



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE LETRAS – FALE

JULIANE THAIS ROSÁRIO SILVA

ENTRE O MODELO E A AUTORIA: as concepções de escrita e de linguagem nas propostas de produção textual do livro “Prepara Pará” do 3º ano do Ensino Médio

BRAGANÇA-PA
2025

JULIANE THAIS ROSÁRIO SILVA

ENTRE O MODELO E A AUTORIA: as concepções de escrita e de linguagem nas propostas de produção textual do livro “Prepara Pará” do 3º ano do Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Helena Rodrigues Chaves
Coorientadora: Profa. Ma. Adriane Beatriz Lima de Souza

BRAGANÇA-PA
2025

JULIANE THAIS ROSÁRIO SILVA

ENTRE O MODELO E A AUTORIA: as concepções de escrita e de linguagem nas propostas de produção textual do livro “Prepara Pará” do 3º ano do Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará.

Data de aprovação: ___/___/___

Conceito:

Banca Examinadora:

Orientadora

Profa. Maria Helena Rodrigues Chaves – CBRAG/UFPA

Coorientadora

Profa. Adriane Beatriz Lima de Souza – SEED-AP

Examinador interno

Prof. Walber dos Santos Brasil – CBRAG/UFPA

Examinadora externa

Profa. Aline de Fátima da Silva Lucena – SEDUC-PA

Para minha família, que me apoiou, incentivou e confortou em todos os momentos da minha vida, especialmente ao longo desses cinco anos e meio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que não deixa de iluminar o meu caminho em nenhum dia. Agradeço pela intercessão de São Benedito e Nossa Senhora de Nazaré, pelas oportunidades e bênçãos.

Agradeço à minha família, que foi a primeira apoiadora de qualquer sonho que eu tivesse. Em especial, à minha mãe, Maria do Socorro, e à minha avó, Maria José, que sempre acreditaram em mim e não mediram esforços para que eu chegasse até aqui, sem elas este momento não seria possível. Ao meu pai, Roberto de Oliveira, aos meus irmãos, Júlio Tarcísio e João Tarcio, e ao meu tio, Walmir de Jesus, agradeço pelo apoio e parceria de sempre.

Agradeço à minha orientadora, Helena Chaves, pelo incentivo, orientação e colaboração durante esse processo do TCC.

Agradeço aos amigos Aline, Alana, Lucas, Cássio e Daniel, com quem tive a felicidade de me encontrar no curso de Letras, agradeço pelos momentos incríveis que compartilhamos, principalmente naqueles eventos em que meu nome surgia magicamente nas listas de participantes.

Por fim, a todos que participaram, direta ou indiretamente, para que eu pudesse dar mais esse importante passo para minha vida, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho analisa o livro “Prepara Pará” – Caderno 1 do 3º ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2024), com atenção especial às propostas de produção textual nele contidas. A pesquisa parte da necessidade de compreender como esse material didático, distribuído em escolas públicas paraenses, como estratégia de recomposição das aprendizagens e de preparação dos estudantes para avaliações externas, como o SAEB, influencia no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. O objetivo foi refletir criticamente se as orientações que estruturam as propostas de escrita orientam o aluno para produzir textos com autoria. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que incluiu análise detalhada do livro e revisão de referências teóricas sobre as concepções de escrita (Menegassi; Baliero, 2015) e de linguagem como prática social (Geraldi, 1984; Travaglia, 2021 e Koch, 2003). Os resultados indicaram que o material apresenta uma abordagem heterogênea, com propostas que tanto se alinham a uma visão interacionista da linguagem e escrita como trabalho, quanto outras que permanecem em uma perspectiva mais instrumental, indicando o estabelecimento de uma concepção da escrita como consequência, evidenciando a importância da mediação docente para a efetivação de seu potencial pedagógico.

Palavras-chave: livro “Prepara Pará”; produção textual; ensino médio.

ABSTRACT

This study analyzes the book “Prepara Pará” – Caderno 1 do 3º ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2024). It focuses on the textual production proposals in the material. The research addresses the need to understand how this didactic resource, distributed in public schools in Pará to support learning recovery and prepare students for external assessments like SAEB, influences students' writing skills development. The objective was to examine whether the writing activities guide students to produce texts with authorship. A qualitative, bibliographic, and documentary approach was adopted. The analysis included a close review of the book and relevant theoretical sources on writing (Menegassi; Baliero, 2015) and language (Geraldi, 1984; Travaglia, 2021 e Koch, 2003). Results showed a heterogeneous approach: some proposals align with the interactionist view of language and writing as work, while others reflect a more instrumental perspective. The findings highlight the role of teacher mediation in realizing the pedagogical potential of the material.

Keywords: “Prepara Pará” book; textual production; high school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 O Contexto Educacional Paraense e o Programa Prepara Pará.....	10
2.2 Linguagem como Interação Social e a Abordagem da Produção Textual.....	11
2.3 O Ensino de Gêneros Textuais e a Produção Textual na Escola Pública	12
2.4 A escrita na educação básica.....	14
3 METODOLOGIA.....	16
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	17
4.1 Visão Panorâmica do livro	17
4.2 Descrição das atividades e contribuições reflexivas.....	19
4.2.1 Produção de Resumo para Pesquisa em Monografia.....	19
4.2.2 Produção de Abaixo-Assinado e Análise Persuasiva	21
4.2.3 Elaboração de Roteiro para Apresentação Pessoal	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	28

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a aplicação de materiais pedagógicos que consigam envolver e possibilitar, aos estudantes, maior participação nas atividades escolares, para que, assim, possam se tornar indivíduos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem. Entre os exemplos de recursos existentes e que objetivam esse interesse no contexto escolar, os livros didáticos assumem uma posição central, sendo disponibilizados aos estudantes por meio de programas de distribuição, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que dispõe materiais de apoio para escolas da rede pública e para instituições de ensino infantil (Brasil, 2018).

O uso de materiais didáticos é uma prática consolidada nas escolas públicas brasileiras, sendo considerada uma estratégia para ampliar a participação dos estudantes e favorecer a aprendizagem. No Pará, o Programa Prepara Pará disponibiliza livros de Língua Portuguesa e Matemática para o ensino fundamental e médio. Ele tem, como objetivo, recompor as aprendizagens e preparar os alunos para avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um pilar central das políticas educacionais que visam a melhoria do ensino.

A criação e a implementação desse material, pelo sistema estadual de ensino, se justificam pela urgente necessidade de intervir, no trabalho pedagógico, especialmente diante das avaliações que apontavam um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) insatisfatório no estado. O Pará, que historicamente ocupava uma das últimas posições no ranking nacional, pleiteou metas ambiciosas para reverter esse cenário (Soares, 2024).

Em um marco histórico para a educação paraense, o estado obteve um resultado expressivo no IDEB de 2023 para o Ensino Médio, conforme dados divulgados em agosto de 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Houve um salto de 1,3 ponto em comparação à avaliação de 2021, o que elevou o Pará da 26ª para a 6ª posição no ranking nacional, configurando o maior crescimento da história do Ideb nessa etapa (Brasil, 2023). Essa conquista foi amplamente comemorada e resultou no pagamento de bônus financeiros aos profissionais da educação, como forma de incentivo pelo alcance das metas.

Essa melhoria no IDEB foi atribuída a um conjunto abrangente de ações e investimentos na educação pública, entre elas a produção e distribuição do caderno “Prepara Pará”, objeto de análise neste estudo. Embora a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA),

atualmente, disponibilize o material, principalmente, em formato digital, na plataforma Plural, até 2023, a distribuição física era a principal forma. Sua utilização é acompanhada de formações oferecidas pela SEDUC, com o intuito de orientar os professores da rede estadual quanto ao uso pedagógico das obras (SEDUC, 2023).

Nessa perspectiva, a maneira como essas obras apresentam os eixos de ensino da língua portuguesa ganha especial relevância, especificamente, para este estudo, o trabalho com a produção escrita. A expectativa é que elas desenvolvam habilidades de autoria e pensamento crítico nos estudantes, essenciais para a formação de cidadãos atuantes. Oliveira (2023, p. 17) pontua a importância de examinar esses materiais para avaliação da qualidade da educação, considerando sua presença como recurso pedagógico no cotidiano escolar.

Considerando esse contexto, os materiais começaram a ser investigados a partir do cumprimento do Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa e suas Literaturas na Educação Básica, componente curricular previsto no curso de licenciatura em Letras, em uma turma de Ensino Médio regular de uma escola estadual, que estava entre as escolas que participaram do Saeb no ano de 2023. Posteriormente, seguido pelo contato com diversas versões dos cadernos nos períodos de atuação no campo escolar.

Desse modo, justifica-se a escolha do tema pela importância de compreender o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Longe de ser apenas um repositório de exercícios, pode se constituir em instrumento de mediação para práticas de escrita mais significativas. Compreender como um material de larga distribuição, como o *Prepara Pará*, propõe as atividades de escrita é crucial para avaliar sua contribuição efetiva na formação de produtores de textos críticos e autônomos.

Além disso, este trabalho inscreve-se no conjunto de estudos que refletem sobre o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para uma análise minuciosa de um instrumento didático que mantém presença significativa nas salas de aula paraenses. Os resultados podem agregar na elaboração de novos materiais, assegurando que as propostas de escrita estejam alinhadas às demandas contemporâneas da educação e à concepção de linguagem como interação social.

Para embasar a discussão, esta pesquisa dialoga com a concepção interacionista de linguagem, entendida como forma de interação social (Geraldí, 1984; Travaglia, 2021 e Koch, 2003). Também dialoga com autores que discutem o ensino de produção textual na escola, como Koch e Elias (2010) e Menegassi e Baliero (2015).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo refletir criticamente se as orientações que estruturam as propostas de escrita do livro “Prepara Pará” – Caderno 1 do 3º

ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2024) orientam o aluno para produzir textos com autoria. Por meio da interpretação de quais concepções de escrita estão presentes nas atividades de produção textual presentes no Prepara (2024). Durante a análise, será investigado também qual concepção de linguagem (ou quais concepções) que cada proposta apresenta em sua abordagem.

Para fundamentar essa análise, a próxima seção irá apresentar o contexto educacional e discutir os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Contexto Educacional Paraense e o Programa Prepara Pará

A educação básica no Brasil tem sido, nas últimas décadas, palco de diversas políticas públicas que visam aprimorar a qualidade do ensino e garantir equidade no acesso e permanência escolar. Nesse contexto, pensando nos baixos números que marcavam seu Ideb, o estado do Pará, por meio de sua SEDUC, instituiu o Programa Prepara Pará.

Concebido como uma política de intervenção educacional, o programa visa diretamente à recomposição de aprendizagens e à preparação dos estudantes para as avaliações externas, como o SAEB. Especificamente, esse primeiro objetivo é estabelecido diante do contexto educacional em que o aluno chega ao final do terceiro ano com muitas lacunas de conhecimentos curriculares. Mas nem todo conhecimento ensinado se perdeu. A ideia da recomposição consistiria em relembrar os saberes que ele já tem, e ir preenchendo essas lacunas, recompondo aquele tópico curricular, ajudando o aluno a consolidar uma visão global sobre determinado objeto de conhecimento.

O principal instrumento do Prepara Pará é a disponibilização de cadernos didáticos específicos. Esses materiais são elaborados com foco em descritores prioritários e organizados em sequências didáticas que buscam facilitar a recuperação de conteúdo. A estratégia não se limita a um material isolado, com uma articulação tendo o caderno “Prepara Pará” como eixo estruturador, complementado pelo “Caderno de Atividades Complementares” e reforçado pelo “Caderno de Recomposição das Aprendizagens, conforme as necessidades de cada turma (SEDUC, 2025).

Dado o seu papel central como ferramenta materializadora dessa política de intervenção, a análise do Prepara (2024) torna-se fundamental para compreender as abordagens pedagógicas

propostas pelo estado para o ensino da escrita. O exame de suas atividades e comandos permite investigar como a política pública se traduz em prática pedagógica na sala de aula.

2.2 Linguagem como Interação Social e a Abordagem da Produção Textual

As práticas pedagógicas, no ensino de língua materna, são diretamente influenciadas pelas concepções de linguagem que as fundamenta. Desse modo, as concepções de linguagem perpassam diversas áreas do conhecimento, influenciando diretamente as práticas pedagógicas. A literatura da área, notadamente os trabalhos de Geraldi (1984), Koch (2003) e Travaglia (2021), descreve três concepções principais que se refletem na forma como o texto, o sujeito e o sentido são tratados.

A primeira, a linguagem como expressão do pensamento, vê a língua como uma representação do pensamento de um sujeito individual e consciente, que organiza suas ideias e as traduz em palavras. Nessa visão, o texto é um produto do pensamento do autor, e ao leitor cabe a tarefa passiva de captar essa mensagem mental pré-definida (Koch, 2003, p. 16).

A segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, encara a língua como um código a ser transmitido de um emissor para um receptor. De acordo com essa concepção, o sucesso da comunicação depende do domínio desse código (as regras gramaticais e estruturais), e o ensino se concentra na correção formal para evitar “ruídos”. De base estruturalista, essa perspectiva trata o sujeito como determinado pelo sistema, e o leitor como um mero decodificador da mensagem (Koch, 2003, p. 16).

A terceira concepção, a linguagem como forma de interação, compreende a língua como uma atividade social e dialógica, na qual os sujeitos são ativos e constroem sentidos em contextos específicos (Koch, 2003, p. 17; Geraldi, 1984, p. 34). Essa perspectiva, que elegemos como base teórica desta pesquisa, desloca o foco do código para os usos e as funções da linguagem. Escrever, sob essa ótica, é um ato de interação que envolve considerar o interlocutor, o propósito comunicativo e o contexto de circulação do texto.

Essa visão interacionista redimensiona o ensino da produção textual. Conceitos como autoria e criticidade tornam-se centrais. A autoria é a capacidade de o estudante imprimir sua voz e posicionar-se discursivamente; a clareza é a adequação do texto ao seu propósito comunicativo e interlocutor; e a criticidade é a habilidade de usar a linguagem, neste caso, a escrita, para analisar e intervir na realidade (Koch; Elias, 2010, 34-36). O ensino passa a ser um

processo que valoriza o planejamento, a escrita e a reescrita, superando a mera correção do produto final.

Nesse processo, o papel do professor é insubstituível. Ele atua como mediador, fornecendo as estratégias necessárias para a construção do texto, oferecendo *feedback* construtivo e incentivando a autonomia do aluno. A intervenção docente deve ser baseada em uma compreensão aprofundada das concepções de linguagem e dos processos de escrita, guiando o estudante na complexa tarefa de organizar o pensamento e expressá-lo por escrito (Oliveira, 2023, p. 20; Ramos, 2020, p. 12-13).

2.3 O Ensino de Gêneros Textuais e a Produção Textual na Escola Pública

A abordagem de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa representa uma das mais significativas transformações didáticas das últimas décadas. Longe de serem meras classificações gramaticais ou tipológicas, os gêneros são compreendidos como formas estáveis de enunciados que circulam nas diversas esferas da atividade humana, moldados pelas necessidades e interações comunicativas dos sujeitos (Dionísio; Machado; Bezerra, 2005, p. 4). Eles funcionam como ferramentas sociais que permitem a comunicação eficaz em diferentes contextos.

Historicamente, o ensino de português esteve por vezes excessivamente ancorado na gramática normativa ou na tipologia textual isolada, resultando em uma prática de produção textual descontextualizada. Geraldi e Possenti (1999, p. 28-32) criticam essa perspectiva, que negligenciava o texto como unidade de sentido e o ato de enunciação. A virada para o ensino baseado em gêneros, no entanto, propôs um ensino mais conectado com a realidade comunicativa dos estudantes, preparando-os para as demandas da vida social.

Inserir os gêneros textuais na escola significa, portanto, transpor para o ambiente de aprendizagem as práticas de linguagem que ocorrem fora da sala de aula. O objetivo não é apenas que o estudante reconheça um gênero, mas que seja capaz de produzir e interpretar textos com proficiência, compreendendo as condições de sua produção, circulação e recepção. Essa abordagem visa formar usuários críticos e atuantes da linguagem em suas diversas manifestações discursivas.

A perspectiva interacionista e dialógica implica que a produção textual não é um mero exercício de codificação, mas um ato de construção de sentidos. Geraldi (1999) argumenta que a terceira concepção de linguagem implica uma postura diferenciada de ensino, que situa a

linguagem como o lugar de relações sociais, em que “o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte-leitor)” (Travaglia, 2021, p. 26).

Assim, ao produzir um texto, o aluno não apenas aplica regras, mas mobiliza conhecimentos sobre o propósito comunicativo, o público-alvo, o contexto de produção e as características intrínsecas ao gênero escolhido, imprimindo sua autoria (Koch; Elias, 2010, p. 36-37). Apesar dos benefícios teóricos e da incorporação nos documentos curriculares, a efetivação plena do ensino de gêneros e da produção textual interacionista nas escolas públicas ainda enfrenta desafios consideráveis.

Os materiais didáticos, como os livros distribuídos em larga escala, exercem uma influência significativa nas práticas pedagógicas. A análise das propostas de produção textual, presentes nesses livros, torna-se, então, necessária para verificar se eles promovem uma abordagem dos gêneros que vai além da estrutura formal. É preciso investigar se incentivam a compreensão dos aspectos discursivos e contextuais, capacitando o aluno para a comunicação efetiva (Oliveira, 2023, p. 10-12; Ramos, 2020, p. 14-17).

A qualidade da abordagem dos gêneros nos livros didáticos pode ser avaliada pela sua capacidade de promover uma perspectiva verdadeiramente interacionista. Isso implica que as atividades não se limitem a apresentar modelos prontos, mas que convidem o aluno a reconhecer o objetivo e finalidade reais e sociais que constituem a produção de texto.

Além disso, a revisão textual, parte essencial do processo de produção, adquire um caráter dialógico fundamental no ensino de gêneros. Não se configura como uma correção unilateral, mas como uma prática de aprimoramento contínuo, a qual o aluno aprende a negociar sentidos, a refinar seu posicionamento e a ajustar seu texto para atingir a máxima eficácia comunicativa, muitas vezes com a colaboração do professor ou de pares (Gasparotto; Menegassi, 2020, p. 1436-1438).

Em suma, o ensino de gêneros textuais na escola pública, quando concebido a partir de uma visão interacionista da linguagem e implementado de forma processual e dialógica, é um caminho positivo para a formação integral do estudante. Essa abordagem não apenas aprimora a proficiência na escrita, mas também proporciona que o aluno compreenda criticamente e a agir sobre o mundo por meio da palavra, preparando-o para os desafios de comunicação e participação social inerentes à vida contemporânea.

2.4 A escrita na educação básica

A abordagem da escrita na educação básica é um campo complexo, marcado por uma contínua tensão entre diferentes concepções pedagógicas que moldam o que se entende por escrever e como essa habilidade é ensinada. O percurso histórico nas salas de aula brasileiras revela uma trajetória que parte de práticas meramente reprodutivas e avança, ao menos na teoria, em direção a uma visão da escrita como processo e interação social. Contudo, essa evolução não é linear, e métodos tradicionais coexistem e frequentemente se sobrepõem a abordagens mais contemporâneas, criando um cenário variado e, por vezes, contraditório, que impacta diretamente a formação do aluno como produtor de textos.

Nas fases iniciais da escolarização, a escrita é frequentemente introduzida por meio de práticas que a reduzem a uma habilidade motora e de codificação, como cobrir pontilhados ou copiar palavras ditadas pelo professor e frases do quadro. Tais atividades, embora tenham seu lugar no desenvolvimento da coordenação motora, fundamentam-se em uma concepção de escrita como mera reprodução de um código. Nessa perspectiva, o texto é visto como um objeto a ser copiado, e não como um veículo para a expressão ou comunicação. Como aponta Geraldi (1999), essa abordagem fragmenta a língua, tratando-a como um conjunto de regras a serem mecanicamente assimiladas, distanciando o aluno da percepção da escrita como uma forma de agir no mundo.

Essa visão instrumental e reducionista é fortemente criticada por teóricos da linguagem. A prática de focar em unidades linguísticas isoladas, como palavras e frases descontextualizadas, ignora a essência da linguagem como um ato de interação. Antunes (2003) critica veementemente a persistência de um ensino que privilegia “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função” (Antunes, 2003, p. 31). Quando a escrita é reduzida à transcrição de ditados ou a cópia, nega-se ao aluno o seu papel de sujeito, transformando um ato que deveria ser de criação e diálogo em um exercício mecânico de repetição, cujo propósito se esgota em si mesmo.

Superando a fase da mera reprodução, a prática escolar historicamente evoluiu para a “redação”, frequentemente associada a concepção de escrita como dom. Nessa perspectiva, a produção textual é vista como fruto de uma inspiração ou de um talento inato (Menegassi; Baliero, 2015, p. 142). Geralmente, o professor oferece um tema genérico ou um título, como “Minhas férias” e espera que o aluno, por si só, desenvolva um texto. De acordo com Menegassi e Baliero (2015, p. 142), essa abordagem não oferece atividades prévias que subsidiem a escrita

e desconsidera o texto como um objeto que pode ser trabalhado e aprimorado, tratando-o como um produto final que revela ou não o “dom” do aluno para escrever.

Progredindo, em relação ao apoio oferecido para os alunos antes do momento da escrita, como a leitura de textos motivadores antes da redação ou discussões sobre um tema, apresenta-se a concepção de escrita como consequência. Nessa concepção, são propostas atividades prévias para a ampliação de conhecimento e preparação dos estudantes, antes de escreverem sobre determinado assunto. No entanto, o texto continua sendo visto como um produto final, tratado como uma forma concreta de validar a participação do estudante na atividade para o momento de atribuir uma nota (Menegassi; Baliero, 2015, p. 147).

Em contraposição a essas visões, as teorias linguísticas mais recentes, especialmente a partir da década de 1990, trouxeram para o centro do debate pedagógico o trabalho com gêneros textuais. Essa abordagem, fundamentada na concepção de linguagem como interação social, propõe que o ensino da escrita se dê a partir dos textos que circulam na sociedade. Contudo, mesmo com os avanços teóricos e a incorporação dos gêneros nos documentos oficiais, a prática em sala de aula, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, revela como abordagens inovadoras podem ser sufocadas por métodos enraizados.

A preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, embora trabalhe com o gênero dissertativo-argumentativo, muitas vezes se converte em um treinamento para a reprodução de um modelo textual. O foco excessivo na estrutura da “redação nota mil”, com seus conectivos e repertórios pré-fabricados, pode acabar por limitar a criatividade e o pensamento crítico, transformando um exercício que deveria ser de autoria em uma aplicação de fórmulas para atingir um resultado específico.

Diante desses desafios, emerge com força a concepção de escrita como trabalho, defendida por autores alinhados à perspectiva interacionista. Nessa visão, a produção de um texto é entendida como um processo contínuo e passível de aprimoramento, que “contempla os processos de planejamento, execução, revisão e reescrita” (Menegassi; Balieiro, 2015, p. 140). O texto deixa de ser um produto final e intocável para se tornar “um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado” (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 55, *apud* Menegassi; Balieiro, 2015, p. 150). Essa concepção valoriza a reflexão sobre o próprio texto e o engajamento do aluno em seu aperfeiçoamento.

Central a essa concepção processual da escrita está o desenvolvimento da autoria. Ser autor não significa apenas criar um texto do zero, mas, fundamentalmente, posicionar-se como sujeito no e pelo discurso. A autoria se manifesta na capacidade do estudante de imprimir sua

voz, expressar suas ideias de forma original e assumir a responsabilidade pelo que escreve (Menegassi; Balieiro, 2015; Oliveira, 2023). Conforme Geraldi (1984, p. 101), a escola deve ser o espaço onde o aluno tem o direito de dizer a sua palavra, e não apenas de reproduzir a palavra do professor ou do livro didático. A autoria, portanto, está ligada à construção de um ponto de vista que dialoga com outras vozes sociais, que reflete, concorda, discorda e se constitui na própria interação.

Para que a escrita como trabalho e a autoria se efetivem, o papel do professor é ressignificado. Ele deixa de ser um mero avaliador que aponta erros para se tornar um mediador do processo de produção textual. Antunes (2003) destaca que a prática do professor deve ser a de criar situações significativas de interação, nas quais a escrita cumpra uma função social real. “Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido por um grupo” (Antunes, 2003, p. 48). O professor, então, é aquele que guia o aluno na descoberta dessas múltiplas funções, auxiliando-o a planejar seu texto, a considerar seu interlocutor e a revisar sua produção para torná-la mais eficaz em seu propósito comunicativo.

Em síntese, o percurso ideal do ensino da escrita na educação básica deve superar as práticas de mera reprodução e a crença no dom, para abraçar a concepção da escrita como um trabalho complexo e interativo. Embora os desafios sejam muitos, como a pressão de avaliações externas que podem incentivar a formatação em detrimento da autoria, o compromisso pedagógico deve ser o de criar condições para que o aluno se constitua como sujeito de seu discurso. Este estudo parte desse pressuposto para analisar se o material didático Prepara (2024) contribui para essa formação, analisando e interpretando se suas propostas de escrita oferecem caminhos para o desenvolvimento da autoria.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, alinhando-se aos preceitos da pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Gil (2019, p. 50-51), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” enquanto a pesquisa documental “baseia-se em materiais que não receberam tratamento analítico anterior”. No presente estudo, ambos os procedimentos foram cruciais para

a análise do material didático e para a fundamentação teórica que o embasou, oferecendo um panorama aprofundado do fenômeno investigado (Prodanov; Freitas, 2013).

Adicionalmente, a pesquisa filia-se à vertente qualitativa-interpretativista, conforme preconizado por Moita Lopes (2019). Nessa perspectiva, a linguagem não é vista como um mero espelho da realidade social, mas como uma prática que constitui a própria vida. O papel do pesquisador, portanto, é interpretar os sentidos que são produzidos e negociados em contextos de interação específicos. Para este estudo, a análise interpretativista permite compreender como o material didático, enquanto instrumento social, constrói e propõe sentidos sobre o que é a escrita e como ela deve ser ensinada.

O objeto central de análise é o livro “Prepara Pará” – Caderno 1 do 3º ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2024). O estudo dedica-se a refletir de maneira crítica se os elementos instrucionais, apresentados na atividade de escrita, contribuem para o desenvolvimento de autoria nos textos do estudante. Para isso, será feita a interpretação de quais concepções de escrita e de linguagem estão presentes nas atividades de produção textual. Além de, considerar a carga horária das aulas de português no ensino médio para a viabilidade da execução dessas atividades.

Observaram-se as cinco atividades de produção textual presentes nesse caderno, em que três delas foram selecionadas para serem analisadas. Essas atividades constituirão os recortes primários para a análise. A análise na próxima seção buscará descrever e interpretar as orientações e comandos de cada uma das três propostas de produção textual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos na análise do material didático “Prepara Pará”. Optamos por dividir este tópico em duas partes: Em primeiro momento será feito uma apresentação descritiva geral sobre o caderno didático para depois partimos para a descrição e discussões dos recortes selecionados para análise, articulando os pressupostos teóricos já apresentados na seção 2 com as reflexões sobre as atividades de produção textual.

4.1 Visão Panorâmica do livro

O objeto de análise deste estudo é o livro “Prepara Pará” – Caderno 1 do 3º ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2024). De modo geral, o material utiliza um layout dinâmico,

com o uso de cores, ícones e uma variedade de imagens que dialogam com os textos e as atividades propostas. Um aspecto notável do design é a capa, que apresenta uma ilustração criada por uma estudante da rede estadual, selecionada por meio do concurso “Cores do Futuro”. Essa escolha de layout contribui para a identidade do material como um recurso contextualizado com a realidade educacional paraense, ao mesmo tempo que organiza o conteúdo de forma didática e visualmente engajadora.

Prosseguindo para o início do caderno encontramos uma mensagem de abertura direcionada ao estudante, o material tem o propósito explícito de atuar em duas frentes principais: a recomposição de aprendizagens, focando em habilidades essenciais, e a preparação para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O livro está organizado em oito capítulos, com a sequência apresentada no sumário abrangendo uma diversidade de gêneros (conto, poema concreto, etc.). Essa estrutura por gêneros é o eixo central que norteia toda a progressão do conteúdo ao longo do caderno. Cada capítulo mantém uma organização interna recorrente, detalhada na seção “Conheça seu Livro”, que visa guiar o percurso de aprendizagem do aluno. As unidades estão divididas em:

- Aquecimento: por meio de perguntas, o professor faz o diagnóstico prévio dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero;
- Reacompondo aprendizagens: com subseções chamadas de *Amarrando Ideias* trazem conceitualizações, informações gerais e síntese do que foi trabalho. Esta seção tem a função de agregar aos conhecimentos prévios os ensinamentos novos, com o propósito de desenvolver e consolidar habilidades essenciais. Nesse sentido, os conteúdos são apresentados de forma enxuta, resumida, focando o que é indispensável para a recomposição da aprendizagem desses saberes que ficaram dispersos ao longo da escolaridade daqueles estudantes;
- Sua vez!: compostas de perguntas para os alunos praticarem os conhecimentos adquiridos;
- Prepara Saeb: disposta nos capítulos pares, com atividades de múltipla escolha, simulam questões da prova Saeb.

Além dessa estrutura principal, o layout do livro utiliza elementos visuais para organizar e destacar informações. O boxe “Amarrando Ideias” aparece recorrentemente para sistematizar conceitos e definições importantes de forma clara e objetiva. O caderno é concluído com um

“Simulado”, que permite ao aluno testar as habilidades adquiridas ao longo do semestre e treinar a resolução de questões no modelo das provas do SAEB.

Para além da estrutura pedagógica, os aspectos visuais e a formatação do Prepara (2024) apresentam um layout limpo, com utilização de elementos nas cores verde e laranja que aumentam a legibilidade e chamam a atenção para informações importantes. Para as questões discursivas, atividades de produção textual e anotações são dispostas linhas com espaçamento de 1,25cm que podem ser utilizadas para a resposta diretamente no material.

No subtópico seguinte, apresentaremos as atividades selecionadas e as análises de cada uma das três propostas.

4.2 Descrição das atividades e contribuições reflexivas

O livro “Prepara Pará” aqui analisado é composto por cinco atividades de produções textuais, localizadas no capítulo 2 “Monografia” (Prepara, 2024, p. 22), Capítulo 4 “Abaixo-assinado” (Prepara, 2024, p. 50-51), Capítulo 6 “Texto de divulgação científica” (Prepara, 2024, p. 71), Capítulo 7 “Infográfico jornalístico” (Prepara, 2024, p. 81) e Capítulo 8 “Apresentação pessoal” (Prepara, 2024, p. 88). Dentre elas, optamos por focar na análise de três: “Monografia”, “Abaixo-assinado” e “Apresentação Pessoal”.

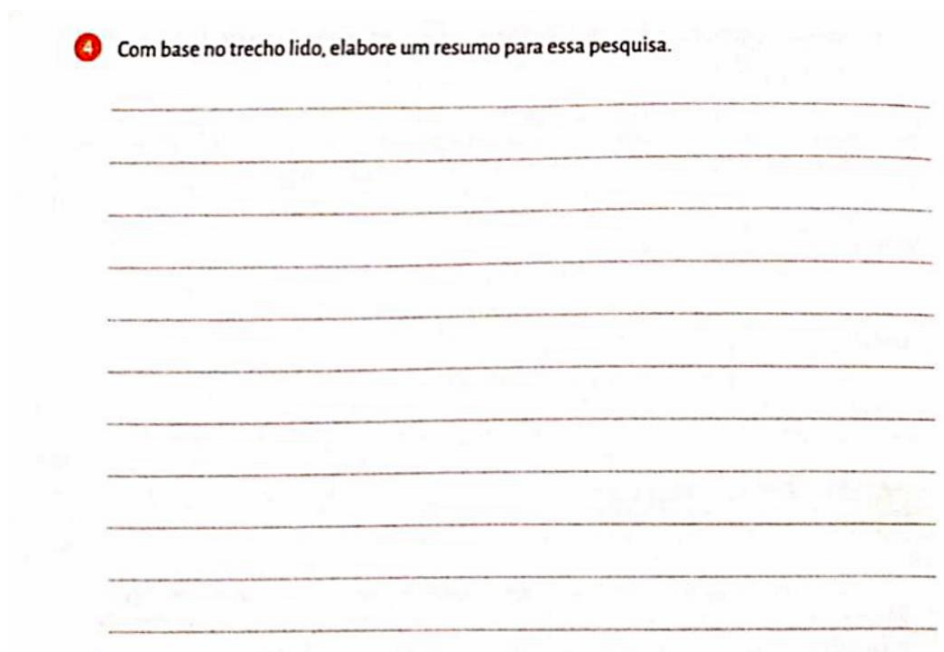
Neste tópico, a análise será desenvolvida em um fluxo contínuo, seguindo a estrutura: primeiro, serão descritas as orientações que antecedem o comando de escrita; segundo, a proposta será analisada com base no referencial teórico das concepções de escrita e de linguagem; e, por fim, serão apontadas possibilidades de aprimoramento pedagógico para alinhar as atividades a uma perspectiva de linguagem como interação social. Comentaremos, também, a viabilidade pedagógica, por meio do cronograma estipulado pela SEDUC/PA para a utilização do Caderno 1, que compreende o período de maio a agosto, com uma carga horária sugerida de três a cinco aulas semanais de Língua Portuguesa.

4.2.1 Produção de Resumo para Pesquisa em Monografia

No trecho a seguir, apresenta-se o primeiro recorte da atividade de produção textual selecionada, presente no Capítulo 2 e estabelecida na seção “Recompondo Aprendizagens”. O capítulo inicia com atividades de aquecimento sobre a monografia e, na seção “Recompondo Aprendizagens”, define o gênero e seus elementos, incluindo o resumo. A proposta de escrita

em si está inserida após a leitura de um trecho exemplar de uma monografia que trata do uso de computadores portáteis na escola. Esse trecho serve como base para que o estudante responda a uma questão de múltipla escolha sobre recursos argumentativos e, em seguida, realize a atividade de produção textual, na qual se solicita que: “Com base no trecho lido, elabore um resumo para essa pesquisa.” Após o enunciado, o material disponibiliza 11 linhas com espaçamento de linha de 1,25 cm para que a resposta seja escrita no próprio livro.

Figura 1: Atividade de produção de resumo – Capítulo 2



Fonte: Prepara (2024, p. 22)

Após a análise, compreendemos que a atividade posiciona o aluno como um leitor que deve decodificar um código (o texto original) e recodificá-lo de forma mais concisa, demonstrando habilidade técnica na identificação e reprodução de ideias centrais. Embora seja um exercício pertinente para o desenvolvimento da capacidade de síntese, a tarefa não situa o aluno como um autor que age socialmente por meio da linguagem. O foco é a fidelidade ao texto-fonte, e não a interação com um interlocutor em uma situação comunicativa específica.

Nesse sentido, a produção de um resumo é, em si, uma atividade pertinente e cognitiva complexa, que confronta o aluno com a necessidade de síntese e de apreensão das ideias nucleares de um texto. Para sintetizar, com base em Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 494), o estudante realiza um trabalho intelectual que transcende a mera decodificação, pois precisa compreender profundamente, hierarquizar informações e reconfigurar o sentido em um novo texto, com suas próprias palavras.

Contudo, ao analisarmos a forma como o material didático apresenta a proposta, observamos um alinhamento com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. O problema não reside no gênero resumo, mas no comando genérico: “elabore um resumo para essa pesquisa”. Encontramos aqui, a concepção de escrita como consequência, temos com antecedência informações e um texto base para conduzir o aluno na produção textual, porém, essa solicitação trata a escrita como um exercício escolar desprovido de um contexto de interação social. O foco recai sobre a demonstração de uma habilidade técnica (a capacidade de resumir) para um avaliador (o professor), esvaziando o ato de escrita de sua função social. A tarefa, como está proposta, não situa o aluno como um autor que age socialmente por meio da linguagem, pois não há um interlocutor, um propósito ou uma situação comunicativa que oriente suas escolhas.

Para que essa atividade se alinhasse a uma perspectiva interacionista, a proposta deveria ser modificada para inseri-la em um contexto de uso, seria necessário que o comando definisse um cenário comunicativo claro, como, por exemplo, solicitar a produção de um resumo destinado a um público específico (colegas de turma) com um propósito claro (auxiliar em um debate entre a turma), o que demandaria do aluno escolhas estratégicas para interagir com seu interlocutor.

A viabilidade pedagógica da atividade, portanto, está menos na tarefa em si e mais na mediação docente. A redação de um resumo, ainda que de um excerto, requer tempo para leitura analítica e para as etapas do processo de escrita. A eficácia da proposta depende da capacidade do professor de conduzir as fases de pré-escrita (planejamento) e, fundamentalmente, de pós-escrita. Conforme reiteram Menegassi e Baliero (2015, p. 158), a revisão é uma fase essencial que permite ao aluno refinar a clareza e a objetividade, superando a visão da escrita como um produto único e acabado e, idealmente, simulando a situação de interação que o comando original omite.

4.2.2 Produção de Abaixo-Assinado e Análise Persuasiva

No trecho a seguir, apresentamos o segundo recorte da análise, focado na atividade de produção textual presente no Capítulo 4 e estabelecida na seção “Sua vez!”.

A atividade de produção textual deste capítulo é antecedida por uma rica contextualização. Antes da proposta final, na seção “Sua vez!”, o livro ainda estabelece uma distinção conceitual entre o abaixo-assinado e a petição, enriquecendo o repertório do aluno.

Esse recurso prepara os estudantes para as questões de análise das características do gênero (estrutura, finalidade, público-alvo e linguagem apropriada). Por fim, a proposta de escrita (p. 50-51) convida o estudante a redigir um texto sobre um problema de sua comunidade e é acompanhada por um roteiro de ações, orientando-o na produção: “Descubra a que autoridade você deve se dirigir”, “Redija seu texto de forma concisa e enfatize a argumentação a seu favor”. E a considerar a circulação do texto em meios digitais.

Figura 2 – Atividade de produção de abaixo-assinado – Capítulo 4

- 2** Como todo cidadão do século XXI que vive em sociedade, você deve ter uma série de reivindicações a fazer: As árvores de sua rua estão abandonadas? Ou não há árvores em sua rua? Não há coleta de lixo reciclável onde você mora? A energia elétrica tem acabado constantemente em seu bairro e tem demorado muito para voltar? Os bueiros de sua rua estão entupidos e ocorrem enchentes quando a chuva é forte? Você precisa usar ar-condicionado já que o calor está sufocante? O abaixo-assinado pode ser um recurso importante e acessível para reivindicar soluções para você e sua comunidade. Comece imediatamente e redija um abaixo-assinado.
- Lembre-se:
- Convença um grupo grande a apoiar sua causa.
 - Descubra a que autoridade você deve se dirigir para fazer seu pedido; use o pronome de tratamento adequado.
 - Redija seu texto de forma concisa e enfatize a argumentação a seu favor, empregando modalizadores.
 - Confira se todos os participantes se identificaram com um número válido de documento; não é permitido assinar duas vezes.
 - Se preferir, para facilitar, encaminhe seu pedido ao portal *e-Cidadania* e peça a assinatura a todos os seus contatos, avisando-os pelas redes sociais.

Fonte: Prepara (2024, p. 50-51)

A análise do recorte do Capítulo 4, que propõe a produção de um “abaixo-assinado”, parte de uma rica preparação didática. O capítulo expõe os alunos a exemplares do gênero, discute sua estrutura composicional e função social, e aborda elementos linguísticos como os pronomes de tratamento. A própria proposta de escrita, como vimos na imagem, é acompanhada por um roteiro de ações que orienta o estudante a identificar a autoridade competente, a “enfatizar a argumentação a seu favor” e a considerar a circulação do texto em meios digitais.

À luz das concepções de escrita, entendemos como a atividade se alinha, de forma exemplar, a escrita como trabalho. Conforme Menegassi e Balieiro (2015, p. 150-151), essa concepção entende a escrita como um processo contínuo que possui uma finalidade social real e que envolve etapas de planejamento, execução e revisão. A proposta do livro, ao conectar a produção textual a problemas comunitários e direcioná-la a uma autoridade, insere o aluno em

um contexto autêntico de escrita, tratando-a não como um mero dever escolar, mas como uma ação com propósito definido.

Essa abordagem da “escrita como trabalho” reflete, por sua vez, uma concepção de linguagem como interação. A atividade posiciona o estudante como um sujeito social que utiliza a escrita como ferramenta de intervenção cidadã. Ao demandar a identificação de um problema real, a definição de um interlocutor específico e um propósito comunicativo claro, persuadir e reivindicar, a proposta mobiliza o aluno a se perceber como autor que age por meio da linguagem. Embora, devemos destacar que mesmo que as orientações preparem o aluno quanto aos aspectos estruturais, observamos que as estratégias de argumentação e persuasão, que são centrais para a eficácia de um abaixo-assinado, não são aprofundadas com a mesma atenção. A análise de um modelo, por exemplo, foca mais em “retirar frases” de efeito do que em analisar as táticas retóricas empregadas.

A proposta, já robusta em sua concepção, poderia ter sua abordagem interacionista potencializada com a inclusão de uma etapa de pós-escrita que simulasse a circulação social do texto. Poderia ser solicitado aos alunos, por exemplo, que planejassem em grupo as estratégias para a coleta de assinaturas e a apresentação do documento, completando o ciclo da prática de linguagem como ação social. A redação de um abaixo-assinado é uma atividade viável em sala de aula, mas a lapidação dos argumentos para garantir sua força persuasiva exige uma mediação docente atenta às fases de revisão e aperfeiçoamento do texto.

4.2.3 Elaboração de Roteiro para Apresentação Pessoal

Apresenta-se, a seguir, o terceiro e último recorte de análise, extraído do Capítulo 8, que aborda a produção de um roteiro para apresentação pessoal. A proposta de produção textual está localizada na segunda subseção da seção “Amarrando Ideias”, antecedida pela apresentação de um boxe com dicas sobre a quantidade de texto adequada para a composição de slides, seguido por modelos visuais que servem de inspiração para os alunos. O comando, então, solicita a elaboração de um “rascunho de roteiro”, orientando o estudante a planejar o conteúdo de cada slide com suas informações pessoais, escolares e profissionais, de forma segmentada.

execução de uma tarefa após uma preparação instrumental, mas o processo se encerra no produto entregue.

A limitação dessa abordagem, no recorte analisado, é que ela desconsidera as etapas processuais de revisão e reescrita. A solicitação de um “rascunho” que já segmenta toda a informação em tópicos (dados pessoais, histórico, etc.) sugere o preenchimento de um modelo, e não a construção de um texto que passará por um ciclo de trabalho e aperfeiçoamento. O processo se esgota na primeira versão, que cumpre a função de uma tarefa escolar pontual.

Essa prática de “escrita como consequência” reflete, por sua vez, uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, com aspectos da linguagem como expressão do pensamento. Essa última, é notada ao ser demandado que o aluno externalize informações sobre si. Contudo, torna-se instrumental ao enquadrar essa expressão em uma estrutura formal e roteirizada, sem um contexto de interação claro. A ausência de um interlocutor definido e de um propósito comunicativo explícito reforça a visão da escrita como uma ferramenta para organizar e transmitir informações, e não como um ato de interação social.

O deslocamento da proposta para uma prática mais significativa dependeria da transição da “escrita como consequência” para a “escrita como trabalho”. Essa concepção, alinhada à perspectiva interacionista de linguagem, entende a escrita como um processo contínuo que envolve planejamento, produção, revisão e reescrita. Para que a atividade se configure como “trabalho”, o simples preenchimento de um roteiro é insuficiente; é preciso que haja um problema de comunicação a ser resolvido.

Isso seria alcançado com uma reformulação na proposta da atividade. A definição de um cenário comunicativo explícito, como a preparação de uma apresentação para uma entrevista de emprego ou para uma seleção de bolsa de estudos, transformaria a tarefa. A atividade ganharia maior relevância pedagógica ao exigir que o estudante tomasse decisões estratégicas sobre o que dizer e como dizer para interagir com as expectativas de um avaliador, em alinhamento com a visão de Oliveira (2023, p. 16) sobre o uso da escrita para impactar a realidade.

A viabilidade pedagógica do roteiro inicial é alta, pois se baseia em informações do próprio aluno. No entanto, a sua transformação em “escrita como trabalho” demandaria uma gestão de tempo que abarcasse as etapas de *feedback* e reescrita, ampliando a eficácia da proposta. A simulação das apresentações em sala, seguida de uma avaliação construtiva entre pares e com a mediação do professor, permitiria o refinamento não apenas do texto escrito, mas

também das habilidades de comunicação oral, cruciais para o futuro acadêmico e profissional do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar três propostas de produção textual constitutivas do livro “Prepara Pará” – Caderno 1 do 3º ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2024), com o objetivo de analisar se as atividades de escrita estão orientando o desenvolvimento da autoria na produção textual dos estudantes do ensino médio. A investigação, fundamentada em uma abordagem qualitativa-interpretativista e amparada pelo referencial teórico das concepções de escrita e de linguagem, focou nas orientações que antecedem as propostas de escrita para verificar em que medida as atividades fomentam a autoria e pensamento crítico, competências essenciais à formação do estudante.

O percurso analítico permitiu constatar que o material didático apresenta uma abordagem heterogênea. A análise das três propostas selecionadas revelou um contraste significativo: enquanto atividades como a elaboração do abaixo-assinado se mostraram fortemente alinhadas a uma concepção de linguagem como interação e escrita como trabalho, ao posicionarem o aluno como um cidadão que utiliza a escrita para intervir socialmente, outras propostas, como a produção de resumo e do roteiro para apresentação pessoal, tenderam a uma visão mais voltado para a concepção como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, com concepção de escrita como consequência, dando ênfase na aplicação de modelos ou na expressão individual desvinculada de um contexto comunicativo claro.

A principal observação deste estudo é que o potencial do Prepara (2024), como ferramenta de transformação da aprendizagem da escrita, não é autônomo, mas se realiza plenamente através da mediação pedagógica. A estrutura do material, que organiza o ensino por gêneros e valoriza a escrita como processo, oferece uma base sólida. No entanto, a diversidade das propostas exige um professor-mediador que saiba identificar a concepção de linguagem de cada atividade e, quando necessário, enriquecê-la, criando os cenários comunicativos que transformam um simples exercício escolar em uma prática de linguagem significativa.

Diante do exposto, os resultados desta pesquisa apontam para a importância de se investir em ações que complementem o material didático. O fortalecimento dos programas de formação continuada para os professores da rede, já previstos pela SEDUC, é uma medida crucial. Essa formação deve focar não apenas no manuseio do livro, mas em estratégias didáticas que

capacitem os docentes a explorar o potencial interacionista de todas as atividades, aprofundando os gestos didáticos e implementando práticas de revisão textual dialógica.

Adicionalmente, sugere-se a elaboração de materiais de apoio para os professores, com orientações específicas para enriquecer as propostas de escrita. Esses guias poderiam oferecer alternativas para contextualizar as atividades, detalhar estratégias argumentativas de cada gênero e fornecer instrumentos de avaliação focados não apenas na estrutura, mas no alcance do propósito comunicativo. Tais ações maximizariam o impacto do livro como um instrumento eficaz da política educacional do estado.

Por fim, esta investigação abre caminhos para futuros estudos. Seria de grande valia a realização de uma pesquisa de campo, no modelo de estudo de caso, para observar como as propostas do livro “Prepara Pará” são de fato implementadas em sala de aula. Tal estudo permitiria analisar a interação entre professores e alunos, as dificuldades concretas do processo e a qualidade dos textos produzidos, oferecendo um panorama prático que complementaria a análise documental aqui empreendida e forneceria subsídios valiosos para o contínuo aprimoramento do ensino da escrita no Pará.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Partábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resultados: Painel Educacional com resultados estaduais e municipais. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acesso em: 07 ago. 2025.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/2413>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, p. 1432-1454, 2020.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.
- _____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH; Ingedore Vilaça. ELIAS; Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 8 ago. 2025.
- MENEGASSI, R. J.; BALIEIRO, L. T. Concepções de escrita no livro didático de português do 4º ano do ensino fundamental. **Revista Educação & Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 140-161, jul./dez. 2015.
- OLIVEIRA, Matheus Araújo de. **Análise das propostas de produção textual nos livros didáticos do 3º ano do ensino médio**. 2023. Disponível em:

https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/7517/1/MATHEUS_ARAUJO_DE_OLIVEIRA_TCC.pdf Acesso em: 08 de jul. 2025.

PREPARA. **Somos Educação:** Língua portuguesa : terceira série : Ensino médio: caderno 1 : aluno / obra coletiva. 1. ed. São Paulo : Somos Sistemas de Ensino, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristian; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Rita de Cássia Antonia Nespoli. Produção textual em livros didáticos de terceiro ano de ensino médio: concepções de linguagem e ensino. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020031-e020031, 2020.

SEDUC. Memorando Circular 08/2025 – SEDUC. **Orientações Pedagógicas para a Utilização dos Materiais Didáticos:** Recomposição das Aprendizagens, Caderno de Atividades Complementares e Prepara. Belém, 30 de abril de 2025.

SOARES, Elisângela (SEDUC). Pará tem o maior resultado da história no Brasil do Ideb. **Agência Pará**, 14/08/2024. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/58745/para-tem-o-maior-resultado-da-historia-no-brasil-do-ideb>. Acesso em: 14 jul. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação [livro eletrônico]:** uma proposta para o ensino de gramática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.