

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE A CRIATIVIDADE**

**PROPUESTAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS LIBROS DE TEXTO
PORTUGUESES: REFLEXIONES SOBRE LA CREATIVIDAD**

Cesar Augusto Gomes Rosa¹

Adna de Almeida Lopes²

Resumo: *Este trabalho busca a identificação e o levantamento de categorias de propostas de produção textual escrita em Livros Didáticos de Português (LDP), delimitando e analisando os processos criativos nelas presentes, com o apoio de pesquisas que demonstram a relação intertextualidade e criatividade, como em Koestler (1967), Grainger, Goouch & Lambirth (2005), Perrone-Moisés (1990); Dias (2014) e Dias, Lopes & Calil (2017); e de discussões sobre o ensino da produção textual, como em Antunes (2017); Brasil, BNCC (2019) e Carvalho & Ferrarezi (2015). A metodologia da pesquisa caracteriza-se, inicialmente, como descritiva, com um trabalho de levantamento das propostas de produção textual presentes na coleção Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar (2017 – 2019); e, posteriormente, adota-se uma abordagem analítica, com recortes das propostas de produção textual, para um olhar aprofundado sobre os elementos do enunciado que possivelmente evocamos senso criativo dos alunos. Os resultados apontam que a criatividade requerida nas propostas de produção textual da coleção estabelece diálogo com a intertextualidade, quando apresentam liberdade de expressão e ancoramento, confirmando os conceitos sobre o ato criativo retomar conhecimentos anteriores. As propostas encaminham a criação de enredo, personagens e cenários, relacionada às experiências que os alunos possam ter para tomar como base a criação de elementos para suas histórias; como também apresentam mudanças no que diz respeito ao limite criativo no decorrer dos anos — do 6º ao 9º —, fato possivelmente ligado ao gênero textual proposto. Todas as quatro propostas analisadas trabalham com o fator criatividade intrínseco à liberdade de escolha do assunto que será abordado, retomando, desse modo, o conceito de intertextualidade, que dialoga com a cultura e as experiências dos alunos. Espera-se que a pesquisa promova uma reflexão sobre o uso efetivo e dinâmico do LDP, como um recurso produtivo para o ensino e a aprendizagem.*

Palavras-chave: Livro Didático de Português; Produção textual escrita; Processos criativos.

Resumen: *Este trabajo busca identificar y relevar categorías de propuestas de producción textual escritas en libros de texto portugueses, delimitando y analizando los procesos creativos presentes en los, con el apoyo de investigaciones que demuestran La relación intertextualidad y creatividad, como en Koestler (1967), Grainger, Goouch y Lambirth (2005), Perrone-Moisés (1990); Dias (2014) y Dias, Lopes e Calil (2017); y discusiones sobre la enseñanza de la producción textual, como en Antunes (2017); Brasil, BNCC (2019) y Carvalho & Ferrarezi (2015). La metodología de investigación se caracteriza inicialmente como descriptiva, con un relevamiento de las propuestas de producción textual presentes en la colección Portuguesa Linguagens, por William Cereja e Thereza Cochar (2017 - 2019); y, posteriormente, se adopta un enfoque analítico, con extractos de las propuestas de producción textual, para profundizar*

¹ Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas

² Professora Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas

en los elementos del enunciado que posiblemente evocan el sentido creativo de los estudiantes. Los resultados muestran que la creatividad requerida en las propuestas de producción textual de La colección establece un diálogo con La intertextualidad, cuando presentan libertad de expresión y anclaje, confirmando los conceptos sobre el acto creativo para retomar conocimientos previos. Las propuestas conducen a la creación de una trama, personajes y escenarios, relacionados con las experiencias que los Estudiantes puedan tener que tomar como base La creación de elementos para sus historias; así como cambios en el límite creativo a lo largo de los años — del 6 al 9 —, hecho posiblemente ligado al género textual propuesto. Las cuatro propuestas analizadas trabajan con el factor creatividad intrínseco a la libertad de elección del tema que se abordará, retomando así el concepto de intertextualidad, que dialoga con la cultura y vivencias de los estudiantes. Se espera que la investigación promueva una reflexión sobre el uso efectivo y dinámico de libros de texto portugueses, como un recurso productivo para la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: *Libro de texto en portugués; Producción textual escrita; Procesos creativos.*

1. Introdução

Este Trabalho visa à apuração das formas de abordagem das propostas de produção textual escrita em Livro Didático de Português - LDP, especificamente na coleção *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar (2017 – 2019) adotadas na rede pública da educação básica do Estado de Alagoas. Houve um trabalho de mapeamento das propostas e, posteriormente, um trabalho de cruzamento dos dados obtidos na coleção com as teorias preexistentes a fim de traçar um paralelo entre método e teoria. Desse modo, a pesquisa foi conduzida em duas instâncias, uma mais descritiva e outra mais analítica.

A instância descritiva iniciou-se com um trabalho minucioso de levantamento das propostas de produção textual presentes na referida coleção de LDP³; enquanto a analítica caracterizou-se por uma abordagem reflexiva acerca dos elementos do enunciado que evocavam — ou não — o senso criativo dos alunos.

O levantamento de propostas constituiu uma fase da pesquisa caracterizada como uma verdadeira “busca ao tesouro”, uma vez que o trabalho de descrição das propostas iniciou-se com um mapeamento dos livros que nos ajudou a perceber como as propostas estavam organizadas dentro da coleção. Com isso, pudemos perceber também em que medida o livro didático direciona os estudantes para a realização das propostas.

³A identificação e quantificação das propostas e atividades da coleção dos LDP foram iniciadas no Projeto Pibic de 2018, com a participação da bolsista Priscila Macêdo dos Santos Barreto e da colaboradora Cinthya Débora de Araújo Santos, a quem agradecemos o empenho no mapeamento preliminar que deu possibilidades para diferentes abordagens.

A base teórica para as reflexões aqui empreendidas sobre a criatividade consta de estudos sobre o processo criativo em Koestler (1967), Grainger, Gouch & Lambirth (2005) e Perrone-Moisés (1990); sobre a relação da intertextualidade com o processo criativo em Dias (2014) e Dias, Lopes & Calil (2017); e sobre o ensino da produção textual em Antunes (2017), Calheta (2021); Brasil, BNCC (2019) e Carvalho & Ferrarezi (2015); destacando-se o conceito de ancoramento de Marengo (2010, *apud* LINO DE ARAUJO, 2017).

Para as discussões aqui empreendidas, discorreremos sobre o processo criativo, principalmente os relacionados aos movimentos de ancoramento e intertextualidade no processo de produção textual. Logo a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos, com comentários sobre a coleção e dados sobre a abordagem quantitativa das propostas de produção textual; e, em seguida, uma reflexão sobre a criatividade e sua relação com a intertextualidade nos enunciados de quatro propostas de produção textual presentes no LDP analisado.

2. O processo criativo: ancoramento e intertextualidade

As nossas reflexões sobre as propostas de produção textual apresentadas no Livro Didático de Português - LDP foram direcionadas para o entendimento da forma como os enunciados dessas propostas evocam o fator da criação.

O termo “criatividade” surgiu a partir do termo “criar”, na antiguidade. “Criar” com C maiúsculo era tarefa única e exclusivamente divina. Humanos não podiam criar, e quando o faziam, certamente estavam sendo receptáculos de algum ser superior. Com isso, podemos observar que há muito tempo se questiona como se caracteriza o processo criativo, uma vez que na antiguidade constituía algo interligado com o divino.

O pensamento sobre o “criar” ser algo estritamente divino durou até o início do século XX. As teorias que se seguiram tentaram conceituar de forma definitiva e, com isso, o termo “criatividade” foi cunhado pela primeira vez. Apegamo-nos aqui aos conceitos apresentados por Koestler, em seu artigo *The Three Domains of Creativity* (Os três domínios da criatividade), quando afirma que:

O ato criativo não cria algo do nada, como o Deus do Velho Testamento; ele combina, rearranja e relaciona ideias, fatos, formas ou percepções e contextos associativos já existentes, mas, até aquele momento, separados. Esse ato de fertilização cruzada – ou autofertilização dentro de um único cérebro – parece ser a essência da criatividade (KOESTLER, 1967, p.32).

Trazendo o pensamento do autor para o contexto da nossa análise, podemos estabelecer que as consignas que designam as propostas criativas deixam de lado vários elementos intrínsecos à produção final, tais quais o uso da linguagem correta e a padronização da forma já estabelecida pelo LDP. Os alunos não criam algo do nada, eles têm orientações inconscientes (como certos usos do funcionamento da língua) e conscientes (as formas textuais já preestabelecidas) de como produzir, criar ou fazer o trabalho.

A criatividade requerida nas propostas de produção textual dos LDP da coleção selecionada dialoga bastante com a intertextualidade, já que as propostas não exigem alterações concretas na forma dos textos. Essas alterações permeiam o enredo, a criação de personagens e a criação de cenários, fato esse que é terminantemente ligado às experiências que os alunos tiveram para tomar como base na criação de novos elementos para suas próprias histórias.

O fato de os próprios enunciados abordarem o processo de “criação” de várias formas como “imagine, produza ou/e invente”, faz-nos questionar o quanto esses “sinônimos” se correlacionam. Perrone-Moisés (1990) inicia o capítulo *A criação do texto literário*, divagando sobre a escolha do termo “criação” que para ela também se encontra no âmbito divino: “Do nada deus criou o universo”. Posteriormente, a autora se atém à palavra “invenção”, que, segundo ela, é algo mais terreno, mais humano. Só que, diferente de invenções (como o telefone fixo, que se tornou obsoleto) o texto quase nunca se torna obsoleto. O último termo discutido pela autora foi “produção”:

Outra palavra quase sinônima das duas anteriores é a palavra *produção*. “A produção do texto literário”, essa é uma palavra marcadamente materialista. Em economia, a produção é a criação de bens e de serviços capazes de suprir as necessidades do Homem. Produção implica quantidade de objetos e coletividade de produtores e consumidores. Não tem, portanto, qualquer conotação sobrenatural [...] das três palavras aqui apresentadas como possíveis, é a que se liga de modo mais homogêneo com a palavra *texto*, compreendendo este como objeto material concreto (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 101).

Outro fator a ser ressaltado é o de que a intertextualidade na contemporaneidade, por ser dinâmica, encontra-se presente em quase todos os meios comunicativos, muito disso se deve ao advento das novas mídias, como a televisão e a internet. Diariamente, as crianças são bombardeadas por informações, por meio de *blockbusters* (filmes populares), músicas do momento ou redes sociais (memes) e, terminam levando-as à produção de seus textos, através do processo designado por Bazerman (2011, p. 97) de “intermedialidade”, que se dá “quando o

meio ou a referência se movem de uma mídia para outra, tal como quando uma conversa, um filme ou uma música é mencionado em um texto escrito”.

O fator criatividade, intrínseco à liberdade de escolha do assunto, retoma o conceito de intertextualidade, que dialoga com a cultura e as experiências anteriores dos alunos:

O que as crianças querem falar e escrever sobre, é influenciado pelos textos que elas ouviram, viram, leram, assistiram e brincaram com: os livros, histórias, rimas, canções, televisão, filmes, peças de teatro, videogames e artefatos que constroem seu diálogo com a cultura. As crianças apropriam vozes desses vários textos na sua escrita, transformando e re-moldando suas próprias vozes nesse processo (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.330).

Estabelecendo também esta relação criatividade e intertextualidade, os estudos presentes em Dias (2014) e Dias, Lopes & Calil (2017) analisam os resultados das propostas e o que foi delimitado nas consignas ao se deterem nos manuscritos produzidos por alunos escreventes. A hipótese adotada nesses estudos está fundada na noção de que “a intertextualidade é um dos principais indícios de que um texto é criativo” para analisarem manuscritos produzidos em projeto didático de escrita de contos etiológicos (“Contos do Como e do Por Quê”). Pela análise empreendida, os autores admitem que:

Um texto criativo viaja por diferentes espaços e pode, ainda assim, sofrer a influência do discurso do senso comum e de seus conceitos e preconceitos socialmente estabelecidos. Um texto criativo retoma esses modelos e os desconstrói, os remodela, dá nova face, gosto, cheiro para aquele modelo (DIAS, LOPES & CALIL, 2017, p. 101).

Outro ponto a destacar nos estudos e pesquisas é o da liberdade composicional, tanto do ponto de vista do professor que vai ler as obras, quanto do ponto de vista dos alunos que não estarão presos a enunciados e temas que, às vezes, podem ser desinteressantes para o aluno no momento. Conforme Carvalho & Ferrarezi (2015, p. 22-23), “os alunos não são tampinhas de garrafas que tem que ser todas iguais, suprimir o processo criativo dos alunos pode ser bastante prejudicial e gerar algum tipo de desgosto pelo ato de produzir o texto”. Os autores acrescentam ainda que: “Ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê nota!”

Outro conceito presente nas pesquisas e que se relaciona com o tema em discussão é o que se tem chamado de "ancoramento”. Conforme Marengo (2010, *apud* LINO DE ARAUJO, 2017, p. 50) o ancoramento funciona como um tipo de suporte à produção textual. Como majoritariamente as orientações presentes na coleção são de caráter didático, o ancoramento é

fundamental. Relacionado a esse conceito, está também o de “alimentação temática” (CALHETA, 2021, p. 1) que corresponde “aos procedimentos propostos por um docente, um material didático ou uma SD (sequência didática), para permitir ao aluno a construção de um repertório” que seja pertinente para a atividade proposta. A autora acrescenta que a alimentação temática se refere: “à proposição de diferentes atividades em sala de aula, com o objetivo de favorecer a ampla reflexão sobre um determinado assunto, de modo a potencializar a condição de os estudantes “terem o que dizer”.

Os estudos e pesquisas aqui referenciados oferecem suporte para as nossas reflexões sobre as propostas de produção encaminhadas aos alunos nos LDP.

3. Metodologia

A metodologia da pesquisa apresenta-se, em um primeiro momento, como descritiva, através de um trabalho quantitativo de levantamento das propostas de produção textual presentes na coleção *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar (2017-2019); e, em seguida, adota-se uma abordagem analítica, com recortes das propostas de produção textual, para um olhar mais aprofundado sobre os elementos do enunciado que possivelmente evocam o senso criativo dos alunos.

Para a abordagem quantitativa da pesquisa, adotamos como foco os gêneros textuais presentes nas propostas de produção textual da referida coleção de LDP, deixando de lado os gêneros integrantes das atividades de leitura e de análise linguística. Isso nos levou a uma reflexão mais coesa e objetiva, ficando perceptível o fato de que todas as unidades dos livros da coleção analisada trazem planejamento (levando em conta suas particularidades) e reescrita do texto.

a) A coleção analisada

Pelo trabalho de levantamento das propostas de produção textual presentes na coleção *Português Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2017-2019), foi possível constatar o cuidado dos autores ao longo da coleção quanto à adoção de uma linearidade na escolha dos gêneros textuais, começando no 6º ano (unidades I e II) com o gênero conto maravilhoso, importante para a fase, uma vez que inicia com algo em que os alunos tenham prazer em produzir, pela identificação lúdica com o texto. A coleção é finalizada no 9º ano (unidade IV) com algo mais pragmático que é o texto dissertativo-argumentativo, compondo, entre o 6º e o 9º quase como uma *Odisseia* sobre os gêneros textuais, dada a diversidade apresentada. Antunes (2017)

assegura que os gêneros textuais são de fundamental importância no ensino/aprendizagem da língua. Do mesmo modo, os documentos oficiais orientam que “O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, BNCC, 2019, p. 76).

A coleção, de modo geral, adota coesão e paralelismo na organização das seções, garantindo ao leitor um “pré”, um durante e um depois. O “pré” caracteriza-se pelo momento em que se encaminha o gênero textual ao futuro produtor, não por uma orientação genérica ou implícita, e sim por uma orientação didática, conforme Marengo (2010, *apud* LINO DE ARAUJO, 2017, p. 50).

A pré-produção começa no momento em que o livro estabelece em letras garrafais e em cores chamativas, o termo: **Produção de Texto**. Nessa seção, o futuro produtor é apresentado ao tema e responde questões ligadas ao gênero textual. A produção começa quando o livro lança um novo enunciado: **Agora é sua vez** em que o aluno será encaminhado pelas estratégias de produção do gênero anteriormente apresentado, com procedimentos didáticos de como produzir. Para finalizar a sequência de orientações, os autores encaminham a “revisão e reescrita” e o “intervalo” que consiste em uma proposta de eventos para expor o material produzido à turma, escola ou bairro.

É importante ressaltar que existem as duas modalidades de produção textual, a escrita e a oral, e a proposta de “debate” é o único gênero que se repete dentre todos os gêneros abordados na coleção, aparecendo na unidade III do 7º ano e na unidade III do 9º ano. Trazer o debate torna-se estimulante e produtivo para o processo de formação cognitiva dos alunos enquanto sujeitos em formação, ainda mais quando se estabelece relações com temas pertinentes ao cotidiano dos alunos.

b) A abordagem quantitativa das propostas de produção textual

Posterior ao trabalho de mapear as propostas elaborou-se uma tabela — Tabela A — em que se detalhou o que cada livro oferecia: unidades, o gênero das propostas presentes, número de consignas e número de propostas.

Com a tabela A oferecendo todo o aporte de gêneros e a disposição das produções textuais nos livros, chegou a hora de inserir o aporte teórico. Para isto, buscamos firmar os conceitos sobre produção textual presentes nas pesquisas vigentes, entre os quais: procedimentos necessários em uma produção textual (CARVALHO E FERRAREZI, 2015),

que aborda se a proposta desenvolve o raciocínio lógico, a expressão crítica ou oral e a organização do pensamento cotidiano; e as orientações de produção de texto (MARENCO, 2010 *apud* LINO DE ARAUJO, 2017, p. 50), que provocam o questionamento sobre quais tipos de orientações existem nas produções, se elas são genéricas, implícitas ou didáticas, como também se há ancoramento ou não. Por fim, outra característica analisada foi a liberdade criativa presente nas produções. Com isso, pudemos instituir, utilizando a tabela A, que todas as propostas de produção textual concordam com o que os teóricos afirmam em suas pesquisas. Os conceitos teóricos e categorias buscados como subsídios para a análise das propostas de produção textual da coleção foram:

- a) a liberdade criativa;
- b) o tipo de orientação, se ela é implícita, didática ou genérica;
- c) o ancoramento;
- d) o desenvolvimento do raciocínio lógico;
- e) a expressão crítica;
- f) a organização do pensamento cotidiano.

Constatamos a ausência das orientações implícitas e genéricas na coleção, havendo só orientações didáticas em todas as propostas de produção textual, como também o fato de que essas propostas atendem aos procedimentos de que uma produção textual deve motivar o seu produtor através do desenvolvimento do raciocínio lógico, da expressão crítica e da organização do pensamento cotidiano.

Após a constatação, pudemos estabelecer e diferenciar as propostas entre as que tinham liberdade de produção e ancoramento, com o símbolo: ¶)) e as que **não** tinham liberdade de produção, porém, tinham ancoramento, com o símbolo: ¶). Tais categorias foram, posteriormente, acrescentadas à tabela A, a seguir:

TABELA A: Levantamento das propostas de produção

6º ANO/ UNIDADES:	GÊNEROS TEXTUAIS SOLICITADOS	Nº DE CONSIGNAS	Nº DE PROPOSTAS	
			¶))	¶)
I	CONTO MARAVILHOSO (3x)	03	05	05
II	HISTÓRIA EM QUADRINHO (3x)	03	09	03

III	RELATO PESSOAL; CARTA PESSOAL; GÊNEROS DIGITAIS: BLOGS, TWITTER, COMENTÁRIOS.	03	0	04
IV	ARTIGO DE OPINIÃO (2x); EXPOSIÇÃO ORAL E CARTAZ.	03	01	04

7º ANO/UNIDADES:	GÊNEROS TEXTUAIS SOLICITADOS	Nº DE CONSIGNAS	Nº DE PROPOSTAS	
			↻)	↻
I	MITO; NARRATIVA. (2x)	03	04	02
II	POEMA; CORDEL; POEMA-IMAGEM.	03	07	02
III	CAMPANHA COMUNITÁRIA; ARGUMENTAÇÃO ORAL; DEBATE.	03	01	01
IV	NOTÍCIA; ENTREVISTA ORAL; ENTREVISTA ESCRITA.	03	03	01

8º ANO/UNIDADES:	GÊNEROS TEXTUAIS SOLICITADOS	Nº DE CONSIGNAS	Nº DE PROPOSTAS	
			↻)	↻
I	TEXTO TEATRAL ESCRITO (2x); CRÍTICA.	03	04	02

II	CRÔNICA (2x); CRÔNICA ARGUMENTATIVA.	03	01	04
III	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO; CARTA AO LEITOR; CARTA DE SOLICITAÇÃO.	03	02	04
IV	TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (2x); SEMINÁRIO.	03	0	03

9º ANO/UNIDADES:	GÊNEROS TEXTUAIS SOLICITADOS	Nº DE CONSIGNAS	Nº DE PROPOSTAS	
			↻)	↻
I	REPORTAGEM; JORNAL; EDITORIAL.	03	01	02
II	CONTO (3x)	03	04	01
III	DEBATE (2x); ARTIGO DE OPINIÃO.	03	0	03
IV	TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO (3x)	03	0	03

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda parte da pesquisa, a instância analítica, consistiu em definir quais parâmetros sobre criatividade traríamos para a nossa pesquisa, uma vez que o sentido de “criatividade” é muito amplo. Interrogamos, então: como poderíamos definir se algo era liberdade criativa ou não? Para responder tal pergunta, recorreremos aos conceitos de Koestler (1967) sobre criatividade; além dos estudos de Dias (2014) e Dias, Lopes & Calil (2017) que demonstram a relação da intertextualidade no processo criativo.

Em seguida, buscamos analisar as palavras escolhidas para compor o texto das consignas/enunciados de quatro propostas pré-selecionadas dos LDP para tentar encontrar um padrão nas escolhas dessas palavras. Conseguimos detectar um padrão nas propostas — uma

de cada livro — e percebemos o uso de sinônimos (ou quase sinônimos) da palavra “criação” e quando não, o ato criativo explícito de alguma forma em termos, expressões e/ou enunciados.

Com a pequena análise a seguir, que se caracteriza como um recorte — apenas quatro propostas de produção textual do LDP — pudemos estabelecer relação com as teorias adotadas sobre os conceitos de criatividade no âmbito da produção textual.

4. A criatividade nas propostas de produção textual

Para as reflexões aqui encaminhadas, detemo-nos no conteúdo dos enunciados e não nas produções em andamento ou finalizadas. Analisaremos como esses enunciados mostram perspectivas para o texto criativo, observando as disposições do termo "criação" e seus sinônimos nas consignas das propostas de produção textual escrita. Para isto, selecionamos quatro exemplos de enunciados para contextualizar a análise demonstrada a seguir.

Foi escolhida uma proposta de cada LDP da coleção, já que estamos lidando com quatro livros de turmas diferentes. Com isto, pudemos observar um nível crescente de dificuldade nos enunciados, dependendo do ano escolar, com base na turma em que se encontram; como também, comprovar se as disposições dos elementos no enunciado auxiliam no processo criativo.

ENUNCIADO 1: 6º ano/unidade II – História em quadrinho - Proposta 2

Crie uma tira, isto é, [uma história com três ou quatro quadrinhos], com personagens imaginadas por você. Para isso, risque os quadrinhos em seu caderno ou em uma folha de papel sulfite e desenhe os elementos da história, entre eles os balões com fala das personagens. Dê um título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho, e pinte os desenhos. Terminando, troque sua tira com as dos colegas ou exponha-a no mural da classe.

A primeira proposta aqui analisada é sobre a produção do gênero textual tirinha de HQ para os alunos do sexto ano. O gênero escolhido colabora bastante com a faixa etária deles, já que se trata de uma linguagem mais familiar e direta, além do apelo visual com desenhos e cores. Originalmente, as tiras foram feitas para circulação diária e popular. Muitas vezes, elas eram disponibilizadas em locais do jornal diário onde não havia espaço para uma manchete, então, por conceito, tinham que ser curtinhas, com teor cômico, e já que deveriam ser curtas, tinham que valorizar todo o espaço disponível, por isso, geralmente, são abarrotadas de linguagem verbal e não verbal. A referida proposta de produção é iniciada com a introdução,

na página 83, de uma história em quadrinhos do renomado cartunista Ziraldo, expoente maior desse gênero no Brasil. Posteriormente, temos a apresentação de elementos textuais bastante recorrentes em tirinhas, que são as onomatopeias (figura de linguagem que reproduz fonemas ou palavras que imitam os sons naturais, de objetos, de pessoas ou de animais) e as interjeições (palavras que expressam sentimentos). O enunciado da proposta se inicia com o verbo “criar” destacado em negrito, no entanto, pelos encaminhamentos que seguem, essa forma verbal se distancia do conceito "divino" de criação quando mostra, nos encaminhamentos que seguem possibilidades de apoio em intertextos. A proposta induz o leitor a criar uma tira e posteriormente os ensinam o que é uma tira, como destacado entre colchetes []. No decorrer, a proposta pede que o aluno, por meio de intertextualidade ou criatividade, introduza personagens.

Podemos constatar, então, que a criatividade presente nessa proposta é só um auxílio no processo de criação do texto, a forma de tira já existia e seria previamente apresentada aos alunos, que ficam somente a cargo de criar personagens e diálogos.

ENUNCIADO 2: 7º ano/unidade I – Narrativa - Proposta 2

Crie um herói, [se quiser, inspire-se em um que você conheça: um herói clássico, como Aquiles ou Alexandre, o um herói das cavalarias medieval, como Lancelote; ou então um herói mais recente, de filmes como Guerra nas Estrelas, Senhor dos Anéis, Homem Aranha, X-men ou outro.] **Imagine** como é o mundo em que ele vive: os habitantes, a cidade, os problemas, os vilões, etc. **Crie** uma aventura para ele viver, **imaginando** antes, qual é o objetivo dele, quais são os obstáculos, quem é o vilão, o que ele tem de fazer para vencer o vilão, que recompensa ele ganha, etc. conte essa história e, se possível, **invente** um final *surpreendente* para ela.

O processo de produção da narrativa tem início no começo do capítulo 2 do LDP (p. 39), com a apresentação de uma sequência de imagens de um garoto salvando um animal de uma enchente. Com esse *background*, o livro começa a indagar os alunos sobre o ato de heroísmo do menino. Posteriormente, o livro apresenta a obra de Miguel de Cervantes, *Dom Quixote*, um dos maiores expoentes do gênero aventura de todos os tempos. Desse modo, o LDP traça um paralelo entre heroísmos, tanto na ficção quanto na vida real. O enunciado começa, novamente, com o verbo “criar” em negrito, e novamente, de maneira mais explícita, a criatividade é usada como forma de suporte. Não é uma criação, do nada. Aqui fica mais

evidente o uso da intertextualidade. O texto oferece a escolha para o aluno, ele pode se inspirar — destacado entre colchetes [] — em heróis já existentes. É importante notar o uso de outros termos que remetem à criatividade como “imagine” e “imaginando” também em negrito, que se caracterizam como criar mentalmente algo e, no final, o termo “invente”, mas não qualquer coisa, tem que ser algo “surpreendente”. Pode-se então supor que o “inventar” é uma forma mais simples do “criar”, com base no fato de que o enunciado pede algo já referendado, no entanto, inovador.

ENUNCIADO 3: 8º ano/Unidade I- Texto teatral – Consigna II - Proposta 3

Criem* uma [cena teatral com cenário, personagens, fatos, tempos e lugar *imaginados* por vocês].

O teatro, antigamente conhecido como o gênero dramático, na antiguidade grega, era usado para levar a população à catarse, uma forma de purificação espiritual. O ato de atuar e o ato de observar humanos encenando histórias desde sempre foi bastante enriquecido com criatividade, tanto verbal, como não verbal.

A produção de texto inicia-se com a apresentação de duas cenas que fazem referência à atuação e ao texto teatral, sendo a primeira mais genérica e a segunda mais didática. O LDP leva em consideração o conhecimento prévio do gênero teatro já abordado no capítulo I.

Novamente o verbo escolhido no enunciado é o “criar”, agora na 3ª pessoa do plural do subjuntivo, o que implica mais de uma consciência e mais criatividade. O gênero escolhido apresenta-se de forma bem experimental, garantindo margem para a criatividade aflorar. Os alunos terão como base tanto as cenas quanto as informações sobre a estrutura do texto postas previamente nas unidades anteriores. Novamente o uso do verbo “imaginar” para dar ênfase ao teor *forfun* (para se divertir) da produção.

ENUNCIADO 4: 9º ano/Unidade II – Conto – Proposta 1

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com o assunto diferente dos propostos.

O gênero conto é uma narrativa relativamente curta, com personagens e cenários limitados e apenas uma trama linear. Geralmente, as leis universais da física e da existência do mundo real não regem o conto, fazendo com que eles automaticamente virem contos

maravilhosos. O conto (conto de fadas, conto maravilhoso, conto fantástico) é um segmento que exige bastante da criatividade dos autores, tendo em vista essa limitação da trama e dos cenários na narrativa.

O processo de criação se inicia com o conto “Felicidade Clandestina”, da Clarice Lispector (LDP, p. 70). O exemplo é pertinente ao contexto, pois se trata de um conto em que jovens têm contato com a leitura e como esse sentimento pode ser arrebatador. Posteriormente, o LDP aborda o estudo do texto e linguagem, apontando o caminho semântico utilizado no conto da Clarice Lispector. Finalizando a introdução, o LDP mostra a estrutura do enredo, composto de introdução, complicação, clímax e desfecho. Esse é o único enunciado aqui apresentado que não contém o verbo “criar” ou algum sinônimo, porém, essa ausência não desqualifica o enunciado, já que os termos “escolha” e “dê continuidade”, como também a expressão “assunto diferente” reforçam o teor criativo da proposta. Mesmo podendo escolher o assunto, os alunos devem seguir as regras que regem a estrutura textual do conto, que foram apresentadas na introdução.

Convém ressaltar que esta análise constitui apenas um recorte da coleção de LDP selecionada. Existem propostas em que não há essa liberdade criativa de tema/assunto, normalmente colocadas nos últimos anos, como nas propostas de produção do texto de divulgação científica (8º ano/unidade 4) e de texto dissertativo-argumentativo (9º ano/ unidade 4), apresentadas a seguir:

- a) Enunciado: *Escreva um texto de divulgação científica sobre a obesidade e suas consequências, destinado a crianças e adolescente do 6º ao 9º ano, para ser publicado no mural ou no site da escola. Neste texto, você poderá explicar, por exemplo, em que consiste a obesidade, quando uma pessoa é considerada...*

- b) Enunciado: *Leia o painel a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o papel da televisão na sociedade brasileira, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, isto é, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações do senso comum e/ou que apresentem baixa informatividade.*

Notemos que ambas as propostas contam com a preposição “sobre”, de valor nocional indicando “noção”. Logo após, vem o tema delimitador do conteúdo que será produzido.

Em ambos os casos, estão presentes tanto exemplos das estruturas textuais, quanto material informativo sobre os temas “A obesidade e suas consequências” e “O papel da

televisão na sociedade brasileira”. Ressaltamos que os alunos ainda terão que trabalhar como vão organizar as ideias do texto-informativo na estrutura textual específica, podendo até recorrerem à intertextualidade, através de experiências já vistas ou vividas, a fim de adicionar mais informações ao texto final.

5. Considerações finais

Pelo que foi analisado, as propostas de produção textual nos LDP seguem um modelo em que, inicialmente, no sexto ano, admite-se que os alunos estão começando o processo de escrita textual e, com isso, as propostas tendem a ser mais didáticas, com o processo explicitado passo-a-passo, através do uso de termos familiares.

É primordial essa eventual liberdade no decorrer da composição do texto, principalmente nas idades iniciais em que ocorre esse processo. Conforme os estudos de Grainger, Gooch & Lambirth (2005, p. 8-13), crianças escrevem com mais confiança “quando estão totalmente envolvidas na experiência da composição e não estão fora do enquadramento, manuseando as ferramentas da comunicação escrita em maneira distante ou aparentemente acadêmica”. O tema HQ (Tiras) da primeira proposta analisada é bastante incisivo, pois, além de exigir uma carga cognitiva para a produção do texto, personagens e cenários, exige outra para a realização dos desenhos que irão fazer referências ao que foi dito, o que infere também nos estudos desses autores: “o processo criativo da escrita envolve-nos em fazer escolhas sobre nossa postura, conteúdo, estrutura e linguagem, e criar combinações e conexões entre ideias e imagens”.

O fato de as propostas não exigirem um padrão no que se refere ao assunto das produções é muito importante, pois evita o uso de algum tipo de comparação dentro do contexto da sala de aula, fato que poderia ser negativo. Partindo do pressuposto de que cada produção vai ser única, há a garantia da margem de erro para as tentativas dos alunos se expressarem do jeito que mais lhes deixem à vontade, como diz Dias (2014, p. 48) em seu texto de defesa de dissertação: “Quando a abordagem é criativa, ela dá coragem à criança para engajar-se e refletir com outros. Nesse momento, eles dão voz a seus pontos de vista, cantando, imaginando e trilhando seu caminho.”.

Os resultados apontam que a criatividade requerida nas propostas de produção textual da coleção estabelece diálogo com a intertextualidade, quando apresentam liberdade de expressão e ancoramento, confirmando os conceitos apresentados por Koestler (1967, p. 32) de

que o ato criativo “combina, rearranja e relaciona ideias, fatos, formas ou percepções e contextos associativos já existentes”.

Retomando essa perspectiva de Koestler (1967), podemos estabelecer que nenhum enunciado presente na análise exige que o aluno crie as coisas a partir do zero, sejam elas estruturas textuais ou afins. Todos os enunciados exigem que o aluno entregue algo novo no âmbito das ideias preexistentes (intertextualidade), mas que sejam reorganizadas de modos diferentes, criando, assim, novas histórias, novos personagens e novos cenários com base nas experiências deles. Perpetua-se, assim, a mimesis de Aristóteles.

Referências

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Editora Parábola, 2017.

ARAÚJO, D, L. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Org: HOFFNAGEL, Judith; DIONÍSIO, Angela. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. MEC/PNLD. **BNCC – Base Nacional Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2019.

CALHETA, Patrícia. **O lugar da alimentação temática no ensino de gêneros discursivos**. Percursos Formativos - Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa-OLP. Acesso em: 28/01/2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/percursos#/escrita/alimentacao-tematica/contribuicoes-teoricas/2792/o-lugar-da-alimentacao-tematica-no-ensino-de-generos-discursivos>.

CARVALHO, R, S; FERRAREZI, C. **Produção de texto na educação básica**: O que saber como fazer. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagem**. 9 ed. Reform. – São Paulo, 2015.

DIAS, Bruno J. M. **A intertextualidade como critério para textos criativos**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, do Centro de Educação da Ufal, 2014.

DIAS, Bruno J. M.; LOPES. Adna de A. & CALIL. Eduardo. **Sobre remodelar e dar novas vozes**: A Intertextualidade Como Potencial Índice de Criatividade na Produção Escrita de Contos Etiológicos. Revista Entre textos, v. 17, n. 2. Londrina-PR, 2017.

GRAINGER, Teresa; GOOUCH, Kathy; LAMBIRTH, Andrew. **Creativity and writing**: developing voice and verve in the classroom. New York: Routledge, 2005.

KOESTLER, Arthur. The three domains of creativity. In: Bugental, J.F.T. **Challenges of Humanistic Psychology**. New York: McGraw Hill, 1967, p. 31-40.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In PERRONE-MOISÉS, Leyla, **Flores da escrivantina**: Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 100 -110.