostas de produção textual ao longo da coleção, olhamos para quais gêneros discursivos (Tabela 1) foram solicitados em cada uma delas.

Tabela 1: A emergência dos gêneros discursivos nas propostas:

VOLUME DO LIVRO DIDÁTICO	GÊNEROS DISCURSIVOS SOLICITADOS
Volume 1 (18 propostas de produção textual)	Capa de livro; Verso de letra de canção; História com base em tirinha; Texto instrucional; Texto não verbal (gênero oral); Ampliação da história em versos; Cantiga; Lista de alimentos; Reprodução de fábula; Bilhete; Convite; Cartaz; Reconto; Dramatização; Texto informativo; Poema; Receita; Legenda para fotos.
Volume 2 (12 propostas de produção textual)	Ampliação de cantiga; Lenga-lenga; Texto informativo; Reprodução de fábula; Balões para história em quadrinho; Ampliação de poema; Reconto da história; Relato pessoal; Reconto; Versos para uma letra de canção; Carta pessoal; Gráfico informativo.
Volume 3 (12 propostas de produção textual)	Criação de estrofe para letra de canção; Outro final para história em versos; Fábula; Criação de diálogos para história em quadrinhos; Carta pessoal; Reconto de história: o jovem herói; Reconto de história; Relato pessoal; Criação de um texto para cartaz publicitário; Notícia; Poema; Encenação teatral.
Volume 4 (8 propostas de produção textual)	Outro final para a fábula: em verso ou em prosa; Página de diário pessoal; Reportagem e entrevista; Carta pessoal; Texto informativo; Conto de suspense; Reconto de conto popular; Roteiro de passeio pela escola.
Volume 5 (8 propostas de produção textual)	Poema; Crônica; Texto informativo; Parágrafo opinativo; Reportagem; Propaganda de campanha; Conto de adivinhação; Texto teatral.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Por meio dessa tabela sobre os gêneros discursivos que emergem nos enunciados das propostas de produção textual, notamos que os gêneros discursivos solicitados nesta coleção de livros didáticos buscam, de diversas formas, responder a um discurso que circula no documento oficial que tem como base teórico-metodológico, a BNCC.

Esse discurso que circula na BNCC se faz presente ou pela seleção dos gêneros, ou pelo tema, ou pelas competências e habilidades que cada enunciado das propostas de produção textual busca desenvolver nos alunos. Assim, como veremos mais adiante, os enunciados das propostas de produção textual presentes nesta coleção vão ao encontro presumido por esses indícios organizacionais do que diz a BNCC sobre o que vem a ser produzir textos nessa etapa de escolarização e quais são os gêneros que possibilitarão essa inserção do aluno em práticas letradas. Além disso, observamos que, de uma forma ou

outra, as propostas, em especial as dos últimos volumes, buscam trabalhar a escrita autônoma nos alunos, discurso que está, também, muito presente na BNCC, que prevê a formação de um sujeito autônomo.

Assim, a fim de concluir o raciocínio desta seção, considerando o nosso objetivo de apresentar como se dá a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis, podemos dizer que essa distribuição e emergência não se dão de forma regular, uma vez que há diferenças encontradas quando olhamos para elas, a começar pela quantidade de seções de produção textual ao longo da coleção (Gráfico 1), depois pela complexidade de estruturação dos gêneros solicitadas ao longo dos anos.

A forma como esses enunciados de propostas de produção textual emerge nos livros, em cada um dos anos, também é diferente, uma vez que os livros dos primeiros anos trazem com mais frequência a imagem da professora, solicitando sempre uma mediação direta entre o aluno e a sua produção textual, o que não ocorre nos livros de últimos anos, bem como a complexidade dos gêneros discursivos solicitados, como veremos na sequência da análise.

Com essa seção, pudemos compreender com mais precisão o nosso *corpus* de análise, pois observar a distribuição e a forma como esses enunciados emergem em cada volume dos livros didáticos aqui analisados, nos possibilitou o levantamento de hipóteses que corroboramos em nossas análises.

3.2 O endereçamento nas propostas da Coleção Ápis

Depois de termos observado como as propostas de produção textual estavam distribuídas ao longo da coleção, fomos em busca de marcas linguísticas que indiciassem quem era (eram) o (s) destinatário (s) presente nas propostas. Considerando nossa hipótese de partida: o endereçamento das propostas de produção textual presentes no livro didático têm um endereçamento complexo e múltiplo, não unívoco, buscamos identificar indícios que sinalizassem para os três destinatários que supúnhamos fazer parte do endereçamento das propostas de produção textual contidas no livro didático Ápis: o **imediatos**, o **presumido** e o **sobredestinatário**.

Para desenvolver a análise dos dados, apresentaremos, primeiro os resultados relativos aos indícios que sinalizam a presença dos **destinatários imediatos**, o qual entendemos como sendo aquele (s) com quem o diálogo é traçado imediatamente, ou seja, aquele (s) a quem o locutor (quem fala ou escreve) se dirige. Em nossa interpretação, o

destinatário imediato seria o mais próximo de um participante-interlocutor. A identificação do destinatário imediato foi feita, principalmente, pela consideração da situação mais imediata de enunciação traçada nos enunciados concretos das propostas de produção textual, observando marcas como o uso dos **pronomes pessoais** e a organização desses comandos.

Em seguida, apresentamos os resultados relativos aos indícios que sinalizam a presença do **destinatário presumido**, aquele que se marca de alguma maneira no enunciado, pode ser de maneira indeterminada, recuperada interdiscursivamente, por exemplo, como de forma marcada, como nos casos em que o enunciado prevê um outro no todo enunciativo e, ao trazer essa imagem presumida/pressuposta/indeterminada, esse outro/destinatário se faz presente na constituição do comando. O destinatário presumido foi identificado, sobretudo, nos “não-ditos” das propostas, ao percebermos a oscilação das pessoas do discurso, ao trazer a imagem da professora mencionada em terceira pessoa, mas como participante e constituinte do enunciado e, também, ao notarmos que essas propostas foram ao encontro do que diz o PNLD, uma vez que o livro didático só seria aprovado se respondesse o previsto nas orientações dadas pelo Programa e a BNCC, material teórico-metodológico que as autoras do livro tiveram como base para a construção do mesmo.

Por último, falaremos do **sobredestinatário**, que foi identificado, sobretudo, pelo conteúdo e organização dessas propostas, já que elas emergem de uma prática discursiva maior, ou seja, buscam responder discursos previstos em documentos oficiais, que regem o ensino de escrita.

3.2.1 A emergência do (s) destinatário (s) imediato (s)

Com as propostas de produção textual em mãos, observamos o endereçamento levando em consideração a tríade complexa, que envolve os três destinatários: imediato, presumido e sobredestinatário. Em um primeiro momento, observamos as marcas linguísticas¹¹ que indiciassem no plano enunciativo, quem seria o destinatário imediato que a proposta traz, ou seja, para quem se endereça, de forma direta, essa proposta.

¹¹ Neste caso, entendemos por marcas linguísticas os dados de linguagem que apontam tanto para a enunciação, quanto para o discurso.

Nós conseguimos identificar o destinatário imediato devido ao agenciamento das pessoas do discurso¹², já que as propostas, em regularidade, dialogam diretamente com o pronome pessoal de segunda pessoa, ora no plural “vocês” (quando se tratava de uma produção coletiva), ora no singular “você”. Observamos, também, conjugações verbais e constatamos que a maioria das propostas trazem como destinatário imediato (participante-interlocutor, nos termos bakhtinianos), os alunos. Vejamos a proposta de produção textual 1, do livro didático do primeiro ano, a fim de verificar o funcionamento deste que estamos chamando de destinatário imediato:

Figura 4 e 5: proposta de produção textual 1 (livro didático do primeiro ano)

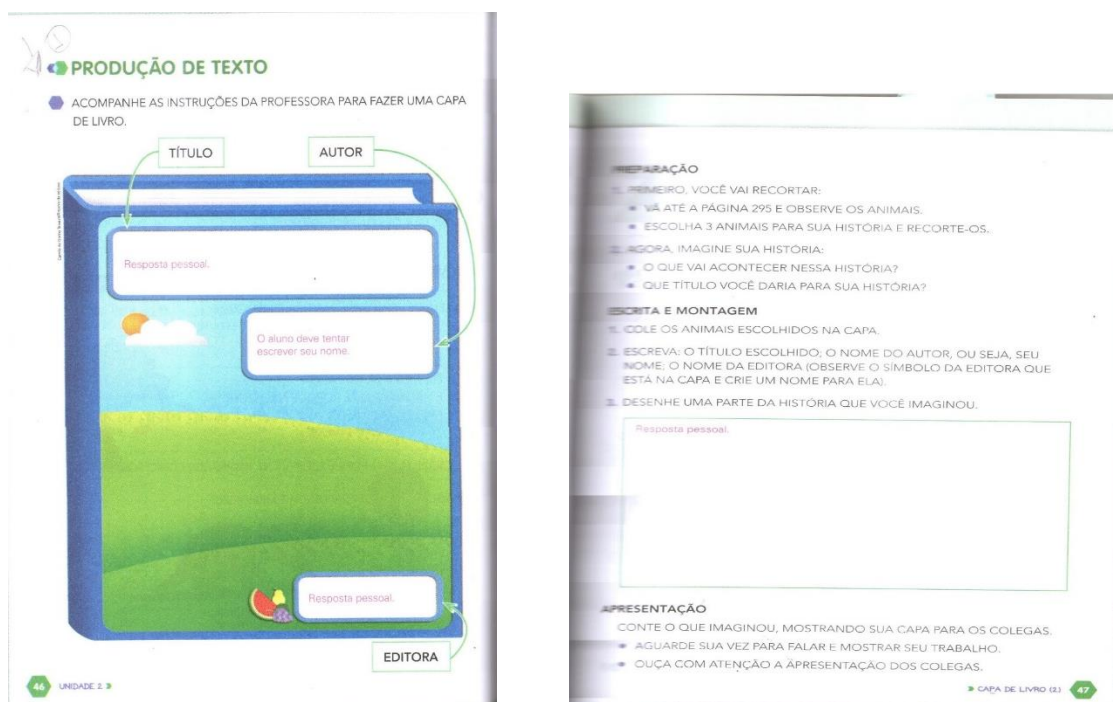


Figura 5: proposta de produção textual 1 (livro didático do primeiro ano)
 Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.46-47)

Nesta proposta, os alunos devem produzir a capa de um livro. Essa proposta está integrada à temática geral da unidade da qual faz parte, que trata do tema “Animais”. O

¹² Segundo Benveniste, no processo de enunciação, ao se ter um “eu”, se tem um “tu”, ambos são, dentro da categoria de pessoa, as pessoas da enunciação. O “eu” é quem toma a palavra e transcende o “tu”, essa constituição se dá no processo enunciativo. Opondo-se às pessoas da enunciação (“eu” e “tu”), tem-se o “ele”, que seria a não-pessoa. Esse “ele” se constitui fora da relação de subjetividade, prevista em na relação eu/outro. Assim, nessa categorização, os elementos presentes são: “eu”, que não é um sujeito empírico, mas é um sujeito discursivo, o qual, em nossa interpretação conversa muito bem com a noção de sujeito que tomamos nesta dissertação, calcada nos postulados de Authier-Revuz (1990); “tu”, que, em outras palavras, seria o destinatário com quem o “eu” enuncia; e, se marcando como o elemento ausente do processo de enunciação, há o “ele”, que seria a não-pessoa, não refere um indivíduo específico, assim, relata um processo que se desenvolve fora da relação de subjetividade, ou seja, o ele é o objeto da enunciação.

gênero discursivo “capa de livro” é apresentado em outras seções, como a seção *Interpretação de textos*, portanto, as crianças já tinham tido contato com o texto a ser elaborado. A proposta é dividida em quatro etapas. Na primeira, o aluno deve acompanhar as instruções da professora sobre como fazer a capa de um livro; na segunda, ele deve se preparar para fazer a capa, recolhendo materiais; a terceira é o momento de escrita e de montagem (já que a capa será feita com colagens de recortes recolhidas na segunda etapa); e, por fim, a última se refere à apresentação da capa para os colegas. A capa a ser produzida tem elementos de uma capa de livro “real”, como título, nome do autor e editora, mas não tem mais nenhum elemento, como o logo da editora, ano da obra etc.

O destinatário imediato dessa proposta é o aluno, esse endereçamento pode ser identificado por meio do agenciamento das pessoas do discurso – já que a proposta foi organizada com o uso de pronome de segunda pessoa do singular “você” – e na seleção dos verbos que conduzem as ações previstas na proposta, como, por exemplo, nos verbos “acompanhe”, “recorte”, “vá”, “imagine” etc.

Vejamos a proposta seguinte, a fim de olharmos para o destinatário imediato circunscrito neste enunciado, observando que, embora sejam propostas de produção textual presentes no livro do mesmo volume, a organização estrutural dela muda, em relação à primeira proposta solicitada.

Figura 6: Proposta de produção textual do primeiro ano.

03/08

PRODUÇÃO DE TEXTO 6

AMPLIAÇÃO DE HISTÓRIA EM VERSOS

PREPARAÇÃO

COM A TURMA TODA, IMAGINEM QUE EM SEU CAMINHO O CARACOL TENHA ENCONTRADO OUTROS ANIMAIS.



PEIXE



CÃO



COELHO

O QUE SERÁ QUE ELE PODE TER DESEJADO AO ENCONTRAR ESSES BICHINHOS?

ESCRITA

VAMOS AUMENTAR A HISTÓRIA ACRESCENTANDO ESSES NOVOS ANIMAIS?
PRODUZAM OS VERSOS COM A AJUDA DA PROFESSORA, QUE VAI REGISTRAR O QUE VOCÊS PRODUZIREM.

O CARACOL VIU	Respostas pessoais
O CARACOL FALOU:	
— AHI ...	

HISTÓRIA EM VERSOS 119

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.119).

Nesta proposta, os alunos têm que produzir a ampliação de uma história em versos. Esta temática está integrada à temática geral da unidade, que trata do tema “história em versos”. Dessa forma, ao longo da unidade, os alunos já tiveram contato com o gênero discursivo a ser mobilizado por eles, por exemplo, na seção de leitura. Em relação ao aluno, há uma distinção entre os alunos que irão produzir essas produções textuais, que são sujeitos empíricos, sociais, que têm uma história de vida específica e que são construídos sócio-historicamente, para os alunos que foram projetados pelas autoras do livro didático para produzirem esses textos, uma vez que essa projeção é feita com base no que as autoras acreditam que os alunos nessas etapas de escolarização estão aptos a desenvolverem, assim, nesse caso, o que predomina é o sujeito discursivo e não o empírico.

Para pensar em sujeito do discurso, nos respaldamos em Authier-Revuz (2004), que pontua que esse sujeito é constitutivamente heterogêneo e a exterioridade se marca

em seu interior, além disso, ele é descentrado, clivado e afetado pelo inconsciente, por assim ser entendido, o sujeito não é fonte primária de seu dizer, porém possui a ilusão de sê-lo, o que é algo essencial à sua constituição. Seus discursos são atravessados por outros discursos e pelo discurso do Outro. O outro é, assim, tomado como uma condição que é constitutiva do sujeito falante, o qual não produz, em primeira mão, o discurso, pois há sempre outros discursos (primeiros) que o constituem. Para Authier-Revuz, o sujeito é, assim, um efeito de linguagem. Não existe, portanto, fora da linguagem, numa posição de exterioridade em relação a ela.

Dessa forma, embora se idealize um sujeito empírico para a realização dessas produções textuais, os alunos projetados são sujeitos discursivos, pois, nesse endereçamento (que nos passa a ilusão de ser apenas direcionado ao aluno enquanto sujeito empírico), esbarram-se outros discursos e outros destinatários. Esse sujeito discursivo, muitas vezes, vem a ser uma criança projetada no interior dessa proposta, ou seja, ao se basearem nos discursos da BNCC, as autoras dos livros didáticos, projetam, também, a imagem de criança que há nesse documento para estarem presentes nas propostas de produção textual. Ao ler a BNCC, verifica-se, em alguns momentos, a visão de um sujeito autônomo, isto é, cria-se a imagem de uma criança que deve sair da educação básica com a escrita e a leitura autônomas, capazes de produzir seus próprios textos e realizar inferências sem tantas intervenções.

Essa proposta é dividida em três etapas. Na primeira é o momento de preparação, em que os alunos imaginarão a história com base em imagens, bem como a sua ampliação; a segunda é o momento de escrita, com o auxílio da professora, os alunos irão ampliar a história em versos; e, por fim, a última, momento em que os alunos revisarão o que foi registrado.

Podemos identificar os alunos como destinatários imediatos por meio do agenciamento das pessoas do discurso, já que a proposta foi organizada com o uso de pronome de segunda pessoa do plural “vocês” e na seleção dos verbos que conduzem as ações previstas na proposta, como, por exemplo, nos verbos “imaginem”, “produzam”, “produzirem” etc.

Por fim, vejamos outro exemplo de proposta de produção textual que circula em um livro didático de primeiro ano, que possui organização diferente das apresentadas acima, mas que ainda segue com a mesma visão de destinatário imediato:

Figura 7: Proposta de produção textual do primeiro ano.

03/08

● PRODUÇÃO DE TEXTO 5

TEXTO NÃO VERBAL

● NESTA UNIDADE E NA ANTERIOR VOCÊ VIU PINTURAS.



» A GRANDE QUADRILHA, DE LOURDES DE DEUS, 2014.



» REISADO, DE VANICE AYRES LEITE, 2012.



» FACHADA, DE ALFREDO VOLPI, 1950.



» BANDEIRINHAS, DE ALFREDO VOLPI, CERCA DE 1980.

PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO

1. AGORA É VOCÊ QUEM VAI PRODUIR UMA PINTURA EM UMA FOLHA DE PAPEL. *Desenho*
2. PARA ISSO, ESCOLHA A PINTURA DE QUE MAIS GOSTAR. TENDE FAZER UMA SEMELHANTE.
3. VOCÊ PODERÁ MUDAR AS CORES E AS FORMAS PARA FAZER A PINTURA DO SEU JEITO.
4. OBSERVE SE VOCÊ GOSTA DAS CORES ESCOLHIDAS.
5. DÊ UM TÍTULO PARA SUA PINTURA E COLOQUE SEU NOME: VOCÊ É O AUTOR DESSA OBRA.

» PINTURA (2) 109

Figura 8: Proposta de produção textual do primeiro ano.

APRESENTAÇÃO

● COM A TURMA TODA. ORGANIZEM UM VARAL COM AS PINTURAS DE VOCÊS. CHAMEM PESSOAS DA ESCOLA PARA VER O QUE VOCÊS PRODUZIRAM.



● PRÁTICA DE ORALIDADE

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.109-110).

Nesta proposta os alunos terão de produzir um texto não verbal: uma pintura. Esta temática está integrada à temática geral da unidade, que trata do tema “pintura”. Dessa forma, partimos do pressuposto que o gênero discursivo “pintura” já tenha sido apresentado aos alunos, pois é um gênero que também foi abordado na unidade anterior (8), em seções como a de leitura (p.99) e interpretação do texto (p.100), bem como na seção de leitura (p.107) e interpretação do texto (p.108), nesta unidade (9), a qual traz esta proposta de produção. A proposta é dividida em três etapas: na primeira é o momento em que os alunos observarão as pinturas; na segunda, é o momento de planejamento e produção, no qual os alunos planejarão suas próprias pinturas e prepararão o suporte para produzi-las; e, por fim, a última, momento em que os alunos apresentarão suas pinturas às pessoas da escola (funcionários e outros alunos).

O endereçamento desta proposta de produção textual se volta para o aluno, ou seja, ele quem é o destinatário imediato, uma vez que não há menção direta, no enunciado, a mais um outro possível destinatário imediato, assim, a proposta foi construída toda na segunda pessoa do discurso (ora singular, ora plural), como pode ser visto no uso do pronome de segunda pessoa do singular e do plural: “você” e “vocês” e da seleção dos verbos que conduzem as ações previstas na proposta, como, por exemplo, nos verbos “produzir”, “escolha”, “poderá”, “organizem”, “chamem”, “produziram”.

Nesta seção, analisamos a emergência dos destinatários imediatos dos enunciados das propostas de produção textual, para isso, identificamos marcas linguísticas que nos indicassem quem eram esses destinatários, assim, constatamos, pelo agenciamento das pessoas do discurso, que regularmente as propostas têm como destinatário imediato os alunos (participante-interlocutor, nos termos bakhtinianos), mas que também traçam uma interlocução complexa com a imagem da professora, levando em consideração a situação pragmático-discursiva, já que a professora também é mencionada em algumas propostas, mesmo que em terceira pessoa.

3.2.2 A emergência do (s) destinatário (s) presumido (s)

O destinatário presumido é aquele que está pressuposto no todo enunciativo. No caso desta pesquisa, entendemos como sendo destinatário presumido aquele que as propostas de produção textual não dialogam de forma direta, mas que trazem a sua imagem pressuposta na cena enunciativa. Vejamos:

Figura 9: Proposta de produção textual do segundo ano.

PRODUÇÃO DE TEXTO

TEXTO INFORMATIVO

VOCÊS VÃO FAZER UM PAINEL SOBRE A ZEBRA.

PREPARAÇÃO

- VOCÊS LERAM INFORMAÇÕES SOBRE A MÃE CROCODILO. LEIAM AGORA ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE A MÃE ZEBRA.

COME GRAMA.

TEM SÓ 1 FILHOTE POR VEZ.



VIVE NA ÁFRICA.

O FILHOTE SE FORMA NA BARRIGA DA MÃE.

TEM O CORPO COBERTO DE LISTRAS.

- ESCOLHAM AS INFORMAÇÕES QUE ACHAREM MAIS INTERESSANTES.
- VOCÊS TAMBÉM PODERÃO PESQUISAR OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE A ZEBRA.

ESCRITA E REVISÃO

- AJUDEM A PROFESSORA A ESCREVER O TEXTO COM AS INFORMAÇÕES.
- RELEIAM O TEXTO FAZENDO AS CORREÇÕES NECESSÁRIAS, ANTES DE A PROFESSORA PASSÁ-LO A LIMPO NA CARTOLINA.
- FAÇAM DESENHOS PARA ILUSTRAR O TEXTO.

EXPOSIÇÃO

A PROFESSORA VAI EXPOR O **PAINEL DA ZEBRA** PARA TODOS LEREM. CAPRICHEM!

58 UNIDADE 3

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.58).

Nesta proposta, os alunos devem produzir um texto informativo, a saber: um painel sobre as zebras. A proposta está integrada à temática geral da unidade da qual faz parte, que trata do tema “texto informativo”. Esse gênero discursivo é apresentado em outras seções ao longo do volume, como na de leitura (p.54), portanto, as crianças já tinham tido, supostamente, contato com o “texto” a ser elaborado.

A proposta é dividida em três etapas. A primeira é o momento de preparação do texto, em que são apresentadas aos alunos algumas informações sobre a Zebra, a fim de que eles escolham as que acharem mais interessante. A segunda é o momento de escrita e de revisão, na qual os alunos terão de escrever, com a professora, as informações, reler e, caso seja necessário, realizar ajustes. Por fim, a última etapa é a de exposição.

Não encontramos na proposta de produção textual momentos de enunciação direto com a professora, o que impede a visualização de entendermos ela como sendo um

destinatário imediato, mas, mesmo que ela esteja mencionada em terceira pessoa do discurso, há uma projeção deste enunciado a uma professora que media, de forma direta ou indireta, a produção escrita do aluno, portanto, a professora, segue sendo um potencial destinatário presumido, em especial, pelos seguintes dizeres: “Ajudem a professora a escrever o texto com as informações”.

Para além da professora, o próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um outro destinatário presumido, pois as propostas de produção textual são construídas para responderem às demandas do PNLD e todo processo avaliativo inscrito no momento de aprovar as coleções. Segundo o Ministério da Educação, eles coordenam essas avaliações, que são de cunho pedagógico e contam com o auxílio e participação de Comissões Técnicas específicas, as quais são compostas por especialistas de cada área do conhecimento.

Além do PNLD, as autoras tomam como base teórico-metodológica o documento oficial da BNCC, que também exerce o papel de destinatário presumido nos enunciados. Nesta proposta em questão, os indícios que evidenciam a BNCC como esse tipo de destinatário são: a estrutura organizacional da proposta, que traz passos estratégicos que os alunos devem seguir para produzirem seus textos; a sugestão de pesquisar sobre o tema a ser discorrido nos textos dos alunos também responde ao dizeres desse documento, além de incentivar, o aluno a produzir textos com auxílio da professora, mas também saber utilizar outras fontes para atingir a escrita e leitura autônoma, indo ao encontro da alimentação temática que a BNCC orienta que:

Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas (BRASIL, 2017, p.77).

Essa proposta traz informações e dados sobre a Zebra e, com base nessas informações e dados, os alunos terão de selecionar as informações que acharam mais interessante e produzir um texto informativo, o enunciado também incentiva a busca e a pesquisa em outras fontes, para ir além das informações ali ofertadas.

Nesta e em outras propostas de produção como a que analisaremos em seguida a essa (Figura 10), há etapas de escrita e revisão, indo de encontro também com mais uma

orientação dada pela BNCC, no eixo de produção de textos. Essa orientação diz respeito às estratégias que devem ser desenvolvidas no aluno sobre a produção:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 78).

Ao orientar para o desenvolvimento dessas estratégias de produção escrita, tenta-se alcançar um discurso que está enraizado ao longo desse documento oficial de que é o de formar sujeitos aptos a estarem, ao fim dos anos iniciais, desenvolvendo a escrita de forma autônoma, ou seja, que sejam capazes de circular por distintos gêneros discursivos de forma considerada satisfatória, correspondendo ao tema, estilo e estrutura composicional, além de circularem, também, pela norma padrão da língua, mas entendendo, inclusive, as variedades linguísticas e semioses que correspondem ao contexto em que os enunciados estão sendo produzidos.

Vejamos a proposta seguinte, a fim de observarmos essa estruturação, em especial as etapas que as autoras do livro didático trazem para os alunos seguirem, uma vez que conseguiremos identificar os indícios que nos levam a esse destinatário presumido, que vem a ser a “BNCC”.

Figura 10: Proposta de produção textual do terceiro ano.

Produção de texto

Criação de texto para cartaz publicitário

EM DUPLA. A montagem de fotografias ao lado representa um pouco da diversidade étnica e cultural brasileira. Vocês usarão essas imagens como modelo para fazer um cartaz com o objetivo de convencer as pessoas a respeitar as crianças brasileiras.



Preparação

1. Já temos a ideia para a seleção de imagens do nosso cartaz. Elas mostram que ser brasileiro é ser igual nas diferentes características étnicas e culturais.
2. Para que a mensagem seja clara, o cartaz deve ter um texto informativo e um *slogan*. Vocês criarão um texto curto e um *slogan*, a frase que acompanha a imagem do cartaz e que geralmente está em destaque.

Escrita

1. Escrevam e reescrevam várias possibilidades de frases, usando toda a criatividade para dar conta da intenção do cartaz.
2. Transcrevam a frase que consideraram a melhor em uma folha de papel para que possa ser lida com facilidade.

Revisão e reescrita

Releiam as frases e *slogans* criados e vejam se estão claros ou precisam de ajustes. Reescrevam o que for necessário.

Apresentação

Para fazer o cartaz, pode-se fazer a reprodução das imagens que aparecem nesta página ou criar uma imagem nova por meio de colagens. Depois que o cartaz já estiver pronto, com as imagens e o texto, vocês poderão prendê-lo em um mural na sala de aula ou na escola para ser visto por outras pessoas.

CARTAZ PUBLICITÁRIO 195

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.195).

Nesta proposta, os alunos deveriam, em dupla, criar um texto para campanha publicitária. A proposta é dividida em quatro etapas, sendo: a de planejamento, que busca direcionar e organizar o que os alunos deverão fazer; a de escrita que orienta o aluno no momento da escrita de seu texto; a de revisão e reescrita, que faz com que os próprios alunos revisem seus textos e, caso necessário, reescrevam; e, por fim a de apresentação.

Diferente da proposta analisada acima, nesta, não há menção em terceira pessoa à professora, ou seja, não há nenhum tipo de menção, mas, mesmo que ela não esteja mencionada de forma direta ou indireta do enunciado, sabemos que ela está presumida na cena enunciativa, mediando, de alguma maneira, a produção escrita do aluno, em especial

pelo contexto institucional em que essas propostas são aplicadas. Assim, em todos esses casos, a professora se marca como um destinatário presumido.

Além da professora, outro destinatário presumido é o PNLD, já que essa proposta foi organizada e pensada ao encontro da aprovação da coleção de livro didático pelos programas, ou seja, busca ir ao encontro do que o Programa orienta sobre o que um Livro Didático dos anos iniciais deve conter para que seja aprovado pela banca de avaliadores.

E, por fim, outro destinatário presumido que destacamos nesta proposta é, mais uma vez a BNCC, constatamos isso via dois indícios. O primeiro são as estratégias de produção, em que o documento oficial orienta que as propostas de produção textual tragam essas estratégias para auxiliar o aluno em sua produção escrita, nesta proposta, evidencia-se em: momento de preparação, de escrita, **revisão e reescrita** e apresentação, ou seja, a forma como esse enunciado de proposta de produção textual foi estruturado vai de encontro com as expectativas lançadas pela BNCC, portanto, para nós, esse é um dos indícios da presença desse destinatário presumido.

Além disso, consideramos que o próprio tema dessa proposta de produção textual vai ao encontro de um dos compromissos da BNCC, que é o com a educação integral, assim, ao trazer a diversidade étnica e cultural, mostrando aos alunos tamanha diversidade, o enunciado está se aliando a esse compromisso. Vejamos:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (...) Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

É com base nessa visão de educação que as autoras puderam se basear para muitas escolhas temáticas das unidades dos volumes presentes ao longo da coleção, visto que esses temas não são escolhidos de forma aleatória, mas integram, também, o que está circunscrito neste material que as autoras tiveram como apoio teórico e metodológico para o desenvolvimento desta coleção.

Nesta seção, buscamos olhar para os indícios que nos permitiram chegar aos destinatários presumidos dos enunciados das propostas de produção textual, muitos desses indícios estavam presentes na estruturação das propostas, como os indícios que nos levaram à **BNCC**, mas outros, nós recuperamos por meio da situação pragmático-enunciativa em que essas propostas foram desenvolvidas, ou seja, as propostas foram construídas levando em consideração a aprovação da coleção pela banca avaliadora do **PNLD**, um dos destinatários presumidos, portanto, e, também, presume-se a presença de um (a) professor (a) em sala de aula que, com mais ou menos intervenções, atua como um mediador para que os alunos possam produzir seus textos, seja explicando algum ponto no enunciado das propostas de produção que os alunos não tenham entendido, seja auxiliando em dúvidas de escrita etc. assim, para nós, **o (a) professor (a)** também é um dos destinatários presumidos, lembrando que ele (a) vai assumir uma posição complexa nesse endereçamento, pois também estamos considerando como um destinatário imediato.

3.2.3 A emergência do (s) sobredestinatário (s)

Por fim, finalizando a tríade do endereçamento, olhamos para o terceiro destinatário. Para nós, o sobredestinatário não se marca na compreensão imediata, pois ele está além dela, nesse caso, ele não seria um sujeito empírico, ou um sujeito recuperado, de certa forma, nas cenas enunciativas, mas sim uma instancia superior, que rege um enunciado, como se fosse um organizador dele.

Dito isso, observamos que todas as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos dessa coleção, organizam-se em torno um discurso sobre o que vem a ser produzir textos nos anos iniciais, bem como quais são as práticas de ensino e aprendizagem que devem ser compreendidas nessas etapas de escolarização. Acreditamos, então, que o sobredestinatário vem a ser discurso atual sobre o que vem a ser ensinar e aprender linguagem na escola, ou seja, as propostas de produção textual dessa coleção respondem a essa discursividade que prescreve e está inscrita nos documentos oficiais que regem o ensino da língua.

Tomamos como exemplo o discurso que está circunscrito nos PCNs, um dos documentos oficiais de significativos impactos na educação nacional, pois, a partir de sua publicação em 1997, o posicionamento sobre o que vem a ser ensinar a ler e a escrever em contexto institucional de ensino muda, uma vez que antes se ensinava a escrever e a

ler, com base em um processo desvinculado de outras questões da língua, como se fossem questões separadas e que não tivessem ligação.

A relação do sujeito com a escrita também não era algo de foco em contexto de ensino. Os discursos que circulavam até então sobre a prática de produzir textos nas séries iniciais estava ligada com a capacidade de saber grafá-los. Dessa forma, ao entender que a aquisição da base semiótica da escrita não garante ao aluno a possibilidade de compreender e escrever textos, esse documento oficial propõe a noção de gêneros discursivos, inovando com o que vem a ser produzir textos na escola e toda prática aí circunscrita.

Embora os PCNs tenham sido publicados há 25 anos atrás (1997), os dizeres que ali estão firmados, mesmo que escritos em outras condições sociais, históricas e econômicas, ainda possuem impactos na educação, pois dos discursos ali presentes, surgiram outros documentos oficiais, como no caso da BNCC (nosso destinatário presumido), material que foi usado como base teórico-metodológico para a construção da coleção aqui em análise.

Entendemos esse processo como sendo marcas de um interdiscurso que, segundo Pêcheux (1995), diz respeito a todos os outros discursos que constituem e se fazem presentes no discurso, ou seja, é todo dizer já-dito, ele é da ordem do saber discursivo e se recupera pela memória discursiva.

A reflexão de interdiscurso abrange também o discurso do Outro (constitutivo do sujeito¹³), assim, para Fernandes (2008, p.90) “o interdiscurso é recalcado no inconsciente, apagado, esquecido, para retornar ao discurso do sujeito, dissimulando a sua presença”, isso é, as redes de memória que o sujeito resgata para produzir seus discursos e interpretações constituem o interdiscurso.

Assim, observamos que a todas as propostas, ao longo da coleção, estão circunscritas nesse discurso que organiza e condiciona quais são as práticas que devem basear o ensino da escrita.

Vejamos a proposta seguinte, a fim de observarmos sua estruturação para então identificarmos nosso sobredestinatário.

¹³ Nas teorias da análise do discurso de Pêcheux, é a ideologia presente nas formações discursivas que constitui o interdiscurso que atua no processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Figura 11: Proposta de produção textual do terceiro ano.

Produção de texto

Encenação do texto teatral

Vocês vão fazer uma leitura expressiva do texto "O jacaré que comeu a noite".
Aguardem a definição sobre quais falas pertencem ao seu grupo. Em seguida:

1. Pintem no texto as linhas da fala ou das falas do seu grupo.
2. Ensaiem as falas pensando em como seria a fala de um jacaré mandão, uma anta afobada ou um macaco esperto.
3. Prestem atenção na pontuação e nas palavras do texto para caprichar na entonação, no ritmo, nos gestos, nos movimentos e nas expressões faciais.

Preparação

1. Antes de pensar em como montar o cenário para a encenação do texto teatral, acompanhem a leitura que a professora vai fazer de um texto que descreve o passo a passo de uma montagem de cenário já realizada.

Brincadeiras com o dia e a noite

Primeiro escolhemos quem ia fazer o Sol e a Lua.

Fernando pediu para ser o Sol e Maria quis ser a Lua.

O Sol vestiu roupas da cor do fogo, amarelas e vermelhas, e pintou as bochechas de vermelho.

A Lua se vestiu de branco e azul e passou bastante talco no rosto e nos braços.

De um lado colocamos folhas de papel com uma noite desenhada e, do outro, colocamos outras folhas com o desenho do dia. Do lado da noite pusemos cobertores e lanternas. Do lado do dia deixamos uma porção de coisas para brincar.

Depois desenhamos um jacaré bem grandão num pedaço de pano e penduramos num pedaço de barbante grosso como se fosse uma cortina. Usamos pregadores de roupa para prender a cortina no barbante.

Eu segurei numa ponta e Fernando na outra, para não deixar a cortina cair.

Daí, resolvemos fazer um Sol e uma Lua com arame e papel celofane. Pegamos um arame fácil de dobrar e fomos dando o contorno das formas com as mãos mesmo. Quando precisava juntar um arame no outro, a gente usava fita-crepe.

[...]

Quando o Sol e a Lua ficaram prontos, colocamos atrás do pano com o jacaré desenhado e, com uma lanterna, acompanhávamos os movimentos de cada um. O Sol e a Lua entravam pela boca e iam até a barriga do jacaré.

Figura 12: Proposta de produção textual do terceiro ano.

Quanto mais a gente mexia o Sol e a Lua atrás da cortina com o jacaré, mais coisas aconteciam. De repente, o jacaré engolia a Lua, de repente, engolia o Sol, e, da vez que isso acontecia, a gente fazia barulhos diferentes. Meu primo deu uma ideia ótima para movimentar ainda mais a brincadeira: se que a gente podia fazer uns sonhos bem bonitos com arame e celofane para o jacaré e fazer com que eles andassem pelo seu corpo. Nosso teatro ficou lindo naquele dia: fizemos os bichos e as coisas da noite, que apareciam com a Lua, e os bichos e as coisas do dia, que apareciam com o Sol.

Joel Rufino dos Santos. **O jacaré que comeu a noite**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 15-18.

2. Decidam quem vai representar cada um dos personagens.
3. Façam a relação do material que deverá ser providenciado tanto para o cenário quanto para o figurino: peças de roupa, papel, material para pintura, tecido, barbante, pregadores, corda...
4. Relacionem, em uma lista com o nome de todos os alunos da sala, quem ficará encarregado de providenciar cada material.
5. Aguardem a professora agendar o dia de organizar a montagem do cenário e dos figurinos.

Ensaio

No cenário preparado, cada personagem fará sua apresentação: falas, gestos, movimentos. Os alunos que ficaram encarregados de manipular algum elemento do cenário também executarão o que foi combinado.

Revisão

1. Aguardem o dia combinado para assistir ao ensaio da dramatização do texto pelos personagens já no cenário pronto.
2. Observem a atuação de cada um dos personagens quanto a: voz — altura, entonação e expressividade nas falas —, gestos e movimentação no cenário.

Encenação

Aguardem as orientações da professora sobre o dia, a hora, o local da encenação do texto teatral, bem como a definição do público-alvo: alunos de outros anos, familiares ou até mesmo público da comunidade em que a escola está inserida.

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.246-247).

Nesta proposta de produção textual, os alunos têm que encenar um texto teatral, mais precisamente, fazer uma leitura expressiva de um texto intitulado “O jacaré que comeu a noite”. Assim, a proposta é dividida no momento da preparação, em que eles terão de decidir os personagens, preparar o material que irá compor o cenário e o figurino. Após a preparação, é hora do ensaio, já com o cenário e os personagens definidos. Posteriormente, é a etapa de revisão, momento em que eles irão observar a atuação de

cada personagem, analisando a entonação, a expressividade, os gestos etc. Por fim, vem a etapa da encenação.

Essa proposta de produção textual busca responder a uma discursividade do que vem a ser produzir textos nas escolas, já que é solicitado ao aluno um texto de cunho oral, que é a encenação, e nele o aluno trabalhará a entonação, a linguagem corporal, a expressividade etc.

Para nós, o trabalho com as práticas orais, muito proposto ao longo da coleção aqui em análise, responde a um discurso materializado nos PCNs, os quais desde aquela época defendem o trabalho com a oralidade em sala de aula:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.15).

Com base nesse discurso, de que os alunos tem de dominar a língua oral e escrita, o documento oficial destaca que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral em diversas práticas comunicativas, em especial nas mais formais:

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p.27).

Esses discursos de que os alunos precisam dominar a língua oral e escrita e que a escola precisa inserir as práticas orais também como forma de se trabalhar o ensino e a aprendizagem é um sobredestinatário potencial neste enunciado de proposta de produção textual, ou seja, a organização desta proposta se endereça, também, a esse discurso, materializado, como vimos, nos PCNs. Lembrando que, por sobredestinatário, estamos nos baseando em Bakhtin, que destaca que todo diálogo se desenvolve como se fosse presenciado por um terceiro invisível “[...] O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado) (BAKHTIN, 1992, p. 356).

Figura 13: Proposta de produção textual do quinto ano.

Produção de texto

Texto informativo

Você viu que o elefante é o maior animal terrestre. Mas o maior de todos os animais vive na água: é a **baleia-azul**.

EM DUPLA. Leiam o infográfico com informações sobre a baleia-azul.



O infográfico apresenta as seguintes informações:

- A BALEIA-AZUL É O MAIOR ANIMAL DE TODOS**
- ELA PODE PESAR MAIS DE 200 TONELADAS, O EQUIVALENTE A 40 ELEFANTES OU 15 ÔNIBUS.**
- 30 m DE COMPRIMENTO** (Este é mais ou menos o comprimento de 17 pessoas, três ônibus escolares ou uma quadra de basquete).
- A SUA LÍNGUA PODE PESAR O MESMO QUE UM ELEFANTE.**
- Um filhote de baleia-azul engorda cerca de 90 kg por dia durante seu primeiro ano de vida.**
- Ela pode comer até quatro toneladas de krill em um dia.**

Jon Richards. **O mundo em infográficos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. p. 59.

Agora, vocês vão pesquisar outras informações e elaborar um texto informativo.

krill:
nome dado ao conjunto de espécies de animais invertebrados semelhantes ao camarão que costuma servir de alimento a baleias, entre outros animais marinhos.

TEXTO INFORMATIVO **107**

Figura 14: Proposta de produção textual do quinto ano.

Como pesquisar

- **Dicionário:** é um bom lugar para iniciar uma pesquisa. Nele você encontra noções básicas sobre o que procura, porque essa fonte traz informações geralmente breves sobre o(s) significado(s) das palavras. Veja, por exemplo, o verbete **javalí** em um dicionário.

jaula	478	jerico
2. tipo de andaime suspenso por cubos, que se move no sentido vertical, usado para pintar ou fazer reparos em paredes de edifícios altos.		je.ca.ta.tu <i>sm</i> Bras Habitante humilde das zonas rurais; nome e símbolo do caboclo brasileiro. <i>Pl</i> jecas-tatus .
jau.la <i>sf</i> 1. Gaiola; prisão para animais ferozes; 2. <i>gr</i> cadeia, prisão.		je.gue <i>sm</i> Zool Burrico, jumento.
ja.va.li <i>sm</i> Zool Porco selvagem encontrado na Europa e Sudeste da Ásia, de corpo robusto, cabeça grande e triangular, pelagem cinza e grandes presas. <i>Fem</i> javalina .		je.ra <i>sf</i> Medida agrária que varia, conforme o país, de 19 a 36 hectares.
ja.va.nês <i>adj</i> 1. Relativo a Java, ilha da Indonésia; <i>sm</i> 2. o natural ou habitante de Java; 3. língua falada pelos javanês. <i>Fem</i> javanesa (<i>ê</i>). <i>Pl</i> javaneses (<i>ê</i>).		je.to <i>sm</i> 1. Modo, maneira; 2. feição, aspecto; 3. inclinação, habilidade; 4. arranjo; solução. <i>Com jeito</i> : com cuidado. <i>Dar um jeito em</i> : 1. encontrar uma solução para; 2. arrumar; pôr em ordem; 3. impor disciplina a. <i>Sem jeito</i> : encabulado.
ja.zer <i>vi</i> 1. Estar deitado; estendido, prostrado; 2. estar sepultado; 3. estar situado;		je.to.so (<i>ô</i>) <i>adj</i> 1. Que tem jeito: habilidoso; 2. de boa aparência. <i>Fem</i> jeitosa (<i>ô</i>). <i>Pl</i> jeitosos (<i>ô</i>).
ja.va.li <i>sm</i> Zool Porco selvagem encontrado na Europa e Sudeste da Ásia, de corpo robusto, cabeça grande e triangular, pelagem cinza e grandes presas. <i>Fem</i> javalina .		je.ju.ar <i>vi</i> 1. Praticar o jejum; 2. <i>fig</i> privar-se; abster-se de qualquer coisa; <i>vt</i> 3. <i>fig</i> ignorar; ser ignorante.
je (<i>o</i> jez) <i>sm</i> <i>ingl</i> mus música afro-americana criada no Sul dos Estados Unidos no começo do século XX, caracterizada pela improvisação, ritmos sincopados e pela interpretação individual de cada tocador.		je.ju.m <i>sm</i> 1. <i>Rel</i> Prática religiosa que consiste na abstinência de alimentos em certos dias; 2. estado de quem não se alimenta desde o dia anterior; 3. <i>fig</i> privação de qualquer coisa; 4. <i>pop</i> ignorância de alguma coisa.
je <i>s</i> 2 <i>gên</i> 1. Nome comum a diversos grupos indígenas que ocupavam uma grande área no planalto central na época do descobrimento; 2. indígena pertencente a esse grupo; <i>adj</i> 2 <i>gên</i> 3. relativo a esse grupo indígena; <i>adj</i> 2 <i>gên</i> e <i>sm</i> 4. <i>Ling</i> relativo a ou a família de línguas faladas por esse grupo.		je.ju.no <i>adj</i> 1. Que está em jejum; <i>sm</i> 2. <i>Anat</i> parte do intestino delgado entre o duodeno e o íleo.
jeans (<i>djins</i>) <i>sm</i> 2 <i>mim</i> <i>ingl</i> 1. Tecido de algodão resistente, de trama fechada, usado na confecção de peças de vestuário; <i>adj</i> e <i>sm</i> 2. diz-se de ou calças de brim, originalmente rústicas, azuis e desbotadas, atualmente fabricadas em diversas cores; <i>adj</i> 2 <i>gên</i> 2 <i>mim</i> 3. diz-se de roupa feita com esse tecido (<i>saia jeans; jaqueta jeans</i>).		je.ni.pa.po <i>sm</i> Fruto de polpa comestível, suculenta e aromática, muito usada para fazer xaropes, doces, licores, etc.
je.ca <i>adj</i> 2 <i>gên</i> e <i>s</i> 2 <i>gên</i> 1. Caipira, caboclo; <i>adj</i> 2 <i>gên</i> 2. que demonstra falta de refinamento; cafona.		je.o.vá <i>sm</i> O nome de Deus, entre os judeus e em linguagem bíblica, no Antigo Testamento; Javé, Iavé.
		je.qui <i>sm</i> NE 1. Cesto de pesca de formato afunilado; <i>adj</i> 2 <i>gên</i> 2. justo, apertado.
		je.qui.tl.bá <i>sm</i> 1. <i>Bot</i> Árvore de tronco grosso e alto com folhas pontiagudas, flores pequenas e brancas e frutos em forma de cápsula; 2. a madeira dessa árvore, muito usada em marcenaria.
		je.re.rê <i>sm</i> Bras Rede cônica presa a um aro circular, em geral provido de cabo, usada para pescar peixes miúdos e crustáceos.
		je.ri.co <i>sm</i> 1. Zool Jumento, burrico; 2. <i>fig</i> <i>pej</i> pessoa pouco inteligente; imbecil, estúpido. <i>Ideia de jerico</i> : ideia tola.

Antônio Soares Amora. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**
20. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 4

Figura 15: Proposta de produção textual do quinto ano.

- **Enciclopédia:** apresenta também um verbete, geralmente maior do que o do dicionário, com um conjunto de explicações escritas por especialistas no assunto. Às vezes traz fotografias, tabelas e ilustrações. Veja o verbete **javali** numa enciclopédia.



javali

Javaé, etnônimo* brasileiro. *Antrop.* Subgrupo Karajá*, habitante do lado oriental da ilha do Bananal (Goiás). Mantém contato intermitente com a sociedade nacional. A f. normal port. é *javaé*, s. adj. m. f. pl. reg.

Jvaés, rio do Est. de Goiás, afl. do Araguaia. Também conhecido por *Braço Menor do Araguaia*.

Jvaés (SERRA DOS), elevação do Est. de Goiás, e SE da ilha do Bananal, entre o rio dos Pias e o Verde (670m de alt.).

Javal (Louis Émile), oftalmologista francês (Paris 1839 - *id.* 1907). Deveu-se-lhe notáveis trabalhos sobre a correção e sobre a educação dos cegos; inventou um oftalmômetro. (Acad. med., 1885.)

Javali s. m. Porco selvagem (*Sus scrofa*) semelhante ao doméstico, porém com enorme cabeça triangular, caninos retorcidos e saídos da boca, cerdas duras e regime onívoro, principalmente constituído de vegetais subterrâneos (tubérculos, rizomas, bulbos etc.). O mesmo que *javardo* e *porco-montês*. (Animal perigoso, quando atacado, e de carne muito saborosa, principalmente quando jovem, o javali vive em bandos, tornando-se solitário na velhice. Existem várias espécies, uma na Europa, outras no sudeste asiático e na Oceania.) *Herald*. Representa-se o javali de perfil, passante, ou apenas pela cabeça. (Diz-se *defendido* quando tem as presas de esmalte diferente.)

javalina s. f. Fêmea do javali. (Suas defesas são menos robustas, mas as pegadas são mais longas e nitidas do que as do macho.)

GRANDE Enciclopédia Delta Larousse. Rio de Janeiro: Delta, 1972. v. 8. p. 3708.

- **Internet:** é possível acessar inúmeros sites para consulta. Diversos jornais, revistas, instituições, enciclopédias e especialistas costumam dispor de um site em que é possível fazer pesquisas sobre o assunto desejado. Veja uma página de um site com informações sobre o **javali**.

JAVALI. Biocuriosidades. Disponível em: <www.ninha.bio.br/biologia/javali.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

Figura 16: Proposta de produção textual do quinto ano.**Planejamento**

Reúnam as informações obtidas e selecionem as que decidirem colocar no texto.

Escrita

1. Escrevam um texto informativo reunindo as informações mais interessantes. Vocês podem apresentá-lo em boxes informativos ou em formato de ficha.
2. Se possível, acrescentem fotografias ou ilustrações que ajudem o leitor a compreender as informações ou que complementem seu texto com outros dados.
3. Escrevam corretamente os termos científicos utilizando linguagem clara e precisa.

Revisão e reescrita

Releiam o texto informativo produzido e observem se ele:

- informa com clareza as informações de um texto do gênero;
- é acompanhado de imagens que auxiliam no entendimento das informações;
- precisa de correções ou ajustes para melhorar. Caso necessite, reescreva-o.

Exposição oral**Preparação para a exposição oral**

1. Reúnam os textos produzidos, organizando-os em um painel para que todos os leitores interessados possam informar-se sobre a baleia-azul.
2. Ao organizar o painel, decidam: título, como os textos serão agrupados e o lugar em que será exposto.

Apresentação

Chegou a hora de apresentar oralmente o trabalho da dupla aos demais colegas.

Preparação da apresentação

1. Definam a ordem e separem o material para a apresentação.
2. Escolham quem fará a exposição oral, quem auxiliará na apresentação das imagens e quem ajudará a responder às perguntas.
3. Se houver possibilidade, planejem usar um software para as apresentações.
4. Estudem o assunto, usem expressões variadas, falem com ritmo e pausadamente.

Avaliação

Após a apresentação, conversem sobre as seguintes questões:

- As apresentações atenderam à intenção de informar com clareza?
- A linguagem usada estava adequada ao texto?
- Como foram a postura da dupla que expôs o texto e a participação dos ouvintes?

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.107-110).

Nesta proposta de produção textual, os alunos terão de produzir, em dupla, um texto informativo, mas antes, é solicitado que os estudantes realizem pesquisas para embasar seus textos, assim, traz sugestões de lugares que eles podem recorrer para a pesquisa, como dicionário, livros, enciclopédias e internet. A proposta se divide em algumas partes e etapas: planejamento, escrita e revisão e reescrita. Depois, há uma segunda parte, que se divide em: preparação para a exposição, apresentação, preparação para a apresentação e avaliação.

Esta proposta também responde a uma discursividade sobre o que vem a ser ensinar e aprender linguagem na escola, já que leva o aluno a construir um texto informativo com base em diversos tipos de pesquisa, inclusive em plataformas da web, reforçando o discurso de que os alunos precisam circular de forma autônoma nos mais diversos campos da linguagem, como no cyberspaço.

Para pensarmos no nosso sobredestinatário, no caso desta proposta, precisamos olhar para todos os elementos que ela traz, a começar pelo próprio gênero proposto: texto informativo, a partir de um infográfico, gênero que já havia sido apresentado para os alunos, porém com outra estruturação e com outra complexidade. Esse enunciado de proposta de produção textual circula no livro didático do quinto ano, por isso, a complexidade que vemos na estruturação desta proposta, uma vez que a visão de aluno que se tem nessa etapa de escolarização é a de um sujeito que já estaria apto a realizar seus textos de forma autônoma e com base em diversas referências.

No livro didático de primeiro ano, também há um enunciado de proposta de produção textual que solicita o mesmo gênero discursivo “Texto Informativo”, vejamos:

Figura 17: Proposta de produção textual do primeiro ano

PRODUÇÃO DE TEXTO

TEXTO INFORMATIVO

ATIVIDADE COLETIVA

PLANEJAMENTO E PESQUISA

1. OBSERVEM O MÓBILE QUE VOCÊS CONSTRUIRAM. ESCOLHAM O PASSARINHO QUE MAIS CHAMOU A ATENÇÃO DE TODOS.
2. PESQUISEM OUTRAS IMAGENS E MAIS INFORMAÇÕES SOBRE ELE EM LIVROS OU NA INTERNET E PREENCHAM O QUADRO A SEGUIR.

	Resposta pessoal
NOME DO PASSARINHO:	
ONDE VIVE?	
QUAL É O SEU TAMANHO?	
QUAL É A SUA COR?	
O QUE COME?	
UMA CURIOSIDADE OU ALGO DIFERENTE SOBRE ELE:	

REVISÃO E EDIÇÃO

1. COM AS INFORMAÇÕES SELECIONADAS, AJUDEM A PROFESSORA A REGISTRAR UM TEXTO INFORMATIVO. COPIEM O TEXTO PRODUZIDO.
2. USEM AS IMAGENS ENCONTRADAS PARA ILUSTRAR O TEXTO.
3. TREINEM A LEITURA E, DEPOIS, LEIAM O TEXTO PARA SEUS FAMILIARES.

Produção de texto

Planejamento e pesquisa

Item 2

Esta atividade favorece o desenvolvimento da habilidade de buscar, selecionar e ler textos que circulam em meios impressos ou digitais para satisfazer curiosidades ou buscar informação. (Referência: BNCC – EF01LP12)

Estimula também a habilidade de selecionar livros na biblioteca e no cantinho de leitura da sala de aula para leitura na escola em busca de informações. (Referência: BNCC – EF01LP4)

A habilidade de planejar o texto com a ajuda do professor é exercitada em todo o processo de produção textual, principalmente quando o objetivo for buscar e organizar informações. (Referência: BNCC – EF01LP19)

Estimular os alunos a não perderem de vista:

- para quem vão produzir o texto (os prováveis leitores);
- para que vão produzir (ampliar informações sobre o pássaro escolhido);
- em que suporte o texto será registrado (na lousa, em um painel, no caderno de cada aluno, etc.);
- por onde o texto circulará (só no ambiente escolar, entre as pessoas da família e amigos dos alunos, etc.);
- que escolha de linguagem prevalecerá: mais objetiva, precisa, acompanhada ou não de outras linguagens (foto, mapa, desenhos, etc.).

Revisão e edição

O objetivo desta etapa é desenvolver a habilidade de ler o texto buscando clareza e, ao mesmo tempo, de editar e ilustrar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fazendo as alterações consideradas pertinentes. (Referência: BNCC – EF01LP23)

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.217).

Nesta proposta de produção textual, os alunos do primeiro ano terão de produzir um texto informativo coletivo. A proposta também solicita a eles pesquisa em livros e na internet. Depois dessa pesquisa, os alunos deverão produzir, junto com a professora (que será a escriba), a produção escrita do gênero solicitado.

A apresentação do gênero discursivo “Texto informativo” para os alunos do primeiro ano segue outra complexidade estrutural, quando comparamos com a forma que a produção desse mesmo gênero é solicitada para os alunos do quinto ano. Vemos, aqui, o reforço de um discurso que orienta e prevê o que alunos inscritos no primeiro ano do Ensino Fundamental I estariam aptos a produzir (textos mais simples ou textos um pouco mais complexos, tendo a professora por escriba) e, em contrapartida, o que alunos do quinto ano estariam aptos a produzirem (textos mais complexos, com maior autonomia e, consequentemente, com menor amparo do professor).

Nesse sentido, consideramos que há aqui o reforço do discurso (sobredestinatório) de que as crianças que estão inseridas no primeiro ano do EFI estão em fase de aquisição da escrita, ou seja, estão ainda distantes de práticas letradas ditas mais complexas e, por isso, as produções textuais circunscritas neste material, normalmente, preveem a professora como escriba da produção (e a criança como aquela que dita e copia da lousa) e, também, solicitam com frequência atividades coletivas. No quinto ano, por sua vez, os alunos já teriam passado dessa fase e já teriam condições de produzirem seus textos sozinhos, buscarem referências nas mais diversas esferas e já estariam transitando em práticas ainda mais complexas, uma vez que estariam se preparando para o Ensino Fundamental II.

A reapresentação do discurso que delimita o que pode e deve ser produzido pelos alunos em cada uma desses anos seria, para nós, um sobredestinatório dessa proposta.

Outro ponto que sustenta essa argumentação é a própria organização dos livros didáticos de cada um desses anos. No primeiro ano, são solicitadas 18 propostas de produção textual, enquanto, no quinto ano, esse número cai para 8 propostas. Vejamos:

Tabela 2: Propostas de produção textual do primeiro e quinto ano.

VOLUME DO LIVRO DIDÁTICO	GÊNEROS DISCURSIVOS SOLICITADOS
Volume 1 (18 propostas de produção textual)	Capa de livro; Verso de letra de canção; História com base em tirinha; Texto instrucional; Texto não verbal (gênero oral); Ampliação da história em versos; Cantiga; Lista de alimentos; Reprodução de fábula; Bilhete; Convite; Cartaz; Reconto; Dramatização; Texto informativo; Poema; Receita; Legenda para fotos.
Volume 5 (8 propostas de produção textual)	Poema; Crônica; Texto informativo; Parágrafo opinativo; Reportagem; Propaganda de campanha; Conto de adivinhação; Texto teatral.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Além da diferença quantitativa que pode se verificada no Quadro acima, podemos observar que alguns gêneros discursivos solicitados no primeiro ano se repetem no quinto, como: poema e texto informativo, porém o grau de complexidade da organização é diferente, como vimos na análise acima.

Esse número distinto de propostas de produção textual em cada um desses anos também reforça o discurso de que as crianças do primeiro ano precisariam ter, em sua rotina educacional, mais produções escritas, já que são alunos que estariam há pouco tempo circulando por práticas letradas escolares, apenas supostamente mais complexas do que as práticas letradas cotidianas vivenciadas pelos alunos. Em contrapartida, os alunos do quinto ano já estariam mais habituados e aptos para a produção escrita de gêneros mais complexos, por isso, menos seções, mas de grau de complexidade estrutural um pouco mais elaborado.

Nessa seção, nosso objetivo foi identificar a emersão dos sobredestinatários nos enunciados das propostas de produção textual. Com as análises realizadas aqui, pudemos identificar que as propostas de produção textual presentes na coleção de livro didáticos em análise se endereçam, também, ao sobredestinatário que vem a ser os discursos sobre as práticas de ensino, sobre o que vem a ser ensinar a produzir textos ao longo dos anos iniciais. Esses discursos se materializam, muitas vezes, em documentos oficiais, como no caso de algumas propostas, nos PCNs, retomadas pela BNCC e no PNLD.

3.3 As regularidades na projeção dos destinatários: diferenças entre os livros considerando o tempo de escolarização

Após observarmos e descrevermos como se dava a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis, bem como verificarmos quais eram os indícios que apontavam para os destinatários imediatos, presumidos e sobredestinatário, nesta seção, averiguaremos se existem regularidades na projeção desses destinatários, considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais.

Por meio da análise, já introduzida brevemente em 3.1, constatamos que existem certas regularidades na projeção dos destinatários quando consideramos as diferenças entre os livros didáticos eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais, quando observamos os gêneros discursivos circunscritos nos enunciados das propostas de produção textual, por exemplo (Tabela 1), conseguimos observar muitos dos gêneros solicitados nas propostas, seja pelo gênero discursivo em si, seja pela temática que ele traz, busca responder às expectativas da BNCC, que vem a ser, então, um destinatário presumido.

Dessa forma, percebemos que alguns gêneros discursivos se repetem ao longo da coleção: versos de letra de canção é solicitado nos dois volumes dos primeiros anos, assim como reprodução de fábula, reconto e texto informativo. O gênero texto informativo também é solicitado nos livros de volume quatro e cinco. O gênero carta pessoal aparece tanto no volume dois, como no três e no quatro e o gênero poema aparece nos volumes um, três e cinco.

Notamos, também, que alguns gêneros aparecem em apenas alguns volumes e não se repetem nos demais. Em torno disso, percebemos que os gêneros “novos”, ou seja, que não se repetem, aparecem tanto no primeiro volume quanto no quinto, já os gêneros solicitados entre o segundo, terceiro e quarto volumes tendem, com complexidades diferentes, a se aproximarem, mas também ocorre a não intercorrência de alguns gêneros nesses volumes, como em: Lenga-lenga (volume 2), Gráfico Informativo (volume 2). Encenação teatral (volume 3) e Roteiro de passeio pela escola (volume 4).

As esferas da atividade humana contempladas em cada um dos volumes por meio dos gêneros solicitados se mesclam, girando em torno, principalmente, em gêneros da esfera literária e jornalística, como é o caso do gênero poema presente e, quatro volumes da coleção (primeiro, segundo, terceiro e quinto ano); fábula presente, também, em quatro

volumes da coleção (primeiro, segundo, terceiro e quarto ano), Texto informativo presente em quatro volumes (primeiro, segundo, quarto e quinto ano), reportagem e entrevista presentes em três volumes (primeiro, quarto e quinto ano) e Notícia presente no terceiro volume.

Os gêneros que aparecem apenas no primeiro volume são: Capa de livro; História com base em tirinha; Texto não verbal (gênero oral); Lista de alimentos; Bilhete; Cartaz; Receita e Legenda para fotos. Já os gêneros que circulam apenas no livro de quinto volume são: Crônica; Propaganda de campanha e Parágrafo opinativo.

A emergência dos enunciados não se dá de forma regular, visto que há uma queda de seções e estruturação dos enunciados de propostas conforme o tempo de escolarização, como podemos observar no gráfico 1 (seção 3.1). O livro de primeiro ano apresenta 22 unidades de ensino, sendo que em 18 delas, há a presença de subseções com os enunciados das propostas de produção textual, sendo assim, o livro de primeiro ano é o que mais possui propostas de produção textual. Em seguida, temos o segundo e o terceiro volumes com 12 subseções de propostas de produção textual e, por fim, os dois últimos anos, quarto e quinto, com 8 subseções.

Desta forma, entende-se que a emergência e a distribuição das propostas de produção textual nesta Coleção de livros didáticos têm relação com o tempo de escolarização dos alunos e com a divisão e organização metodológica proposta pelas autoras. Para nós, o primeiro ano possui um número exponencialmente maior de propostas de produção por algumas razões, como por exemplo, se formos comparar essas propostas com outras ao longo da coleção, observaremos que são propostas “menos complexas” a nível de estruturação, já que, nessa fase, os alunos ainda estão de familiarizando com as práticas letradas que giram em torno da escola. Vejamos um exemplo dessa complexidade considerando uma proposta de primeiro ano e uma do quinto e último ano.

Figura 18: Proposta de produção textual do primeiro ano

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

CONVIVER COM MUITAS PESSOAS

- NA CASA DOS **YANOMAMI** E DOS **KUIKURO** MORAM MUITAS PESSOAS. EM SUA OPINIÃO, É FÁCIL MORAR COM TANTA GENTE REUNIDA ASSIM? NA ESCOLA TAMBÉM CONVIVEMOS COM MUITAS PESSOAS. CONVERSEM SOBRE O QUE PODE SER AGRADÁVEL E O QUE PODE SER DIFÍCIL QUANDO SE CONVIVE COM MUITA GENTE.

PRODUÇÃO DE TEXTO 18

LEGENDA PARA FOTOS

- EM DUPLA. É A VEZ DE VOCÊS PRODUIREM LEGENDAS PARA DAR INFORMAÇÕES SOBRE 2 FOTOGRAFIAS. OBSERVEN AS FOTOGRAFIAS A SEGUIR E LEIAM O NOME DO GRUPO INDÍGENA AO LADO DE CADA IMAGEM. CONVERSEM E CRIEM UMA FRASE PARA SER A LEGENDA DE CADA IMAGEM.



YANOMAMI

Sugestões: Criança yanomami com pequeno macaco na cabeça. / Os Yanomami gostam de animais. / Rosto de uma criança yanomami.

LEGENDA 245

Figura 19: Proposta de produção textual do primeiro ano

KUIKURO

Sugestões: Indígenas kuikuro tocando e dançando. / Instrumentos musicais dos Kuikuro. / Cerimônia ou festa dos indígenas kuikuro.

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.245-246)

Embora esta proposta tome duas páginas, ela é uma proposta que envolve um gênero discursivo menos “complexo” a nível de estilo e estrutura, já que solicita aos alunos a produção de legendas para as fotos. Assim, trata-se de uma produção textual que requer do aluno a produção de enunciados de menor extensão e menos conteúdo linguístico verbal, ou seja, eles terão que produzir textos mais curtos. Cabe ressaltar aqui que, embora acreditemos ser uma proposta de cunho menos complexo quando comparada a gêneros que circulam em outros volumes, não desconsideramos a elaboração e complexidade quando olhamos, de forma isolada, para a etapa de escolarização, visto que são alunos em fase de aquisição da escrita.

Há uma regularidade na projeção do endereçamento nas propostas de livro didático dos primeiros anos, quando olhamos para o destinatário imediato, já sabemos que há uma oscilação entre o destinatário imediato “aluno”, no singular, em especial quando se trata de uma produção escrita individual e destinatários imediatos “alunos”, quando se trata de produções textuais coletivas.

Esses gêneros discursivos de diversas esferas que circulam no livro didático do primeiro volume, conversam com a nossa análise de que, mesmo que esse volume seja o que tenha mais seções de produção textual (18 seções ao todo), essas produções não ultrapassam uma maior complexidade das práticas letradas, visto que, parte-se do pressuposto de que os alunos, nessa etapa de escolarização, recém começaram a circular por essas práticas ditas mais complexas. Nesse sentido, o que vai ser solicitado a ele são produções menores, em que o aluno, sozinho, não irá escrever tanto, ou seja, os momentos que ele terá com a escrita ou serão mediados pela professora ou terá ela como escriba, já que o discurso que predomina sobre o que vem a ser produzir textos nessa etapa de escolarização parece ser aquele que pressupõe que esses alunos ainda não teriam aptidão para produzirem textos “mais complexos”, por estarem começando a circular por essas práticas letradas.

Abaixo analisamos um exemplo de cada volume, para que possamos entender essa estruturação, considerando o tempo de escolarização, e mostrarmos as razões que justificam a nossa interpretação.

Figura 20: Proposta de produção textual do livro didático do primeiro ano

PRODUÇÃO DE TEXTO 2

VERSO DE LETRA DE CANÇÃO

1 ACOMPANHE NOVAMENTE A LEITURA DA PROFESSORA.

FAMÍLIA
 DIGA QUEM MORA NA SUA CASA
 QUEM MORA COM VOCÊ
 COM QUEM VOCÊ DIVIDE O QUE GOSTA
 QUEM OLHA POR VOCÊ



AGORA É A SUA VEZ. COMPLETE O VERSO DA CANÇÃO.

EU MORO COM _____ *Resposta pessoal*

2 DESENHE EM UMA FOLHA DE PAPEL AS PESSOAS COM QUEM VOCÊ MOR

PALAVRAS EM JOGO Aa Ee Ii

QUANDO AS VOGAIS SE ENCONTRAM Oo Uu

1 O TÍTULO DA CANÇÃO É **FAMÍLIA**.
 RELEIA A PALAVRA E OBSERVE COMO É FORMADA.

FAMÍLIA

CIRCULE AS LETRAS QUE REPRESENTAM VOGAIS E QUE APARECEM JUNTAS, FORMANDO UM **ENCONTRO DE VOGAIS**.

52 UNIDADE 3

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.52)

O enunciado dessa proposta é mais curto com relação às propostas de produção dos demais volumes, bem como mais sucinto quanto ao que é solicitado à criança a fazer, já que ela terá apenas de completar o verso da canção, colocando as pessoas que moram com ela e, depois, as representando em desenho. Observando outras propostas de produção desse volume da coleção, notamos que propostas de produção textual que solicitam ao estudante completar um enunciado dado a ele pela proposta de produção textual são típicas deste volume da coleção aqui analisada.

Acreditamos que propostas dessa estruturação foram solicitadas aos alunos, pois se parte do pressuposto que esses são os primeiros passos dos alunos em práticas letradas mais complexas. Além disso, muitas crianças nessa faixa não sabem ler, nem escrever ou estão começando a aprender, o que justifica, inclusive, o comentário das organizadoras

da coleção sobre a atividade 1 (Figura 19), em que solicitam a aceitação da professora sobre as hipóteses de escrita da criança, mesmo se ela usar o desenho como representação gráfica nesse momento.

As autoras consideram a alfabetização como um estudo da língua, que deve estar situado em textos e na reflexão escrita e oral, abrindo espaço para a gramática de uso. Nos dois últimos volumes, parte-se do pressuposto de que os alunos já estejam circulando nessas práticas letradas mais complexas, o que justifica a queda de seções de proposta de produção textual, bem como a mobilização de alguns outros gêneros discursivos.

É importante destacar, nessa linha traçada aqui, que as autoras adotam o termo “alfabetizar letrando”, uma vez que, partindo da perspectiva de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1988), as autoras não veem a alfabetização como apenas um processo de codificação e decodificação dos sinais gráficos no ensino da leitura e da escrita, entendendo que há uma compreensão da função social da escrita que atua como um eixo estruturador da alfabetização. Dessa forma, baseadas também em Soares (2004), afirmam que “atualmente é consenso que os conceitos de letramento e alfabetização são indissociáveis” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, manual do professor).

Dito isso, as propostas de produção textual que circulam nos outros anos, possuem outra organização e complexidade, já que, a partir de então, espera-se que a inserção da criança em práticas letradas mais complexas, esteja mais avançada. Vejamos outro exemplo, agora com uma proposta do segundo ano:

Figura 21: Proposta de produção textual de livro didático do segundo ano.

PRODUÇÃO DE TEXTO

AMPLIAÇÃO DE CANTIGA

PLANEJAMENTO

OUÇAM A LEITURA FEITA PELA PROFESSORA DO INÍCIO DE OUTRAS QUADRINHAS PARA A CANTIGA DA BARATA. CRIEM UM VERSO QUE PODE COMPLETAR A QUADRINHA, COMBINANDO E RIMANDO AS PALAVRAS.

A BARATA DIZ QUE TEM UM AVIÃO PRA VIAJAR. É MENTIRA DA BARATA,	A BARATA DIZ QUE TEM UM SOFÁ EM SUA SALA. É MENTIRA DA BARATA,
ELA Possibilidades: Bate a asa pra voar, tem que andar.	ELA Possibilidades: Dorme em uma mala; dorme em uma vela.
A BARATA DIZ QUE TEM UM MOEDOR DE CAFÉ. É MENTIRA DA BARATA,	A BARATA DIZ QUE TEM UM BRINCO QUE É DE PRAT É MENTIRA DA BARATA,
ELA Possibilidade: Tem uma meia com chulé.	ELA Possibilidade: Tem brinco de lata.



24 UNIDADE 1

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.24)

Nessa proposta, podemos observar que o grau de dificuldade é um pouco maior quando comparamos com a primeira acima, já que os alunos terão de mobilizar outras noções para a produção de texto dessa proposta, como saber o que é cantiga e rima, pois, além de complementarem as lacunas, esse complemento terá de rimar com o verso. Vemos, também, que, embora a professora esteja mencionada no enunciado, essa proposta, quando comparada à outra, busca fornecer mais autonomia ao aluno, há até um planejamento para que ele possa, com a mediação da professora, se organizar.

Continuando nossa análise:

Figura 22: Proposta de produção textual de livro didático do terceiro ano

Produção de texto

Outro final para a história em versos

EM GRUPO. Releiam a última estrofe da história em versos "Orquestra".

De manhã, a orquestra para
e os sapos começam a sair.
Mas dona Aranha, coitada!
Não consegue mais dormir.

O que será que pode acontecer depois de tudo isso? Imaginem uma continuidade para essa história, dando outro final. O que dona Aranha poderá fazer? E os outros bichos? Como os sapos podem se comportar?

Planejamento

Conversem sobre as possibilidades para dar continuidade a essa história. A professora vai anotar as ideias na lousa.

Escrita

1. Cada grupo escolherá a proposta que achar mais interessante e criativa para dar continuidade à história.
2. Produzam versos e estrofes para essa continuidade.
3. Registrem no caderno o texto que vocês criaram. Não se esqueçam de que podem usar rimas e pontuações para dar mais expressividade ao texto.

Revisão e reescrita

1. Releiam o que escreveram para verificar:
 - se as palavras estão escritas de forma correta;
 - se a pontuação está ajudando na clareza e na expressividade;
 - se o que escreveram dá continuidade ao que está na história;
 - se podem melhorar as rimas e os versos.
2. Reescrevam o que acharem necessário.
3. Aguardem a orientação da professora para apresentar os versos e as estrofes que fizeram.

Jogral

Cada grupo deverá ensaiar a apresentação do texto "Orquestra", com a continuação que produziram. Para o jogral, aguardem as orientações da professora.

44 UNIDADE 2

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.44)

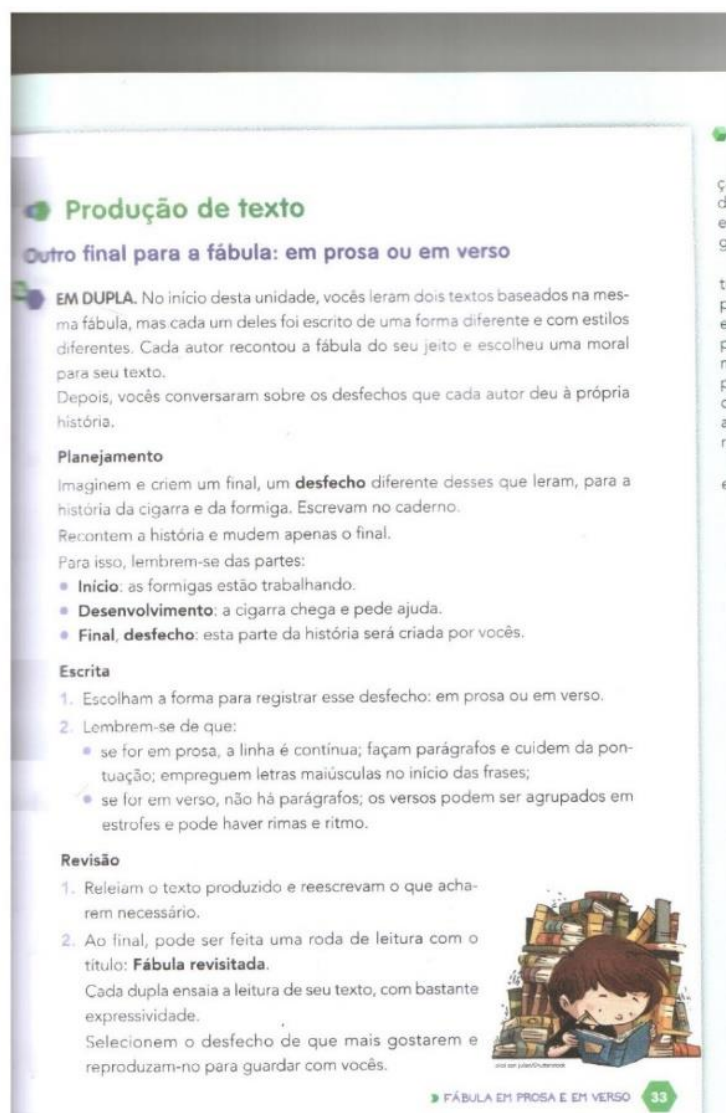
Outro exemplo é no livro didático destinado ao terceiro ano. Podemos observar que a extensão dessa proposta é grande e a estrutura muda, quando comparada com as apresentadas acima. Nesta proposta, a complexidade é maior, pois a atividade possui etapas a serem seguidas: em um primeiro momento, é apresentado o texto que os alunos terão de finalizar; em seguida, é hora do planejamento, ou seja, momento em que eles irão se organizar e planejar os textos; posteriormente, vem a etapa de escrita, em que há enunciados que orientam os alunos para esse momento; há, também, a etapa de revisão e reescrita, aqui os próprios alunos revisarão seus textos com o auxílio do que é postulado no livro didático; ao fim, os estudantes terão de apresentar suas produções.

A partir do terceiro volume da coleção de livros didáticos aqui em análise, as propostas de produção textual buscam tornar a escrita do aluno mais “autônoma”, assim, elas se estruturam com maior extensão e há etapas que visam a auxiliar o aluno no momento da escrita, como a etapa de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Desse volume em diante, a imagem da professora começa a ser menos mencionada nos enunciados das propostas de produção textual, o que sustenta a nossa hipótese de que, até aqui, os volumes trazem mais propostas de produção textual e mais a imagem da professora, porque o grau de complexidade dessas propostas de produção é mais baixo, mas, ao mesmo tempo, os alunos podem ter mais dificuldade para produzir seus textos, já que estão em fase de aquisição da escrita, por isso, a professora é tão mencionada nessas propostas, o que começa a mudar no quarto e quinto volumes da coleção.

Para nós, tanto a quantidade de propostas de produção textual nos três primeiros volumes, quanto as vezes em que a professora é mencionada nos enunciados dessas propostas, tem relação com a etapa de escolarização dos alunos e com a complexidade das propostas, já que, os discursos que, normalmente, predominam nessa etapa de escolarização é o de que os alunos precisam do auxílio e da mediação da professora para que possam produzir os seus textos, o que não ocorre mais com tanta frequência nos dois últimos volumes, pois aqui, os alunos já teriam mais “autonomia” para produzirem seus textos sem essa mediação.

Figura 23: Proposta de produção textual de livro didático do quarto ano.



Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.33)

Essa proposta de produção textual, assim como a proposta analisada cima, presente no livro didático do terceiro ano (Figura 22), divide-se em etapas (planejamento, escrita e revisão). Além disso, traz elementos típicos da estrutura básica de uma fábula, lembrando os alunos sobre o início das fábulas lidas, o desenvolvimento delas e o final, lembrando que, nessa proposta, são os alunos quem deverão pensar e criar um desfecho para essa fábula. Mais uma vez, a proposta parece oferecer passos em busca de uma autonomia na escrita da criança. A professora, mais uma vez, não está mencionada na cena enunciativa criada por esse comando, mas, em contrapartida, há passos para os alunos seguirem sozinhos.

Há complexidade dessa proposta também passa dos limites do texto escrito, uma vez que busca trabalhar o conceito de fábula, um gênero discursivo da esfera literária complexo e solicita aos alunos que, com base em uma história já pronta, entreguem outro fim à ela.

Figura 24: Proposta de produção textual do quinto ano

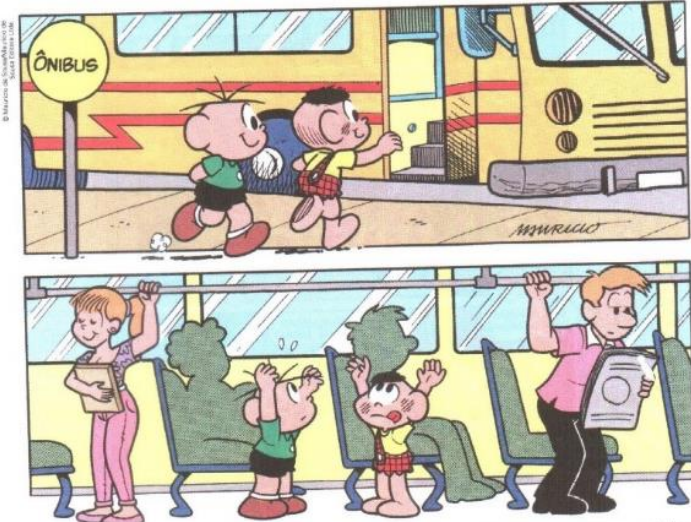
Produção de texto

Crônica

Agora é sua vez de escrever uma crônica para fazer parte de uma **coletânea de crônicas** da sua turma.

Planejamento

1. Observe os quadrinhos.



Maurício de Sousa. *Historinhas de uma página*
São Paulo: Mauricio de Sousa Editora Ltda., n. 8, p. 50, fev. 2013

2. Os quadrinhos apresentam um fato que ocorre no dia a dia de muitas pessoas andar de ônibus. E, quando é uma criança que utiliza um ônibus, muita coisa pode acontecer. Este será o **assunto** de sua crônica: **No ônibus**.

a) Observe que nos quadrinhos você já tem:

- os **personagens** que participam;
- o **lugar/espço** onde as ações acontecem;
- o **momento/tempo** em que as ações ocorrem.

68 UNIDADE 2

Figura 25: Proposta de produção textual do quinto ano

b) Você vai decidir:

- a sequência das ações – situação inicial, complicação, clímax e desfecho;
- quem contará a história – um narrador que não participa dela ou um narrador que também é personagem;
- o título de sua crônica.

Escrita

1. Em uma folha avulsa, registre a história imaginada.
2. Defina qual será a intenção de sua história: emocionar, fazer rir, pensar, etc.
3. Escolha a linguagem a ser empregada pelo narrador e pelos personagens.

Revisão e reescrita

1. Releia seu texto, em voz alta, para perceber o que ainda pode melhorar.
 - Avalie se o efeito produzido por ele está de acordo com sua intenção.
 - Decida se haverá falas de personagem registradas com o uso de aspas ou de travessão.
2. Reescreva a crônica com as mudanças necessárias.

Edição e divulgação: antologia de crônicas

1. Você e os colegas vão editar as crônicas para reunir todas em uma antologia. Para isso:
 - a) ilustrem os textos;
 - b) providenciem cópias dos textos produzidos e decidam como adaptá-los ao tamanho do caderno que vai servir de suporte para eles. É possível reuni-los também em uma pasta;
 - c) se houver condições, utilizem um computador para digitar as crônicas e uma impressora para imprimi-las. É possível explorar diversos recursos: tipo de letra, distribuição na página, inserção de imagens, etc.;
 - d) pensem em como organizar as crônicas para elaborar um sumário (por título, por autor, em ordem alfabética, etc.);
 - e) criem uma capa e decidam o título que darão à antologia.
2. Converse com os colegas e decidam juntos como divulgar a produção de vocês. Sugestões: Entrega de um exemplar para a biblioteca; reprodução da antologia para que todos possam levar um exemplar para casa; junção da antologia a outras produções preparadas para uma Feira Cultural.

▶ CRÔNICA 69

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.68-69)

Esta proposta, presente no quinto e último volume da coleção traz um gênero discursivo mais complexo se olharmos para o estilo, a estrutura e o próprio gênero em si, para nós o gênero “Crônica”, quando solicitado no quinto ano, responde, também, a discursos (sobredeterminatório) presentes nos documentos oficiais sobre o que um aluno nesta etapa de escolarização é apto a produzir, que são gêneros um pouco mais complexos do que os solicitados para alunos do primeiro ano, por exemplo.

Além disso, nos três primeiros volumes (1º, 2º e 3º anos) a imagem da professora também circula com mais frequência nas propostas de produção do que nos dois últimos volumes. A professora aparece sempre mencionada em terceira pessoa, como sendo uma mediadora entre o aluno e o texto a ser produzido e, embora mencionada em terceira

pessoa, ela está prevista e presumida ali na cena enunciativa, caracterizando-se como um dos destinatários presumidos das propostas.

Nos gêneros discursivos solicitados no quinto volume do livro didático (8 seções), mesmo que esse volume tenha menos seções quando comparado aos livros de primeiro, segundo e terceiro volume, os gêneros possuem uma complexidade maior e, em sua maioria, os enunciados das propostas de produção textual, também, são mais extensos, já que a suposição é de que, nessa etapa de escolarização, os alunos já estão aptos a circularem por práticas mais complexas. Além disso, esses alunos estariam em preparação para o ingresso no Ensino Fundamental II, etapa na qual as práticas letradas serão provavelmente ainda mais complexas do que as vistas nessa coleção.

Com essa análise, percebemos que não há uma regularidade na projeção dos destinatários circunscritos nos enunciados de propostas de produção textual ao longo da coleção, se considerarmos o tempo de escolarização, já que essas propostas foram elaboradas buscando responder a um discurso que circula nos documentos oficiais sobre o que os alunos em cada etapa de escolarização (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) devem ser aptos a produzir.

Nesta seção, tivemos como objetivo observar se existiam regularidades na projeção dos destinatários, considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização. Constatamos que existem algumas regularidades quando olhamos para os gêneros discursivos solicitados, pois muitos deles conversam com as expectativas da BNCC, um dos destinatários presumidos, junto com o PNLD e a professora. Também observamos que os destinatários imediatos dos livros dos primeiros volumes são, como apontamos anteriormente, *os alunos*, no plural, quando a proposta solicita uma atividade coletiva e *o aluno*, no singular, quando é solicitado uma produção individual. Quanto ao sobredestinatário, vimos que ele surge nas propostas com a regularidade de constituir pelos discursos que organizam e orientam as práticas de ensino e aprendizagem, em especial, discursos atuais que delimitam o que pode e deve ser dito sobre produzir textos escritos nos anos iniciais.

Cabe ressaltar que esses destinatários (imediatos, presumidos e sobredestinatários) se mesclam no todo enunciativo e se constituem na complexidade do endereçamento dos enunciados de propostas textuais presentes em livros didáticos. Assim, em um único enunciado de proposta de produção textual, ao menos os do analisados nesta pesquisa, mesclam-se destinatários: **os imediatos** (aluno e/ou alunos), que vem a ser marcas de um endereçamento transparente (SIQUEIRA, 2019), **os**

presumidos (professora quando explícita e, também, quando implícita, o PNLD, uma vez que as coleções de livros didáticos são organizadas pelas autoras e editoras para responderem às orientações materializadas no edital do Programa; e a BNCC, pois toda organização teórico-metodológica foi feita com base nesse documento) e, por fim, **o sobredestinatário**, marcando a complexidade dessa noção de endereçamento, pois, nos enunciados analisados nesta pesquisa, esse se marca como sendo todos os discursos que orientam as práticas de ensino e escrita nos anos iniciais.

3.4 Síntese do capítulo

Com os passos trilhados até aqui, podemos dizer, de certa forma, que sim, há certas regularidades na projeção do endereçamento, quando pensamos nos destinatários que circunscrevem os enunciados de propostas de produção textual ao longo da coleção Língua Portuguesa – Ápis e considerando o tempo de escolarização

Com a análise apresentada ao longo deste capítulo, notamos por meio do agenciamento das pessoas do discurso, ou seja, por meio de marcas linguísticas que indiciam no plano da enunciação e do discurso, que os destinatários imediatos são sempre os alunos (plural quando a produção é coletiva e singular quando individual), já que os pronomes pessoais que indiciam esse endereçamento, sempre os mencionam via segunda pessoa do discurso.

Os enunciados “conversam” com os alunos, mas a todo instante dão pistas e preveem a imagem da professora, em especial pela situação pragmático-discursiva, nos evidenciando a sua presença como sendo um destinatário presumido, em especial nos livros didáticos de primeiro volume. Vejamos um exemplo:

Figura 26: proposta de produção textual do livro didático de primeiro ano

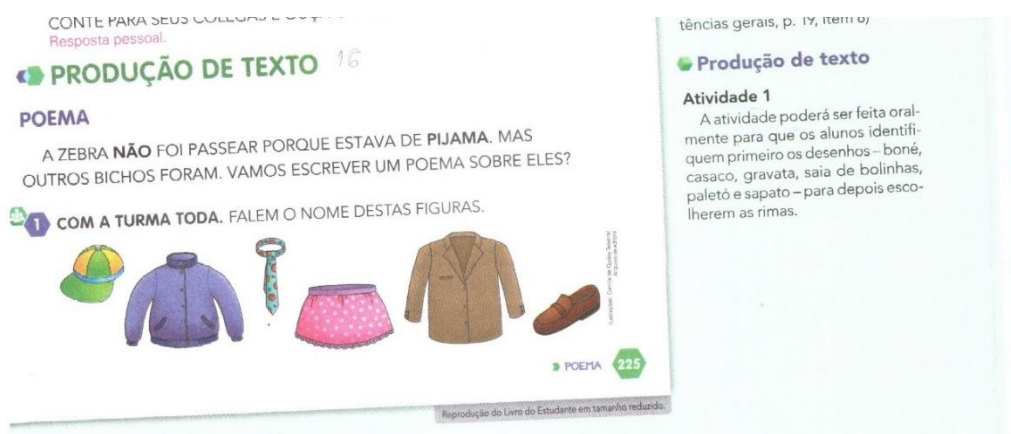


Figura 27: proposta de produção textual do livro didático de primeiro ano

Atividade 2

Escrever o poema "Passeio dos bichos" na lousa e orientar os alunos a relacionar os pares de roupas e sapatos aos bichos de acordo com os sons. Ao final sobrarão o desenho da gravata. É preciso desafiar os alunos a completar os dois versos finais, escolhendo um bicho cujo nome rime com essa palavra. Podem usar, por exemplo, barata.

Nas respostas estão sugeridos ajustes para dar mais ritmo ao poema. Incentivar os alunos a dar outras sugestões. Exemplos: "Lá vai o pato / com **só um sapato**" ou "Lá vai o macaco / com **o velho casaco**", etc.

Espera-se que todos os alunos participem do registro do poema.

Nos itens **a** e **b** os alunos exercitam as habilidades de rever e de editar, com a colaboração do professor e dos colegas, a versão final do texto produzido em grupo, ilustrando em portador adequado impresso. (Referência: BNCC – EF01LP22 e EF01LP23)

2 AGORA, O NOME DE CADA FIGURA DA ATIVIDADE ANTERIOR DEVE RIMAR COM O NOME DE UM DOS BICHOS ABAIXO. ATENÇÃO: VAI FICAR FALTANDO UM BICHO. IMAGINEM QUAL SERÁ.


 JOANINHA


 GALO CARIJÓ


 PATO


 MACACO


 JACARÉ

A) AJUDEM A PROFESSORA A REGISTRAR AS RIMAS NA LOUSA, FORMANDO PARES. COLOQUEM TAMBÉM O NOME DO BICHO QUE VOCÊS IMAGINARAM.

PASSEIO DOS BICHOS	
LÁ VAI A JOANINHA	LÁ VAI O GALO CARIJÓ
COM <u>(a/uma) saia de bolinhas</u>	COM <u>(um/seu) paletó</u>
LÁ VAI O JACARÉ	LÁ VAI O PATO
COM <u>(um/seu) boné</u>	COM <u>(um/seu) sapato</u>
LÁ VAI O MACACO	LÁ VAI <u>Possibilidade: a barata</u>
COM <u>(um/seu) casaco</u>	COM <u>(uma/sua/a) gravata</u>

B) DEPOIS DE FEITO O REGISTRO, COPIEM O POEMA EM UMA FOLHA DE PAPEL. NELA, CADA UM PODE ILUSTRAR OS BICHOS. PENDUREM OS TRABALHOS NA SALA DE AULA PARA QUE TODOS POSSAM VER.

226 UNIDADE 20

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.225-226)

Nesta proposta de produção textual, presente na décima sexta unidade do livro didático do primeiro ano, os alunos terão de produzir um poema. Constatamos que os alunos são os destinatários imediatos dessa proposta por meio da seleção dos verbos que nos dá indícios para essa interpretação, como: “falem”, “imaginem”, “ajudem” e “copiem”, bem como pelo pronome pessoal de segunda pessoa, que, nessa proposta, está no plural “vocês”. Nessa proposta, os destinatários imediatos são *os alunos* (no plural) e não *o aluno* (no singular), uma vez que se trata de uma produção textual coletiva.

Além disso, a professora se constitui como um destinatário presumido nessa proposta, pois a imagem dela está ali, mencionada em terceira pessoa do discurso: “Ajudem a professora a registrar as rimas na lousa formando pares. Coloquem também o nome do bicho que vocês imaginaram”.

Os destinatários presumidos também seguem uma regularidade, porém, essa regularidade oscila entre a imagem presumida e pressuposta da **professora**, pois ela é mencionada, em terceira pessoa do discurso, em 28 enunciados de propostas de produção textual e, como apontamos na reflexão acima, mesmo que mencionada em terceira pessoa do discurso, o enunciado prevê a sua existência enquanto mediadora da proposta de produção com a produção final do aluno, então, acreditamos que, no momento de elaboração dos enunciados dessas 28 propostas de produção textual, as autoras do livro didático partiram da pressuposição (óbvia) de que haveria uma professora em sala de aula para auxiliar no momento da produção de texto. A imagem da professora esteve presumida como endereçamento no momento de elaboração desses enunciados.

Outras imagens presumidas são a do próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que as propostas de produção textual foram construídas para responderem às demandas do Programa e todo processo avaliativo inscrito no momento de aprovar as coleções, bem como a da BNCC, material teórico-metodológico que as autoras tiveram como base para elaboração de toda a coleção.

Figura 28: proposta de produção textual do livro didático de terceiro ano

Produção de texto

Esta produção sintetiza e favorece o desenvolvimento da habilidade de relatar experiências e casos ouvidos ou lidos, com sequência coerente (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo e espaço, de causa e efeito, com nível de informatividade, vocabulário e estruturas frasais adequados. (Referência: BNCC – EF03LP07)

Na atividade de produção textual também é importante enfatizar a habilidade de utilizar os diferentes recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e o vocabulário apropriado ao gênero. (Referência: BNCC – EF03LP22)

Produção de texto

Relato pessoal: um registro da memória

Agora é sua vez de produzir um **relato pessoal escrito**.

Planejamento

- Escolha um fato que ficou marcado na sua memória: algo muito engraçado, uma coisa que o impressionou, algo de que você não se esquece.
- Relembre:

```

graph TD
    A[Fato marcante] --> B[Quando aconteceu?]
    A --> C[Onde aconteceu?]
    A --> D[Quem estava presente?]
    A --> E[O que e como aconteceu?]
  
```

Escrita

- Escreva seu texto.
- Você pode ser bastante espontâneo, mais informal.
- Pode empregar a primeira pessoa: **eu** ou **nós**.

Revisão e reescrita

- Releia seu texto e reescreva-o, se for preciso, para:
 - deixar claro o que você quer expressar;
 - rever se há início, desenvolvimento e final;
 - adequar a pontuação;
 - rever a escrita das palavras;
 - passar a limpo para a versão final.
- Seu texto é um relato pessoal; portanto, pense: Você gostaria que alguém lesse?
- Combine com a turma uma forma de ler e ouvir os textos dos colegas: quiserem apresentar seus relatos.
- Não se esqueça: são lembranças de cada um, fatos que ficaram na memória e devem ser respeitados!

180 UNIDADE 8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

180 MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 8

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.180)

Nesta proposta de produção textual, os alunos terão de produzir um relato pessoal escrito, para isso, trabalha com as estratégias de produção textual previstas nas

orientações presentes no **eixo de produção de texto** da **BNCC**. Essas estratégias são: o planejamento, o momento da escrita e o revisão e reescrita, evidenciando para nós a presença presumida desse documento oficial, tido, inclusive, como material teórico-metodológico, dessa coleção, então para nós, a BNCC se constitui como sendo um dos destinatários presumidos. A **professora**, embora não mencionada na cena enunciativa criada pela proposta de produção textual, é recuperada quando pensamos na situação pragmático-enunciativa em que esses textos serão eventualmente produzidos: uma sala de aula, em que há uma professora que está de prontidão para sanar possíveis dúvidas que surgirem no caminho. E, por fim, o próprio **PNLD**, uma vez que todos os livros didáticos precisam se adequar ao processo avaliativo do Programa, assim, eles são construídos, também, para responderem às expectativas dos membros da banca avaliadora.

O sobredestinatário não se marca na compreensão imediata, nem na presumida dos enunciados, pois ele está além dessas compreensões e dessas situações enunciativas. Esse terceiro destinatário está na regência desses enunciados, ou seja, é ele quem os rege, organiza e até o possibilita, para nós, o sobredestinatário são os discursos dos órgãos oficiais que dizem o que deve ser uma produção textual nos anos iniciais.

Dito isso, **todas** as 58 propostas de produção textual distribuídas ao longo da coleção se organizam para responder a um discurso sobre o que vem a ser produzir textos nos anos iniciais, esse discurso é recuperado nos documentos oficiais que regem o ensino de escrita nos anos iniciais, está presente no Ministério da Educação, nas secretarias educacionais, nas teorias que os documentos oficiais usam para corroborarem seus escritos etc.

Figura 29: proposta de produção textual do livro didático de quarto ano

Produção de texto

Roteiro de passeio pela escola

EM DUPLA. Todos os anos chegam novos alunos à escola. Mesmo que o local seja pequeno, os alunos que estão chegando costumam demorar para se localizar nesse espaço ainda desconhecido.

Seu desafio será planejar e produzir um roteiro para ser distribuído aos novos alunos da sua escola com a finalidade de orientar a localização deles.

Preparação e planejamento

1. Preparem-se com lápis, borracha e papel para as anotações.
2. Dirijam-se ao portão principal da escola. Ele será o ponto de partida para vocês se orientarem.
3. Escolham um caminho de visita, indicando o lado por onde começarão (direita, esquerda, em frente, etc.) e caminhem devagar anotando o que se vê de cada lado (jardim, secretaria, pátio, salas de aula, quadros, obras de arte).

Representação

1. Desenhem o percurso feito com as referências e as informações que vocês encontraram.

Vejam um exemplo.



MAPA E ROTEIRO DE PASSEIO

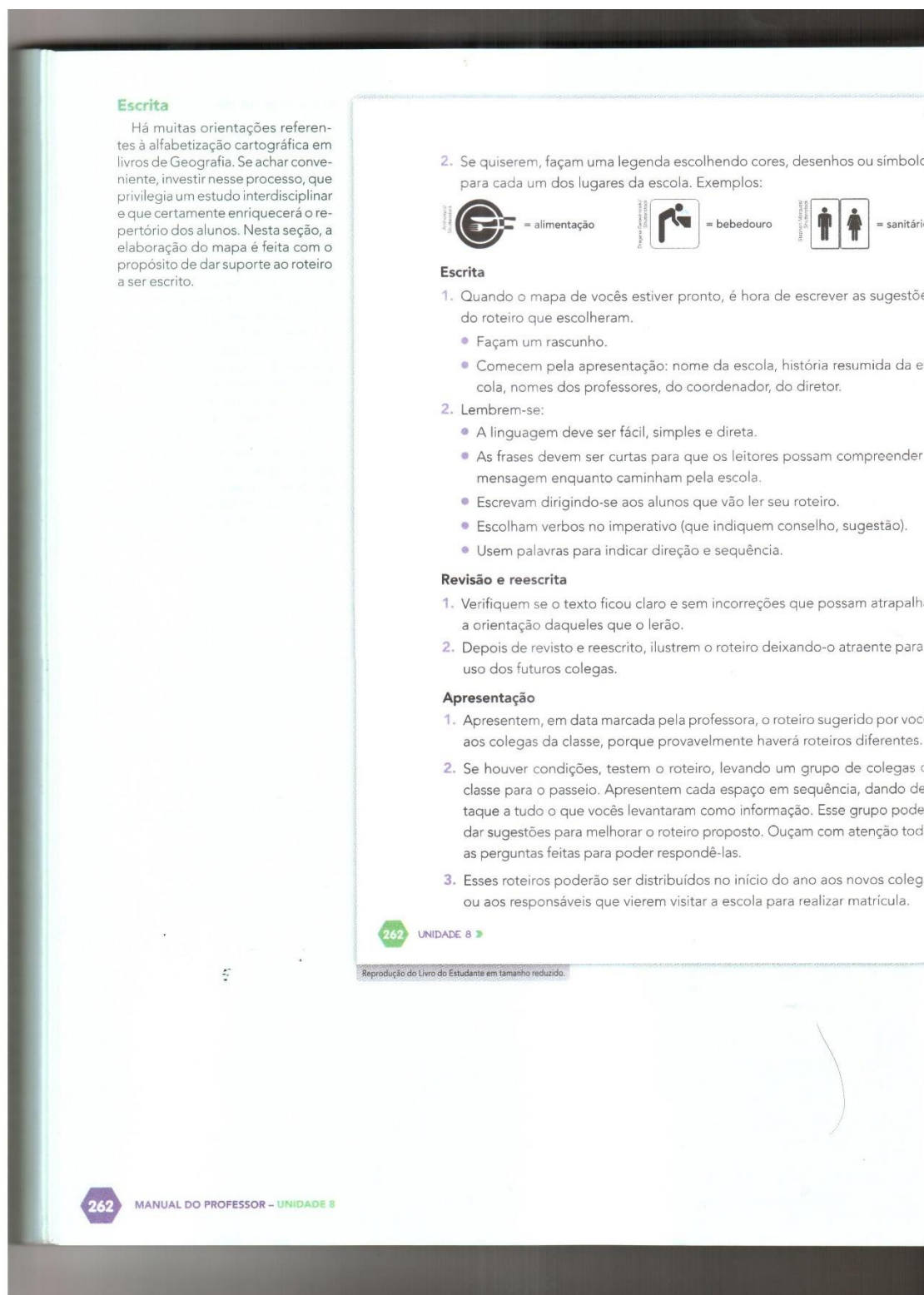
Produção de texto

As atividades apresentadas na seção têm como finalidade levar os alunos a desenvolver a habilidade de produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Favorecem também o desenvolvimento da habilidade de planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa; os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (Referências: BNCC – EF04LP19 e EF35LP07)

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

UNIDADE 8 – MANUAL DO PROFESSOR

261

Figura 30: proposta de produção textual do livro didático de quarto ano

Fonte: Língua Portuguesa – Ápis (TRINCONI; MARCHEZI; BERTIN, 2017, p.261-262)

Esta proposta de produção textual busca trabalhar com o gênero discursivo *roteiro*, um gênero que possui uma estruturação mais complexa, ou seja, há uma riqueza

de detalhes que contribuem para que os alunos produzam seus textos de forma mais autônoma, sem tanta interferência da professora, por exemplo. Ao olharmos para o tema da proposta, notamos uma temática “real”, ou seja, é um tema que está presente no dia a dia desses alunos, em consonância com a defesa dos PCNs (1997), por exemplo, de que os textos precisam prever situações reais de circulação e, nesse caso, um roteiro escolar conversa com situações reais em que os alunos estão inseridos.

O destinatário presumido seria aquele que não possui marcação explícita no enunciado, mas que, ao fazermos algumas inferências e observações, conseguimos identificar. Neste caso, na maioria das propostas de produção textual analisadas, observamos alguma competência e habilidade prevista na BNCC, ou algum tema/gênero discursivo de interesse desse documento oficial. Por exemplo, na figura acima (28-29), a proposta busca, também, desenvolver a habilidade do aluno planejar o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto (BNCC – EF04LP19 e EF35LP07).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida na área de Estudos Linguísticos, na linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas. O nosso objeto de pesquisa foi o endereçamento incrustado em propostas de produção textual de livros didáticos dos anos iniciais. Para observarmos este objeto, contamos com o respaldo de um enquadramento teórico que agencia as teorias vindas dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, especialmente com as noções de *gêneros discursivos e endereçamento*.

Partimos da constatação de que todo enunciado (relativamente estável) se direciona, se endereça a um destinatário, ou seja, os enunciados concretos, os gêneros discursivos, são determinados a depender de quem se endereça esse enunciado. Amparados por uma apropriação da noção de endereçamento do Círculo de Bakhtin e por trabalhos como os de Capristano e Oliveira (2014), Cangussú (2016), Siqueira (2019) e Capristano e Cangussú (2022), entendemos o endereçamento como um elemento complexo e constitutivo dos gêneros, pois sempre, e de forma inevitável, o enunciado prevê seu (s) destinatário (s). Esse endereçamento é, pois, um traço essencial e constitutivo dos enunciados concretos, tanto quanto o tema, o estilo e a estrutura composicional. Pudemos entender, também, que o endereçamento não é simples. Para nós, o endereçamento é sempre complexo, uma vez que há, em todo enunciado, a possibilidade dele se direcionar a pelo menos três destinatários: o imediato, o presumido e o sobredestinatário.

Partindo dessas premissas, ao longo desta dissertação, buscamos responder o objetivo geral, que foi investigar como se constitui o endereçamento em propostas de produção textual em livros didáticos voltados para os anos iniciais. Esse objetivo geral, como antecipamos, se desdobrou nos objetivos específicos de: (a) observar e descrever como se dava a emergência e a distribuição das propostas de produção textual na Coleção Ápis, que respondemos na seção 3.1; (b) verificar, nas propostas de produção textual, quais indícios apontavam para o(s) destinatário (s) projetado (s) pelo livro didático e refletir, a partir desses indícios, sobre quem é era (eram) esse(s) destinatário (s), apresentado ao longo da Seção 3.2; e (c) averiguar se existia (m) regularidade (s) na projeção desse (s) destinatário (s), considerando as diferenças entre os livros eleitos para análise e o tempo de escolarização referente aos anos iniciais, atingido na seção 3.3.

Esta dissertação se caracteriza por sua natureza quantitativa, uma vez que um dos primeiros passos tomados por nós foi a quantificação dos dados coletados (propostas de produção textual), para que, posteriormente, pudéssemos analisá-los. Essa quantificação nos possibilitou chegar a algumas respostas, como, a irregularidade em que essas propostas foram distribuídas ao longo da coleção, evidenciando, que o primeiro ano possui mais enunciados de propostas do que os últimos, o que nos leva a entender, respaldadas em nosso arcabouço teórico, que esses números distintos de enunciado muito têm a ver com a concepção de alfabetização adotada pelas autoras e com o discurso de que a criança em fase de aquisição da escrita precisa treiná-la para que assim possa bem circular nessa prática.

Para além da natureza quantitativa, esta pesquisa também possui caráter qualitativo-interpretativista, pois, por meio dos dados coletados e de toda trajetória realizada, pudemos analisar os nossos dados, por meio da interpretação dos indícios e chegarmos aos nossos resultados.

Para além dos dados quantitativos coletados e analisados de forma quanti-qualitativa, contamos com uma base teórico-metodológica inspirada no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) e apresentado por linguistas como Corrêa (1997; 2004), Capristano (2007), Abaurre *et al.* (1995) e Suassuna (2008). Com base no olhar indiciário, pudemos, via sinais, observar as marcas linguísticas que apontava para o endereçamento das propostas. O paradigma indiciário foi indispensável, em especial, para chegarmos aos destinatários presumidos e no sobredestinatário, visto que esses puderam ser recuperados via indícios que não se marcavam de forma explícita nos enunciados das propostas de produção textual.

Ao longo do Capítulo 3, em nossa análise, pudemos constatar que o endereçamento presente em propostas de produção textual em livros didáticos dos anos iniciais é complexo, pois conseguimos observar a presença de três tipos de destinatários, os quais se mesclam nas propostas: o destinatário imediato, o destinatário presumido e o sobredestinatário.

Por destinatário imediato, entendemos aquele (s) com quem o diálogo é traçado imediatamente, ou seja, o locutor (quem fala ou escreve) se dirige diretamente à ele. É um destinatário mais explícito, que está, normalmente, ligado às condições pragmáticas, ou seja, em nossa interpretação, o destinatário imediato seria o mais próximo de um participante-interlocutor. Como procuramos defender nesta pesquisa, esse destinatário, assim caracterizado, trata-se, efetivamente, de uma posição discursiva prevista pelo

gênero discursivo e que é/será ocupada por sujeitos empíricos, conforme definição de Siqueira (2019, p.64).

No caso das propostas de produção textual, podemos constatar que o destinatário imediato é o aluno, o qual podemos observar nas propostas por meio do agenciamento dos pronomes pessoais (você e vocês).

A professora emerge nas propostas de produção textual destinatário presumido, que se constitui a medida em que o sujeito (no nosso caso, a *coleção*, o *livro didático*, as *autoras* do livro didático) formula o seu discurso de forma a projetar, presumir e partir de pressupostos de que aquele tipo relativamente estável de enunciado será recebido de forma ativa e responsiva pelo destinatário, nesse caso, o presumido. O destinatário presumido é, assim, um outro pressuposto, isto é, a sua imagem está ali, prevista, presumida ou imaginada. Nas propostas de produção textual, identificamos a presença de três destinatários presumidos: a professora, o próprio PNLD e a BNCC.

Indícios de que a constitui-se como destinatário presumido dos enunciados foram identificados pela menção explícita dessa posição discursiva no enunciado, em terceira pessoa. Essa menção é sinal da presunção da presença dessa posição discursiva na cena enunciativa criada por esse enunciado e, também, pelas próprias condições pragmático-enunciativas em que essas propostas são desenvolvidas, ou seja, a sala de aula, afinal de contas, o discurso nasce de uma situação “pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder a sua significação” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.6).

Também identificamos pistas de que o PNLD seria um dos destinatários presumidos, já que os livros da coleção analisada, para serem distribuídos nas escolas, precisam passar antes pelo processo de avaliação proposto pelo programa. Nesse sentido, é de se pressupor que os livros da coleção também respondem (no sentido bakhtiniano) as orientações e diretrizes do Programa.

O mesmo pode ser dito sobre a BNCC, uma vez que a Coleção analisada nesta pesquisa toma esse documento oficial como base teórico-metodológica para a sua organização. Nas propostas de produção textual, conseguimos observar alguns indícios que nos levaram a essa conclusão, em especial, quando vimos o modo como se organiza as propostas, em pleno acordo com as estratégias de produção textual presentes no documento oficial, o qual orienta que as propostas de produção textual tragam estratégias para auxiliar o aluno em sua produção escrita, como, por exemplo, momentos de

preparação, de escrita, de revisão e reescrita e de apresentação. Vimos, portanto, que a forma como as propostas de produção textual foi estruturada estão em consonância com as expectativas lançadas pela BNCC, o que constitui um dos indícios da presença desse destinatário presumido. Também vimos indícios desse endereçamento pela escolha temática de algumas propostas, como por exemplo, ao trazer temas como diversidade cultural e étnica.

Por fim, quanto ao sobredestinatário, vimos que, nas propostas, ele se mostra pelo discurso já presente no processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, entendido como os discursos nos quais esse órgão superior (PNLD) se assenta, como no caso dos discursos presentes nos PCNs, documento oficial publicado em 1997 que mudou muitas perspectivas de ensino, em especial, a prática de produzir textos nas escolas.

Entendemos que os discursos que orientam as práticas de ensino e aprendizagem nas séries iniciais, materializados nos documentos oficiais, como nos PCNs são sobredestinatários potenciais nesta coleção de livro didáticos, pois, embora antigo, outros documentos, em uma relação interdiscursiva se basearam nele para dizer os seus dizeres, como no caso da própria BNCC (destinatário presumido), uma vez que os PCNs foi um grande marco na educação brasileira. Algumas propostas desta coleção, por exemplo, focam no trabalho com as práticas orais, em consonância com as expectativas dos discursos presentes neste órgão oficial, que orienta que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral em diversas práticas comunicativas, em especial nas mais formais.

Todos esses destinatários constituem o endereçamento das propostas de produção textual dos livros didáticos aqui analisados, o que nos faz reafirmar que esse endereçamento é extremamente rico e complexo, que não pode ser resumido apenas a uma das duas instâncias: a interlocução.

Desta forma, evidenciamos que, em um único enunciado de proposta de produção textual, mesclam-se destinatários, conforme nossa hipótese de partida: **os imediatos** (aluno e/ou alunos), **os presumidos** (professora, o PNLD e a BNCC) e, por fim, **o sobredestinatário**, marcando a complexidade dessa noção de endereçamento, pois nos enunciados analisados nesta pesquisa, esse se marca como sendo todos os discursos que orientam as práticas de ensino e escrita nos anos iniciais.

Para nós, baseadas em Siqueira (2019), quando o destinatário imediato é o aluno e a professora, estamos olhando para um endereçamento transparente, pois eles são previstos pelo gênero discursivo “proposta de produção textual” em livros didáticos

escolares, já que os gêneros discursivos apresentam “(...) um contato dialogal entre um remetente e um destinatário típico que irá se configurar conforme a esfera de atividade em que se situa, sendo tanto um quanto outras posições-discursivas previstas pelo gênero discursivo e que serão ocupadas por sujeitos empíricos (...)” (SIQUEIRA, 2019, p.64).

Já os outros destinatários que emergem nessas propostas, o PNLD, a BNCC e os PCNs poderiam ser considerados como sendo marcas de um endereçamento opaco, que é aquele endereçamento que acontece quando há “pontos de fuga em relação ao endereçamento previsto pelo gênero, marcando outras direções que não aquela já marcada no contato dialogal de cada gênero discursivo” (SIQUEIRA, 2019, p.66).

As reflexões e os resultados alcançados com esta pesquisa podem contribuir com a área de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que olhamos para um material presente no cotidiano escolar: o livro didático e, também, pode ser auxiliar para uma melhor compreensão do processo de aquisição da escrita em que os alunos passam nessa etapa de escolarização, ajudando a entender a complexidade das propostas de produção textual, podendo interferir de diversas formas nas respostas desses alunos.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Marsa editora, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

BASTOS, M.H. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 26 p. 39-58, Set/Dez 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: Jul de 2020.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

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

_____. **Marxismos e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara F. Viera e colaboradores. São Paulo: 14 ed. Hucitec Editora, 2009.

BAUMGÄRTNER, C. T.; SILVA, S. S. da. O estilo linguístico em consignas de produção de texto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Travessias**, Cascavel, v. 9, n. 1, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12654>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto. & GALVÃO, Ana. ([1999] 2002). Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: Antônio Augusto Batista & Ana Maria de Oliveira Galvão (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

BUZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BRAIT, B. Estilo. In: _____. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 152-165.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo. Vol. 56, n. 2. **Alfa**, São Paulo: p. 371-401, 2012.

CANGUSSU, T. A. **Endereçamento e relações intergenérica em enunciados escritos por crianças do Ensino Fundamental I**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

CAPRISTANO, C. C; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **Alfa revista de linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, n. 2, 347-370, 2014.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. Pelotas, v.6, n.11, p.5-24, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 20 de Jul de 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORRÊA, M. L. G. **O modo Heterogêneo de constituição da escrita**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORNÉLIO, Shenia. Políticas Públicas de Implementação do Programa Nacional do Livro Didático: uma utopia?. **Revista Científica Doctum: Educação**. Caratinga-MG, v.1, n.1, 2015. Disponível em: <http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/48>. Acesso em: 05 de Ago de 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; SANTOS, Vilson Pruzak dos Santos. Uma análise dos comandos de produção textual do livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dialógica e interacional de linguagem. **Muitas Vozes**, v. 9, n. 1, p. 341-354, 9 mar. 2021.

FERREIRA, R. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. Assis, 2008.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FRADE, Isabel ([1999] 2002). Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso?. In: In: Antônio Augusto Batista & Ana Maria de Oliveira Galvão (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Nelly Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**. Florianópolis, v.3, n.5, p.300-307, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 15 de Ago de 2020.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. A responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental. 2008. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1ª, 2008, Maringá. **Anais JIED**. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2008a, p. 181-189.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GINZBURG, C. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In _____. Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1986. p. 145-179.

GINZBURG, C.; PONI, C. **O nome e o como**: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, A micro-história e outros ensaios. Tradução de A. Narino. Lisboa: Edifel, 1991 [1979], p. 169-178.

KAODOINSKI, Fabiana; RAMOS, Flávia. Endereçamento nas propostas de produção textual em livro didático do ensino fundamental. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 296-317, abr./jun. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiæ**. Rio Grande, v.3, n.1, p.51-74, 2012.

MENEGASSI, R. J. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 50(1): 169-187, Jan./Jun. 2011.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 42, p. 55-79, 2003.

MORETTO, Milena; BRAGA, Elizabeth. Considerações sobre o processo de interlocução na produção de textos em sala de aula. **Intersecções**, nº2, nov/2015, p.88-107, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** Porto Alegre, v.20, n.50, p.119-138, set/dez, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.** Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

RODRIGUES, Paulo. **Características do Livro Didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2007.

ROSA, Nataly. **Análises de propostas de escrita de gêneros instrucionais em Livros Didáticos do Ensino Fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SILVA, Marco Antônio. A feitichização do Livro didático no Brasil. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.7, n.3, p. 803-821, set/dez, 2012. Disponível em: Revista Educação & Realidade (ufrgs.br). Acesso em: 24 Jul de 2020.

SILVA, Jeferson. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. Goiânia, v.5, n.1, p. 177-197, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28966>. Acesso em: 11 de Ago de 2020.

SOUZA, Esther; Ayres, Dayana. Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita. **Domínios de lingu@gem**. Uberlândia, v.9, n.4, p.233-249, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/30867>. Disponível em: Ago de 2020.

SIQUEIRA, Michele. **O endereçamento em textos escolares**: sobre o seu caráter múltiplo. 2019. Tese de doutorado (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

STRAY, Chris. *Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel*. In: CHOPPIN, Alain (org.) Histoire de l'éducation. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TORRE, Anatórcia. **A interação autor-aluno no livro didático**: marcas de oralidade. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, p.1-98, 2007.

TRICONI, A; BERTIN, T; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa – Ápis**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

VOLOSHINOV, V. N. *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. Freudism. New York: Academic Press, 1976.

Anexos

Anexo 01

Requerimento - Secretaria Municipal de Educação



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Itororó, nº 867, Zona 2
CEP 87010-460, Maringá - PR, Fone (44) 3221-6900
E-mail: educ@maringa.pr.gov.br Site da PMM: www.maringa.pr.gov.br

Ofício nº 1568/2019 – SEDUC

Maringá, 08 de julho de 2019.

Ilustríssima Senhora
JENNIFER DA SILVA MARINHO
Rua Mandaguari, nº 83, apto. 41
Nesta.

Assunto: Resposta ao Requerimento nº 4478/2019 - SEDUC.

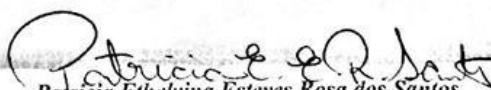
Prezada Senhora,

Informamos que a Rede Municipal de Ensino adota para a disciplina de Língua Portuguesa, nos anos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º do Ensino Fundamental I, o Livro “Língua Portuguesa – Coleção Ápis Língua Portuguesa – Editora Ática”.

Destacamos que no momento não temos exemplares disponíveis.

Sendo o que se apresenta para o momento, agradecemos a valiosa atenção e nos colocamos à inteira disposição, caso necessário.

Atenciosamente,


Patrícia Ethelvina Esteves Rosa dos Santos
Assessora Educacional

Ciente:


Gisete Colombari Gomes
Secretária Municipal de Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2020).