

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Danilo Silva Monteiro

Produção de textos narrativos no 6º ano do Ensino Fundamental: um estudo
sobre propostas em livros didáticos do PNLD de 2020

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2022

Danilo Silva Monteiro

Produção de textos narrativos no 6º ano do Ensino Fundamental: um estudo
sobre propostas em livros didáticos do PNLD de 2020

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Língua Portuguesa, sob a orientação da
Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO

2022

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.595836/2020-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financing Code 88887.595836/2020-00

Á minha mãe, Maria do Socorro

Ao meu pai, João

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo discernimento, e por providenciar que o percurso fosse possível.

A Nossa Senhora Aparecida, que, como em Canaã, intercedeu para que não faltasse o necessário.

À minha família, por acompanhar com paciência esse período.

Ao Felipe, meu companheiro, por estender a nossa parceria neste trabalho, tendo, ele mesmo, apontado o caminho quando eu já não o achava. Agradeço-o pelas compreensões, muitas vezes, incompreensíveis.

À querida Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi, que, desde a minha Graduação, não poupou esforços para mostrar a importância da pesquisa, e, quando a procurei para ingressar no Mestrado, me acompanhou com especial atenção. Obrigado pelas orientações, sem as quais não seria possível concluir esta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por todo o aprendizado e pelas orientações precisas.

Aos colegas que fiz nas disciplinas do Mestrado, por todo o companheirismo.

À Bruna, amiga de primeira hora, que a Pós-Graduação me presenteou. Sem o seu apoio esse processo teria sido muito mais árduo.

À Profa. Dra. Ana Luiza Marcondes Garcia e ao Prof. Ms. Egon de Oliveira Rangel, que, na Graduação, me inspiraram a reconhecer a importância de políticas públicas para o ensino.

Aos meus amigos da vida, que foram sustento, quando necessário.

Às alunas e alunos, professoras e professores, equipe gestora e demais funcionários da E. E. Recanto Verde Sol, onde lecionei ao longo dos três anos desta pesquisa. Obrigado por serem inspiração.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa “Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa”, do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a análise de propostas de produção de textos narrativos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. As perguntas de pesquisa que orientam este estudo são: Como se organizam as propostas de atividades para a produção de textos narrativos, em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental do PNLD de 2020? De que forma as propostas de produção de textos narrativos em livros didáticos contemplam as habilidades previstas na BNCC, especificamente no que diz respeito à criatividade? Para responder a esses questionamentos, tem-se como objetivo geral: verificar como são orientadas as atividades para o ensino de textos narrativos em livros didáticos para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e se elas são organizadas pelas sequências textuais narrativas. Os objetivos específicos são: 1) Identificar, descrever e analisar propostas de atividades para a produção de textos narrativos em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais; 2) Discutir comparativamente os resultados da análise e relacioná-los com o que propõe a BNCC para o tratamento da produção de textos narrativos, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade. Para alcançar tais objetivos, este estudo tem como base teórica: a) Cavalcante et al. (2010), Fávero e Koch (2012 [1983]), Koch (2019; 2018), Marcuschi (2012, 2008) e Marquesi (2004), no que diz respeito aos princípios da Linguística Textual e b) Adam (2019, 2017, 2011), Marquesi (2017), Marquesi, Cabral e Silveira (2016), Oliveira (2016), Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017), Passeggi *et al.* (2010), no que diz respeito aos princípios da Análise Textual dos Discursos. O *corpus* é composto por seis propostas de produção de textos narrativos, cada uma selecionada de um dos seis livros de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD 2020. Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que as propostas de produção de textos narrativos, se organizadas pelas sequências textuais narrativas, podem desenvolver a compreensão dos alunos quanto ao processo de produção de textos narrativos.

Palavras-chave: Produção textual do texto narrativo. Sequência textual narrativa. Livro didático. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation is in the line of research "Reading, Writing and Teaching on the Portuguese Language" of the Post-Graduate of the Portuguese Language Program from the Pontifical Catholic University of São Paulo, and its theme is of the analysis of the proposal of narrative texts production on didactic books of the Portuguese Language, approved by the National Book and Didactic Coursework Program of 2022. The research questions that guide this study are: How are the proposed activities for the production of narrative texts organised in the Portuguese language textbooks for Year 6 of Elementary School in the 2020 PNLD? How do the proposals for the production of narrative texts in textbooks contemplate the skills provided for in the BNCC, specially with regards to creativity? To answer those questions, the general objective is: to verify how the activities for teaching narrative texts in textbooks for students of Year 6 of Elementary School- Final years are oriented, and if they are organised by narrative textual sequences. The specific objectives are: 1) Identify, describe and analyse the proposed activities for the production of narrative texts in textbooks of Year 6 of Elementary School- Final years; 2) Comparatively discuss the results of the analysis and relate them to what the BNCC proposes as the treatment of the production of narrative texts, with regards to the development of creativity. To achieve these objectives, this study will be based on theoretical: Cavalcante et al. (2010), Fávero and Koch (2012 [1983]), Koch (2019; 2018), Marcuschi (2012, 2008) and Marquesi (2004), with regards to the principles of Textual Linguistics and b) Adam (2019, 2017, 2011), Marquesi (2017), Marquesi, Cabral and Silveira (2016), Oliveira (2016), Marquesi, Pauliukonis and Elias (2017), Passeggi et al. (2010), with regards to the principles of Textual Analysis of Discourses. The main body is composed of six didactic proposals of narrative text Production, each one selected from one of the approved books from the PNLD 2020. The results allow us to confirm that the didactic proposals of the narrative text Production, if organised by the narrative text sequences, may develop the understanding of students to the process of narrative production.

Keywords: Narrative texts Productions. Narrative texts sequences. Didactics books. Portuguese language teaching.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental relacionadas ao texto narrativo	27
Quadro 2 – Livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD 2020	33
Quadro 3 – Propostas de produção de textos em <i>Apoema: português</i>	35
Quadro 4 – Propostas de produção de textos em <i>Geração Alpha</i>	36
Quadro 5 - Propostas de produção de textos em <i>Português: conexão e uso</i>	37
Quadro 6 - Propostas de produção de textos em <i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem</i>	38
Quadro 7 – Propostas de produção de textos em <i>Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>	40
Quadro 8 – Propostas de produção de textos em <i>Tecendo linguagem: Língua Portuguesa</i>	41
Quadro 9 – Propostas de produção narrativa que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa .	42
Quadro 10 - Níveis ou planos de análise do discurso e de análise textual	48
Quadro 11 - Operações de segmentação / ligação das unidades textuais	50
Quadro 12 - Estrutura da sequência argumentativa	53
Quadro 13 - Estrutura da sequência argumentativa - contra-argumentação	54
Quadro 14 - Categorias do texto descritivo	55
Quadro 15 - A organização do texto descritivo	56
Quadro 16 - Estrutura da sequência dialogal	59
Quadro 17 - Estrutura da sequência explicativa	60
Quadro 18 - Estrutura da sequência narrativa	62
Quadro 19 - Trama e sequência narrativa	64
Quadro 20 – Exemplo de quadro norteador da análise do <i>corpus</i>	67
Quadro 21 – Legenda das categorias de análise	68

Quadro 22 – MPn da PPN 1	71
Quadro 23 – MPn da PPN 2	79
Quadro 24 – MPn da PPN 3	85
Quadro 25 – MPn da PPN 4	90
Quadro 26 – MPn da PPN 5	99
Quadro 27 – MPn da PPN 6	105
Figura 1 – Os campos de atuação de Língua Portuguesa na BNCC	26
Figura 2 - Confluência das abordagens de Marquesi (2004) e Adam (2011)	57
Figura 3 – PPN 1 (p. 107)	69
Figura 4 – PPN 1 (p. 108)	70
Figura 5 – PPN 2 (p. 88)	75
Figura 6 – PPN 2 (p. 89)	76
Figura 7 – PPN 2 (p. 100)	77
Figura 8 – PPN 2 (p. 101)	78
Figura 9 – PPN 3 (p. 207)	82
Figura 10 – PPN 3 (p. 208)	83
Figura 11 – PPN 3 (p. 209)	84
Figura 12 – PPN 4 (p. 244)	87
Figura 13 – PPN 4 (p. 245)	88
Figura 14 – PPN 4 (p. 246)	89
Figura 15 – PPN 5 (p. 116)	95
Figura 16 – PPN 5 (p. 117)	96
Figura 17 – PPN 5 (p. 118)	97
Figura 18 – PPN 5 (p. 119)	98

Figura 19 – PPN 5 (p. 120)	99
Figura 20 – PPN 6 (p. 220)	103
Figura 21 – PPN 6 (p. 221)	104

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	18
1.1. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD	18
1.1.1. O histórico	18
1.1.2. A avaliação	20
1.2. BNCC e o ensino de Língua Portuguesa	22
1.2.1. O componente curricular Língua Portuguesa	22
1.2.2. Habilidades para a produção do texto narrativo	27
1.3. Livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2020 ...	32
1.3.1. Apoeia: português	34
1.3.2. Geração Alpha	35
1.3.3. Português: conexão e uso	37
1.3.4. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	38
1.3.5. Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem	39
1.3.6. Tecendo linguagens: Língua Portuguesa	40
1.4. Constituição do <i>corpus</i>	42
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
2.1 Linguística Textual: a perspectiva sociocognitivo-interacional	44
2.2 Análise Textual dos Discursos	47
2.2.1 Sequências Textuais	50
2.2.1.1 Sequências Narrativas	60
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CORPUS	66
3.1 Categorias de análise	66
3.2 Análise do <i>corpus</i>	66
3.2.1 Proposta 1 - Livro didático: Apoeia: português	68

3.2.2 Proposta 2 - Livro didático: Geração Alpha	74
3.2.3 Proposta 3 - Livro didático: Português: conexão e uso	81
3.2.4 Proposta 4 - Livro didático: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	86
3.2.5 Proposta 5 - Livro didático: Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem	94
3.2.6 Proposta 6 - Livro didático: Tecendo linguagens: Língua Portuguesa .	102
3.3 Discussão de resultados	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113

Considerações iniciais

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a análise de propostas de produção de textos narrativos em livros didáticos para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020.

A escolha deste tema se justifica pelo fato de que há muitos anos o contexto escolar nacional tem o livro didático como um de seus principais suportes pedagógicos. Com um alcance que abarca todos os níveis da educação básica, é esse material que tem guiado as aulas dos mais diversos componentes curriculares nas escolas públicas e particulares, formando, assim, parte o alunado brasileiro.

No que tange à abordagem do texto narrativo, justifica-se em razão de que os gêneros textuais com maior incidência de narratividade têm grande ocorrência nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, provavelmente, por ser um ano que marca a transição de um ciclo no qual a ludicidade é muito explorada (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais) para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Além disso, outra justificativa que apresentamos para tratar do texto narrativo, é o fato de que narrar é algo comum a nós, afinal todos os dias contamos, lemos, ouvimos e participamos das mais diversas histórias. Para alcançar êxito na intenção de contar um fato, verídico ou não, o texto narrativo, independente do gênero, precisa ser bem construído, respeitando, entre outros, princípios que são próprios da sua estrutura.

Justificamos a escolha desse objeto de estudo, ainda, pelo fato de que, na sala de aula, lecionando Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, notamos que contar uma história é sempre algo agradável aos alunos, no entanto, quando se trata de produzir um texto narrativo, no qual o que se pretende é contar uma história, eles não revelam a mesma animação, e, seguindo algumas das propostas constantes dos livros didáticos, que, em alguns casos, são limitadas e não proporcionam uma boa explanação do texto narrativo, o que se tem são produções que não possibilitam uma abordagem desse tipo textual em toda a sua potencialidade.

Nesse sentido, atentarmos-nos à forma como isso tem sido proposto é fundamental, para que os exercícios de produção textual sejam tão bem-sucedidos quanto são as práticas de diárias de contar uma história.

Ano após ano, o PNLD avalia e autoriza – ou não – uma leva de livros didáticos a serem escolhidos pelos docentes, a fim de auxiliarem os trabalhos em sala de aula ao longo de alguns anos. Considerando a importância e a abrangência desse material na educação básica, e o fato de que toda a nossa comunicação se dá através de textos, o *corpus* sobre o qual este trabalho se detém são as propostas de ensino de produção de textos narrativos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, entre os aprovados pelo PNLD de 2020. A escolha do 6º ano, especificamente, se dá pelo fato de que é nesse ano que os alunos têm, pela primeira vez, um contato mais específico com as aulas de Língua Portuguesa, e, portanto, com o ensino de produção de textos.

A respeito do ensino de produção de textos, encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que dá as diretrizes sobre a educação no Brasil, a seguinte afirmação:

não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 78).

Diante da diversidade das turmas, dos diferentes processos de aprendizagem que cada aluno apresenta e da dificuldade em preparar aulas diferenciadas, professores podem acabar adotando o livro didático como fonte única para desenvolver com o aluno o que lhes é cabido fazer. Deste modo, a escolha do livro didático como o material a partir do qual o *corpus* desta pesquisa será constituído tem uma razão de ser, posto que é preciso analisá-lo para que seja oferecido ao aluno algo que, de fato, o auxilie a ser proficiente nas muitas possibilidades de produção de texto.

Diante do que apresentamos, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como se organizam as propostas de atividades para a produção de textos narrativos, em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental do PNLD de 2020?

2) De que forma as propostas de produção de textos narrativos em livros didáticos contemplam as habilidades previstas na BNCC, especificamente no que diz respeito à criatividade?

Em consonância com as perguntas de pesquisa, definimos como objetivo geral verificar como são orientadas as propostas de atividades para o ensino de produção de textos narrativos em livros didáticos para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e se elas são organizadas pelas sequências textuais narrativas (ADAM, 2011, 2019).

Com o propósito de alcançarmos tal objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, descrever e analisar propostas de atividades para a produção de textos narrativos em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- Discutir comparativamente os resultados da análise e relacioná-los com o que propõe a BNCC para o tratamento da produção de textos narrativos, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade.

A Linguística Textual (LT) e a Análise Textual dos Discursos (ATD), ao propiciar critérios analíticos que consideram o texto não apenas como produto, mas também como processo, na qualidade de atividade sociocognitiva-interacional, constituem o aporte teórico a partir do qual são elencadas as sequências textuais narrativas, que norteiam as análises aqui empreendidas, favorecendo uma discussão bem fundamentada a respeito do *corpus* analisado. Assim, recorreremos aos trabalhos de Adam (2011, 2017, 2019), Cavalcante et al. (2010), Fávero e Koch (2012 [1983]), Koch (2018 [2015]; 2019 [2014]), Marcuschi (2008, 2012), Marquesi (2004, 2017), Marquesi, Cabral e Silveira (2016), Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017), Oliveira (2016), Passeggi et al. (2010).

No que diz respeito aos documentos sobre os quais a educação brasileira se apoia, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (2018), sobretudo no que concerne às orientações para o Ensino Fundamental – anos finais e o ensino de Língua Portuguesa neste ciclo.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos, além das **Considerações iniciais**, **Considerações finais** e das **Referências**. No primeiro capítulo, intitulado **Contextualização da pesquisa e constituição do *corpus***, tratamos do Programa

Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos livros didáticos e da constituição do *corpus*.

No segundo capítulo, **Fundamentação teórica**, apresentamos a base teórica do estudo, enfocando nas macroproposições narrativas, que emergem da Análise Textual dos Discursos.

No terceiro capítulo, **Análise do *corpus***, explicitamos as categorias de análise, procedemos à análise dos textos e discutimos os resultados.

1. Contextualização da pesquisa e constituição do *corpus*

Neste capítulo, inicialmente, situamos o contexto histórico do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa. Após isso, apresentamos os livros didáticos de Língua Portuguesa, para o 6º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD 2020 e, por fim, constituímos o *corpus* desta pesquisa.

1.1 O Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD)

Há muitos anos, o contexto escolar nacional tem no livro didático um material fundamental voltado à educação. Com uma abrangência que alcança a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e o Ensino Médio, é esse um dos principais materiais que tem norteado as aulas de todos os componentes curriculares, nas escolas públicas e particulares.

Levando isso em consideração, o Programa Nacional do Livro Didático e do Material didático (PNLD) avalia e autoriza – ou não – alguns livros didáticos a serem escolhidos pelos docentes, a fim de auxiliarem os trabalhos em sala de aula.

Uma vez que dos livros didáticos é selecionado *corpus* desta pesquisa, discorreremos sobre o PNLD, seu histórico, o cenário em que passou a vigorar e os aspectos avaliativos que envolvem a seleção de obras a serem adotadas pelos docentes.

1.1.1 O histórico

Segundo o **Memorial do PNLD**¹, as políticas públicas voltadas para a valorização do livro datam da década de 1930, em que foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), em 21 de dezembro de 1937, por meio do Decreto-Lei nº 93, em cujo texto, especificamente em seu artigo 2º, há diretrizes de como o INL deveria lidar com o livro:

¹ O Memorial do PNLD originou-se de uma demanda do Ministério da Educação (MEC) à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o intuito de disponibilizar o acesso digital à todas as obras inscritas nas edições do PNLD de todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental ao Ensino Médio até 2018. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>.

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;

b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;

c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;

d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 1937, s.p.).

Como vemos, as orientações são amplas com relação ao livro e à sua publicação, aquisição e distribuição. No entanto, nesse documento, não há menção específica ao livro didático.

Somente em 1985, com a publicação do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentava as diretrizes sobre como deveria ser o trabalho realizado sobre esse material.

Nesse documento, algumas finalidades do PNLD ficaram evidentes, como a universalização do ensino, sobretudo favorecendo a população mais pobre, quando no texto lemos que há: “o objetivo de reduzir os gastos da família com educação” (BRASIL, 1985, s.p.) e, no artigo 1º, o desejo de “distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau”. (BRASIL, 1985, s.p.).

Nesse Decreto também foi dado destaque para a participação docente, tanto na avaliação de materiais, “de modo a aprimorar o processo de seleção”, quanto na sua adoção, para que se respeite a diversidade, por meio da escolha de livros que atendam “às peculiaridades regionais do País” (BRASIL, 1985, s.p.).

Em 27 de janeiro de 2010, o Decreto nº 7.084, estabeleceu o PNLD como uma política de Estado, assim, as ações a serem desenvolvidas seriam mantidas, independentemente de questões governamentais. Nesse documento, as diretrizes orientadoras do programa foram apresentadas de forma mais aprofundada, defendendo, entre outros aspectos, a pluralidade das ideias, o respeito a toda manifestação de diversidade e a autonomia pedagógica, bem como à “garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras” (BRASIL, 2010, s.p.).

O mesmo Decreto tratava do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que tinha “[...] como objetivo prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2010, s.p.).

Em 2017, novo avanço se deu em relação ao PNLD, com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho, homologado pelo Ministro José Mendonça Bezerra Filho, sob o governo do presidente Michel Temer, que revogou integralmente o Decreto anterior (nº 7.084), atribuindo nova nomenclatura ao programa, que passou a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Nesse novo formato, o PNLD passou a abarcar não só os livros didáticos, mas também as obras que, até então, eram, exclusivamente, de responsabilidade do PNBE, assim como todos os demais materiais de suporte pedagógico.

No parágrafo 1º do artigo 1º do referido decreto, temos:

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017, s.p.).

Ao longo dos anos, em que se buscou estabelecer o PNLD, surgiu a necessidade de definir critérios para se avaliar os livros didáticos, com vistas a disponibilizar obras cujo conteúdo fosse de boa qualidade. Dada a importância dessa avaliação, entendemos ser necessário explicitar alguns de seus aspectos, o que fazemos na seção seguinte.

1.1.2 A avaliação

O caminho da constante avaliação é, sem dúvida, o mais apropriado para quem deseja produzir com excelência o que quer que seja. Nesse esforço, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ligada ao MEC, desde 1993, constituiu, alguns anos após a homologação do Decreto nº 91.542, uma comissão que estabeleceu critérios de avaliação do livro didático.

Essa primeira tentativa de criar uma rotina de avaliação resultou no texto orientador “Definição de critérios de avaliação de livros didáticos” (BRASIL, 1994), no

qual os primeiros padrões de avaliação crítica das obras a serem escolhidas estavam presentes, bem como o apontamento de rumos aos autores e às editoras.

É importante ressaltar que, nesse documento, além de orientações gerais - como as que dizem respeito a tipografia, ilustração e disposição das informações e imagens para a formação de um *layout* -, uma seção mais específica tratava das disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Ao final, a título de exemplificação, havia uma análise de dez obras muito requisitadas à FAE, que ilustrava como a avaliação deveria proceder.

A avaliação passou, então, a orientar a compra de materiais, como lembra Rangel, que “[...] a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática” (RANGEL, 2020, p.13).

O ano de 2001 apresenta um marco importante na busca pelo desenvolvimento de uma avaliação bem-sucedida. Um grande encontro promovido pelo MEC notabilizou as ações anteriores do PNLD, a fim de garantir o fortalecimento dessa política pública. Desse encontro nasceu o documento intitulado “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” (BRASIL, 2001), que, dada a evolução do PNLD, atualizava muitas das orientações do texto “Definição de critérios de avaliação de livros didáticos” (BRASIL, 1994).

Dentre outros aspectos, esse documento recomenda que o PNLD torne público editais, com as devidas instruções, a fim de promover a ampla concorrência entre as editoras e

[...] sinalizar, de modo mais claro, ao campo editorial, suas expectativas em relação aos padrões de qualidade para o livro didático, enfatizando, como fez até agora, não particularmente os critérios de exclusão de livros didáticos e os problemas detectados na avaliação, mas o conjunto de características que deve preencher um livro de qualidade (BRASIL, 2001, p. 41 e 42).

Essas orientações favorecem a uniformização dos livros didáticos, uma vez que estabelecem o que se espera desse material, a fim de que não se produzam livros muito distintos do que se espera da educação no Brasil.

Na seção seguinte, apresentamos os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, aprovados no PNLD 2020, bem como as respectivas propostas para a produção de textos, focos deste estudo.

1.2. BNCC e o ensino de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² é o documento normativo que apresenta as diretrizes sobre a educação brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Por esse motivo, os livros didáticos aprovados pelo PNLD precisam estar em concordância com esse documento. Sendo assim, apresentamos alguns aspectos da BNCC, dando enfoque às diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, às habilidades referentes à abordagem do texto narrativo, a fim de que, junto aos fundamentos teóricos, baseiem a discussão de resultados.

1.2.1. O componente curricular Língua Portuguesa

A abordagem do ensino de Língua Portuguesa na BNCC dialoga, em muitos aspectos, com as orientações apresentadas em documentos anteriores, sobretudo nos PCN, bem como com a discussão acerca dos discursos e dos gêneros textuais, que, embora não seja um tema novo, é atual e muito discutido entre pesquisadores da Língua portuguesa, sobretudo pelas novas manifestações de gêneros, em grande parte, decorrentes das novas tecnologias. No entanto, além das atualizações advindas das mais recentes pesquisas na área de linguagens, merece destaque, a constante menção às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem as quais seria um documento desconexo da nossa realidade contemporânea e, também, do que se tem buscado praticar em educação atualmente.

Os PCN, em 1998, já apresentavam o ensino de Língua Portuguesa pautado de acordo com a perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem. A BNCC, por sua vez, também adota essa perspectiva, por considerar a linguagem como:

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história". (BRASIL, 1998, p. 20)

Para o desenvolvimento das muitas habilidades pretendidas no componente de Língua Portuguesa, a BNCC defende priorizar o texto – acompanhando o

² O texto da BNCC destinado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio foi homologado em 14 de dezembro de 2018. No entanto, a sua trajetória até esse momento soma quase 30 anos, entre discussões, análises e a promulgação de documentos que nortearam todo o percurso.

entendimento dos documentos que a precederam. É, portanto, centrando-se no texto, relacionando-o com o seu contexto de produção, que devem ser fundamentadas as atividades para o ensino de leitura, escuta e produção de textos, considerando as suas múltiplas manifestações.

Essa importância do texto no ensino de Língua Portuguesa se justifica, entre outros, pelo fato de os constantes estudos na área da linguística o revelarem como uma unidade complexa e muito ampla no desenvolvimento da cena enunciativa. Koch (2018 [2015], p. 12) mostra que a complexidade do texto pode ser notada já no esforço por conceituá-lo:

- 1) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como *processo* que mobiliza operação e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- 8) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (KOCH, 2018 [2015], p. 12, grifos da autora).

Cavalcante *et al* (2010), por sua vez, descreve o texto como algo amplo, que só pode ser interpretado se se considera as condições nas quais e para as quais é produzido:

O processo de interpretação da linguagem é dinâmico por excelência e, sendo uma atividade de construção conceitual, nunca previamente estabelecida de todo, considera as pistas linguísticas explicitadas no cotexto como meras trilhas, meras instruções, complementadas e complexificadas por outros aspectos extralinguísticos. Qualquer sentido toma como pilar um determinado posicionamento sociodiscursivo de quem o construiu, e é, por isso mesmo, passível de reformulações, recategorizações (CAVALCANTE *et al*, 2010, p. 231).

Com o intuito aprofundar a concepção, tão dinâmica, do texto, Cavalcante *et al* (2019) assevera que se trata de um evento:

[...] de modo que a investigação dos mecanismos utilizados pelos sujeitos para dar sentido ao que produzem e compreendem deve ser estabelecida tomando por base, sempre, a interação e todo o contexto social que ela

incorpora. Isso pressupõe assumir a importância capital de outras instâncias além da materialidade (linguística, visual, sonora), tais como os papéis sociais que os interlocutores assumem, as coordenadas dêiticas de pessoa, tempo, lugar e modo em cada campo mostrativo instaurado pelo texto, o compartilhamento de esquemas mentais ressignificados a cada uso e os pontos de vista assumidos ou rechaçados frente a crenças e valores sociais. Claro que esse lugar de fala é construído na própria interação em sentido amplo e não necessariamente a cada momento, porque toda interação é situada histórica e culturalmente (CAVALCANTE *et al*, 2019, p. 32).

Além de afirmar a centralidade do texto, o documento é muito preciso em trazer à tona a força expressiva das novas mídias. Assim, diante da sua dinamicidade e potência comunicacional, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o componente de Língua Portuguesa são inteiramente relacionados na BNCC.

O documento destaca que os meios de comunicação contemporâneos têm a capacidade de ampliar os gêneros textuais ditos clássicos, fornecendo, inclusive, novas formas de agir sobre o texto, levando em consideração a realidade multissemiótica e multimidiática. No entanto, ele salienta que, ao passo que se tem uma ferramenta vasta em possibilidades de produção de textos, tem-se, na mesma medida, um campo fértil para a propagação de conteúdos falsos, que fomentam toda sorte de preconceitos e novas manifestações de violência.

Nesse sentido, a orientação apresentada é que se desenvolva junto ao alunato as habilidades necessárias para que sejam críticos quanto ao excesso de exposição nas redes, quanto à verificação junto à fonte da informação, antes de qualquer forma de compartilhamento e, acima de tudo, que assumam uma postura ética e responsável, frente às novas formas de linguagem que recebem e produzem todos os dias. Diante disto, e levando em consideração a expressiva diversidade, que é uma forte característica do nosso país, o documento adverte que “compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença”. (BRASIL, 2018, p. 68)

A abordagem da cultura digital na BNCC reitera que não se trata de diminuir, no âmbito escolar, o prestígio das possibilidades de práticas linguísticas convencionais, mas de levar em consideração as novas manifestações de letramento, muito presentes em nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo em que versa acerca dos novos multiletramentos, a proposta privilegia a diversidade cultural e, conseqüentemente, linguística, tão pertinente em um país amplo como o Brasil. Nesse sentido, o documento enfatiza os movimentos

migratórios, cada vez mais comuns nos últimos anos, que muito enriquecem a nossa formação linguística; o reconhecimento das muitas línguas indígenas ainda faladas em solo nacional, tais como “tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi” (BRASIL, 2018, p. 71); e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tudo isso, somado a outros tantos fenômenos sociais e linguísticos, resultam em mais de 250 línguas faladas em nosso país.

A fim de formar um indivíduo bem alinhado à sua realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma ser necessário “[...]contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis[...]” (BRASIL, 2018, p.70). Concluindo que:

[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2018, p. 70)

As orientações para o ensino de Língua Portuguesa na BNCC são organizadas a partir de dois princípios: os eixos de integração e os campos de atuação. No que segue, explicamos cada uma delas.

Os eixos de integração

A BNCC chama de eixos de integração as manifestações de linguagem sobre as quais propõe o desenvolvimento das habilidades específicas na educação básica. Na alçada do componente de Língua Portuguesa, temos quatro eixos, a saber: Leitura; Produção de Textos; Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Os campos de atuação

Pelo que foi apresentado até aqui, um tópico do documento curricular, certamente, ficou evidente: a necessidade de, a partir das habilidades propostas, oferecer aos discentes situações de aprendizagem que sejam situadas, que estejam inseridas em determinada realidade. Isto é, que o ensino se desenvolva de maneira

devidamente contextualizado, a fim de promover, efetivamente, o ensino-aprendizagem.

Dada a constância desse aspecto na BNCC, há, na abordagem do componente curricular de Língua Portuguesa, um conjunto organizador responsável por garantir que as habilidades enquadrem situações pelas quais nós, enquanto cidadãos, somos circundados. Trata-se, assim, dos campos de atuação.

Nas palavras da BNCC, os campos de atuação apontam:

para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 84).

Partindo desses destaques, podemos afirmar que as constantes orientações de alguns documentos que precedem a BNCC, a respeito do ensino de Língua Portuguesa não pautado apenas em aspectos metalinguísticos, mas, entre outros, no desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, encontram a sua concretização no documento que aqui discutimos, visto que, como ressaltamos nas habilidades propostas para cada campo de atuação, é possível reverter os conhecimentos metalinguísticos para “situações significativas de uso e de análise para o uso.” (BRASIL, 2018, p. 85)

Os campos de atuação, embora sigam a mesma finalidade, apresentam algumas alterações, se comparados a partir dos ciclos de ensino, como encontramos na Figura 1:

Figura 1 – Os campos de atuação de Língua Portuguesa na BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018)

1.2.2. Habilidades para a produção do texto narrativo

Trazemos à discussão, nesta seção, as habilidades estabelecidas pela BNCC relacionadas ao tratamento do texto narrativo, no 6º ano de Ensino Fundamental – anos finais. Como vemos (Quadro 1), são seis as habilidades que orientam a leitura, análise e produção do texto narrativo.

Quadro 1 – Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental relacionadas ao texto narrativo

Nº	Código da habilidade	Descrição da habilidade
1	(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada

		gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo .
2	(EF69LP50)	Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.
3	(EF69LP53)	Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais

		etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
4	(EF69LP54)	Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
5	(EF67LP28)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – , romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando

		avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
6	(EF67LP30)	Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Fonte: Brasil (2018)

Partindo dessa descrição das habilidades, a uma primeira leitura, notamos que quatro delas se destinam ao ciclo do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (1; 2; 3; 4) e duas devem ser tratadas entre o sexto e o sétimo ano (5; 6). Apesar de todas se referirem ao texto narrativo, as habilidades 1 e 4 orientam à análise, a 3 e a 5 à leitura e, por fim, a 2 e a 6 à produção do texto narrativo, que, por sua vez, são as que melhor se relacionam a pesquisa.

As habilidades que dão a comanda para a análise do texto narrativo (EF69LP47; EF69LP54) indicam dois panoramas possíveis. O primeiro refere-se à percepção e apreensão das características próprias de cada gênero da narrativa, tais como os elementos que compõem a estrutura de uma narração (enredo, tempo, narrador, personagens, espaço etc.), o adequado uso das palavras e da pontuação e, sobretudo, os efeitos de sentido gerados a partir disso.

O segundo, por seu turno, diz respeito à análise dos elementos não verbais das narrativas e da sua relação com o texto propriamente verbal, uma vez que esses elementos influenciam demasiadamente no sentido que se pretende gerar.

No que diz respeito às habilidades relacionadas ao campo da leitura das narrações (EF69LP53; EF67LP28), é preciso levar em consideração a, já mencionada neste capítulo, dificuldade para o efetivo ensino, por não se tratar apenas da decifração dos signos, mas de todo o esforço necessário para a compreensão, assimilação e contextualização do que está sendo lido. Dito isso, as duas habilidades do eixo de leitura de narrativas são enfáticas em nortear que o discente seja capaz de

interpretar e posicionar-se criticamente a respeito do texto lido, partindo de estratégias de leitura bem delimitadas e dos recursos não verbais que a leitura em voz alta possibilita, como a entonação, o ritmo, as pausas e o timbre usado. Há de se considerar, além disso, os recursos midiáticos das novas tecnologias, como os *podcasts*, *audiobooks* e os vídeo-poemas, que ampliam as possibilidades de leitura, e são muito incentivados pela BNCC, visto a contemporaneidade desses recursos.

Explorando as duas últimas habilidades (EF69LP50; EF67LP30), que orientam para a produção de textos narrativos - eixo que concerne diretamente ao *corpus* deste trabalho –, observamos que cada uma orienta a produção do texto narrativo sob um enfoque específico.

A habilidade EF69LP50 é representativa ao propor, nomeadamente, a interpelação do roteiro de peça teatral, pois, embora trate apenas da produção desse gênero narrativo, ela, de fato, instrui para a adaptação teatral diversos outros gêneros como os “[...] romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 159). Dessa forma, além de conhecer as principais características do texto teatral, que será produzido, os alunos necessitam compreender o gênero textual narrativo que será adaptado.

Por sua vez, a habilidade EF67LP30 é bastante ampla em possibilidades pedagógicas e, por isso, é a que mais dialoga com o que se pretende analisar nesta dissertação. Primeiramente, observamos que a habilidade norteia, especificamente, a produção de “[...] narrativas ficcionais [...]” (BRASIL, 2018, p. 171), o que oportuniza o trabalho com um variado número de gêneros, como os “[...] contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 171), de cujas proposições de produção em livros didáticos de Língua Portuguesa selecionamos o *corpus*.

Na descrição da habilidade, notamos que a proposta para a produção de textos narrativos deve ser precedida de algum conhecimento acerca da estrutura do gênero textual que se pretende criar. Assim, se se intenciona a escrita de uma história em quadrinhos (HQ) é imprescindível que, antes da proposta, o aluno tenha tido contato com o texto a ponto de realizar uma análise que o torne capaz de identificar características que lhe são próprias, ou, da mesma forma, que os principais aspectos do gênero em questão estejam devidamente descritos na introdução da proposta de produção.

A habilidade direciona, ainda, para que os escritores se atentem a questões linguísticas próprias dos gêneros, como a utilização adequada dos verbos, a escolha lexical que melhor expressa o que se pretende representar na produção, bem como o correto uso dos discursos direto e indireto, a fim de alcançar o que há no projeto do texto.

As duas habilidades destinadas ao eixo de produção textual explicitam suas comandas a partir dos verbos “elaborar” e “criar”, respectivamente. Essa orientação é pertinente, pois espera-se que as atividades voltadas para o ensino do texto narrativo estimulem o exercício da criatividade, a partir do qual os alunos poderão registrar em suas produções a história que criarem, respeitando as características do gênero.

No tocante às habilidades para o ensino do texto narrativo nos anos finais do Ensino Fundamental, identificamos, assim, na BNCC, um conjunto de orientações que, junto às contribuições dadas pela Linguística Textual, mais precisamente a Análise Textual dos Discursos (ATD), explanadas no capítulo 2 deste trabalho, fornecem um aporte para aprofundarmos as discussões dos resultados obtidos na análise do *corpus*.

Assim, concluindo esta apresentação acerca de tão importante documento para a educação brasileira, oportunizamos a composição de uma linha de raciocínio para a discussão do *corpus*, que desenvolvemos no capítulo 3.

1.3. Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2020

Para compor o *corpus* desta pesquisa, num primeiro momento, fizemos o levantamento de todas as obras aprovadas no PNLD 2020³ – logo, já sob a égide das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2018. Foram diversas editoras, a maior parte delas, tradicionais no âmbito da produção de materiais didáticos, de todos os componentes curriculares, com as mais distintas propostas pedagógicas.

A partir disso, selecionamos, de cada um dos livros aprovados, os livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha do

³ Destaque-se que o edital da referida edição do PNLD foi publicado em 28 de março de 2018, no Diário Oficial da União. Nele, editores foram convocados a inscreverem obras didáticas e literárias para o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), a fim de serem usadas nas salas de aula entre 2020 e 2023. Respeitando a nomenclatura adotada no edital, nos referimos à edição do PNLD como “PNLD 2020” e, no tocante à data da publicação dos livros, observamos as informações das fichas catalográficas, doravante: 2018.

6º ano se dá pelo fato de que é a partir desse ano que os alunos têm seu primeiro contato com aulas específicas de Língua Portuguesa, e, portanto, com o ensino de produção de textos. Foram seis os livros aprovados, como catalogamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD 2020

Nº	Título do livro didático	Autores	Cidade	Editora	Ano
1	Apoema: português	TEIXEIRA, L. <i>et al</i>	São Paulo	Editores do Brasil	2018
2	Geração Alpha	COSTA, C. L.; MERCHETTI, G.	São Paulo	Edições SM	2018
3	Português: conexão e uso	DELMATO, D.; CARVALHO, L. B.	São Paulo	Editores Saraiva	2018
4	Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.	São Paulo	Editores Moderna	2018
5	Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem	BALTHASAR, M.; GOULART, S.	São Paulo	Editores Moderna	2018
6	Tecendo linguagens: Língua Portuguesa	OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M.	Barueri	IBEP	2018

Fonte: Elaborado pelo autor

Tendo arrolado os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados no PNLD 2020, elencamos, de cada um dos livros, as proposições para o exercício de produção de texto, de todos os gêneros textuais contemplados, a fim de, com base nessa seleção, pôr em evidência, especificamente, as propostas de produção de textos narrativos.

Ressalvamos que há gêneros contemplados nos livros didáticos que apresentam características de mais de um tipo textual, como é o caso da

autobiografia, que é, paralelamente, baseada nas sequências descritivas e narrativas. Nesse caso, quando o gênero se estruturar, majoritariamente, em fundamentos referentes à narração, o consideraremos passível de compor o *corpus*.

Deste modo, no que segue, apresentamos a estrutura de cada livro didático de Língua Portuguesa, aprovado no PNLD 2020, - tratado, doravante, como “LD” - seguida de um quadro com a relação das respectivas proposições de atividades voltadas à produção de textos. Dentro desses quadros, as propostas que forem referentes ao texto narrativo, e, portanto, suscetíveis a compor o *corpus* desta pesquisa, estarão destacadas, com uma linha pontilhada, a fim de facilitar a organização da leitura.

É importante ressaltar, antes da apresentação de cada LD, que os 4 eixos de integração, evidenciados pelas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a saber: Leitura; Produção de Textos; Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, são contemplados em todos os livros didáticos que aqui apresentamos. Deste modo, a seguinte apresentação concentrar-se-á nos detalhes e nas especificidades próprias de cada LD, bem como, singularmente, no eixo de produção de textos, uma vez que está diretamente relacionado a esta pesquisa.

1.3.1. Poema: português

Este livro didático está organizado em oito unidades, cada uma norteadas por um gênero textual. As unidades estão divididas por dois capítulos, introduzidos por um texto, que orienta parte da proposta abordada.

Em seu *layout*, há elementos que remontam aos ambientes virtuais, tais como sites de busca e redes sociais. Diferente dos demais, este livro explora de forma breve o uso da ludicidade, das cores e das imagens, considerando que se destina a alunos que acabaram de sair de um ciclo no qual a recreação é explorada de forma constante. Podemos destacar, ainda, que os recortes de revistas, jornais, tirinhas, memes, além da escolha dos textos, são bastante contemporâneos e estabelecem uma relação com o que há de mais usual, sobretudo para adolescentes e jovens.

A organização da unidade/capítulo se dá de forma que os alunos possam se aprofundar na leitura que abre o capítulo, na seção “Estudo do texto”. Após isso, na seção “Língua em foco”, tendo por base o texto inicial, são propostas reflexões e

exercícios sobre análise linguística, geralmente focando em aspectos referentes à gramática normativa. Na seção “Escrita em foco” são tratados fenômenos da Língua Portuguesa, sobretudo os relacionados a acentuação, pontuação e grafia, no geral. As seções “Gênero em foco” e “Oralidade em foco”, no que lhes diz respeito, tratam de, respectivamente, explicar a estrutura e finalidade do gênero que é abordado na unidade, e, dentro deste gênero, propor uma produção no campo da oralidade, como é recomendado pela BNCC.

Por sua vez, as propostas para a produção de textos estão na seção “Oficina de produção”, que há uma por unidade, e para adiante constituirmos o *corpus* deste trabalho, as listamos no quadro 3:

Quadro 3 – Propostas de produção de textos em *Apoema: português*

Unidade do LD	Seção referente à produção textual
Unidade 1	<u>Autobiografia</u> (p. 34–35)
Unidade 2	Notícia (p. 71-72)
Unidade 3	<u>Texto dramático</u> (p. 107–108)
Unidade 4	Escrita de poemas (p. 136-137)
Unidade 5	<u>Narrativa de aventuras</u> (p. 165–166)
Unidade 6	Resenha (p. 187-188)
Unidade 7	Carta de reclamação (p. 227)
Unidade 8	Anúncio turístico (p. 252-253)

Fonte: Elaborado pelo autor

1.3.2 Geração Alpha

Este livro didático está estruturado em oito unidades, cada uma com dois capítulos. Cada unidade explora um gênero textual, exemplificado no texto que introduz cada um dos capítulos. Na abertura das unidades, há questões a partir das quais é apresentado aos alunos o que será proposto nas páginas seguintes. Na abertura dos capítulos, antes do texto inicial, por sua vez, há uma apresentação intitulada “O que vem a seguir”, de caráter descritivo e histórico, acerca do texto que será lido.

Dentre os aprovados no PNLD 2020, este é o que mais apresenta proposições para a produção textual: 16 em todo o livro, sendo uma por capítulo, das quais há propostas para o exercício de textos escritos e orais.

Apesar de ter uma unidade dedicada às Histórias em Quadrinhos (HQs), Unidade 3, esse gênero textual, tão habitual a faixa etária a quem este LD se destina, é um recurso bastante utilizado nesse livro didático, fundamentando exercícios, exemplos e explicações referentes a especificidades da Língua Portuguesa, como ocorre na seção “Língua em estudo”.

As proposições para o exercício da produção textual estão dispostas na seção “Agora é com você!”. Das dezoito que o livro apresenta, entre produção escrita e oral, 7 se destinam aos gêneros da narrativa, que dizem respeito a este trabalho. Todas estão organizadas no quadro 4:

Quadro 4 - Propostas de produção de textos em *Geração Alpha*

Unidade do LD	Seção referente à produção textual
Unidade 1	<u>Continuação de narrativa de aventura</u> (p. 22-23)
	<u>Escrita de narrativa de aventura</u> (p. 34-37)
Unidade 2	Contação de conto popular (p. 54-55) (Oralidade)
	<u>Reescrita de conto popular</u> (p. 68-69)
Unidade 3	<u>Elaboração de história em quadrinhos (parte 1)</u> (p. 88-89)
	<u>Elaboração de história em quadrinhos (parte 2)</u> (p. 100-101)
Unidade 4	Escrita de notícia (p. 118-119)
	Notícia radiofônica (p. 130-131) (Oralidade)
Unidade 5	<u>Escrita de relato de viagem</u> (p. 150-151)
	Relato oral de experiência vivida (p. 164-165) (Oralidade)
Unidade 6	Reescrita de poema (p. 184-185)
	Escrita de poema (p. 196-197)
Unidade 7	<u>Escrita de Biografia</u> (p. 216-217)
	Elaboração de anúncio de propaganda (p. 228-229)
Unidade 8	Entrevista oral (p. 250-251) (Oralidade)
	Entrevista escrita (p. 262-263)

1.3.3 Português: conexão e uso

Como os dois livros anteriores, este está organizado em oito unidades, cada uma com dois capítulos. Ao contrário dos outros livros aprovados no PNLD 2020, este é o único que apresenta uma unidade (unidade 5) sem nenhuma proposta de produção escrita.

Também organizado em seções, que orientam o trabalho em sala de aula a partir dos eixos temáticos, este livro tem uma seção que apresenta propostas especificamente voltadas à discussão e reflexão acerca dos ambientes digitais (Cultura digital), bem como uma seção específica que aborda aspectos teóricos da oralidade (Oralidade), tais como a nomofobia, a fluência na leitura oral e importância da entonação.

Além das atividades ofertadas em todos os capítulos, em uma tentativa de valorizar a produção dos alunos, o LD propõe um projeto no qual os alunos guardam todas as produções que estiverem sinalizadas como pertencentes dessa proposta, com o intuito de, no fim do ano, juntarem algumas delas, de todos os gêneros abordados, para montarem um almanaque intitulado “Produção do ano”, a ser apresentado e exposto na escola.

A seção que orienta as atividades de produção textual é a denominada “Produção escrita”:

Quadro 5 - Propostas de produção de textos em *Português: conexão e uso*

Unidade do LD	Seção referente à produção textual
Unidade 1	<u>Narrativa de ficção</u> (p. 28-29)
Unidade 2	Carta de reclamação (p. 53-54)
Unidade 3	<u>Recontar uma narrativa</u> (p. 100-101)
Unidade 4	Notícia (p. 141-143)
Unidade 5	Representação de cena (p. 161-162) (Oralidade)
Unidade 6	<u>Relato de viagem</u> (p. 207-209)
Unidade 7	Jogral (p. 232) (Oralidade)
	Poema visual (p. 240-241)

Unidade 8	Verbetes de enciclopédia (p. 268-270)
-----------	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

1.3.4 Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem

Diferente dos demais livros aprovados no PNLD 2020, este não é organizado por unidades, mas por oito capítulos. Cada capítulo se orienta a partir do gênero proposto, e de textos que norteiam as reflexões.

A fim de repertoriar os alunos culturalmente, valorizando a produção nacional, no início e no final do LD há uma seção chamada “Minha canção” com letras de músicas e questões que instigam os alunos a refletirem sobre questões contemporâneas.

Um aspecto que merece destaque neste LD é a forma como enfatiza o gênero textual abordado no capítulo, para que os alunos o apreendam. Além de duas leituras do referido gênero, sendo uma responsável por tratá-lo no seu aspecto mais global, e outra capaz de dar conta de suas especificidades, há uma seção (“Transformando [gênero] em [gênero]”) na qual os alunos exercitam o seu domínio no conhecimento do gênero abordado, reelaborando algum texto em outro, de outro gênero, geralmente, oral. Merece destaque, ainda, o fato de, em alguns capítulos, ter páginas especiais, nas quais são apresentadas particularidades do gênero em estudo, com a finalidade de que os alunos possam assimilar, de fato, o que está sendo estudado.

Na seção “Mais da língua”, por sua vez, desenvolve-se o estudo sobre a Língua Portuguesa, focando, sobretudo nas classes gramaticais. No que tange a leitura, a seção “Leitura puxa leitura” estimula os alunos a estabelecerem possíveis relações entre os textos lidos no capítulo, para além do fato de pertencerem ao mesmo gênero textual, por meio de mapas mentais e organogramas.

A seção na qual as atividades para as produções textuais estão disponíveis é a “Meu [gênero] na prática”. No quadro abaixo (Quadro 6), relacionamos as propostas nesse Livro Didático:

Quadro 6 - Propostas de produção de textos em *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*

Capítulo do LD	Seção referente à produção textual
Capítulo 1	<u>Meu diário na prática</u> (p. 28-29)
Capítulo 2	Meu verbete na prática (p. 59-60)
Capítulo 3	<u>Minha história em quadrinhos na prática</u> (p. 86-88)
Capítulo 4	<u>Meu relato de experiência na prática</u> (p. 117-118)
Capítulo 5	Meu poema na prática (p. 147-149)
Capítulo 6	Nosso anúncio publicitário na prática (p. 184-185)
Capítulo 7	Meu comentário de leitor na prática (p. 214-215)
Capítulo 8	<u>Meu conto na prática</u> (p. 244-246)

Fonte: Elaborado pelo autor

1.3.5 Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem

Este livro está ordenado a partir de quatro unidades, com três capítulos cada.

Comparado aos outros LD, este é o que mais proporciona atividades em torno do eixo da leitura. Todos os capítulos apresentam textos para serem lidos e discutidos, e, em alguns capítulos, há dois ou mais textos, sobre os quais as atividades se fundamentam. Propostas como roda de leitura, bate-papo sobre o que foi lido, leituras compartilhadas e leitura de imagens são comuns nos capítulos que compõem as unidades.

Embora não haja em todo o livro menções a temas associados à internet e tudo o que lhe está relacionado, na unidade 3, há um capítulo inteiro (capítulo 7, p. 142-166) destinado à lida da “Internet e redes sociais – usos e abusos”, no qual, além das leituras e atividades pertinentes ao assunto, há, na proposta de produção textual, o gênero “Comentário de internet”, até então, não abordado, especificamente, em nenhum outro LD, mesmo sendo tão contemporâneo e adequado a quem se destina.

As propostas para o ensino do texto estão dispostas em duas seções: “Produzindo o texto – [gênero]” e “Oficina de leitura e criação – [gênero]”. Ao fim de ambas as seções, o LD oferece uma “Ficha de apoio à produção e à avaliação”, com base na qual os alunos poderão orientar o que estão produzindo e, concluído o texto, avaliá-lo adequadamente.

Embora ele apresente ampla diversidade de gêneros textuais, no que diz respeito aos gêneros da narrativa apenas uma proposta de escrita é apresentada, como consta no Quadro 7:

Quadro 7 – Propostas de produção de textos em *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*

Unidade do LD	Seção referente à produção narrativa
Unidade 1	Produzindo o texto – Carta pessoal (p. 34-37)
Unidade 2	Produzindo o texto – Notícia (p. 101-105)
	Oficina de leitura e criação - Narrativas autobiográficas (p. 116-120)
Unidade 3	Produzindo o texto – Comentário (p. 159-161)
	Oficina de leitura e criação – Produção de poemas (p. 179-182)
Unidade 4	Produzindo o texto – Apresentação oral (p. 224-226) (oralidade)
	Oficina de leitura e criação – Resgate da canção infantojuvenil “Meu limão, meu limoeiro” (p. 240) (oralidade)
	Oficina de leitura e criação – Leitura dramática de cena de <i>Quem tem medo de Curupira?</i> (p. 244-246) (oralidade)

Fonte: Elaborado pelo autor

1.3.6 Tecendo linguagens: Língua Portuguesa

Este livro didático está estruturado a partir de quatro unidades, com dois capítulos cada.

A introdução de todas as unidades conta com uma apresentação, em forma de tópicos, de todos os conteúdos que serão apresentados no decorrer dos dois capítulos que as compõem, a fim de que os alunos possam se organizar previamente.

A formação do indivíduo cidadão é uma temática que perpassa todo o livro didático, com temas como “Conviver em sociedade”, “Conviver com a diversidade” e “Ser e descobrir-se”, os textos propostos, e as questões que abrem os capítulos, apresentadas na seção “Para começo de conversa”, conduzem os alunos a refletirem acerca da sua ação no mundo

Com o intuito de que os alunos conheçam mais a estrutura dos textos, dentro das especificidades dos seus gêneros textuais, e, além disso, reflitam sobre a temática abordada, bem como a linguagem adotada, a seção “Conversa entre textos” propõe exercícios de comparação entre os textos lidos no capítulo, tendo como motivação questões contemporâneas.

A seção “hora da pesquisa” estabelece temas a partir dos quais os alunos podem exercer a sua autonomia, pesquisando e tomando nota daquilo que pesquisaram, para que a apreensão dos temas trabalhados seja efetiva.

As propostas de produção textual estão na seção “Produção de texto”, que há uma em cada capítulo, portanto o livro propõe 8 atividades desse eixo, das quais, no que interessa a esta pesquisa, três são para a produção do texto narrativo, como apresentamos no Quadro 8:

Quadro 8 – Propostas de produção de textos em *Tecendo linguagem: Língua Portuguesa*

Unidade do LD	Seção referente à produção narrativa
Unidade 1	<u>Autobiografia</u> (p. 37-38)
	Poema (p. 65-67)
Unidade 2	<u>Relato de memórias</u> (p. 97-98)
	Classificado poético / Diário íntimo (p. 129-130)
Unidade 3	Notícia (p. 161-162)
	Campanha “Maneiras conscientes de usar a água” (p. 192-193)
Unidade 4	<u>Causo</u> (p. 220-221)
	Verbetes (p. 253-254)

Fonte: Elaborado pelo autor

Concluindo a apresentação dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, aprovados no PNLD 2020, pudemos ter um maior parâmetro sobre o material que analisamos neste trabalho. Passemos, na seção seguinte, à constituição do *corpus*.

1.4. Constituição do *corpus*

Com a apresentação dos livros didáticos e, especificamente, das proposições para o ensino da produção de textos, temos o material a partir do qual selecionamos o *corpus*.

Assim, temos que o *corpus* desta pesquisa é constituído de seis propostas de atividades de produção de texto narrativo, cada uma selecionada de um dos seis livros de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais aprovados no PNLD 2020. A seleção das proposições foi realizada de modo a proporcionar que este trabalho contemplasse maior diversidade dos gêneros abordados.

O motivo pelo qual elegemos as propostas de atividades de produção de texto narrativo, em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, para serem analisadas, se dá, entre outros fatores, pelo extenso alcance do livro didático, que, ainda, ocupa importante posição na dinâmica das salas de aula em território nacional. Além disso, ajudou-nos a definir esse *corpus* o interesse pelas estratégias didáticas para o ensino da produção textual, uma vez que o texto é um evento que orienta cada situação comunicativa. Por isso, com a análise que empreendemos, será possível estabelecer um parâmetro sobre a forma como o ensino do texto tem sido proposto na educação básica.

No Quadro 9, apresentado a seguir, temos as seis propostas de atividades para o ensino do texto narrativo, que constituem o *corpus* desta pesquisa. Para fins de análise, as proposições são identificadas pela sigla “PPN”, que diz respeito à “Proposta de Produção Narrativa”, somadas ao número que especifica cada uma delas, como está no que segue:

Quadro 9 – Propostas de produção narrativa que compõem o *corpus*

PPN	Proposta de atividade	Livro didático
-----	-----------------------	----------------

PPN1	Texto dramático	Apoema: português
PPN2	Elaboração de história em quadrinhos (partes 1 e 2)	Geração Alpha
PPN3	Relato de viagem	Português: conexão e uso
PPN4	Meu conto na prática	Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem
PPN5	Narrativas autobiográficas	Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem
PPN6	Causo	Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma vez que apresentamos a constituição do *corpus*, passamos, no próximo capítulo, aos princípios teóricos nos quais a análise empreendida nestas páginas está fundamentada, a saber: a Análise Textual dos Discursos (ATD), e, nela, as sequências textuais narrativas.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos da Linguística Textual, baseando-nos nos textos de Fávero e Koch (2012 [1983]), Koch (2018 [2015]; 2019 [2014]), Marcuschi (2008; 2012), Marquesi (2004) e Cavalcante *et al* (2010). Em seguida, abordamos a Análise Textual dos Discursos (ATD), com destaque para as sequências textuais narrativas (ADAM, 2011; 2017; 2019).

2.1 Linguística Textual: a perspectiva sociocognitivo-interacional

Os estudos a respeito do texto que embasaram o surgimento da Linguística Textual (LT), de acordo com Fávero e Koch (2012 [1983]), foram iniciados na Europa, especificamente, na Alemanha, na década de 1960, muito embora Adam (2011, p. 23) afirme que, provavelmente, tenha sido Eugenio Coseriu um dos primeiros a usar o termo “Linguística Textual”, ainda na década de 50.

Posto que, com o avanço dos estudos na área, a concepção do que é o “texto” mudou – e tem mudado – observamos que a Linguística Textual tem uma relação estabelecida com outras ciências da linguagem, como assevera Adam (2017) quando evidencia sua interdisciplinaridade, afirmando que ela

[...] tem alguma coisa a ver com a retórica e com a estilística, que tinha por objeto a tessitura (*elocutio*) dos textos literários, mas também tem a ver com a *Poética*, que tem por objeto a questão dos gêneros literários, [...]; com a *Hermenêutica* e a *Filologia*, seus saberes e técnicas de estabelecimento do texto e de sua análise [...]. (ADAM, 2017, p. 24)

Essa interdisciplinaridade revela, sobretudo, a dimensão do estudo sobre o texto, pois, por se tratar de algo extenso, e fundamental a nossa comunicação, é comum que seja abordado em interface com outras áreas do conhecimento.

Fávero e Koch (2012 [1983]) e Marquesi (2004), baseadas em Conte (1977), situam três momentos a partir dos quais a LT se desenvolveu, tendo em vista a abordagem do texto. No primeiro momento – o da análise transfrástica – centrado na frase, o “texto era então concebido como uma ‘frase complexa’”, como afirma Koch (2018 [2015], p. 18) recorrendo a Hartmann (1968). Isto posto, os estudos eram focados nas relações estabelecidas entre as sentenças, e não no texto, propriamente

dito. Na abordagem dessas relações, privilegiava-se a referência e a correferência (anáforas e catáforas), e, assim, o texto era visto como o resultado de um “múltiplo referenciamento” (KOCH, 2018 [2015], p. 19).

No seu segundo momento, o das gramáticas de texto, superou-se a análise no âmbito da frase, o que ampliou os campos de estudos acerca do texto. Nesse sentido, Marquesi, em 2004, com base em Conte (1977), afirma que “esse momento traz para a Linguística um objeto que modifica as perspectivas de abordagem até então feitas: a existência de uma competência textual”. A autora destaca três principais tarefas das gramáticas de texto:

1. Determinar o que faz de um texto um texto, quais são os seus princípios de constituição, em que consiste a coerência textual, o que produz a textualidade específica de um texto;
 2. Determinar critérios para a delimitação de textos;
 3. Diferenciar os diferentes tipos de texto.
- (MARQUESI, 2004, p.21)

Com isso, temos que, nesse segundo momento da LT, se concebia a existência de princípios a partir dos quais seria possível assegurar uma adequada formação textual. Koch (2018 [2015], p. 22), acerca dessa fase, afirma que “o texto, visto como uma unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual.”

A transição do segundo para o terceiro momento da Linguística Textual foi marcada por duas correntes de pensamento: a virada pragmática e a virada cognitivista.

A primeira, segundo Koch, na metade da década de 1970, surge a partir da percepção aprimorada dos linguistas de que tratar o texto com base, apenas, na relação sintático-semântica não compreende a sua totalidade, ao contrário, o concebe como um produto estático, acabado. Assim, os textos devem ser abordados levando em consideração o seu aspecto prático, a sua função nas muitas intenções comunicativas, pois são “elementos constitutivos de uma atividade complexa” (KOCH, 2018 [2015], p. 27).

A relação entre os fatores sintático-semânticos e os pragmáticos é intrínseca, de modo que, no processo de produção textual, o desfalque de um implica insucesso do outro, ou, nas palavras de Koch (2018 [2015], p. 29) “o plano geral do texto

determina as funções comunicativas que nele vão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais”.

A segunda (virada cognitivista), na década de 1980, de acordo com Koch (2018 [2015]), compreende o texto como algo complexo, em consonância com a complexidade dos processos mentais, que são ativados nas situações comunicacionais. Aqui considera-se que os esforços para a produção, recepção e compreensão dos textos acionam uma série de mobilizações e estratégias internas, ou seja, “[...] o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas [...]” (KOCH, 2018 [2015], p. 34).

Tomando por base a virada pragmática e a virada cognitivista, é possível compreender que no terceiro momento da Linguística Textual o texto é abordado de uma perspectiva sociocognitivo-interacional, considerando-se aspectos linguísticos, cognitivos e interacionais dentro de um evento comunicativo.

Marcuschi (2008, p. 73), a esse respeito, se posiciona afirmando que “o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas”. Ou seja, tratar a totalidade do texto exige atenção não apenas aos fatores que lhe são internos, a sua materialidade (o cotexto), mas, também, ao que lhe é externo (o contexto).

O mesmo autor, em 2012, a respeito das concepções pragmática e cognitivista, que servem de base para o terceiro momento da LT – o das teorias do texto -, afirma que

[...] Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* como *externos*, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Koch (2019 [2014], p. 29), por sua vez, recorda que a compreensão da noção de mente, e de processamento cognitivo, à parte do corpo, que vigorou por muito tempo no centro de muitas ciências dedicadas ao assunto, entre as quais a Linguística, foi sendo ultrapassada pelas teorias que concebem a cognição a partir da relação entre percepção e ação física no mundo. Partindo disso, a LT passa a conceber que os mecanismos para a produção, recepção e interpretação de textos não são ativados *a priori*, mas, ao contrário, dentro de um contexto específico. Há,

então, um fator empírico a partir do qual todos os agentes envolvidos, inseridos nesse contexto, são capazes de interagir.

A respeito da concepção de contexto, tão fundamental à L. T., trata-se, como afirma Koch (2019 [2014], p. 31), do “lugar onde se constroem e reconstroem indefinidamente as significações, o árbitro das tensões entre sistematicidade e indeterminações do dizer e do mostrar [...]”. Desse modo, é, somente, a partir da inserção de um ato comunicativo em determinado contexto que se torna possível interagir nesse ato e construir sentidos. Portanto, o texto não é apenas o(um) produto, mas é o lugar onde todo esse conjunto de ações se realiza. É no texto e por ele que os interlocutores, dialogicamente, “[...] se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2019 [2014], p. 31).

Cavalcante *et al* (2010, p. 232-233), por sua vez, tratando dos mecanismos, cotextuais e contextuais, que são ativados no planejamento, produção e recepção/interpretação de um texto, afirmam que:

Essa complexidade de fatores, dentre eles os indícios linguísticos do próprio cotexto, para a (re)elaboração da coerência textual pelos participantes da enunciação em sentido amplo, inclui, portanto, não apenas propriedades conceituais presentes *a priori* na memória discursiva dos sujeitos, mas os diferentes sentidos dentro de um conjunto de contextos de diversas ordens [...] (CAVALCANTE *ET AL*, 2010, p. 232-233)

Dada a complexidade do texto, muitas abordagens também dele se ocupam, a fim de contemplar esse lugar de interação e comunicação. Dentre essas abordagens, destacamos a Análise Textual dos Discursos, que tem, como fundador, Jean-Michel Adam. A ATD, como passamos a tratar na seção seguinte, surge como uma “LT aberta à discursividade”, tal como a concebe Adam⁴ (2017, p. 41).

2.2 Análise Textual dos Discursos

A Análise Textual dos Discursos (ATD), como abordagem teórico-analítica que se constitui, articula tarefas e objetos da Linguística Textual em sua perspectiva sociocognitiva-interacional e da Análise dos Discursos, o que a caracteriza como “uma

⁴ Professor Titular na Universidade de Lausanne (Suíça).

linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)” (ADAM, 2011, p. 43).

O autor afirma que a ATD está inserida

[...] na perspectiva de um posicionamento teórico e metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise de discurso. (ADAM, 2011, p. 24)

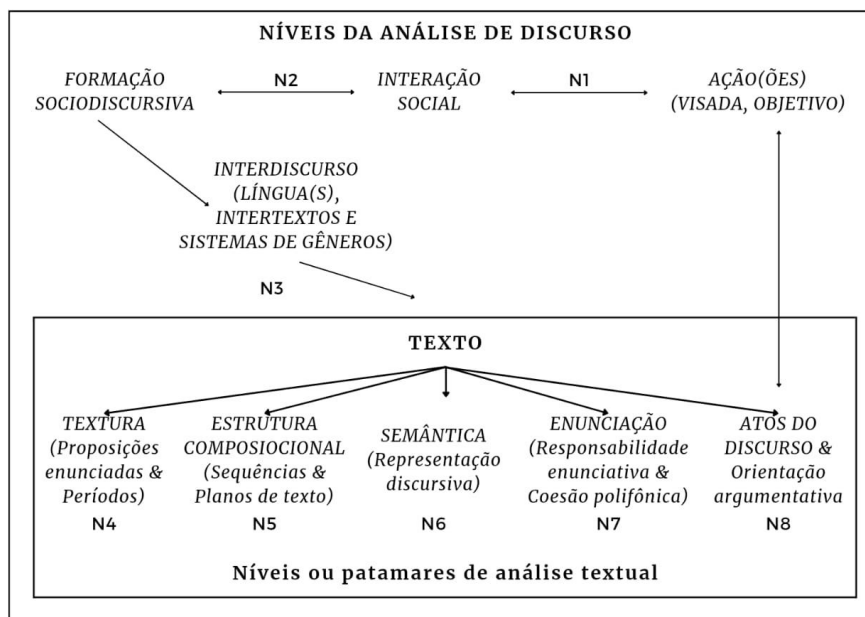
Em virtude da relação estabelecida pelo autor, ele define a ATD como um sistema da Linguística Textual que explora a produção co(n)textual de sentidos, a partir da análise de textos concretos, o que reafirma o evento textual como algo complexo, pois, ao mesmo tempo que analisa os mecanismos internos do texto, a sua materialidade – o cotexto, também leva em consideração o contexto situacional e cognitivo.

No que diz respeito à noção de contexto, fundamental para a ATD, e sua relação com o cotexto e com o texto, Adam (2011, p. 52) é enfático ao afirmar que é preciso compreendê-lo não como algo externo aos indivíduos de uma cena enunciativa, mas a partir da reconstrução dos “[...] conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos”. Dessa forma, considerando que “[...] não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construção pelos sujeitos falantes e/ou por analistas” (ADAM, 2011, p. 52), compreendemos que o contexto entra na construção do sentido dos enunciados, independentemente de serem simples ou complexos.

Marquesi, em 2017, ressalta que é responsabilidade da ATD, entre outras funções, “[...] teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares constitutivos do texto, bem como detalhar as relações de interdependência que fazem de um texto uma rede de determinações” (MARQUESI, 2017, p. 280-281).

Adam (2019, p. 35) esquematiza os níveis de análise do discurso e de análise textual, no quadro 10:

Quadro 10 - Níveis ou planos de análise do discurso e de análise textual



Fonte: Adam (2019, p. 35)

No que diz respeito aos níveis da análise de discurso, Passeggi *et al* (2010, p. 266-267) afirma que os níveis (N) 1, 2 e 3 tratam daquilo que está no entorno do texto, das condições para a produção, recepção e interpretação textual, ou seja, a finalidade do texto, as possíveis interações que são construídas no texto e a formação sociodiscursiva dos agentes do discurso.

Por sua vez, os níveis de análise textual, N4 a N8, são os que se referem ao evento textual, propriamente. Os níveis 4 e 5 – textura e estrutura composicional, respectivamente –, se relacionam, diretamente, aos elementos de composição do texto, os que são responsáveis por sua “sequencialidade ou linearidade” (PASSEGGI *et al*, 2010, p. 267).

Os níveis 6, 7 e 8, no que lhes compete, possibilitam uma análise dos elementos responsáveis, entre outros aspectos, pela construção dos múltiplos sentidos no texto. A respeito desses níveis, Passeggi *et al* (2010, p. 268) afirmam que “[...] constituem categorias semântico-pragmáticas que se distribuem em diversos pontos da linearidade, isto é, sua manifestação pode ser tanto linear, quanto reticular.”

Adam (2019, p. 36), levando em consideração a dinamicidade, comum ao texto, assevera que:

Os módulos de N4 a N8 são complementares e nenhum deles constitui, por si só, uma base de tipologia capaz de dar conta integralmente de todos os aspectos da textualidade e de todos os tipos de textos. Essa modularidade é certamente responsável pelo fato de que não poderíamos atribuir a cada tipo

de sequências uma distribuição muito rigorosa de marcas morfossintáticas. (ADAM, 2019, p. 36)

A partir da exposição das categorias analíticas do texto no discurso, Adam ressalta a importância de as análises ocorrerem em textos concretos.

Com a apresentação dos princípios da ATD, é possível afirmar que esse procedimento teórico-analítico possibilita examinar o texto de forma mais abrangente, em uma perspectiva sociodiscursiva. No que tange a esta pesquisa, centramo-nos, a seguir, no N5, nas sequências textuais, aprofundando-nos na sequência textual narrativa.

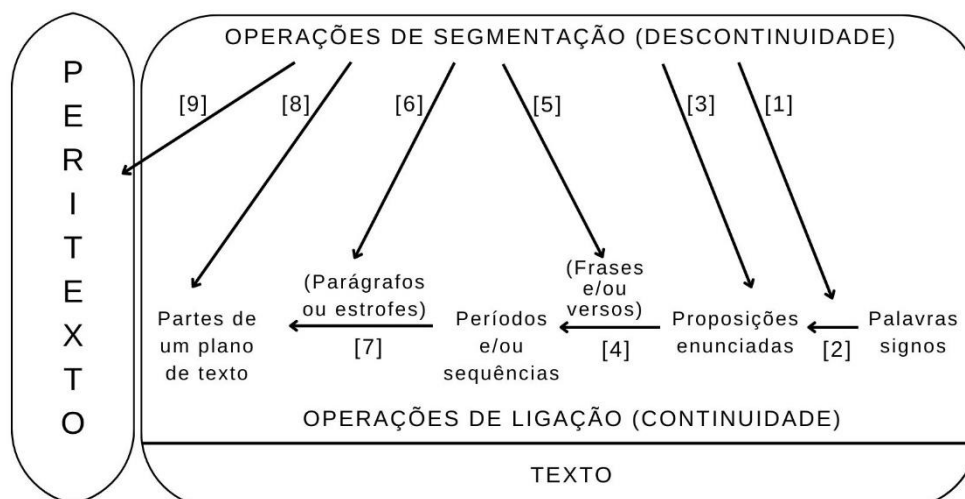
2.2.1 Sequências textuais

As sequências textuais, somadas às proposições, aos períodos e aos planos de texto, organizam algumas das principais unidades textuais abordadas pela ATD. Tanto isoladamente, quanto combinadas, as unidades textuais possibilitam diversas perspectivas de análise do texto.

Adam (2011, p. 63-64), referindo-se às unidades textuais e suas respectivas funções no texto, classifica-as em “operações de segmentação” e “operações de ligação”; as primeiras têm um caráter de descontinuidade, que, no texto escrito, é marcado por parágrafos, estrofes e outros segmentos; as outras favorecem a junção dessas partes, conferindo continuidade ao texto (ADAM, 2011).

O autor esquematiza as operações de segmentação e de ligação, como se pode ver no quadro 11:

Quadro 11 - Operações de segmentação / ligação das unidades textuais



Fonte: Adam (2011, p. 64)

Adam (2019, p. 45) afirma que é preciso levar em consideração os possíveis agrupamentos de proposições. Para isso, ele ressalta que os principais agrupamentos são os períodos, os parágrafos e as sequências, sendo que os dois primeiros são “unidades textuais fragilmente tipificadas”, enquanto as sequências, conforme abordamos nesta pesquisa, são “unidades mais complexas e tipificadas”.

Essas unidades mais complexas, já haviam sido objeto de estudo do pesquisador em 2010, p. 08, quando ele conceitua as sequências textuais como “agrupamentos ordenados de conjuntos de orações.”

Em estudo posterior, ampliando esse conceito, Adam (2011, p. 205), afirma que “[...] são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.”

Essas proposições-enunciados (macroproposições) ligam-se, umas às outras, do mesmo tipo textual, estabelecendo seu lugar na estrutura do texto e, assim, formam as sequências textuais. Adam (2019, p. 46) afirma que:

as macroproposições que entram na composição de uma sequência se originam de arranjos pré-formatados de proposições. Esses diferentes arranjos são chamados de “narrativo”, “argumentativo”, “explicativo”, “dialogal” e “descritivo”. (ADAM, 2019, p. 46)

Dessa forma, temos que, na estrutura composicional do texto, as sequências textuais são unidades constituídas a partir das macroproposições, que, por sua vez, fundamentam-se nas proposições. Adam (2019, p. 50) esquematiza a estrutura das

sequências textuais da seguinte forma: “[sequência [macroproposição [proposição(ões)]]]”.

Adam (2019, p. 46) topicaliza a complexidade das sequências textuais, afirmando que são:

- Uma rede relacional decomponível em partes interligadas entre si (as macroproposições) e conectadas ao todo que elas constituem (uma sequência);
- Uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto.

Com o exposto, evidenciamos, até então, que as sequências textuais têm uma particular disposição interna, organizada, hierarquicamente, a partir dos elementos que as constituem (as macroproposições), que, por sua vez, são analisáveis tanto singularmente, como na constituição do todo global do texto.

Adam (2019) destaca que, embora um texto corresponda a uma tipologia textual, ele pode apresentar proposições, macroproposições e, portanto, sequências de outros tipos textuais. Nesse caso, o autor distingue sequência dominante de sequência inserida, ressaltando, ainda, que são raros os casos de textos monossequenciais. A respeito desse aspecto, a fim de estabelecer uma medida que organize a heterogeneidade das sequências textuais, o autor apresenta a noção de plano de texto como “fator unificador e obrigatório das estruturas composicionais” (ADAM, 2019, p. 58).

Por fim, quanto à organização composicional do N5, Adam (2019) esquematiza-a dessa forma:

- A. PLANOS DE TEXTO (segmentados em parágrafos e partes)
 - Planos pré-formatados por um gênero
 - Planos não pré-formatados, exclusivos de um único texto
- B. ESTRUTURAÇÃO SEQUENCIAL
 - B1: Tipos de sequências na base dos arranjos
 - Arranjo unissequencial (a mais simples e a mais rara)
 - Arranjo plurissequencial
 - Homogênea (um único tipo de sequências combinadas, caso raro)
 - Heterogênea (mistura de diferentes sequências, caso mais frequente)
 - B2: Arranjos de sequências de base (combinações)
 - Sequências coordenadas (sucessão)
 - Sequências alternadas (montagem em paralelo)
 - Sequências inseridas (encaixamento)
 - B3: Dominância (efeito de tipificação global)
 - Pela sequência encaixante (que abre e fecha o texto)

- Na sequência resumidora (que permite resumir o texto)
(ADAM, 2019, p. 59)

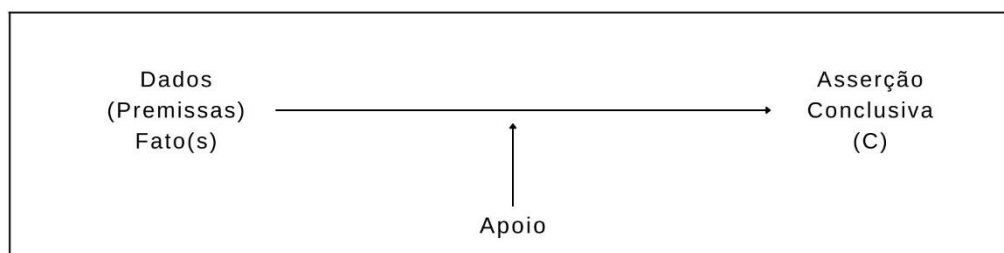
As cinco sequências textuais apresentadas por Adam (2011, 2019) - argumentativa, descritiva, dialogal, explicativa e narrativa - são detalhadas no decorrer do que segue.

• Sequências argumentativas

As sequências argumentativas, de acordo com Adam (2011), ocorrem quando, no interior do texto, os períodos argumentativos são estruturados a fim de confirmar ou se opor a determinada tese. Parte-se, então, de premissas, no segmento do texto, que, sustentadas por princípios, encaminham para a aceitação de determinada conclusão.

Entre as muitas possibilidades de estrutura do texto argumentativo, Adam (2011, p. 233) estabelece um esquema de base, que sintetiza essa sequência textual.

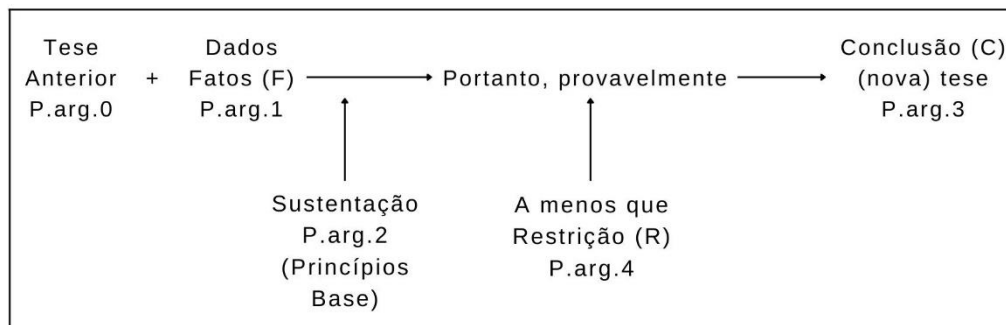
Quadro 12 - Estrutura da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2011, p. 233)

Marquesi, Elias e Cabral (2017), com base em Adam (2011, p. 234), afirmam que o texto argumentativo representa um preceito dialógico segundo o qual a enunciação de um argumento pressupõe um contra-argumento. Afinal, sempre que há a defesa de uma perspectiva, ela é feita em uma relação de oposição, frente a outro ponto de vista. Adam (2011, p. 234) esquematizou essa afirmação, como consta no Quadro 13:

Quadro 13 - Estrutura da sequência argumentativa - contra-argumentação



Fonte: Adam (2011, p. 234)

Com isso, como salienta Adam (2019) dois níveis de argumentação podem ser notadas: 1) o que demonstra e/ou justifica uma tese; 2) o que se opõe a outras teses. Nas palavras do autor:

- Justificativo (MP.arg.1 + MP.arg.2 + MP.arg.3): neste nível, a consideração do interlocutor é baixa. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos relatados.
 - Dialógico ou contra-argumentativo (MP.arg.0 e MP.arg.4): neste nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação de conhecimentos.
- (ADAM, 2019, p. 164)

Concluindo, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 25) afirmam que o texto argumentativo “se apoia em dados (argumentos) que visam ancorar pontos de vista para confirmar ou refutar uma tese. Composicionalmente, a sequência argumentativa estabelece a relação entre argumentos (dados) e conclusão”

Tendo finalizado as sequências argumentativas, passemos às sequências descritivas.

• Sequências descritivas

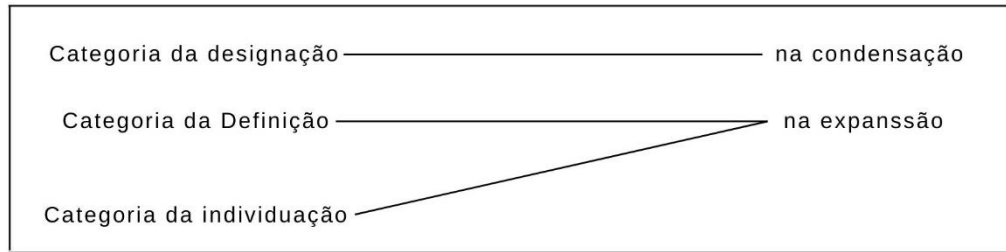
A sequência textual descritiva, segundo Adam (2011, p. 216) “[...] não comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre si”, por esse motivo, ela difere das demais, tendo um outro grau de complexidade.

Dada essa especificidade, Adam (2019, p. 84) ressalta que, diferente das outras sequências textuais, o conjunto das operações que fundamentam a descrição “difícilmente pode ser resumido por um esquema de sequência descritiva”. Assim, o autor propõe quatro macro-operações a partir das quais as sequências descritivas se baseiam:

- Operações de tematização: essas macro-operações resumem-se em atribuir um nome ao que é descrito, gerando um tema-título. Elas podem aparecer já no início da sequência (operação de pré-tematização ou ancoragem), no fim da sequência (operação de pós-tematização ou afetação) ou, ainda, pode ocorrer no início da sequência, sendo retomada com outro tema-título (operação de retematização ou reformulação).
- Operações de aspectualização: essas macro-operações, por sua vez, sustentadas em uma tematização, reúnem dois movimentos muito comuns na descrição: 1) a fragmentação do todo em partes (operação de fragmentação ou partição); 2) a atribuição das características do todo ou das partes (operação de qualificação ou atribuição de propriedades).
- Operações de relação: essas macro-operações têm a função de reagrupar as operações que determinam: 1) relação de contiguidade: tem a finalidade de estabelecer uma relação espaço-temporal com outros objetos passíveis de entrar na descrição em curso; 2) relação de analogia: se relaciona com outros objetos da descrição por meio da assimilação comparativa ou da metáfora.
- Operações de expansão por subtematização: essas macro-operações, “potencialmente infinitas” (ADAM, 2011, p. 224), estruturam-se a partir da soma de qualquer uma das operações precedentes, favorecendo, assim, a expansão das macro-operações descritivas.

Marquesi (2004), por sua vez, abordando o descritivo a partir da perspectiva da tipologia de textos, define a sua organização com base em três categorias: a designação, a definição e a individuação, esquematizadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Categorias do texto descritivo

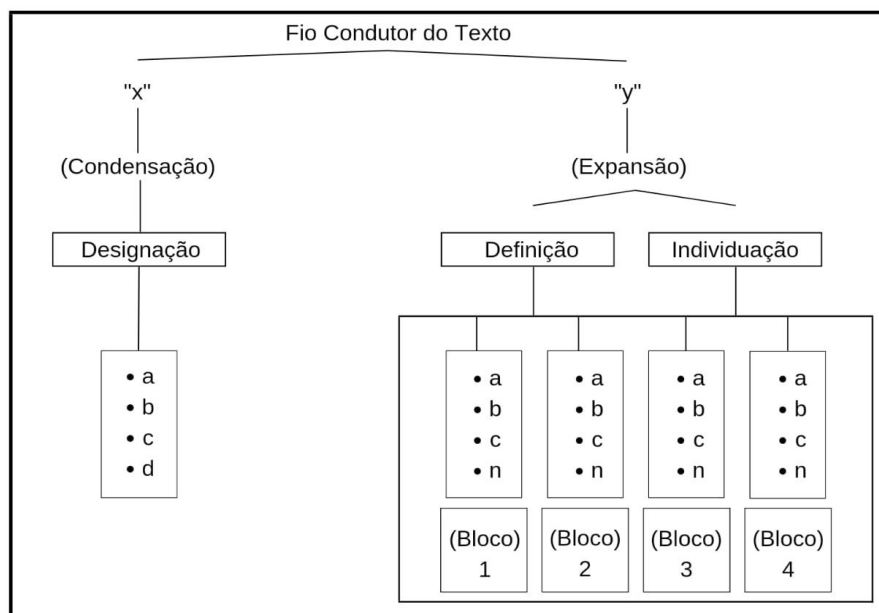


Fonte: Marquesi (2004, p. 103)

A primeira, na descrição de um objeto, cumpre a função de nomeá-lo. A segunda categoria – definição – visa descrever as especificidades do objeto descrito, a fim de que, na relação com outros objetos, ele seja distinguível. A categoria da individuação, por seu turno, expande as características essenciais, tornando o objeto descrito único na cena enunciativa.

A respeito dessas categorias, Marquesi (2004) destaca – graficamente no Quadro 15 - que o que garante a coerência textual e direciona as escolhas do autor é o fio condutor do texto, ressaltando a função de condensação da categoria de designação e a função de expansão das categorias de definição e de individuação.

Quadro 15 - A organização do texto descritivo

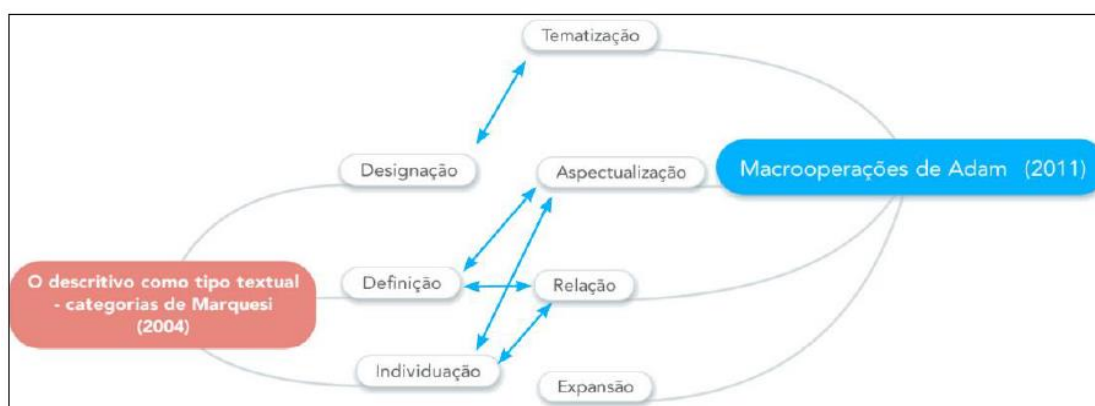


Fonte: Marquesi (2004, p. 114)

Marquesi (2013, p. 192-193), ampliando seus estudos acerca do texto descritivo, relaciona as “categorias do texto descritivo” (MARQUESI, 2004, p. 103), às operações que caracterizam as sequências descritivas, de Adam (2011).

Em estudo de 2015, Marquesi e Silveira esquematizam essa relação, como consta no diagrama que segue (Figura 2):

Figura 2 – Confluência das abordagens de Marquesi (2004) e Adam (2011)



Fonte: Marquesi e Silveira (2015, p. 146)

Seguindo o diagrama, a categoria de designação equivale à operação da sequência descritiva de tematização, pois ambas nomeiam o que é descrito; as categorias de definição e individuação relacionam-se às operações relação e aspectualização, posto que desempenham a função de caracterizar o objeto descrito; a respeito das operações de expansão, por serem “potencialmente infinitas” (ADAM, 2011, p. 224), podem estabelecer uma relação com qualquer uma das categorias do descritivo.

A autora evidencia, em 2017, que é possível estabelecer um diálogo entre as suas contribuições acerca do descritivo como tipo textual, de 2004, e os estudos de Adam sobre as sequências textuais descritivas (2011), pois

o produtor de um texto orienta a sua progressão, em consonância com a orientação argumentativa, manifestada pelas escolhas lexicais e sintáticas, para qualificar, localizar, situar o ser/objeto, em função de um querer dizer. Isso ocorre desde o momento em que designa, tematiza ou nomeia o referido ser/objeto. (MARQUESI, 2017, p. 284)

Com a conclusão da abordagem do texto descritivo, no que segue, abordamos as sequências dialogais.

- **Sequências dialogais**

Semelhante às outras sequências, as sequências dialogais, segundo Adam (2011), apresentam especificidades próprias quanto ao modo de composição. Adam (2019, p. 209) esclarece essas particularidades, atribuindo-as ao fato de que as sequências do tipo dialogal têm “[...] um modo de composição aparentemente menos estruturado que os outros quatro”.

Quanto a isso, Adam (2019) ressalta que há pesquisas que não as incluem no contexto das sequências textuais, pois concebem a enunciação dialógica a partir de uma sucessão de fragmentos, que podem ser incorporados a outros tipos textuais, tais como a narração, a argumentação, entre outros. O autor, por sua vez, defende o diálogo como uma sequência textual, pois, mesmo podendo apresentar aspectos de outros tipos de sequências textuais, há a contribuição dos agentes para formar uma cena enunciativa mutuamente determinada, diferente de uma sucessão de monólogos, “para a produção de uma unidade perfeitamente identificável, que contém um início e um fim e modos de encadeamento de turnos de fala” (ADAM, 2019, p. 211).

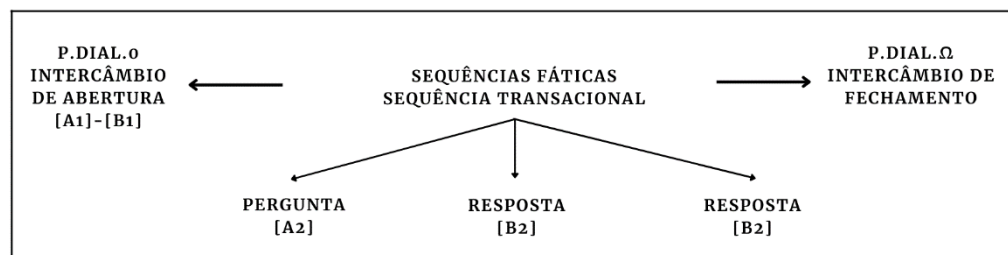
A distinção entre “conversação” e “diálogo” é matéria importante na abordagem dessa sequência. Adam (2019) trata a conversação sob a perspectiva de um gênero do discurso, como é o caso da entrevista e do debate, considerando o objetivo, raramente predefinido, e as múltiplas possibilidades de números de interlocutores. No que tange à noção de diálogo, de acordo com o autor, trata-se do texto escrito, sobretudo, dos diálogos transcritos nos textos literários. Assim o pesquisador resume a definição de diálogo:

[...] não é mais que uma unidade de composição textual, uma forma particular de encadeamento poligerida de enunciados na oralidade e uma representação de enunciados poligeridos na escrita. (ADAM, 2019, p. 212)

No que diz respeito à organização dessa sequência textual, Adam (2019) ressalta que há uma textualidade diferenciada, posto que a interação, a troca de turnos, os truncamentos, a intervenção dos locutores e tantos outros fatores possíveis no âmbito de um diálogo podem estruturar as regras de coesão e coerência de forma “[...] mais ou menos maleável ou rígida” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 200 *apud* ADAM, 2019, p. 218). Isto posto, o autor propõe o que chama de “núcleo duro do

encadeamento das sequências textuais” (ADAM, 2019, p. 219), que é a estrutura hierarquizada dessas sequências, que são distintas em duas possibilidades: 1) sequências fáticas: presentes na abertura e no encerramento de uma interação; 2) sequências transacionais: integram o corpo da interação. O quadro a seguir (Quadro 16) explicita essa estruturação:

Quadro 16 - Estrutura da sequência dialogal



Fonte: Adam (2011, p. 250)

Desse modo, mesmo sendo uma estrutura difícil de estabelecer, é possível identificar uma organização semelhante a começo, meio e fim, na qual o começo e o fim seriam as sequências fáticas, que abrem e fecham uma sequência dialogal, e o meio, quando há a maior troca de turnos, seria a sequência transacional.

Antes de versar acerca das sequências textuais narrativas, diretamente relacionadas a esta pesquisa, abordamos, a seguir, as sequências textuais explicativas.

- **Sequências explicativas**

A respeito das sequências explicativas, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 21), com base em Bronckart (1999), afirmam que estruturam-se partindo da constatação de algo até então incompreendido. Com base nessa problematização levantada, os questionamentos são explicados, favorecendo uma conclusão-avaliação, na qual é possível reestruturar a constatação inicial.

Adam (2011, p. 238), por seu turno, identifica que as sequências explicativas também podem ser encontradas em períodos simples, cujo núcleo é um verbo no presente, com uma estrutura que “[...] combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação [...]”.

Quanto à estrutura composicional da sequência explicativa, Adam (2019) retoma as pesquisas de Coltier (1986), de Gaulmyn (1986) e de Gülich (1990) que sustentam a existência de três fases na constituição da explicação, a saber: fase 1: formação de um objeto a ser explicado; fase 2: núcleo explicativo; fase 3: ratificação-avaliação. A esquematização dessas três fases, com a complementação de Adam (2019, p. 193), encontra-se no Quadro 17:

Quadro 17 - Estrutura da sequência explicativa

0.	Macroproposição explicativa 0	Esquematização inicial
1. Por que X? (ou Como?)	Macroproposição explicativa 1	Problema (pergunta)
2. Porque	Macroproposição explicativa 2	Explicação (resposta)
3.	Macroproposição explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2019, p. 193)

Adam (2019, p. 193), assim explica o Quadro 17:

O primeiro operador [POR QUE] introduz a primeira macroproposição (MP.expl.1), o segundo [PORQUE] traz a segunda macroproposição (MP.expl.2); há, geralmente, uma terceira macroproposição (MP.expl.3), que pode ser apagada (efeito elipse), e o conjunto é, frequentemente, precedido de uma descrição que corresponde a uma esquematização inicial (MP.expl.0) destinada a trazer o objeto problemático que tematiza a primeira macroproposição.

Por fim, estabelecendo a macroproposição explicativa na esfera do dialogismo, Adam (2019, p. 193), citando Gaulmyn (1968, p. 127), define-a como “[...] uma resolução interativa de um problema complexo que prova ser comum aos dois interlocutores e cuja resolução é obtida pela colaboração deles”.

Posto que as sequências textuais narrativas servem de base às categorias de análise desta pesquisa, detemo-nos, especificamente, nelas na subseção seguinte.

2.2.1.1 Sequências narrativas

A fim de conceituar o ato de narrar, Adam (2011, p. 225) sintetiza-o como “[...] a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários [...]”. Em seu estudo de 2019, Adam (p. 114) evoca a definição que Bremond deu à narrativa:

Toda narrativa consiste em um discurso que integra uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão, não há narrativa [...]. Onde não há integração na unidade de uma mesma ação, não há mais narrativa, mas somente cronologia, uma enunciação de fatos não coordenados. Onde, enfim, não há implicações de interesse humano [...], não pode haver aí narrativa, porque é apenas em relação a um projeto humano que os acontecimentos tomam sentido [...] (BREMOND, C. 1966, p.62 *apud* ADAM, 2019, p. 114).

Com isso, compreendemos que apenas a exposição de fatos não configura um texto narrativo, mas faz-se necessário o encadeamento da sucessão dos fatos, garantindo coerência e uma linha de raciocínio capaz de estruturar a trama narrativa.

Visto que contar histórias é algo comum a nós, como dissemos nas considerações iniciais deste trabalho, merece destaque a afirmação que o autor faz a respeito do papel central do interesse humano para que se considere o texto narrativo um correspondente desse tipo textual. Desse modo, se o texto não estabelecer um diálogo possível com o interesse dos indivíduos é pouco provável que o consideremos um texto narrativo adequado.

Da mesma perspectiva, Oliveira (2016, p. 78), citando Adam (1987), explica a narrativa como um texto que tem um personagem que, com vistas a algum objetivo, prático ou cognitivo, realiza uma ação, ou uma série de ações, sobre outro personagem, humano ou antropomórfico. Essa ação, que é o que garante narrativização ao texto, causa modificações ao longo da narrativa, abrindo perspectiva para o seu desenvolvimento.

A autora, ainda recorrendo aos estudos de Adam (1987), ressalta que um agrupamento de proposições narrativas – as macroproposições narrativas – não garante a produção de um texto narrativo, mas é necessário

[...] que as proposições narrativas estejam combinadas em uma ordem cronológica, relacionada à ordem em que as ações narrativas vão sendo contadas no texto, e em uma ordem configuracional, relacionada à macroestrutura semântica das proposições narrativas. (OLIVEIRA, 2016, p. 78)

Diante da sucessão de fatos que são apresentados em um texto narrativo, a compreensão e a interpretação podem ser uma tarefa difícil, por isso, Oliveira, retomando Adam (1987), afirma que é preciso, inicialmente, “[...] a identificação dessas unidades textuais, em seguida, o estabelecimento de relações entre elas e, por último, a construção dos blocos semânticos.”

Com base nesses estudos, entendemos que a forma como o texto narrativo é estruturado, para alcançar a finalidade de contar uma história, é complexa e, sobretudo quando tratamos de propostas de exercícios para a produção de narrativas, elas devem ser bem orientadas, a fim de que não fiquem lacunas que comprometam a construção e a compreensão do texto.

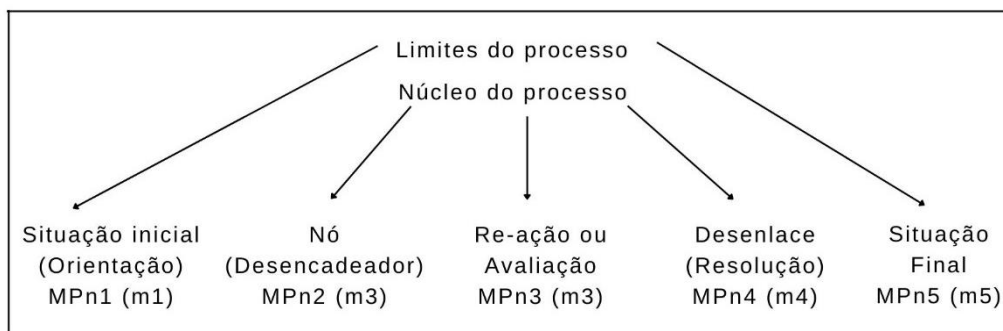
A respeito dos fatos que são apresentados em um texto narrativo – e que constituem seu núcleo -, Adam e Revaz (1997, p. 18) especificam-nos como “[...] uma modificação do curso natural das coisas, por outras palavras, uma transformação.”

Dada a importância desse fator que transforma a linearidade do texto narrativo, Adam (2011, p. 225) o distingue com base em duas ocorrências: ações e eventos. Quanto às ações, para que se realizem, necessitam ser provocadas por um agente – humano ou não – ativamente engajado nesse intento. Por sua vez, os eventos configuram fatos que acontecem sem a intervenção intencional de um agente.

O autor destaca que o grau de narrativização de um texto não é estanque, mas dinâmico, sendo considerado de baixo grau, se a narrativa for “[...] constituída de uma simples enumeração de uma série de ações e/ou fatos” (ADAM, 2011, p. 225-226), ou seja, sem uma trama de fatos que construa um enredo completo, sem os elementos básicos que constituem um texto narrativo.

Há, por outro lado, enunciados que apresentam um alto grau de narrativização, quando a trama a partir da qual o texto narrativo está estruturado comporta maior complexidade, constituída, como salienta Adam (2011, p. 226), com base em “[...] cinco macroproposições narrativas de base [...]”. O esquema abaixo (Quadro 18) explicita essa estrutura:

Quadro 18 - Estrutura da sequência narrativa



Fonte: Adam (2019, p. 124)

No Quadro 18, podemos observar temos que a sequência narrativa é formada por 5 macroproposições, cada uma com uma especificidade. Nas macroproposições narrativas (MPn⁵) MPn1 e MPn5, são apresentados os limites da sequência: a situação inicial e a situação final. A narrativa é, como enfocamos, a exposição de fatos, no entanto, na situação inicial (MPn1), geralmente, não há nenhum fato pertinente que estimule uma narrativa, mas uma espécie de contextualização, na qual a regularidade das ações serve de base para que, no que segue, um fator introduza a problematização. Nesse momento, o cenário, o tempo da narrativa e alguns personagens também podem ser apresentados, por isso a situação inicial (MPn1) é considerada como orientação. Quanto à situação final (MPn5), a narrativa, de fato, já aconteceu, e o que há é um retorno a uma situação de normalidade, antes dos fatos que fomentaram a narração.

No que diz respeito ao núcleo da sequência narrativa, (MPn2, 3 e 4), Adam (2019, p. 118) esclarece ser o mesmo de suma importância para que o texto narrativo ultrapasse a simples sucessão cronológica de eventos e se estabeleça na “[...] lógica singular da narrativa, que introduz uma problematização [...]”. É, então, a problematização, a quebra da normalidade linear, o cerne da narrativa.

Tomando por base Tomachevski (1965, p. 274-275), Adam (2019, p. 120) afirma que na MPn2 (nó) há a condição que fomenta o desenrolar das demais ações. Para ele, essa macroproposição é “O conjunto das causas que violam a imobilidade da situação inicial e que desencadeiam a ação [...]”.

⁵ Na abordagem das sequências textuais narrativas, Adam (2011), usa a nomenclatura “PN”, para designar as macroproposições narrativas, enquanto Adam (2019), para designar as mesmas macroproposições, adota “MPn”. Neste trabalho, inclusive nos quadros, optamos pela forma mais recente, a fim de uniformizar as ocorrências.

Ainda a respeito da MPn2, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 16), afirmam ser “um acontecimento que desencadeia um “problema” para determinado personagem ou para a história como um todo, constitui o elemento-chave da sequência narrativa, pois é em função dele que se desenrola a ação no eixo temporal.”

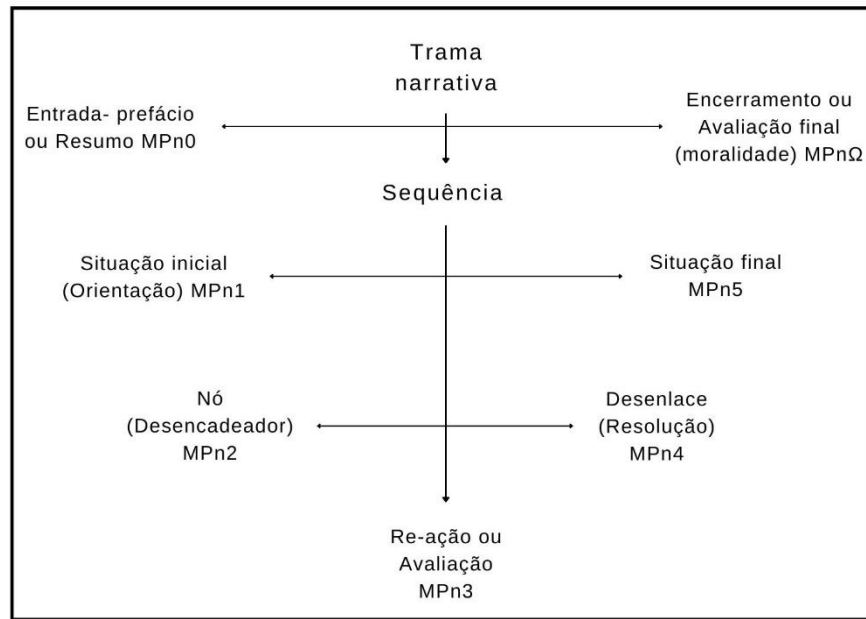
No que tange às macroproposições 3 e 4, Adam (2019, p. 120) apresenta-as, nessa ordem, uma como a parte mais importante da sequência, na qual são reunidos os esforços para solucionar o problema manifestado em na MPn2; a outra (MPn4) tem uma relação de contrariedade com a MPn2, posto que essa rompe a tranquilidade em curso com um problema, enquanto a MPn4 soluciona-o, de fato.

Adam (2011, p. 228) resume a performance das macroproposições narrativas da seguinte forma: “a base MPn1 é dinamizada por MPn2 e conduz a um estado transitório MPn3, que se interrompe, ele próprio, sob o efeito de MPn4, que leva ao final MPn5.”

Levando em conta o texto teatral, por exemplo, Adam (2011, p. 229) considera a necessidade de uma MPn0, na qual decorre, antes da MPn1, uma “Entrada-prefácio”, ou um resumo. Além disso, o autor (2019, p. 127) menciona que, após a MPn5, pode haver a MPnΩ, que é uma “macroproposição avaliativa final”, ou, nos casos das fábulas, por exemplo, a moralidade, que encerra a sequência narrativa.

Com a inserção dessas outras duas macroproposições narrativas, Adam (2011, p. 229), por fim, propõe um outro esquema, mais completo, que aborda toda a trama narrativa, como vemos no Quadro 19:

Quadro 19 - Trama e sequência narrativa



Fonte: Adam (2011, p. 229)

Com a discussão da sequência textual narrativa e de suas macroproposições, estabelecemos as categorias que servirão de base à análise empreendida nesta pesquisa. No próximo capítulo, procedemos a análise e a discussão de resultados.

3. Análise do *corpus*

Neste capítulo, procedemos à análise das seis propostas de produção narrativa, de livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental, conforme constituição do *corpus* constante do primeiro capítulo, bem como discutimos os resultados da análise. Antes, porém, estabelecemos as categorias de análise, de acordo com os fundamentos teóricos adotados.

3.1 Categorias de análise

Na análise que empreendemos sobre as proposições que constituem o *corpus* desta pesquisa, baseamo-nos nas macroproposições narrativas de base (ADAM, 2011, p. 226; 2019, p. 124), discutidas no capítulo 2.

São cinco as macroproposições que estruturam o texto narrativo, e estão descritas nos estudos de Adam (2019):

- Situação inicial (Orientação) - (MPn1)
- Nó (Desencadeador) - (MPn2)
- Re-ação ou avaliação - (MPn3)
- Desenlace (Resolução) – (MPn4)
- Situação final – (MPn5)

Apresentadas as categorias de análise, passemos à análise das propostas que compõem o *corpus*.

3.2 Análise do *corpus*

A análise que aqui empreendemos é a respeito das propostas de atividades para a produção de textos narrativos. Nosso intuito é verificar se as comandas das atividades para o ensino de textos narrativos em livros didáticos para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais acompanham as sequências textuais narrativas (ADAM, 2011, 2019), especificamente as macroproposições narrativas.

Recordamos que, como apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, usamos a sigla “PPN” para nos referirmos a cada umas das Propostas de Produção Narrativa, somada ao respectivo número da proposta, dessa forma, analisamos desde a PPN1 até a PPN6. Para facilitar a leitura, trazemos, novamente, o Quadro 9 (p. 42), do qual constam as propostas que compõem o *corpus*:

Quadro 9 – Propostas de produção narrativa que compõem o *corpus*

PPN	Proposta de atividade	Livro didático
PPN1	Texto dramático	Apoema: português
PPN2	Elaboração de história em quadrinhos (partes 1 e 2)	Geração Alpha
PPN3	Relato de viagem	Português: conexão e uso
PPN4	Meu conto na prática	Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem
PPN5	Narrativas autobiográficas	Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem
PPN6	Causo	Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação aos procedimentos para a análise, seguimos quatro etapas:

- Reprodução da proposta de produção do texto narrativo relativo a cada livro didático;
- Identificação das MPn (1 a 5), conforme Quadro 20:

Quadro 20 – Exemplo de quadro norteador da análise do *corpus*

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
PPN0		X	X		X

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição das MPn, em que sombreamos cada MPn com uma cor diferente, conforme Quadro 21

Quadro 21– Legenda das categorias de análise

MPn1 (Situação inicial)
MPn2 (Nó)
MPn3 (Re-ação)
MPn4 (Desenlace)
MPn5 (Situação final)

Fonte: Elaborado pelo autor

- Análise

Após a análise das seis propostas, procedemos à discussão dos resultados.

Assegurado o esclarecimento sobre a metodologia a partir da qual realizamos as análises, em seguida, passamos a elas.

3.2.1. Proposta 1 - Livro didático Apoema: português

- Reprodução da proposta

Figura 3 – PPN 1 (p. 107)

Texto dramático 

Junte-se a dois ou três colegas e formem um grupo para escrever um texto dramático, que depois se transformará em peça teatral, a ser encenada na seção **Oralidade em foco**.
 Vocês farão um aquecimento para relembrar o que aprenderam sobre o gênero.
 Revejam as imagens da peça *Pedro Malazarte e a arara gigante*, que vocês analisaram no estudo do texto do Capítulo 2, página 101.

1. A ação, como já vimos, se passa em uma cidade do interior.
 Em cena, além da arara e da vaca, estão Janota e Berenice. Janota, homem da cidade grande, bateu com o carro e está todo atrapalhado, conversando com Berenice, moça da cidadezinha. Discuta com os colegas: O que eles conversam?
2. Imaginem as indicações que o autor da peça deixou para a encenação dos atores. Criem as rubricas e um pequeno diálogo (de apenas quatro falas) entre Janota e Berenice. Lembrem-se do formato das rubricas e de sua função no texto teatral. Vocês podem indicar as rubricas com cores diferentes ou apenas escrevê-las entre parênteses.

Preparação

O texto dramático será uma obra coletiva e deve começar com a etapa de planejamento.

3. A primeira decisão é sobre o enredo. Sugestão: a história será ambientada em uma escola, no primeiro dia de aula, dia de reencontro de colegas que estudam juntos há muito tempo. Chega à sala de aula um novo aluno ou uma nova aluna. O que acontecerá? Muitas peças de teatro e roteiros de cinema trabalham com a chegada de alguém de fora da comunidade. A novidade causa estranhamento e, com isso, pode surgir um drama, uma história.
4. Vocês podem pensar em outro enredo, mas se gostarem da sugestão dada, comecem a pensar nas cenas ou nos atos em que a peça será dividida. Dois atos são ideais para esta primeira criação do grupo. Em cada ato, vocês devem indicar cenário, iluminação e elementos sonoros para mostrar a mudança de tempo, de movimento dos atores, de lugar, de desenvolvimento da história.
5. Pensem também em quantas personagens estarão em cena e nas características delas. Escrevam em uma folha de rascunho pequenos parágrafos com a descrição de cada uma delas. Quantas personagens são? Como se chamam? Como é essa pessoa que chega? De onde vem? Quais são suas características? Como são os demais integrantes da turma? Como recebem o novato ou a novata?
 A história pode ser inspirada no seu dia a dia, pode ser algo que você já viveu. Grandes criações literárias são fundamentadas na experiência de vida dos escritores e das escritoras que as criam.

Realização

6. É hora de escrever a peça. Escolham um título bem criativo. Se preferirem, podem deixar o título para o final, quando o texto já estiver escrito. Em seguida, escolham alguém para redigir os diálogos e as rubricas, com base nas sugestões dos demais membros do grupo. É importante que cada um escute a fala do outro e todos decidam o encaminhamento da peça.

Fonte: Teixeira, L. et al (2018, p. 107).

Figura 4 – PPN 1 (p. 108)

7. Após o título, indiquem as personagens e as principais características de cada uma, como no início do texto "Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata" de Maria Clara Machado.
8. Escreva ATO 1 no alto do papel e descreva a ambientação da cena. Onde ela ocorrerá? No pátio, na sala de aula, na cantina? Como será o cenário? Pensem na rubrica inicial, um pequeno parágrafo que contextualize a cena, por exemplo: (Sala de aula. Alunos conversando, matando a saudade depois das férias de final de ano. Barulho e alegria. Destaque para um pequeno grupo que desenvolverá a ação.).
9. Desenvolva os diálogos entre as personagens que participarão da cena inicial. Escreva o nome da personagem e a rubrica indicando o estado e a movimentação dela. Se preferirem, podem escrever as rubricas com cores diferentes, em vez de usar parênteses. Este é o momento de apresentar a situação ao leitor, com diálogos em que as personagens mostrem quem são, como costumam agir.
10. Para que a história se desenvolva, precisa haver algo que quebre a rotina. No texto do Capítulo 1, foi a chegada de Zé Meloso, que queria se casar com Maroquinhas Fru-Fru. E na sua história? Que complicação poderá acontecer? Escreva a cena da complicação, com diálogos que despertem a reação do leitor ou da plateia, na hora da encenação.
11. Na cena final, como se resolverá a complicação? Vocês criarão uma surpresa para o leitor?
12. Na escrita do texto, vocês devem escolher se a ação será desenvolvida como tragédia ou comédia. Essa escolha determina os diálogos e o modo de desenvolver a história.

Revisão

13. Escolham outro colega, diferente do redator, para ler em voz alta o texto. Verifiquem se:
 - todas as personagens entraram em cena;
 - houve necessidade de trocar o cenário;
 - a história está coerente;
 - as rubricas revelam a movimentação e o estado das personagens;
 - as falas das personagens estão adequadas às respectivas personalidades;
 - a linguagem está adequada ao contexto;
 - os diálogos estão organizados de forma coerente;
 - o momento da complicação está bem marcado;
 - o desenvolvimento da peça, a partir da complicação, caminha coerentemente para a situação final.
14. Façam os primeiros ajustes. Combinem o que deve ser mudado para que a peça tenha força dramática.

Depois dessa etapa, façam uma leitura dramatizada, com divisão das falas e um leitor para as rubricas. Isso lhes permitirá avaliar o efeito dramático da peça. Façam novos ajustes.

Escolham outro integrante do grupo para passar a limpo o texto ou digitem-no usando um programa de edição no computador. Peçam ao professor que leia o texto e sugira acertos, cortes ou acréscimos.
15. Após a leitura do professor, a equipe deve avaliar coletivamente as sugestões e reescrever a peça de acordo com as indicações. A versão definitiva do texto será encenada pela turma na seção **Oralidade em foco**.

- Identificação das MPn

Quadro 22 – MPn da PPN 1

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
PPN1	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição de cada MPn

Trecho da proposta	MPn
Sugestão: a história será ambientada em uma escola no primeiro dia de aula, dia de reencontro de colegas que estudam juntos há muito tempo. Escreva o ATO 1 no alto do papel e descreva a ambientação da cena. Onde ela ocorrerá? No pátio, na sala de aula, na cantina? Como será o cenário? Pensem na rubrica inicial, um pequeno parágrafo que contextualize a cena[...]	MPn1 Situação Inicial
Chega à sala de aula um novo aluno ou uma nova aluna. O que acontecerá? Para que a história se desenvolva, precisa haver algo que quebre a rotina. No texto do capítulo 1, foi a chegada de Zé Meloso, que queria se casar com Maroquinhas Fru-Fru. E na sua história? Que complicação poderá acontecer? Escreva a cena da complicação, com diálogos que despertem a reação do leitor ou da plateia, na hora da encenação. [...] o momento da complicação está bem marcado;	MPn2 Nó
A novidade causa estranhamento e, com isso, pode surgir um drama, uma história.	MPn3 Re-ação

Na cena final, como se resolverá a complicação? Vocês criarão uma surpresa para o leitor?	MPn4 Desfecho
---	------------------

- Análise

A proposta 1, intitulada “texto dramático”, diz respeito ao gênero textual *script* ou roteiro (de cinema, teatro). Esse gênero textual foi abordado nos dois capítulos que compõem a unidade em que insere, com a proposta de leitura e análise de textos dramáticos, bem como com exercícios a respeito dos textos lidos. Além disso, subseções tratando, especificamente, do texto dramático e de questões morfossintáticas estão presentes nos dois capítulos que compõem a unidade.

A proposta de produção de texto narrativo que diz respeito a este trabalho, consta no fim do segundo capítulo, portanto, no fechamento da unidade 3. Deste modo, como é pertinente que seja, só é proposto aos alunos que exercitem a produção textual após verdadeira inserção deles no gênero discutido, a fim de que lhes seja fornecido todo o subsídio necessário para o momento de produção.

As diretrizes da proposta 1 estão organizadas em três seções, precedidas por uma introdução: 1) Preparação; 2) Realização e 3) Revisão.

No texto orientador dessa proposta, especificamente, os alunos são direcionados a iniciarem seus textos em uma situação casual. Os dois trechos nos quais a proposta faz menção a esse momento de normalidade na narração e, portanto, à MPn1, são os seguintes: 1) Sugestão: a história será ambientada em uma escola no primeiro dia de aula, dia de reencontro de colegas que estudam juntos há muito tempo; 2) Escreva o ATO 1 no alto do papel e descreva a ambientação da cena. Onde ela ocorrerá? No pátio, na sala de aula, na cantina? Como será o cenário? Pensem na rubrica inicial, um pequeno parágrafo que contextualize a cena [...]

No primeiro trecho, que está na seção “Preparação”, é clara a orientação a que os alunos iniciem suas histórias em uma situação comum a eles: primeiro dia de aula e reencontro com outros colegas. No entanto, uma vez que se trata de uma sugestão, deixando possível que os alunos criem outro enredo, não há uma orientação para que, se optarem por não aderir à sugestão, criem algo pensando nessa situação inicial, na qual se espera um evento comum, sem grandes acontecimentos.

No segundo trecho, que está na seção da proposta que direciona, de fato, à escrita, as orientações são mais diretivas quanto à estrutura inicial do texto dramático

que será produzido. O destaque é a expressão “Pensem na rubrica inicial, um pequeno parágrafo que contextualize a cena [...]”, pois essa contextualização que os alunos devem fazer está no âmbito de uma situação anterior à sucessão dos fatos que farão do texto uma narrativa.

Quanto à MPn2, o nó da narrativa, três são os trechos que o norteiam na proposta: 1) Chega à sala de aula um novo aluno ou uma nova aluna. O que acontecerá?; 2) Para que a história se desenvolva, precisa haver algo que quebre a rotina. No texto do capítulo 1, foi a chegada de Zé Meloso, que queria se casar com Maroquinhas Fru-Fru. E na sua história? Que complicação poderá acontecer? Escreva a cena da complicação, com diálogos que despertem a reação do leitor ou da plateia, na hora da encenação. 3) [...] o momento da complicação está bem marcado;.

O primeiro trecho está atrelado a sugestão que a proposta 1 faz, e a pergunta “O que acontecerá?” indica que a chegada desse(a) novo(a) aluno(a) mobilizará algo que desdobrar a narração.

O segundo trecho é bastante abrangente no que diz respeito à MPn 2, uma vez que começa com uma afirmação que, de certa forma, resume qual a função dessa macroproposição na sequência textual “[...] precisa haver algo que quebre a rotina”. Após isso, a proposta faz referência a um texto já lido na unidade 3, a fim de que, com base em um exemplo, os alunos possam ver a função dessa ruptura na linearidade.

O terceiro trecho relacionado à MPn2, que está na seção que norteia a revisão da proposta 1, com a finalidade de examinar o texto produzido, é diretiva em lembrar aos alunos que o momento da complicação necessita estar “bem marcado” no corpo do texto.

Adam, em 2019, com base nos estudos de Tomachevski, 1965, afirma que a MPn2 é o “[...] conjunto das causas que violam a imobilidade da situação inicial e que desencadeiam a ação [...]”, e a esse respeito a proposta 1 contempla o que é esperado, sobretudo pela reincidência das orientações no texto da proposição e pela forma ampla com que aborda um aspecto que é fundamental no desenvolvimento da sequência textual narrativa.

No tocante à MPn3, sobre a qual Adam (2019, p. 120) afirma ser “[...] o coração do episódio”, a proposta indica que: A novidade causa estranhamento e, com isso, pode surgir um drama, uma história.

É provável que os discentes saibam que os eventos que tiveram início em uma história precisam ter os devidos encaminhamentos para chegarem a um desfecho, no

entanto, por se tratar de uma orientação de cunho pedagógico, instruções mais detalhadas são necessárias. Por isso, tratando-se de uma macroproposição tão significativa para a edificação da sequência textual narrativa, a instrução para que os alunos explorem essa (re)ação em seus textos mostra-se aquém do que se espera.

Há, ainda, um elemento nessa diretriz que deve ser levado em consideração. O fato de que o desenvolvimento desse estranhamento, que seria, de fato, a MPn3, é tratada como uma possibilidade, e não uma necessidade, quando afirma que no texto “pode surgir um drama, uma história”.

Como a MPn3, a MPn4, que é a resolução da narração, também tem uma ocorrência na proposta: Na cena final, como se resolverá a complicação? Vocês criarão uma surpresa para o leitor?.

No desfecho da seção que trata da realização do texto dramático, a proposta aborda a MPn4 com duas questões, sendo uma mais direta, chamando os autores do texto a apresentarem uma solução para a anormalidade que, supostamente, ocorreu no texto; e a outra, de certa forma, direcionando os alunos a produzirem essa solução com um caráter surpreendente, não esperada pelos leitores/ouvintes.

No entanto, como afirma Adam (2019, p. 120) as MPn 2 e 4 têm uma estreita relação, uma vez que uma soluciona a outra. Nesse sentido, mesmo a proposta 1 tendo orientado a MPn3 de forma pouco aprofundada, não podemos dizer que isso prejudica sobremaneira todo o andamento do texto, posto que o problema iniciado na MPn2 poderá ser, se observadas as orientações, solucionado.

A proposta 1 não cita nenhuma orientação sobre o retorno à situação inicial, relatada na MPn1, assim, a MPn5 não é contemplada nesta proposição.

3.2.2. Proposta 2 – Livro didático: Geração Alpha

- Reprodução da proposta

Figura 5 – PPN 2 (p. 88)

AGORA É COM VOCÊ!

ELABORAÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (PARTE 1)

PROPOSTA

Leia a linha do tempo abaixo sobre a história das HQs antes de iniciar a produção. Nesta primeira etapa, você vai criar as personagens e pensar na sequência narrativa. Depois de pronta, sua HQ será lançada em um evento para toda a comunidade escolar e doada para a biblioteca da escola.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
História em quadrinhos	Alunos de outras turmas, pais, professores e funcionários da escola	Entretém o leitor	Escola

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO

- Você vai criar uma HQ baseada em um super-herói inventado por você. O primeiro passo é pensar sobre essa personagem principal. Para ajudar em seu planejamento, procure responder às questões:
 - Qual será o nome do seu super-herói?
 - Quais serão as características físicas dele? E as de personalidade?
 - Quais serão as características do seu principal inimigo?

A HISTÓRIA DAS HQS

Diversas civilizações antigas criaram sistemas de escrita que, combinados com desenhos, permitiam que se registrassem histórias nos mais diferentes suportes.



Nesse mural egípcio, a letra de canção em hieróglifos foi combinada a desenhos de mulheres que tocam e dançam.

Banquete para Nebamun, c. 1350 a.C. Pintura sobre gesso, 88 cm x 119 cm. Tebas.

c. 1370 a.C. Egito

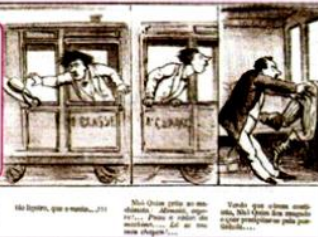


Em um rolo de seda, a ilustração da história do escritor Zhang Hua foi combinada ao texto original.

As admoestações da instrutora às damas da corte, c. 400. Pintura sobre seda, 329 cm x 25 cm. China.

400 China

No século XIX, a imprensa se espalhou pelo mundo, permitindo o surgimento de publicações cada vez mais criativas e autores que popularizaram o uso de páginas divididas em quadros.



Angelo Agostini, um imigrante italiano, criou a primeira HQ brasileira e uma das mais antigas do mundo.

Angelo Agostini. As aventuras de Nhô Quim. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1869.

1869 Brasil



A tira estadunidense O garoto amarelo (Yellow Kid) foi a primeira a usar balões para mostrar as falas das personagens.

Richard F. Outcault. O garoto amarelo. Nova York, EUA, 1896.

1896 EUA

Fonte: Costa, C. L.; Merchetti, G. (2018, p. 88)

Figura 6 – PPN 2 (p. 89)

2 Agora, desenhe cada uma das personagens que você criou. O desenho não precisa ser exato ou conter detalhes e acabamento final. Você pode fazer as personagens de modo esquemático, com figuras geométricas ou com colagens. Esse esboço ajudará você no momento de produzir a HQ.

3 Escreva um resumo da sequência narrativa da história.

- Onde está a personagem principal?
- O que ela está fazendo no início da narrativa?
- Com quem ela vai se encontrar?
- Que conflito ela vai enfrentar?
- Como esse conflito será resolvido?

AValiação

1 Avalie o que você fez até agora com base nas perguntas a seguir.

ELEMENTOS DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS (PARTE 1)
As características do protagonista estão coerentes com o desafio que ele enfrentará?
As personagens que você desenhou têm as características físicas planejadas?
A história que você criou tem começo, meio e fim?
O conflito proposto é resolvido de modo surpreendente pelo herói?
A história que você planejou é envolvente para o leitor?

2 Se necessário, faça ajustes em seu planejamento sobre as personagens e a sequência narrativa da HQ que você produzirá no capítulo 2.

No século XX, muitos países desenvolveram estilos e gêneros próprios: *comics*, nos Estados Unidos; *mangá*, no Japão; história em quadrinhos, no Brasil, entre outros.

As HQs chegam ao século XXI migrando para outras linguagens, e as mídias digitais expandem as possibilidades de criação desse gênero.

1906 Brasil: *O tico-tico*: jornal das crianças. Brasil, 1906.

1938 EUA: *Action comics*, n. 1. EUA, 1938.

1952 Japão: Osamu Tezuka. *Astro Boy*. Japão, 1952.

1970 Brasil: Mauricio de Sousa. *Mônica e a sua turma*, n. 1. Brasil, 1970.

2008 Argentina: Liniers. *Macanudo*, n. 1, 2008.

2015 Brasil: Macaco Albino. Brasil, 2015.

2016 EUA: Muitos quadrinistas escolhem plataformas digitais para a publicação de suas HQs, aproveitando os recursos ilimitados do meio virtual.

A recriação de HQs é prática comum na indústria cinematográfica.

Batman vs. Superman: a origem da justiça. EUA, 2016.

Fonte de pesquisa: Rogério de Campos. Imagem: São Paulo.

Fonte: Costa, C. L.; Merchetti, G. (2018, p. 89)

Figura 7 – PPN 2 (p. 100)



AGORA É COM VOCÊ!

ELABORAÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (PARTE 2)

PROPOSTA

Nesta segunda parte da atividade, você vai finalizar a HQ que planejou no primeiro capítulo. Para isso, terá de aprimorar a parte visual, inserir as falas do narrador e das personagens e revisar tudo. Quando seu quadrinho estiver pronto, organize, com os colegas, o lançamento das HQs para a comunidade escolar.

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO

- 1 Retome o que você decidiu na seção *Agora é com você!* do capítulo 1 e aprimore seu esboço. Nesse momento, você precisará pensar no número de páginas de sua HQ para separar as folhas de papel sulfite necessárias.
- 2 Divida as folhas ao meio. Cada metade será uma página da HQ. Junte todas de modo a montar um livreto. Numere cada página e siga a sequência para compor seus quadrinhos. As HQs ocidentais costumam seguir a ordem de leitura da esquerda para a direita; já as orientais seguem a ordem inversa: da direita para a esquerda. Decida qual será o modelo da sua.
- 3 Utilize uma régua e um lápis para desenhar os quadrinhos em cada página de acordo com as partes da HQ que você planejou. Lembre-se de que as HQs podem adotar um estilo livre, no qual os quadros não precisam ter o mesmo tamanho, ou tradicional, no qual cada linha é composta de três ou quatro quadros. O importante é ser criativo!
- 4 Siga estas orientações para finalizar o esboço da sua HQ:
 - Com um lápis, desenhe as personagens em cada quadrinho. Nesse momento, o importante é determinar a posição que o corpo da personagem ocupa, a expressão do seu rosto e os recursos gráficos que sugerem seu movimento.
 - Em cada quadrinho, desenhe também o cenário, ou seja, o espaço onde se passa a cena. Para se inspirar, procure referências em outras HQs de cartunistas que você admira.
 - Posicione em cada quadrinho os balões com as respectivas falas e também o texto do narrador, caso houver.

LINGUAGEM DO SEU TEXTO

1. Na HQ de Orlandeli, algumas palavras estavam destacadas. Por quê?
2. Na HQ de Benett, a gargalhada de Cebolinha é representada da seguinte maneira: QUÁ, QUÁ, QUÁ, QUÁ, QUÁ. Qual é o nome desse recurso linguístico?

Ao elaborar a sua história em quadrinhos, atente-se aos recursos que auxiliam a produzir sentidos nesse gênero, que abarca as linguagens verbal e não verbal. Os destaques ajudam a enfatizar as palavras importantes para a narrativa, a indicar a entonação da fala de uma personagem ou até mesmo a indicar palavras que não atendem à norma-padrão, mas ajudam a caracterizar uma personagem. Já as onomatopeias são essenciais para reproduzir efeitos sonoros, ações e sentimentos que não teriam o mesmo efeito na narrativa sem esse recurso.

Fonte: Costa, C. L.; Merchetti, G. (2018, p. 100)

Figura 8 – PPN 2 (p. 101)

AValiação

- 1 Entregue seu esboço final a um colega e receba o dele para que cada um avalie a produção do outro, utilizando as questões do quadro abaixo.

ELEMENTOS DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS (PARTE 2)	
As personagens da história estão bem caracterizadas (aspectos físicos, atitudes, vestimenta, motivações)?	
Os cenários comunicam com clareza os espaços da ação?	
A sequência dos quadrinhos cria um efeito temporal, indicando a passagem do tempo?	
Os balões foram empregados no formato correto, correspondendo às falas, aos pensamentos e aos sentimentos das personagens?	
Há uso de onomatopeias para representar sons de objetos ou de ações na história?	
O recurso de destaque de palavras foi utilizado para deixar a fala das personagens mais expressiva?	
O registro empregado está adequado à situação de comunicação representada na HQ?	
As sílabas das palavras foram separadas corretamente?	

- 2 Reúna-se com o colega e ouça atentamente a avaliação que ele fez de sua HQ. Em seguida, compartilhe com ele sua avaliação a respeito da HQ dele. Depois dessa conversa, se necessário, faça alterações no esboço de sua história.

- 3 Antes de finalizar a sua HQ, acompanhe as sugestões a seguir.
- Confira técnicas de desenho e finalização em *sites* especializados.
 - Se você está contente com seu esboço, reforce os traços e contornos. Se preferir, passe a limpo, aprimorando o desenho já feito.
 - Para colorir sua HQ, você pode escolher entre diferentes técnicas: aquarela, caneta hidrográfica, lápis de cor, giz de cera, etc. Se optar por deixá-la em preto e branco, use caneta hidrográfica preta de ponta mais fina para os contornos e o texto, e preta de ponta mais grossa para pintar as áreas que precisam de preenchimento.
 - Realize o mesmo processo de finalização com a capa. Como as capas das HQs costumam ter um papel diferente das demais páginas, opte por um papel de espessura maior que a do papel sulfite.
 - Releia a HQ verificando se todos os seus elementos receberam tratamento final e se o texto está legível.
 - Junte a capa às páginas de quadrinhos, e sua HQ estará pronta para ser lida!

CIRCULAÇÃO

- 1 Agora, chegou o momento de mostrar seu trabalho para toda a comunidade escolar! Acompanhe algumas sugestões a seguir.
- Conversem com o professor e os colegas sobre o lançamento das HQs.
 - Depois de escolhidos a data e o horário, comecem a divulgar o evento! Para isso, produzam cartazes e os afixem no mural da escola. Vocês também podem enviar convites para os colegas. Pensem em um formato bem criativo.
 - No dia do lançamento, vocês podem trocar as HQs entre si ou distribuir algumas cópias para outros membros da comunidade escolar.
 - Depois de finalizado o evento, deem as HQs da turma à biblioteca da escola. Assim, todos poderão ter acesso a elas.

- Identificação das MPn

Quadro 23 – MPn da PPN 2

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
PPN2	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição de cada MPn

Trecho da proposta	MPn
O que ela está fazendo no início da narrativa?	MPn1 Situação Inicial
Com quem ela vai se encontrar?	MPn2 Nó
Que conflito ela vai enfrentar?	MPn3 Re-ação
Como esse conflito será resolvido? O conflito proposto é resolvido de modo surpreendente pelo herói?	MPn4 Desfecho

- Análise

A proposta 2 refere-se ao gênero HQ, que, no que o especifica, é estruturado a partir da multissemiose texto verbal e texto não verbal. Essa característica é bastante explorada no texto da proposta, sobretudo no que diz respeito ao texto não verbal e à forma como a organização dos quadrinhos, a expressão dos personagens e a disposição das informações devem ser tratadas, para que o resultado seja adequado, do ponto de vista do que se espera desse gênero.

No que antecede e sucede a proposta - que, como mencionado, é dividida em duas partes -, há muitos exemplos de HQs, sobretudo dos mais famosos, além de

uma linha do tempo que conta a história das HQs desde o Egito antigo, mencionando os mais primitivos sistemas de escrita, que registravam as histórias com desenhos e letras, até o que há de mais contemporâneo. Essa ação é importante, pois, por se tratar de um gênero comum à faixa etária do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, trazer informações pouco conhecidas pode tornar o exercício muito mais interessante.

A organização em duas partes se justifica pelo fato de que na primeira, p. 88-89, se concentra o planejamento, a criação das personagens, do enredo, bem como a produção história de fato; na segunda parte, p. 100-101, a proposta orienta que eles entreguem esse primeiro esboço a outro colega, para que esse realize uma revisão, e, com o texto e os desenhos revisados, eles produzam, efetivamente, respeitando os quadrinhos e tudo o que compõe uma HQ.

No que diz respeito à forma como as macroproposições narrativas são apresentadas na proposta, observamos que essa abordagem é bastante simples, pouco aprofundada. Quanto à situação inicial da sequência narrativa, a MPn1, encontramos um trecho, que é a seguinte questão: O que ela está fazendo no início da narrativa?. Percebemos aqui que, embora haja a possibilidade de que os alunos fiquem livres para escolher a situação que abre a sequência narrativa que eles produzirão, não é mencionado que, geralmente, no texto narrativo, essa introdução da trama parte de uma situação casual. Assim, se os alunos quiserem colocar a(s) personagem(ns), desde o início, em uma situação conflituosa, rompendo o equilíbrio que é esperado na situação inicial de uma narrativa, é possível que isso ocorra. Mesmo diante dessa constatação, é possível que alunos respondam essa pergunta com uma contextualização do que seguirá na produção da narrativa, o que configura a MPn1.

No que tange à MPn2, quando faz a pergunta: Com quem ela vai se encontrar?, induz a que o nó que desencadeará a narração, de fato, seja motivada por um encontro. Nesse aspecto, identificamos que a proposta limita os alunos a produzirem uma história com esse enredo, não estimulando-os a elaborar o fato que desencadeará a quebra da linearidade da narração. Além disso, como notamos na MPn1, não há um aprofundamento sobre a importância desse nó (desencadeador) na construção da sequência textual narrativa, o que abre margem para que os autores das HQs deem pouca importância para esse momento na construção do texto narrativo.

Quanto à MPn3, como nos dois casos anteriores, ela é orientada com base em um questionamento: Que conflito ela vai enfrentar?. Partindo do princípio de que a proposta sugere que a quebra da linearidade da narração na HQ se dê a partir de um encontro, dando sequência ao que é proposto, entendemos que a re-ação, o conflito, partirá desse encontro. Na abordagem dessa macroproposição, os alunos têm uma proposta aberta, a fim de que desenvolvam esse conflito como lhes aprouver.

A MPn4 é encaminhada a partir de dois trechos: 1) Como esse conflito será resolvido?; 2) O conflito proposto é resolvido de modo surpreendente pelo herói?. Como nas macroproposições anteriores, são perguntas que orientam esse momento da produção, na qual os alunos devem pensar a resolução do conflito surgido anteriormente. Na primeira pergunta, uma abordagem mais diretiva apenas instiga que os alunos se posicionem quanto à forma como o conflito se solucionará. Na segunda questão, de forma mais dinâmica, os autores são motivados a deliberar sobre a situação conflituosa de forma surpreendente, quebrando as possíveis expectativas dos leitores.

No tocante à situação final, MPn5, a proposta 2 não faz nenhuma menção.

Observamos que a proposta direciona os alunos a empenharem-se muito mais para outros aspectos da HQ, sobretudo no que diz respeito às ilustrações, do que à construção da narrativa, de fato. Embora haja orientações pontuais para a escrita do texto, que estão em relação com uma sequência narrativa, a falta de aprofundamento, ou mesmo a ausência – como é o caso da MPn5 -, podem fazer com que a HQ não atinja seus objetivos.

3.2.3. Proposta 3 – Livro didático: Português: conexão e uso

- Reprodução da proposta

Figura 9 – PPN 3 (p. 207)



Produção escrita



PRODUÇÃO DO ANO

 Não escreva no livro!

Relato de viagem

Você gosta de viajar? Sabia que existem pessoas e até famílias inteiras que dedicam grande parte de sua vida a viagens e que gostam de compartilhar o que viveram em relatos e diários de bordo? Um desses casos é o da família Schurmann, que se tornou conhecida por ter viajado quase o mundo todo e ter feito inúmeros relatos de suas experiências. Leia este trecho de uma notícia sobre ela.

Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic



Foto do acervo da Família Schurmann em seu veleiro no Taiti. Foto de 2015.

[...]

A série *Expedição Oriente*, que vai mostrar a viagem da Família Schurmann até a Ásia em busca de informações sobre a teoria de que os exploradores chineses teriam sido os primeiros a navegar ao redor do mundo, conhecendo lugares como Caribe, América do Sul e Antártica décadas antes dos europeus, estreia no dia 25 de abril, às 22h30, no National Geographic. A produção, com 11 episódios de uma hora cada, é dirigida pelo cineasta David Schurmann, filho de Vilfredo e Heloísa.

A bordo do veleiro sustentável Kat – que, além de homenagear a caçula da família que faleceu em 2006, tem sistema de geração de energia limpa por meio de eólicos, painéis solares e hidrogêneradores, compactador de lixo reciclável, sistema de tratamento de esgoto, reaproveitamento de lixo orgânico e até uma horta orgânica a bordo –, a família atravessou os mares durante dois anos. A expedição nasceu após o estudo da história do navegador português Fernão de Magalhães, conhecido por idealizar, no século XVI, a primeira viagem ao redor do globo. Ele afirmava ter dados sobre diferentes rotas marítimas que não constavam nos documentos oficiais da época.

[...]

DIÁRIO Catarinense. Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic. A notícia, 12 abr. 2017. Disponível em: <<http://anoticia.dicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/noticia/2017/04/viagem-da-familia-schurmann-para-a-asia-e-tema-da-serie-expedicao-oriental-da-national-geographic-9770369.html?impressao=sim>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Unidade 6 **207**

Fonte: Delmato, D.; Carvalho, L. B. (2018, p. 207)

Figura 10 – PPN 3 (p. 208)

Não deixe de acessar

Sítio da família Schurmann

Em 1984, Heloisa e Vilfredo abandonaram o conforto da vida em terra firme e partiram de Florianópolis (SC) com os três filhos, à época com 7, 10 e 15 anos de idade, com o objetivo de realizar um sonho: dar a volta ao mundo a bordo de um veleiro.

Disponível em: <<http://schurmann.com.br/familia-schurmann>>. Acesso em: 24 maio 2018.

Que tal você também fazer o relato de uma viagem ou de um passeio que tenha feito?

Pense em um lugar que você tenha conhecido e na experiência vivida que tenha sido marcante. Pode ser uma viagem, uma excursão, uma visita a familiares que moram em outra cidade, um passeio interessante que tenha feito. Pode ser até mesmo uma viagem imaginária a um lugar a que você sonha ir um dia. Com a ajuda do professor, você poderá publicar seu relato no blogue da turma. Afinal, nada mais natural do que visitar lugares e compartilhar nossas experiências com outras pessoas.

Seus leitores serão também os leitores do Almanaque, nossa Produção do ano.

Antes de começar

O trecho a seguir faz parte de um relato do diário de bordo que a família Schurmann mantém na internet. Leia-o para responder às questões a seguir.

[...]

Nesses dois anos de expedição, tivemos muitos momentos de ficar sem fôlego de tantas experiências lindas que vivenciamos, de desafios que passamos, e de muitas saudades de quem amamos.

[...]

Ah! Eu tinha me esquecido como foi de tirar fôlego chegar em Xangai com milhares de barcos, navios e chatas cruzando nosso caminho no rio para redescobrir o grande almirante Zheng He, o venerado herói das grandes navegações chinesas.

A China, inspiração de nossa expedição, mostrou seu lado tradicional milenar e o que há de mais moderno em suas cidades de Xangai e Pequim.

Em Bornéu, estar de frente com um orangotango e ver o olhar profundo desse animal quase tão humano foi uma experiência incrível.

Na Indonésia, os cultos mais diferentes em um mesmo espaço nos levaram de mesquitas e templos budistas, hindus em cerimônias milenares e muito espirituais.

A travessia do Oceano Índico por 12 dias e 2 800 milhas foi a mais longa, a mais rápida e a mais difícil de todas. Com mar de ondas de 3 até 5 metros e ventos fortíssimos, era difícil a vida a bordo [...].

FAMÍLIA Schurmann. Uma expedição de tirar o fôlego. Família Schurmann, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://schurmann.com.br/pt/uma-expedicao-de-tirar-o-folego/>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

1. Nesse trecho, aparecem algumas expressões que indicam lugar e tempo.
 - a) Anote no caderno duas que indicam lugar.
 - b) Anote no caderno uma expressão ou frase que indique tempo.
2. No caderno, escolha e registre outras expressões que marquem tempo e lugar e que você poderia usar em seu relato de viagem.
3. Observe o uso dos tempos verbais no relato da família Schurmann: estão no presente ou no passado?

208
Unidade 6

Fonte: Delmato, D.; Carvalho, L. B. (2018, p. 208)

Figura 11 – PPN 3 (p. 209)

Planejando o texto

Para planejar seu relato de viagem real ou imaginária, faça um roteiro no caderno com base nos itens a seguir.

1. Para que lugar foi sua viagem ou seu passeio?
2. Qual foi o objetivo da viagem, o itinerário seguido e quantos dias durou?
3. O que você observou e registrou de mais interessante (costumes, festas, paisagens, pessoas)?
4. Aconteceu algo de diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores?
5. O que você aprendeu nessa viagem? Quais foram suas reflexões sobre o que viu, fez e aprendeu?

.....

Dica: Complemente o que você já sabe sobre o local do seu relato pesquisando mais informações em livros, revistas, jornais ou sites. Anote o que julgar necessário.

- Cite fatos e faça observações sobre aspectos geográficos, históricos ou culturais.
- Faça comentários e reflexões sobre o que viu.
- Utilize palavras do campo semântico da viagem ou do local.
- Use os tempos verbais adequados e expressões que marcam tempo e lugar, dando atenção à pontuação e à ortografia.
- Utilize seus conhecimentos de concordância.
- Se possível, selecione fotos para compor seu relato.

.....

Autoavaliação e reescrita

1. Após a finalização do texto, releia-o, verificando se os elementos mais importantes de um relato estão presentes.
 - a) O itinerário e a ordem dos acontecimentos da viagem estão claros para o leitor?
 - b) Foram incluídos trechos narrativos, descritivos e expositivos, se/quando necessários?
 - c) Foram usadas formas verbais no passado e expressões para indicar tempo e lugar?
2. Após a autoavaliação, reescreva o texto fazendo os ajustes necessários e apresente o relato ao professor.
3. Depois de pronta a versão final, crie um título que chame a atenção do leitor e adicione uma ou mais fotos.
4. Guarde a produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano.

Não deixe de ler

As viagens de Marco Polo, tradução de Carlos Heitor Cony, Ediouro.

Marco Polo tinha 17 anos quando chegou às terras do imperador mongol Kublai Khan. Inteligente e observador, procurou conhecer os recursos naturais e os costumes dos povos que encontrou em suas viagens pelo Extremo Oriente. Seu relato revelou aos europeus a riqueza e o desenvolvimento do Oriente.

Leia a obra completa para saber mais sobre essa aventura.

.....

Unidade 6 **209**

Fonte: Delmato, D.; Carvalho, L. B. (2018, p. 209)

- Identificação das MPn

Quadro 24 – MPn da PPN 3

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
PPN3		X			

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição de cada MPn

Trecho da proposta	MPn
Aconteceu algo de diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores?	MPn2 Nó

- Análise

Na abertura da proposta, é apresentada aos alunos uma reportagem do jornal Diário Catarinense, acerca da Família Schurmann, que navega pelo mundo. Após isso, os alunos são motivados a escolherem “uma viagem, uma excursão, uma visita a familiares que moram em outra cidade, um passeio interessante que tenham feito”, para relatarem, a fim de que seus textos possam ser publicados no *blog* da escola.

Após essa introdução, a proposição é dividida em três seções: 1) Antes de começar; 2) Planejando o texto; 3) Autoavaliação e reescrita. A primeira seção apresenta trechos dos relatos de viagem da Família Schurmann, seguida de três questões, que orientam os alunos a refletirem sobre a construção do tempo e o espaço na narração da viagem, bem como o tempo verbal mais adequado para essa produção textual.

A segunda seção, fundamentada em perguntas, propõe que os alunos elaborem um roteiro que norteará a produção do relato de viagem. No que tange às macroproposições narrativas, é neste momento que identificamos a única menção, especificamente ao nó desencadeador de uma ação (MPn2). Essa questão indica a

que o aluno registre em seu roteiro algum fato “diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores”.

Na terceira seção, já com o relato de viagem produzido, os alunos devem exercer a avaliação do texto e a reescrita, para que, com o texto na versão final, possam apresentar ao professor. Destacamos que, nos elementos que a proposta chama a atenção para que se realize a revisão, é retomado o que foi mencionado na seção “Antes de começar”: a descrição do tempo e do espaço, e os tempos verbais.

Como vemos no Quadro 24, as MPn 1, 3, 4 e 5 não são contempladas na proposta.

A partir do que constatamos, é possível afirmar que se trata de uma proposta mais centrada em elementos da história, tais como a sucessão de fatos e a descrição de locais, bem como em aspectos da materialidade do texto, como o adequado tempo verbal para o que se pretende narrar. No que diz respeito aos constituintes que formam os textos narrativos, tratados aqui como macroproposições narrativas, é evidente que a falta de orientações pode levar a um texto com falhas na intenção de se narrar um fato.

É presumível que os alunos saibam que qualquer história deve ter um ponto de partida (MPn1), que um evento deve se desenvolver e ser solucionado (MPn 3 e 4), e que essa história deve ter um desfecho (MPn5). A ausência de orientações referentes a essas MPn pode fazer com que sejam produzidos texto aquém do que os alunos são capazes de realizar.

3.2.4. Proposta 4 – Livro didático: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem

- Reprodução da proposta

Figura 12 – PPN 4 (p. 244)

Meu conto NA PRÁTICA

Agora você está pronto para se arriscar na produção de um conto autoral. O tema a ser desenvolvido é o seguinte: um rapaz trabalha como vendedor de flores em um cruzamento de uma cidade grande brasileira. Em um dos dias, o calor está surpreendentemente forte e há risco de as flores murcharem antes de serem vendidas. Se isso acontecer, ele perderá o dinheiro que gastou para comprá-las, o qual fará muita falta em sua casa.

Seu conto será, a princípio, lido por um colega. Depois ficará acessível no *blog* da turma e poderá ser conhecido por meio de gravações, como aquelas que compõem os *audiobooks*.

2 Momento de produzir

Planejando meu conto

Veja, no esquema a seguir, algumas orientações para auxiliar você em sua produção.

Da teoria para a...

O narrador representa a posição ou ponto de vista a partir do qual a história será contada.	➡	Escolha quem vai narrar: o próprio rapaz? Outro vendedor? Um motorista? Alguém que observa a cena de uma janela? Um narrador onisciente? Essa escolha define o tipo de informação que você poderá usar. O rapaz conta seus próprios sentimentos porque fala em primeira pessoa; um observador pode apenas deduzi-los; um narrador onisciente pode comentar sentimentos de todos os envolvidos etc.
O enredo é a sequência de ações da narrativa e começa com uma contextualização (situação inicial).	➡	Inicie dando as informações necessárias para que o leitor saiba quem é o personagem principal. Esses dados constroem a situação inicial e preparam a entrada do conflito (complicação).
Os personagens são os responsáveis por realizar as ações que formam o desenvolvimento do conto.	➡	Além do rapaz, quais personagens estarão em cena e como vão se caracterizar? Alguns podem ser mencionados de maneira genérica (os motoristas dos carros, por exemplo), e outros podem ser individualizados, como um colega do vendedor, que pode ter um nome e dizer algo.
O enredo é desenvolvido com a apresentação de ações que caminham para um ponto de grande tensão e depois se resolvem.	➡	Faça uma lista com as ações para observar se a tensão está aumentando e para definir o clímax. Depois, pense em como a história vai terminar.

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

... prática

➡ 244

Fonte: Ormundo, W.; Siniscalchi, C. (2018, p. 244)

Figura 13 – PPN 4 (p. 245)

Elaborando meu conto

1. Comece com um ou mais parágrafos que ajudem seu leitor a imaginar como é a vida do personagem principal: rotina de trabalho, preocupações financeiras, vida familiar, amigos etc.
2. Inicie a complicação descrevendo a situação que altera a rotina do personagem. O que está acontecendo? Por que isso é um problema? Que sentimentos e pensamentos são provocados pelo acontecimento?
3. Desenvolva o conto, relatando ações que mostrem como o narrador lidou com o que estava acontecendo. É o momento de fazê-lo interagir com outros personagens que podem ajudá-lo ou atrapalhá-lo. Veja que discurso – direto ou indireto – é mais adequado em cada situação.
4. As ações devem resultar em um clímax, o momento de maior tensão.
5. Por fim, apresente um desfecho para o que foi narrado. O que acontece com as flores? Como o narrador reage a isso?
6. Dê um título ao texto, buscando algo que possa atrair a curiosidade do leitor.
7. Releia seu texto para observar e corrigir, se for o caso, a divisão dos parágrafos e das frases.
8. As relações de causa e consequência são muito importantes nas narrativas: uma ação provoca outra e assim vai sendo criada a progressão. Veja se essas relações estão bem claras.

Momento de reescrever

Avaliando meu conto

Troque seu texto com o de um colega. Enquanto ele avalia sua produção, você faz o mesmo com a dele. Anotem, no final do texto, as letras maiúsculas de A a I. Elas correspondem às questões a seguir. Respondam, em cada item, "sim", "não" ou "mais ou menos". Em uma segunda leitura, usando lápis, anotem equívocos de ortografia, pontuação e concordância.

Ao terminar, destroquem os textos e conversem sobre as respostas dadas.

A	O título é coerente com o conto e atrai o leitor?
B	O leitor tem informações sobre a rotina do personagem?
C	Existe uma complicação relacionada às flores e ao calor?
D	As ações contadas tornam-se mais intensas até chegar a um clímax?
E	Há um desfecho que explica o que aconteceu com as flores e com o personagem principal?
F	Todas as informações necessárias para que o leitor compreenda a história foram apresentadas?
G	Houve um bom uso dos tipos de discurso?
H	Existe coerência na maneira de narrar, isto é, o narrador conta apenas aquilo que poderia saber?
I	Os parágrafos e as frases estão bem divididos?



245

Fonte: Ormundo, W.; Siniscalchi, C. (2018, p. 245)

Figura 14 – PPN 4 (p. 246)

Reescrevendo meu conto

1. O conto que você criou ficará disponível no *blog* da turma. Assim, considere os comentários de seu colega e decida se vai manter o conto como está ou se vai reescrever uma ou mais partes para aprimorá-lo.
2. Verifique também as anotações relativas à linguagem. Corrija equívocos, consultando um dicionário, uma gramática ou o professor.

Inserindo meu conto no *blog* da turma

O próximo passo é preparar a postagem no *blog*. Um grupo de quatro ou cinco alunos formará a equipe de editores, responsável por receber os contos, organizá-los, criar um texto de apresentação da atividade e enviar os materiais para que o professor faça a postagem.

Sua parte

1. Utilizando um editor de textos, digite seu conto e explore a ocupação da página, escolhendo o tipo e tamanho da letra, o espaçamento, a distância da margem etc. Você é responsável pela aparência final de seu texto.
2. Envie o texto para a equipe de editores.
3. Considere o convite para gravar a leitura do conto. É mais uma forma de compartilhar sua produção.

Editores

1. Produzam um vídeo curto de apresentação da atividade, contando a proposta de produção.
2. Criem uma lista com os títulos dos contos, os nomes dos autores e um *link* para acessar os textos.
3. Convidem a turma para gravar a leitura de alguns dos contos.
4. Ajudem os alunos voluntários a preparar esse material. Lembrem-se de orientar a leitura, que deve ser fluente e expressiva, a fim de traduzir a compreensão e a interpretação do conto. O leitor deve estar atento ao ritmo, às pausas e à entonação indicada pela pontuação. E, para garantir uma boa audição, deve pronunciar as palavras com clareza.
5. Cuidem para que o local de captação da voz esteja silencioso. A gravação pode ser feita usando aparelhos simples, mas não pode ser comprometida por ruídos.
6. Disponibilizem os áudios com os textos.
7. Façam uma pesquisa de textos de outros gêneros que também falem de vendedores de flores: uma animação, uma fotorreportagem, uma reportagem de TV etc. O *blog* ficará mais rico se vocês acrescentarem mais gêneros e mais linguagens.
8. Apresentem a página pronta para a turma.



246

Fonte: Ormundo, W.; Siniscalchi, C. (2018, p. 246)

- Identificação das MPn

Quadro 25 – MPn da PPN 4

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
PPN4	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição de cada MPn

Trecho da proposta	MPn
O enredo é a sequência de ações da narrativa e começa com uma contextualização (situação inicial). Inicie dando as informações necessárias para que o leitor saiba quem é o personagem principal. Comece com um ou mais parágrafos que ajudem seu leitor a imaginar como é a vida do personagem principal: rotina de trabalho, preocupações financeiras, vida familiar, amigos etc.	MPn1 Situação Inicial
Esses dados constroem a situação inicial e preparam a entrada do conflito (complicação). Inicie a complicação descrevendo a situação que altera a rotina do personagem. O que está acontecendo? Por que isso é um problema? Que sentimentos e pensamentos são provocados pelo acontecimento? Existe uma complicação relacionada às flores e ao calor?	MPn2 Nó
O enredo é desenvolvido com a apresentação de ações que caminham para um ponto de grande tensão	MPn3 Re-ação

Desenvolva o conto, relatando ações que mostrem como o narrador lidou com o que estava acontecendo.	
As ações devem resultar em um clímax, o momento de maior tensão.	
As ações contadas tornam-se mais intensas até chegar a um clímax?	
Por fim, apresente um desfecho para o que foi narrado. O que acontece com as flores? Como o narrador reage a isso?	MPn4 Desfecho
Há um desfecho que explica o que aconteceu com as flores e com o personagem principal?	
Depois, pense em como a história vai terminar.	MPn5 Situação final

- Análise

A proposta 4 se refere à produção de um conto, gênero estudado no decorrer de todo o capítulo 8 do livro didático.

Após breve introdução, na qual está o tema sobre o qual os alunos terão de produzir o conto (um rapaz trabalha como vendedor de flores em um cruzamento de uma cidade grande brasileira. Em um dos dias, o calor está surpreendentemente forte e há risco de as flores murcharem antes de serem vendidas. Se isso acontecer, ele perderá o dinheiro que gastou para comprá-las, o qual fará muita falta em sua casa) a proposta é dividida em cinco seções: 1) Planejando meu conto; 2) Elaborando meu conto; 3) Avaliando meu conto; 4) Reescrevendo meu conto; 5) Inserindo meu conto no *blog* da turma.

A apresentação de um enredo sobre o qual os alunos deverão realizar seus textos limita as possibilidades, impedindo que os alunos possam, desde o início, fazer a escolha do tema e, a partir disso, produzirem seus contos.

É válido destacar que a seção “Planejando meu conto” é organizada a partir de dois tópicos 1) Da teoria para a... 2) ...prática. Essa forma, disposta já no início da proposta, favorece que os alunos possam rever conceitos básicos do referido gênero

textual (1), e, desde o planejamento, os apliquem em seus textos (2), a partir de sugestões que a proposta apresenta.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de que a seção responsável por orientá-los quanto à elaboração do texto, é apresentada de forma detalhada, no tocante ao itinerário que devem seguir, a partir de oito procedimentos que devem ser levados em consideração nesse processo.

No que diz respeito à MPn1, são três os trechos da proposta que orientam a sua construção: 1) O enredo é a sequência de ações da narrativa e começa com uma contextualização (situação inicial).; 2) Inicie dando as informações necessárias para que o leitor saiba quem é o personagem principal.; 3) Comece com um ou mais parágrafos que ajudem seu leitor a imaginar como é a vida do personagem principal: rotina de trabalho, preocupações financeiras, vida familiar, amigos etc.

Os três trechos nos quais são mencionados elementos próprios da MPn1 orientam de forma adequada a que os alunos compreendam que nesse início do conto não há ainda um fato sendo narrado, mas é uma introdução, a fim de que seja contextualizado o ambiente no qual a história se desenvolverá, bem como quem são os personagens que farão parte dessa narrativa.

Os dois primeiros trechos estão na seção responsável por orientar o planejamento do conto. O primeiro tem a finalidade de apresentar o conceito de “enredo”, e, nele, a função da situação inicial. O segundo orienta os alunos, com um verbo imperativo, como devem iniciar o texto narrativo, ressaltando algumas das informações que devem constar na situação inicial.

O terceiro trecho, que está na seção que discorre acerca da produção do conto, de fato, apresenta possíveis aspectos que podem ser incluídos no texto, mas que ainda não fazem parte diretamente do fato a partir do qual se desenvolverá a narração.

A respeito da MPn2, três são as menções na proposta: 1) Esses dados constroem a situação inicial e preparam a entrada do conflito (complicação).; 2) Inicie a complicação descrevendo a situação que altera a rotina do personagem. O que está acontecendo? Por que isso é um problema? Que sentimentos e pensamentos são provocados pelo acontecimento?; 3) Existe uma complicação relacionada às flores e ao calor?

O trecho 1 apresenta a transição da MPn1 para a MPn2, quando, a partir do que foi apresentado na situação inicial, deve ser construído o evento sobre o qual a narrativa será produzida.

Quanto ao segunda trecho, além de apresentar de forma mais direta que nessa etapa do texto deve ter algo que “altere a rotina do personagem”, a proposta pressupõe a existência de um narrador onisciente, que é capaz de descrever os pensamentos e sentimentos do(s) personagem(ns).

O terceiro trecho, no qual há um questionamento aos alunos se há uma complicação a respeito das flores e do calor, direciona a que o aluno inclua no seu texto um fator que quebre a linearidade do texto a respeito de algo muito específico sobre o tema apresentado. Aqui notamos que o aluno pode ficar menos livre para escolher o que estará na composição dessa etapa tão importante do texto narrativo. Embora não se trate de uma imposição, o fato de a questão ser específica sobre esse tema, influencia a que os alunos sigam essa orientação.

Quanto à MPn3, que diz respeito ao ponto mais importante do texto narrativo, há quatro ocorrências na proposta: 1) O enredo é desenvolvido com a apresentação de ações que caminham para um ponto de grande tensão; 2) Desenvolva o conto, relatando ações que mostrem como o narrador lidou com o que estava acontecendo.; 3) As ações devem resultar em um clímax, o momento de maior tensão.; 4) As ações contadas tornam-se mais intensas até chegar a um clímax?

Há uma expressão constante nos trechos da MPn3, que representam a sua finalidade: ação. Uma vez que nas orientações a respeito da MPn2 os alunos foram encaminhados a incluir em seus contos um elemento que desestruturasse a rotina dos personagens, na MPn3 a orientação é que uma sucessão de ações possa estabelecer de que forma essa quebra da linearidade terá uma interferência no curso do conto.

A palavra “tensão”, presente no trecho 1 e no trecho 3, também denota que se espera que essa sucessão de ações seja gradativa, de modo que, ação após ação, haja sempre um outro grau de complexidade, que culminará em um clímax.

No tocante à MPn4, são duas as ocorrências na proposta: 1) Por fim, apresente um desfecho para o que foi narrado. O que acontece com as flores? Como o narrador reage a isso?; 2) Há um desfecho que explica o que aconteceu com as flores e com o personagem principal?

Os dois trechos dessa macroproposição encaminham a que os alunos garantam um desfecho para a complicação que foi apresentada na MPn 2. Posto que o problema se desenvolve com um vendedor de flores, que se encontra em uma situação conflituosa, os dois trechos da MPN4 são incisivos em orientar a que os alunos garantam uma resolução para este problema especificamente.

A respeito da MPn5, há uma ocorrência: 1) Depois, pense em como a história vai terminar.

Embora esse trecho não indique especificamente que é importante que o conto seja concluído com um retorno a uma situação semelhante ao que ocorreu na situação inicial, de tranquilidade, como é esperado na MPn5, a comanda “pense em como a história vai terminar”, abre perspectiva para que os alunos, após terem criado uma situação problema que, paulatinamente, surgiu, se desenvolveu e foi resolvida, estabeleçam um retorno à normalidade em seus contos.

Por fim, quanto a esta proposta, é perceptível que há a preocupação em garantir que o aluno compreenda a estrutura do texto narrativa. A forma didática, e até mesmo repetida, em alguns aspectos, garante que o aluno que for orientado por ela faça um roteiro a partir do qual desenvolva uma adequada compreensão sobre o texto narrativo, especificamente o gênero conto. Porém, como já citado, o estabelecimento de um tema, que não é uma sugestão, mas uma determinação a ser seguida, impede que os alunos explorem a criatividade na criação de enredos diversos, com histórias diferentes umas das outras.

3.2.5. Proposta 5 – Livro didático: Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem

- Reprodução da proposta

Figura 15 – PPN 5 (p. 116)

Oficina de leitura e criação

Narrativas autobiográficas

Condições de produção

■ **O quê?**

Você e sua turma escreverão histórias criadas com base em experiências vividas por vocês! Juntas elas farão parte da coletânea de histórias **Lembranças de nossas infâncias**, que poderá circular entre outros leitores.

Além disso, vocês também trabalharão os textos em leituras orais, para participar de rodas de leitura com as histórias da turma!

■ **Para quem?**

Para leitores da comunidade escolar (outros(as) estudantes, familiares, professores(as), funcionários(as), equipe de gestão).

Como fazer?

● **Preparando-se para escrever o texto**

Você escolherá uma das fotografias que observou e sobre a qual discutiu. Caso prefira, poderá também escolher uma fotografia sua e estabelecer relações com alguma passagem de sua vida, na qual você queira se inspirar para criar uma história.

Essa fotografia me lembra quando eu ★, porque
★. Nela me chama a atenção especialmente ★,
que eu associo a sentimentos e emoções, como
★, que senti naquela ocasião.

1. No caderno, escreva um comentário para a fotografia escolhida. Apoie-se nas indicações seguintes e faça os acréscimos que desejar.
2. No caderno, planeje o enredo que você desenvolverá na narrativa. Utilize as perguntas a seguir.
 - a) Quando aconteceu?
 - b) Onde aconteceu?
 - c) Quem participou? (Escolha apenas uma pessoa para ser a personagem que participará das ações contadas pelo narrador).

116

Figura 16 – PPN 5 (p. 117)

d) O que aconteceu? (Escolha acontecimentos em que o narrador seja a personagem central, como no trecho de *Infância*, de Graciliano Ramos, que você leu no capítulo 2).

3. Lembre-se de que você precisará trabalhar a linguagem para que a narrativa fique atraente a seus leitores. Não se trata apenas de lembrar uma passagem de sua vida, mas de recriá-la em uma narrativa. Para isso, planeje:

- a) Como você descreverá o lugar em que acontecem as cenas? Dica: para você se inspirar, retome o capítulo 2 e reveja os trechos em que Daniel Munduruku fala do igarapé e em que Graciliano Ramos descreve a casa e o beco.
- b) Escolha uma imagem que pode servir para comparação ou para metáfora, ajudando o leitor a imaginar o lugar central de sua narrativa.
- c) Quais verbos você vai usar para ajudar na construção das ações das personagens e, ao mesmo tempo, organizar temporalmente a narrativa? Como haverá mais ações do narrador, capriche na lista de verbos escolhidos para ele. Leia abaixo as funções dos verbos que você poderá utilizar no texto. Não se esqueça de já conjugar os verbos no tempo verbal adequado para essa organização do tempo.

Expressarão ações da personagem, que aconteceram e se concluíram no passado.
Expressarão ações do narrador, que aconteceram e se concluíram no passado.
Expressarão ações de ambas as personagens, que aconteceram e se concluíram no passado.
Expressarão ações da personagem que sempre aconteciam, eram recorrentes e não se concluíam.
Expressarão ações do narrador, em um passado mais anterior do que o usado para os acontecimentos até então narrados.

- 4. Quais falas de sua personagem entrarão na narrativa? O narrador as apresentará por discurso direto, indireto ou indireto livre?
- 5. Você quer que o leitor estabeleça relações de intertextualidade explícitas a partir de seu texto? Em caso afirmativo, quer citar algum trecho de cantiga, de música ou de outra história? Que relações de sentido quer que o trecho citado tenha com sua história?
- 6. Que imagem do narrador você quer que o leitor tenha? Lembre-se de que agora não será mais você, mas alguém que fala no texto, recriando nele experiências suas. Associe sentimentos e emoções e depois escolha comparações e metáforas. Leia, na página seguinte, alguns exemplos inspirados nas fotografias que você observou há pouco.

117

Fonte: Balthasar, M.; Goulart, S. (2018, p. 117)

Figura 17 – PPN 5 (p. 118)

Oficina de leitura e criação

Livre e feliz	E eu tomava o quintal afora como um cata-vento.	E eu era um cata-vento pelo quintal afora.
Solidário, participativo	Eu era parte da meninada, sempre unidos como nas cores de um grafite.	Eu era parte da meninada, cores unidas em um grafite.
Ousado, rápido	Eu desafiava meu tamanho, saltando rápido e certo como um grilo.	Eu era um grilo a desafiar meu tamanho, saltando rápido e certo.
Imponente, destemido	Na roupa rubra e brilhante, eu me erguia como se fosse o rei de minha gente.	Na roupa rubra e brilhante, eu me erguia, rei de minha gente.

7. Vamos seguir uma estrutura próxima à que foi trabalhada na narrativa *Meu vô Apolinário*, de Daniel Munduruku, cujo trecho foi visto no capítulo 2. Para isso, estude e entenda o esquema seguinte.

1º parágrafo Introdução	Inicie a narrativa situando o leitor sobre o que você narrará, quando e onde aconteceu e quem esteve envolvido. Trabalhe bem a linguagem para apresentar lugar e personagem, com comparações e metáforas e atenção ao uso dos verbos.
2º parágrafo	Nesses parágrafos, desenvolva as ações, incluindo na narrativa as falas das personagens. Se desejar, estabeleça relações de intertextualidade, citando o trecho de alguma cantiga ou de alguma outra história (como daquelas que você leu neste capítulo).
3º parágrafo	
4º parágrafo	Aqui é o ponto alto de sua narrativa, quando os acontecimentos se complicarão, criando uma quebra da harmonia, uma tensão.
5º parágrafo	Aqui você precisa contar como se resolveu a situação anterior; é o fechamento da narrativa.

● **Escrevendo a história**

1. Retome tudo o que você planejou até aqui e, com base no esquema de organização do texto, redija no caderno cada um dos parágrafos. Lembre-se de trabalhar bem os recursos de linguagem que aprendeu: usar palavras e expressões que proporcionem a coesão do texto; empregar bem os verbos escolhidos, concordando com o sujeito e organizando a lógica de tempo da narrativa; empregar bem comparações e metáforas; trabalhar a fala da personagem; fazer intertextualidade, se for o caso, destacando trecho de outro texto na narrativa.

118

Fonte: Balthasar, M.; Goulart, S. (2018, p. 118)

Figura 18 – PPN 5 (p. 119)

2. Escolha um título bem criativo, que desperte o interesse do leitor, provoque sua imaginação e, ao mesmo tempo, tenha relações com a história. Se quiser, brinque com os sentidos das palavras e empregue parênteses para criar outras.

● **Avaliando a produção**

Tudo pronto? Revise o texto, utilizando a tabela com os critérios para a produção e revisão de sua narrativa autobiográfica. Lembre-se de consultá-la durante e depois da escrita da primeira versão de seu texto. Com base no que analisou, corrija problemas, melhore trechos. Seu (Sua) professor(a) também trará contribuições para você melhorar ainda mais seu texto. Após as contribuições dele(a), faça a reescrita, se preciso.

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
O texto atendeu aos critérios de:
1. Adequação à proposta
a) O texto traz aspectos de experiências vividas na infância, contadas de forma a despertar interesse, prazer, outras emoções em ouvintes/leitores?
b) A fotografia inicialmente escolhida foi usada na criação da narrativa? O leitor de seu texto consegue perceber relações estabelecidas entre ela e a narrativa?
2. Adequação às características estudadas do gênero
a) A narração está em 1ª pessoa: é um "eu" que conta a história?
b) Há uma organização lógica do tempo, com uso de verbos que indicam ações concluídas e não concluídas no passado? Se houve a necessidade de expressar um tempo mais anterior, o verbo escolhido está de acordo com isso?
c) A outra personagem que participa da história está bem construída, de modo que o leitor possa imaginar o que é importante nela, de acordo com seu papel nos acontecimentos? O uso de comparações e/ou metáforas está contribuindo para isso?
d) As falas da personagem estão bem "encaixadas" no texto, de acordo com a estratégia escolhida? — Discurso direto (a própria personagem fala, como se a cena acontecesse no momento da leitura; há uso de travessões ou aspas); — Discurso indireto (o narrador fala pela personagem, usando verbos que indicam isso: disse, falou, comentou, gritou etc.); — Discurso indireto livre (com fala que, embora seja do narrador, cria no leitor a sensação de que nela se "mistura" a fala de outra personagem).
e) O espaço em que ocorrem as ações está descrito de modo a contribuir com a imaginação do leitor? O uso de comparações e/ou metáforas contribui para isso?

Figura 19 – PPN 5 (p. 120)

Oficina de leitura e criação

f) Houve a escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (inter-textualidade)? Nesse caso, a citação de trechos de outro texto está se “encaixando” bem na narrativa? É possível estabelecer relações de sentido entre as citações e a narrativa?

g) O enredo está interessante e lógico, com ações bem “encaixadas” — uma coisa levando a outra?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

a) Há um título criativo, que tem relações com o que se narra?

b) O texto está organizado em parágrafos, ajudando a estruturá-lo como narrativa tradicional: início (em que se situa o leitor sobre o que vai ser narrado); desenvolvimento das ações; complicação delas com um ponto de tensão, um conflito; solução, desfecho da narrativa?

c) Houve uso de expressões sinônimas e de pronomes para retomar referentes do texto, eliminando a repetição e garantindo-se a progressão de sentidos?

4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa

a) O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta escrita?

b) Houve uso intencional de regras de outras variedades, na fala de alguma personagem, por exemplo?

5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos

a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia?

b) Houve uso intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção a travessão, aspas e parênteses?

Roda de Leitura — Lembranças de nossas infâncias

Entonação e leitura expressiva

A leitura em voz alta dá vida a um texto. Para isso, é preciso que se trabalhem aspectos próprios da oralidade: entonação (diferentes alturas da voz, conforme a ênfase que se quer dar a uma parte do discurso), pausa, ritmo, expressividade. Além disso, a expressão facial e os gestos também podem ser associados a uma leitura bem expressiva.

Por isso, é preciso conhecer bem o texto, seu movimento, suas vozes e as emoções sugeridas em cada passagem.

120

Fonte: Balthasar, M.; Goulart, S. (2018, p. 120)

- Identificação das MPn

Quadro 26 – MPn da PPN 5

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
-----	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

PPN 5	X	X	X	X	
-------	---	---	---	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição de cada MPn

Trecho da proposta	MPn
Inicie a narrativa situando o leitor sobre o que você narrará, quando e onde aconteceu e quem esteve envolvido. início (em que se situa o leitor sobre o que vai ser narrado)	MPn1 Situação Inicial
Nesses parágrafos, desenvolva as ações desenvolvimento das ações	MPn2 Nó
Aqui é o ponto alto de sua narrativa, quando os acontecimentos se complicarão, criando uma quebra da harmonia, uma tensão. complicação delas com um ponto de tensão, um conflito	MPn3 Re-ação
Aqui você precisa contar como se resolveu a situação anterior; é o fechamento da narrativa. solução, desfecho da narrativa	MPn4 Desfecho

- Análise

A proposta 5 disponibiliza aos alunos o exercício de uma narrativa autobiográfica. Esta proposta não nomeia um gênero específico, porém, partindo do que é proposto, podemos afirmar que se trata de algo bastante semelhante a um diário, ou um outro gênero no qual a narrativa seja desenvolvida com base em um evento vivido pelo(s) autor(es).

Outra característica desta proposta é o fato de que ela estabelece, já no início, a que público o texto será direcionado: “Para leitores da comunidade escolar (outros(as) estudantes, familiares, professores(as), funcionários(as), equipe de gestão)”. Esclarecer as condições de produção é importante, para que os alunos

possam fazer determinadas escolhas lexicais, bem como adequar aspectos do enredo, a fim de que consigam comunicar aos seus leitores o que pretendem.

A proposta é estruturada em três seções: 1) Preparando-se para escrever o texto; 2) Escrevendo a história; 3) Avaliando a produção. Trata-se de uma proposta bastante textual, com poucos recursos gráficos. Na terceira seção, que orienta a avaliação do texto produzido, uma extensa ficha de apoio indica aspectos que os alunos devem avaliar se observaram em seus textos, desde a adequação à proposta até questões ortográficas, passando pela construção da textualidade e o uso da norma culta escrita da Língua Portuguesa.

No que tange à MPn1, há duas ocorrências na proposta: 1) Inicie a narrativa situando o leitor sobre o que você narrará, quando e onde aconteceu e quem esteve envolvido.; 2) início (em que se situa o leitor sobre o que vai ser narrado).

No primeiro caso, que está na seção que aborda o planejamento do texto, não fica claro se se trata de uma instrução para que os alunos criem uma situação de normalidade, a partir da qual a narrativa será desenvolvida, ou se eles devem fazer uma descrição sobre o texto que será produzido, como um resumo que antecede a produção, de fato. O uso da expressão “sobre o que você narrará” pode causar essa incompreensão, pois dá a impressão de que o início da narrativa autobiográfica que eles produzirão é o espaço para falarem sobre o texto, não sendo, assim, o texto, propriamente.

No segundo caso, localizado na seção que orienta a avaliação do texto produzido, a menção à MPn1 é bastante semelhante ao que aparece no primeiro caso, ficando, desse modo, difícil de definir se os alunos devem produzir uma situação inicial da narrativa, ou se devem apresentar ao leitor o que será narrado.

Mesmo diante dessa possível imprecisão, reconhecemos que a proposta, em alguma medida, abre perspectiva para que os alunos iniciem suas propostas contextualizando acerca do que tratará seus textos, como observamos no trecho 1, quando orienta a que incluam “quando e onde aconteceu e quem esteve envolvido”.

A respeito da MPn2, estas são as duas ocorrências: 1) Nesses parágrafos, desenvolva as ações; 2) desenvolvimento das ações. Em ambos os casos, mesmo se tratando de orientações pouco aprofundadas, fica claro que se trata do momento do texto no qual deve-se desenvolver algum(ns) acontecimento(s).

São duas as orientações sobre a MPn3: 1) Aqui é o ponto alto de sua narrativa, quando os acontecimentos se complicarão, criando uma quebra da harmonia, uma tensão.; 2) complicação delas com um ponto de tensão, um conflito.

As duas vezes que identificamos orientações referentes à MPn3 são adequadas quanto a função dessa macroproposição na construção da narrativa. Elas indicam que, frente as ações desenvolvidas na MPn2, deve haver um evento complicador, algo que tensione a sucessão dos fatos narrados.

Se relacionarmos esta macroproposição à MPn1, no entanto, notaremos uma divergência, pois no primeiro trecho diz que é preciso haver uma “quebra da harmonia”, e, como discutido anteriormente, essa situação harmoniosa, que é comum no início do texto narrativo, não é devidamente orientada nesta proposta.

Quanto à MPn4, como as demais macroproposições desta proposta, há duas ocorrências: 1) Aqui você precisa contar como se resolveu a situação anterior; é o fechamento da narrativa.; 2) solução, desfecho da narrativa. De forma precisa, a proposta orienta a que os alunos pensem na solução para o conflito iniciado anteriormente. Destacamos que tanto na seção que orienta o planejamento da narrativa autobiográfica, quanto na que encaminha a avaliação do texto produzido, a MPn4 é tratada de forma a esclarecer os alunos que o desfecho da história é marcado pela solução do problema, sem a qual o texto não pode ser considerado como concluído.

Como assinalado no Quadro 26, não há menção à MPn5.

Concluindo a análise desta proposta, é notável que, mesmo tendo uma extensão maior que algumas das analisadas neste trabalho, ela se dedica em grande parte a fazer referência a leituras e exercícios anteriores à proposta, e também a aspectos da linguagem, considerando a estrutura do texto narrativo como algo comum aos estudantes a quem ela se destina e, por isso, como acontece na MPn1 e 5, menos detalhada, podendo resultar em produções instáveis quanto ao que é esperado de uma narrativa autobiográfica.

3.2.6. Proposta 6 – Livro didático: Tecendo linguagem: Língua Portuguesa

- Reprodução da proposta

Figura 20 – PPN 6 (p. 220)



PRODUÇÃO DE TEXTO

Causo

Depois de ter conhecido alguns causos, você e mais três colegas vão se preparar para a recriação de um caso que posteriormente será contado pelo grupo numa roda de contação de caso, na seção **Na trilha da oralidade**. Informem-se sobre pessoas da família, da escola, amigos, vizinhos que são contadores de causos, procurem essas pessoas e marquem com elas um momento de contação de causos para o grupo. Se não conhecerem nenhum contador, pesquisem na internet *sites* que tragam contações de causos e marquem um momento para, juntos, ouvirem as histórias.



REUTERS/ISTOCK

Momento de contação de causos entre alunos.

Planejamento

Para planejar a produção, transcrevam as perguntas a seguir e respondam a cada uma delas. Ampliem o número de questões, se julgarem necessário. Verifiquem se cumpriram o planejado na hora de avaliar o texto.

PARA ESCREVER A NOTÍCIA	
1. Qual é o público leitor do caso?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

Orientações para a produção

1. Como provavelmente a origem do texto do grupo será um caso popular, haverá muitas palavras e expressões usadas na modalidade oral da língua. Assim como ocorreu em alguns dos casos lidos neste capítulo, é possível representar por escrito algumas palavras e expressões usadas pelos personagens ou pelos próprios contadores.
2. Vocês se lembram de palavras e expressões típicas das conversações espontâneas, como *eu acho que*, *ai*, *nê*, *então*, *viu* etc.? Elas podem ser usadas no texto, na fala dos personagens, para fazer com que se aproximem do jeito de falar usado em determinadas situações. Para verem exemplos desse tipo de representação, releiam os casos do capítulo que apresentam marcas de oralidade e variantes linguísticas.

220

Fonte: Oliveira, T. A.; Araújo, L. A. M. (2018, p. 220)

Figura 21 – PPN 6 (p. 221)

3. O narrador pode relatar os gestos e as expressões faciais dos personagens. Esse recurso torna a cena mais viva para o leitor. No texto "Aquele animal estranho", por exemplo, o narrador mostra a expressão de um personagem ao ver o motorista sair engatinhando debaixo dos escombros do automóvel destruído. Veja:

– *A la pucha!* – exclamou então um guasca, entre espantado e penalizado – o animal deu cria!

4. Se os personagens tiverem nomes, registrem esses nomes na história; se não tiverem, vocês poderão criá-los de acordo com o ambiente e a situação narrada ou descrita.

5. Não se esqueçam de usar as pontuações de diálogo, caso seja necessário representar a fala dos personagens ou expressar sentimentos.

6. Façam a primeira edição do texto um rascunho.

Avaliação

No grupo, releiam em conjunto o causo recriado e observem os itens a seguir:

- O causo apresenta:
 - começo (situação inicial de tranquilidade);
 - meio (situação problemática/conflito, tentativa de solução e clímax);
 - fim (desfecho, desenlace ou conclusão).
- Vocês usaram no texto palavras com a função de representar a fala ou termos em uma variedade linguística específica, buscando encontrar um modo de registrar as marcas da linguagem oral?
- Fizeram uso de sinais de pontuação, como vírgulas, pontos de exclamação e de interrogação, dois-pontos e travessões ou aspas que antecedem a fala dos personagens nos diálogos (discurso direto), entre outros?
- Usaram pontuação e palavras adequadas para marcar sentimentos ou ações mais contundentes dos personagens?
- Deram um título ao texto?

Se acharem necessário, solicitem ao professor que avalie se o grupo conseguiu recriar o causo de forma adequada, com todas as partes, com clareza e se é preciso alterar algum item.

Reescrita

- Com base na avaliação do texto, façam as modificações necessárias de modo a torná-lo mais interessante ao público leitor e ouvinte.
- Se necessário, façam correções na pontuação do texto e na grafia de palavras.
- Passem o texto a limpo, deixando um espaço para uma posterior ilustração. Distribuem o conteúdo na página de modo a garantir harmonia entre texto e imagem.
- Entreguem-no ao professor e combinem um momento para digitação do texto e, se possível, postagem na internet.
- Quando o professor devolver o texto, combinem um dia para a roda de contação dos causos.

221

Fonte: Oliveira, T. A.; Araújo, L. A. M. (2018, p. 221)

- Identificação das MPn

Quadro 27 - MPn da PPN 6

PPN	M P n 1	M P n 2	M P n 3	M P n 4	M P n 5
PPN 6	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor

- Transcrição de cada MPn

Trecho da proposta	MPn
situação inicial de tranquilidade	MPn1 Situação Inicial
situação problemática/conflicto	MPn2 Nó
tentativa de solução e clímax	MPn3 Re-ação
desfecho, desenlace ou conclusão	MPn4 Desfecho

- Análise

A proposta 6 diz respeito à produção de um causo, em um exercício no qual os alunos devem procurar causos entre familiares, pessoas da escola, amigos, vizinhos ou, caso não encontrem ninguém que tenha um causo para lhes contar, podem pesquisar algum contador de causos na internet, a fim de que façam o registro dessa história, como a proposta orienta.

A organização dessa proposta é feita a partir de quatro seções, que são: 1) Planejamento; 2) Orientações para a produção; 3) Avaliação; 4) Reescrita.

A seção que se refere ao planejamento é composta de quatro perguntas que orientam os alunos a refletirem sobre as condições de produção e distribuição do

texto. Além das questões que tratam do público leitor, da linguagem que será usada, e do local onde o texto circulará, chama a atenção a pergunta 3, que propõe que os alunos respondam “Que estrutura o texto vai ter?”. A apresentação dessa pergunta, já na abertura da proposta, mostra que, mesmo se tratando de um texto narrativo, que, como abordamos neste trabalho, tem uma estrutura estável, ele não é abordado dessa forma na proposta 6, deixando aberta a possibilidade para que os alunos adotem uma estrutura diferente da que é comum nos textos narrativos.

A menção que pode ser considerada no âmbito da MPn1, como as demais macroproposições narrativas, está na seção referente à avaliação do caso produzido, com a seguinte descrição: situação inicial de tranquilidade. Mesmo que de forma bastante limitada, essa orientação corresponde ao que é esperado da MPn1.

As MPn2, 3 e 4 também servem de base à proposta, com frases diretivas, que não explicitam de que forma os alunos podem desenvolver essas características em seus textos. A macroproposição que trata do nó desencadeador da sucessão dos fatos narrados (MPn2) está da seguinte forma: situação problemática/conflito; a MPn3: tentativa de solução e clímax; por sua vez, a MPn4: desfecho, desenlace ou conclusão. Como fica evidente, são referências adequadas ao que se espera do texto narrativo, no entanto, não são contempladas na proposta, de modo a garantir que o aluno apreenda essa estrutura, podendo aplicá-la em outros textos.

A respeito da MPn5, que orienta o retorno a uma situação anterior ao conflito, não há nenhuma menção.

As macroproposições narrativas somente serviram de base nesta proposta na seção referente à avaliação do caso. Nas seções anteriores não há nenhuma menção, o que resulta em certa incoerência, visto que na abertura da proposta os alunos podem optar pela forma como a estrutura do texto será desenvolvida, no entanto, na seção de avaliação lhe é cobrado que o texto tenha “situação inicial”, “situação problemática/conflito, tentativa de solução e clímax” e “desfecho, desenlace ou conclusão”.

Tendo concluído a análise das seis propostas que compõem o *corpus* deste trabalho, passamos à discussão de resultados.

3.3. Discussão de resultados

Com a conclusão da análise das propostas para a produção de textos narrativos, prosseguimos com a discussão de resultados. Nesta seção, além do aporte teórico sobre o qual as análises se fundamentam, trazemos à discussão algumas perspectivas a respeito do que a BNCC oferece como diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente de produção de textos, comparando-as com os resultados aqui obtidos.

Sobre as propostas, em um panorama geral, identificamos que todas aparecem no livro didático após longo trabalho com o gênero textual em discussão. Elas, geralmente, encerram o capítulo ou a unidade com a leitura de um texto do gênero textual estudado, bem como com discussões e reflexões acerca do texto, exercícios diversos, estudo do gênero propriamente dito, além de estudos morfo sintáticos, tendo os referidos textos por base, e atividades a respeito da oralidade, como a BNCC encaminha que seja.

Todo esse trabalho anterior ao exercício de produção textual, é de grande importância e, muitas vezes, é retomado na proposta, quando solicitado que o aluno retome alguma explicação, leitura ou exercício.

A partir das análises realizadas, algumas perspectivas, a respeito do ensino de produção de textos narrativos, ficam mais evidentes. A primeira que destacamos refere-se ao fato de que, em maior ou menor grau, os livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2020 orientam a produção de textos narrativos com base na sequência textual narrativa, formada pelas respectivas macroproposições, restando, ao professor, explorá-las no desenvolvimento das atividades.

Excetuando a MPn5, que só foi contemplada na proposta 4, as quatro primeiras macroproposições, em alguma medida, serviram de base às propostas apresentadas nos livros didáticos analisados. Tendo isso em vista, é necessário esclarecer que a simples menção a elas nas propostas não significa que tenham sido feitas de forma efetiva, como notamos nas análises, garantindo, assim, orientações satisfatórias, para que pudessem resultar em textos narrativos adequados. Em alguns casos, as macroproposições foram abordadas de forma não muito aprofundada, com orientações diretas e pouca perspectiva para a reflexão do aluno.

A respeito da MPn1, que só não foi tratada na proposta 3, notamos que foi abordada de forma favorável nas propostas que a contemplaram. Em alguns casos o foco estava na apresentação de uma situação de normalidade, em outros casos o foco

era a contextualização da situação inicial, a partir da qual o texto narrativo iria se desenvolver.

É importante mencionar que, embora não seja uma macroproposição focada na apresentação dos fatos, que é o que garante que o texto seja narrativo, trata-se da abertura do texto, o momento que contextualiza o cenário no qual a história terá seu desenvolvimento. Das analisadas neste trabalho, as que orientam de forma mais completa são as propostas 1 e 4.

Quanto à MPn2, por ser o momento na narrativa em que um fato se destaca, desalinhando uma sequência que seguia certa linearidade, trata-se de uma macroproposição indispensável na construção da narrativa e, provavelmente, por isso, seja a única em que identificamos alguma orientação, dentro de todas as propostas analisadas nesta pesquisa. Acentuamos que, mesmo as propostas que não exploram muito o desenvolvimento desse nó na narrativa, o fazem de forma a orientar os alunos para que contemplem essa especificidade do texto narrativo de forma oportuna em suas produções.

As propostas que apresentam um enredo – parcial ou integralmente – pronto apoiam-se nesta macroproposição para que os alunos possam usar a criatividade. Assim, seguindo as orientações para produzir o texto com as características que a proposta apresenta, o nó que desencadeia uma sucessão de fatos proporciona que os alunos ampliem a proposta com as ideias que tiverem. As propostas 1 e 4 são aquelas em que essa característica fica mais evidente.

A MPn3 e a MPn4, que são os momentos nos quais se narra o ponto alto da narrativa, o clímax, e a resolução, respectivamente, são devidamente abordados nas propostas 4 e 5, que, reiteradas vezes, acentuam que os textos em produção devem apresentar um ponto alto, e depois serem solucionados. As demais propostas, exceto a 3, tratam destas macroproposições com orientações diretivas e limitadas, não as contemplando de forma que garanta uma abordagem aprofundada nos textos narrativos que serão produzidos pelos alunos.

No que tange à MPn5, que, no limite do processo, apresenta a situação final do texto narrativo, é a que foi menos abordada, sendo apenas a proposta 4 aquela em que as orientações para uma conclusão ficam mais evidentes.

Na abordagem desta macroproposição, faz-se necessário levar em consideração o fato de que de alguma forma parte das propostas orientam que os alunos concluam seus textos, mas não apresentam nenhuma indicação de como essa

conclusão deve se dar na produção, uma vez que todos os passos anteriores foram orientados.

Além disso, destacamos que algumas propostas encerram as orientações na MPn4, quando deve ser apresentado o desfecho do fato que desencadeou a narração, o que é problemático se pensarmos que, seguindo o que Adam (2019) propõe a respeito das sequências textuais narrativas, o processo do texto narrativo é concluído com o retorno a uma situação de normalidade.

Assim, mesmo com defasagens, a proposta 4 dá indícios que a história não acaba com o desfecho do problema (MPn4), mas que o fim da história (MPn5) – provavelmente, o último parágrafo – deve ser elaborado, para que o texto narrativo esteja completo.

Relacionando esses resultados da análise com o que vimos no capítulo 1 desta pesquisa, notamos que as habilidades da BNCC que orientam a produção de textos narrativos, no 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, têm os verbos “criar” e “elaborar” como norteadores, constatamos, no entanto, nas propostas 1, 2, 4 e 6 que esse princípio da criatividade é prejudicado, pois os alunos devem produzir seus textos a partir de um enredo preestabelecido.

Os exercícios que propõem uma situação a partir da qual os alunos devem dar continuidade, apresentando suas intervenções, são uma boa forma de diversificar as propostas de produção textual, no entanto, entre as seis propostas analisadas, quatro apresentaram essa característica, o que nos indica certa repetição na metodologia, de forma que impede que textos diferentes possam surgir em uma mesma sala de aula, a fim de que os alunos possam colocar em suas produções as muitas possibilidades de se narrar um fato e, ao mesmo tempo, conhecer a forma com que seus pares lidam com esse mesmo desafio, ampliando, assim, o repertório de criatividade, tão importante nessa fase.

Deste modo, identificamos que, além de propostas que orientem adequadamente as fases de um texto narrativo, a partir das macroproposições, é indispensável que o professor proponha exercícios que os desafie a transpor o óbvio, explorando suas competências.

Para além da análise realizada, é possível notar que as propostas, no geral, são bastante completas em retomar os gêneros textuais, em valorizar a construção das personagens, do cenário, bem como da organização temporal, de modo que os

textos narrativos produzidos respeitem a sucessão de fatos narrados, e outros aspectos fundamentais à narração.

Reconhecendo a importância do ensino de produção textual, sobretudo nessa fase do ciclo escolar, concluímos que é de fundamental atenção uma análise séria sobre a forma como esse ensino tem sido proposto e realizado em âmbito nacional, pois, como está registrado na BNCC, isso deve ocorrer de modo a garantir a valorização do espaço onde o aluno está inserido, a fim de que o ensino seja contextualizado, assim como a sua criatividade, como já dissemos, deve ser estimulada e valorizada.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar de que forma é orientada a produção de textos narrativos, em livros didáticos de Língua Portuguesa, para o 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais. Em vista disso, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: Como se organizam as propostas de atividades para a produção de textos narrativos, em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental do PNLD de 2020? De que forma as propostas de produção de textos narrativos em livros didáticos contemplam as habilidades previstas na BNCC, especificamente no que diz respeito à criatividade?

A fim de responder a essas perguntas, definimos como objetivo geral verificar como são orientadas as atividades para o ensino de textos narrativos em livros didáticos para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e se elas se orientam pela organização das sequências textuais narrativas; e, como objetivos específicos: 1) Identificar, descrever e analisar propostas de atividades para a produção de textos narrativos em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais; 2) Discutir comparativamente os resultados da análise e relacioná-los com o que propõe a BNCC para o tratamento da produção de textos narrativos, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade.

Consideramos que as perguntas foram respondidas e que os objetivos foram atingidos.

Em primeiro lugar, a respeito das sequências narrativas, verificamos que as propostas analisadas estão, de modo geral, organizadas com base nas macroproposições narrativas. A MPn5, que orienta a situação final do texto narrativo, é a que menos tem instruções claras nas propostas analisadas. Como destacamos nas análises, por se tratar de uma proposta didática, destinada a turmas heterogêneas, não se pode levar em consideração que todos os alunos vão, intuitivamente, encaminhar suas histórias para uma finalização ideal, sem que haja uma comanda específica para isso.

Além disso, ainda no que diz respeito às macroproposições das sequências textuais narrativas, à comparação entre as propostas analisadas, identificamos que é diferente a forma como esse aspecto é orientado. Há propostas que, detalhadamente, explicam como as MPn devem ser desenvolvidas nos textos que serão produzidos, retomando, inclusive, a elucidação de qual é a importância delas na estruturação do

texto narrativo; há propostas, no entanto, que apontam outros aspectos do texto narrativo – tais como a criação dos personagens, do cenário e as escolhas lexicais -, enfocando a construção das MPn de forma diretiva e simplista.

Desse modo, defendemos que as propostas de produção de textos narrativos devem ser elaboradas seguindo as macroproposições narrativas, de modo a garantir que os alunos compreendam que o processo de produção de um texto está sustentado em muitos aspectos, desde a situação na qual o texto está inserido, até elementos da materialidade do texto, a fim de que o processo cumpra seu objetivo.

Em segundo lugar, no que tange às habilidades da BNCC direcionadas à produção do texto narrativo, no que se refere à criatividade, tal como delimitado neste estudo, conforme nossa discussão das análises, o verbo “criar” norteia o trabalho que os alunos devem desenvolver. Nesse sentido, reconhecemos que parte das propostas já apresenta um enredo sobre o qual os alunos devem produzir seus textos, o que faz com que o exercício seja menos desafiador, deixando de explorar a criatividade dos alunos em todas as etapas da proposta de produção textual.

Quanto à abordagem dos gêneros textuais, muito defendida no documento normativo, ainda que não tenha sido foco desta dissertação, pelas análises, pudemos verificar que as unidades e capítulos dos livros didáticos, nos quais as propostas estão inseridas, enfocam-nos, o que possibilita que os alunos conheçam os diferentes gêneros da narrativa, tais como o roteiro de teatro/cinema, as histórias em quadrinhos (HQ), o relato de viagem, o conto, o diário, o causo, entre outros.

Diante do exposto, ressaltamos que as análises realizadas enfocaram algo que é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa na escola básica: o ensino de produção textual com atenção às propostas de atividades. Isto nos permite afirmar que, mais do que solicitar que os alunos escrevam, é preciso garantir que as comandas apresentadas nas propostas orientem os alunos não só na escrita como produto, mas, sobretudo, no entendimento do processo.

Por fim, por se tratar de um tema amplo, e cada vez mais desafiador no Ensino Fundamental, ressaltamos que não pretendemos, com esta pesquisa, encerrar nosso interesse pelo tema. Avançamos nas discussões, e temos, no horizonte, a perspectiva de continuidade dos estudos sobre a produção do texto narrativo na escola básica, buscando responder a outras questões, à luz dos princípios teórico-analíticos da Linguística Textual, e, mais especificamente, da Análise Textual dos Discursos.

Referências

- ADAM, J. M. **Textos**: tipos e protótipos. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, J. M. O que é Linguística Textual? Trad. Suzana Leite Cortez. *In*: SOUZA, E. R. F.; PENHAVAL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). **Linguística Textual**: Interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-57.
- ADAM, J. M. **Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J. M. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Trad. Michelle Valois e Dóris de Arruda C. da Cunha. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, v. 1, n. 6, p. 1-14, 2010.
- ADAM, J.-M.; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Trad. Maria Adelaide Coelho e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 set. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29. Acesso em: 19 abr. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.084%2C%20ODE%2027%20DE%20JANEIRO%20DE%202010.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20programas%20de%20material%20did%C3%A1tico%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRASIL. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>. Acesso em: 03 Maio 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Definição de critérios de avaliação de livros didáticos**. Brasília, DF: MEC/FAE, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Programa%20Nacional,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%201%C2%BA%20Grau>. Acesso em: 01 abr 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. **Instituto Nacional do Livro**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm#:~:text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=O%20Instituto%20Nacional%20do%20Livro%20ter%C3%A1%20a%20sede%20da,no%20edif%C3%ADcio%20da%20Biblioteca%20Nacional. Acesso em: 27 mar. 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para a análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

COSTA, C. L.; MERCHETTI, G. **Geração alpha**. São Paulo: Edições SM, 2018.

DELMATO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo, Cortez, 2012 [1983].

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2019 [2014].

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2018 [2015].

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MARQUESI, S. C. Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. *In*. JÚNIOR, R. C.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. Vitória; São Paulo: PPGEL-UFES; Labrador, 2017. p. 279-298

MARQUESI, Sueli Cristina. Contribuições da análise textual dos discursos para o ensino em ambientes virtuais. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 185-201, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/63172>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MARQUESI, S. C. **A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*. MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

MARQUESI, S. C.; SILVEIRA, I. F. Tecnologias da informação e comunicação como suporte à aprendizagem ativa de língua portuguesa no ensino superior. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 141-158, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97451>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PASSEGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In*. BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-314.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, G. F. **Estrutura composicional em contos de fadas de Marina Colasanti**. 2016. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: O retorno do recalcado. *In*: DIONISIO, A. Paiva; BEZERRA, M. Auxiliadora. (Org.). **Livro Didático de Português**: Múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFPG, 2020.

TEIXEIRA, L. *et al.* **Apoema**: Português. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.