

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

MARLY DE FÁTIMA MONITOR DE OLIVEIRA

**OS GÊNEROS DO DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ESTUDO DE CASO**



ARARAQUARA – S.P.

2014

MARLY DE FÁTIMA MONITOR DE OLIVEIRA

**OS GÊNEROS DO DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan

Bolsa: Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ

ARARAQUARA – S.P.
2014

Oliveira, Marly de Fátima Monitor de

Os gêneros do discurso no livro didático de Língua Portuguesa: estudo de caso / Marly de Fátima Monitor de Oliveira – 2014

188 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de
Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Renata Coelho Marchezan

1. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975.
2. Livros didáticos. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Título.

MARLY DE FÁTIMA MONITOR DE OLIVEIRA
OS GÊNEROS DO DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan

Bolsa: Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ

Data da defesa: 30/06/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan (Unesp/Araraquara)

Membro Titular: Profa. Dra. Glória Maria Palma (USC/Bauru)

Membro Titular: Profa. Dra. Simone Ribeiro de Ávila Veloso (Unesp/Araraquara)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Amanda, Maria Alice e Ana Laura,
meninas que me inspiram a continuar
pelas veredas do conhecimento.

À minha querida e lutadora mãe
que me faz acreditar sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir desenvolver este trabalho com dignidade.

Aos meus pais, principalmente minha mãe, que mesmo sem entender a amplitude desta pesquisa sempre me apoiaram.

Ao meu irmão que sempre me apoiou, torceu, incentivou e me acompanhou desde a minha primeira apresentação na graduação.

Aos meus pais do coração Lauro e Regina que me acolheram e com muito carinho me incentivam a continuar.

À minha orientadora Renata Coelho Marchezan pela confiança, acolhida e troca de experiência e conhecimento.

Às professoras Dra. Simone Ribeiro Ávila Veloso e Dra. Marina Mendonça Célia Mendonça pela leitura minuciosa e pelas grandes contribuições no Exame Geral de Qualificação.

À professora e amiga Dra. Glória Maria Palma pelo incentivo e generosidade em compartilhar suas experiências e conhecimento desde a época da graduação na Universidade do Sagrado Coração.

Aos amigos do SLOVO pelas leituras e reflexões, principalmente às professoras Renata, Marina e Luciane de Paula, e aos companheiros Cezinaldo, Nicole, Jéssica, Eneida entre tantos outros.

Aos meus amigos da Escola Guedes de Azevedo, Roberto, Luísa, Silvia, Stella, Rose, Márcia, Andrea, Gilson, Michelle, Luane, Verinha que me apoiaram e incentivaram.

Às minhas amigas-irmãs Valéria, Stella e Idalina pelas conversas, desabafos e pelo ombro amigo de sempre.

A Lauro Martins Neto, meu companheiro, sou eternamente grata pelas horas de conversa, por entender as ausências, pelo apoio e carinho. Não teria conseguido sem você. Muito obrigada sempre!

Ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

Ao CNPq pela bolsa fornecida.

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2010a, p. 21)

RESUMO

Para que o aluno seja realmente capaz de se inserir socialmente, é necessário que ele domine a linguagem. É por meio da linguagem que as pessoas podem se comunicar, se expressar, defender suas ideias, ter acesso à informação, compartilhar pensamentos e construir conhecimento. No entanto, o que se percebe nos livros didáticos estudados é uma vasta variedade de gêneros que muitas vezes são apresentados e explorados de maneira superficial, ou ainda, se afastando dos conceitos bakhtinianos. O excesso, a reprodução e a sistematização consolidam uma visão esquemática dos gêneros, cujo resultado é o enfado dos alunos devido à recorrência de modelos e o enquadramento de qualquer produção textual. Esta pesquisa examina os gêneros discursivos presentes nas propostas didáticas de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, e, para isso, analisa as atividades de produção textual sugeridas por duas coleções: Português: Linguagens (2010) e Língua Portuguesa (2012). A análise crítica proposta tem como pressuposto uma preocupação pedagógica quanto ao aprendizado e domínio dos gêneros do discurso. Com a leitura crítica desse corpus, pôde-se observar a sua relação com os conceitos de gêneros do discurso, pensados por Bakhtin, com destaque para as propostas presentes no Manual do Professor e nas atividades sugeridas.

Palavras-chave: Bakhtin, gêneros discursivos, produção textual, livro didático.

ABSTRACT

So that the student is actually able to enter socially, he must control the language. It is through language that people can communicate, express themselves, defend their ideas, access information, share thoughts and build knowledge. However, what is perceived is in the textbooks studied a wide variety of genres that are often presented and explored superficially, or even moving away from the Bakhtinian concepts. Excess, reproduction and systematization consolidating a schematic view of genres, the result is boredom of students due to the recurrence of models and the framework of any textual production. This research examines the discursive genres present in didactic proposals for Portuguese, the Secondary School, and, therefore, examines the activities of textual production suggested by two different collections: *Português: Linguagens* (2010) e *Língua Portuguesa* (2012). The proposed critical analysis presupposes a pedagogical concern about the learning and mastery of discourse genres. With the critical reading of this corpus, we could observe their relationship with the concepts of discourse genres, thought by Bakhtin, especially these proposals in the Teacher's Guide and the suggested activities.

Key words: Bakhtin, discourse genres, textual production, textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MP: Manual do Professor

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ENTENDENDO O GÊNERO EM BAKHTIN	18
1.1 Primeiras palavras.....	18
1.2 O conceito de gênero do discurso em Bakhtin e no Círculo	21
2 OS PARÂMETROS CURRICULARES E AS CONTRUIÇÕES DE M. BAKHTIN	36
2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: um encaminhamento	36
2.2 O gênero do discurso: objeto de ensino priorizado pelos PCNs	38
2.3 As diretrizes dos PCNs para o 3º e 4º ciclos e a proposta de trabalho com os gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa	44
3 O MATERIAL DIDÁTICO E A AVALIAÇÃO DO PNLD	50
3.1 O livro didático e o PNLD.....	50
3.2 O livro didático: um gênero em análise.....	53
4 O CONCEITO DE GÊNERO EM <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i> E EM <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i>	57
4.1 A teoria dos gêneros do discurso nos livros em análise: uma mistura de abordagens	57
4.2 O gênero no Manual do Professor de <i>Português Linguagens</i>	64
4.3 O gênero no Manual do Professor de <i>Língua Portuguesa</i>	69
5 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LDLP	75
5.1 Apresentação da coleção <i>Português Linguagens</i>	75
5.1.1 LDPL 1	76
5.1.2 LDPL 2	78
5.1.3 LDPL 3	80
5.1.4 LDPL 4	82
5.2 Apresentação da coleção <i>Língua Portuguesa</i>	89
5.2.1 LDPL 5	91
5.2.2 LDPL 6	94
5.2.3 LDPL 7	97

5.2.4 LDPL 8	100
5.3 Do Manual do Professor para o Livro do Aluno	107
5.3.1 <i>Português Linguagens</i>	107
5.3.2 <i>Língua Portuguesa</i>	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXO	181

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) ressaltam a importância do domínio da língua e da linguagem como meio de participação social, pois é por meio da linguagem que as pessoas podem se comunicar, se expressar, defender suas ideias, obter acesso à informação, compartilhar pensamentos e construir conhecimento.

Assim, segundo os PCNs é dever da escola ampliar os conhecimentos adquiridos e fazer com que, durante os anos do ensino fundamental, “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p.19)

Dessa forma, em Língua Portuguesa, os PCNs elegeram o texto como elemento básico de ensino, pois é por meio dele que o aluno realizará o seu projeto discursivo. Ao trabalhar com o texto e este se organizar temática, composicional e estilisticamente, o gênero discursivo foi incluído pelos autores nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É por volta de 1980 que as ideias de Bakhtin e seu Círculo ganham espaço na esfera acadêmica. A concepção de ensino de leitura e produção de texto passa a ser vistas como atividades de interação verbal concretizadas por meio de gêneros do discurso. Desta forma, a concepção de gênero, na perspectiva dialógica da linguagem, ganhou espaço na esfera escolar.

Por se basear nos PCNs para compor o material, os autores de livros didáticos, então, sugerem, em seus manuais, o trabalho com os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente. No entanto, o que se percebe nos livros didáticos estudados é uma vasta variedade de gêneros que muitas vezes são apresentados e explorados de maneira superficial, ou ainda, se afastando do conceito bakhtiniano de gênero, o que não constitui problema para a esfera da autoria em relação à resignificação, mas propicia uma reflexão sobre em como constituem os manuais didáticos.

Para Bakhtin (2010a, p.262), o enunciado é individual, no entanto, cada esfera de comunicação cria “tipos relativamente estáveis de enunciados”, chamados de gênero do discurso. O estudioso resalta que há uma vasta diversidade de gêneros e as possibilidades de uso são infinitas, visto que as atividades humanas são poliformes e “porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” Portanto, a excessiva normatização dos gêneros não corresponde à leitura bakhtiniana.

O excesso, a reprodução e a sistematização consolidam uma visão esquemática dos gêneros, cujo resultado é o enfado dos alunos devido à recorrência de determinados gêneros e

de propostas de produção que fornecem dicas estruturais a serem seguidas no momento da escrita pelo aluno.

O exercício sistemático da produção textual conforme os gêneros propostos consolida uma visão esquemática dos gêneros, baseado em elementos estruturais a serem seguidos.

Talvez a questão mais importante nesta discussão seja a metodologia usada para os estudos do gênero, que se formata limites do gênero livro didático, ao contrário da concepção de Bakhtin que tem origem na vivência real dos gêneros.

Segundo Fiorin (2010, p.60)

depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muito livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino do Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Não se pode deixar de considerar que o gênero discursivo reflete o processo social envolvido na situação comunicativa nas mais variadas esferas de atividades. No ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, os gêneros são considerados como vias de acesso ao letramento, e, para torná-los mais acessíveis, os livros didáticos procuram compor suas coleções com os gêneros que estão presentes em nossa vida cotidiana. Porém, na escola, o gênero se afasta da vida real, torna-se um simulacro. Os estudos do gênero em Bakhtin já contém uma metodologia, e essa parte é pouco explorada. Os autores dos livros didáticos deveriam sugerir propostas viáveis a situações reais.

No entanto, muitas vezes as atividades propostas pelos livros didáticos impedem que o aluno perceba o gênero como um recurso do dizer, e que esse dizer e o como dizer estão atrelados não a uma forma fixa e engessada, mas a uma situação comunicativa que “seleciona” a forma, o conteúdo e o estilo.

Há um vasto repertório de gêneros discursivos. Muitas vezes são empregados com segurança e habilidade, “mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (...) falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência.” (BAKHTIN, 2010, p.282)

Partindo, então, do estudo do texto, os PCNs propõem os objetivos a serem contemplados pela escola: tornar os alunos capazes de ler, interpretar e produzir diferentes textos nas mais diversas situações comunicativas; por isso os autores dos livros didáticos,

respondendo ao material oficial, trouxeram para suas coleções os gêneros discursivos. No entanto, a repetição exaustiva dos mais diversos gêneros, da maneira como são propostos pelos livros didáticos em atividades de leitura e produção garantirá tais objetivos?

Como tudo que inquieta merece uma resposta, este trabalho busca refletir acerca dos gêneros propostos em duas coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental II. São elas: a coleção *Português Linguagens* (2010), de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e a coleção da Rede Pitágoras *Língua Portuguesa* (2012), dos autores Juliana Villas-Bôas, Maria Lucia de Oliveira, Pedro Faria Borges e Sofia Araújo de Oliveira. A primeira é composta por quatro livros, sendo um para cada ano; e a segunda, por oito volumes, um para cada semestre, totalizando oito livros.

A escolha pela coleção *Português Linguagens* se justifica pela aprovação do material pelo PNLD/2011 (Programa Nacional do Livro Didático). Segundo o PNLD (2011, p. 114) as atividades sugeridas pela coleção *Português Linguagens* são direcionadas para a produção de texto e evidenciam o uso social do gênero. Além disso, é uma das coleções mais escolhidas pelos professores para serem trabalhadas nas escolas públicas, segundo informação contida no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Já a coleção da Rede Pitágoras não passa pelo processo de avaliação que a coleção *Português Linguagens*. A escolha se justifica por ser o material didático adotado pela escola em que leciono e, assim como *Português Linguagens*, também propõe o trabalho com o gênero em sua coleção.

Esta pesquisa tem como pressuposto uma preocupação pedagógica quanto ao modo como os autores dos livros didáticos em estudo têm considerado a indicação da necessidade de ensinar os gêneros do discurso e a relação com o conceito de gênero do discurso, pensado por Bakhtin e o Círculo.

Desta forma este trabalho tem como objetivo examinar as propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à introdução e ao tratamento dos gêneros do discurso; analisar as atividades de produção textual encaminhadas pelos livros didáticos em estudo; destacar as contribuições que uma abordagem dialógica dos textos poderia trazer às atividades do professor e examinar as metodologias propostas para o ensino dos gêneros com base em Bakhtin (1926, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d).

Para tanto, será analisado o tratamento dos gêneros propostos nos livros didáticos *Português: Linguagens* (2010) e *Língua Portuguesa* (2012), tendo como fundamento teórico o pensamento bakhtiniano; em especial, seu conceito de gêneros do discurso, bem como a concepção dialógica da linguagem, que o sustenta.

A análise proposta se constitui como uma pesquisa quantitativa, qualitativa de caráter interpretativo. A investigação é composta por etapas de descrição, análise e interpretação, que partem do livro didático, ele próprio também considerado como um gênero do discurso. Desta forma, buscou-se evidenciar como os gêneros do discurso são metodologicamente tratados e trabalhados nos livros didáticos selecionados, analisar as atividades de produção textual sugeridas pelos livros didáticos objeto de estudo; demonstrar quais gêneros aparecem nas atividades, principalmente, de produção textual; fazer um levantamento de quais gêneros são revisitados e propostos, em anos diferentes, para a produção textual; analisar como se dá a transposição dos conceitos de gênero do Manual do professor para as atividades de produção textual; e, destacar as contribuições que uma abordagem dialógica dos textos poderia trazer às atividades do professor.

Mesmo consciente de que os gêneros do discurso nos mais variados livros didáticos seja um tema recorrente em muitos estudos, o interesse, desta pesquisa, está centrado em analisar o como os gêneros discursivos são tratados ao longo das duas coleções, destinadas ao Ensino Fundamental II. Grande parte das pesquisas nessa área, geralmente, analisa gêneros específicos, como por exemplo, artigo de opinião. Dessa forma, esta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento do ensino dos mais diversos gêneros ao longo dos anos do Ensino Fundamental II.

Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, trabalho, na escola em que ministro aulas, com o material da Rede Pitágoras *Língua Portuguesa*. Esse colégio adotou o material da Rede, já há sete anos, por julgá-lo mais “adequado”. Anteriormente, o norteamento do estudo de Língua Portuguesa era proposto pelo *Português Linguagens*, coleção de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Ao iniciar meu trabalho com a coleção da Rede Pitágoras várias indagações surgiram: onde estão os gêneros literários?; por que trabalhar com uma vasta quantidade de gêneros?; quais eu, como professora, devo trabalhar?; como posso trabalhar tais gêneros?; quais são mais propícios para a leitura e quais para a produção? Por outro lado, recebia dos alunos, outros questionamentos: por que temos que escrever uma notícia se eu não sou jornalista?; vamos ter que entrevistar novamente alguém, se já fizemos isso no ano passado?; etc.

De início a proposta, como está nos livros didáticos, forma leitores de textos utilitários, mas não forma o leitor crítico, pelo contrário, ela faz um enquadramento por meio da leitura e da construção de textos, ou seja, primeiramente propõem um gênero para a leitura, trabalha questões de interpretação e voltadas para a estrutura do texto e, em seguida, pede a produção do gênero estudado.

É importante ressaltar para os alunos que o gênero reflete uma atividade concreta de interação discursiva, por isso a necessidade de adequar o melhor gênero do dizer em determina situação comunicativa. Colocar o gênero como uma receita a ser seguida, faz com que o aluno não perceba a dinamicidade da língua expressa por meio do gênero. Assim, ele não refletirá sobre a adequação dos elementos constituintes da língua à situação de produção (oral ou escrita), nem sobre o processo enunciativo que determinou o gênero utilizado ou o surgimento de uma nova maneira de enunciar.

No processo de leitura e produção é importante interpretar aquilo que está explícito e implícito, o dito e o “não-dito”. Esse efeito que o texto produz somente será dado na interação social. Portanto o uso dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o contexto de produção textual, as condições de enunciação, o caráter dialógico e histórico da língua. Assim o aluno perceberá todo o dinamismo da língua e dos gêneros discursivos.

Bakhtin (2010a, p. 285) evidencia

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Desta forma, é possível afirmar, baseado no pensamento de Bakhtin, que somente quando o aluno dominar os gêneros discursivos conseguirá produzir e ler textos de forma mais eficiente. Ao compreender como utilizar um texto de um gênero específico, o aluno recorrerá ao seu conhecimento de mundo e a seu saber linguístico para interagir por meio da linguagem.

Para responder às questões suscitadas, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo que o primeiro se refere à fundamentação teórica sobre os gêneros discursivos de acordo com a teoria bakhtiniana. O segundo é reservado à investigação do conceito e do trabalho com os gêneros proposto pelos PCNs do Ensino Fundamental e Médio. O terceiro recupera a trajetória do livro didático no Brasil e avaliação do Plano Nacional do Livro Didático; o quarto capítulo, à análise do material didático, assim como do manual do professor, a fim de investigar a relação entre o pensamento bakhtiniano de gênero do discurso e o tratamento nos PCNs e nos livros didáticos que servem como *corpus* deste trabalho; o quinto apresenta a descrição analítica dos gêneros sugeridos para a produção textual e análise

da transposição da teoria apresentada no Manual do Professor para as propostas de produção de texto no livro do aluno.

Capítulo 1 – Entendendo o gênero em Bakhtin

1.1 Primeiras palavras

Desde que os documentos oficiais voltados para o ensino e para a aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduziram o conceito de gênero discursivo, refletido por Bakhtin e o Círculo, em seus manuais, o estudo dos gêneros tem sido objeto de muitas discussões e sua presença cada vez mais é notável nos materiais didáticos voltados para o estudo da língua.

O conceito de gênero apresentado no Manual do Professor de ambas coleções em análise levam em consideração o entendimento do gênero constituído por três elementos: tema, estrutura composicional e estilo de linguagem.

Cereja e Magalhães (2010, p. 11), apresentam a ideia de que os textos tanto orais como escritos possuem características relativamente estáveis, seja de modo consciente ou não. Para os autores, “Essas características configuram diferentes textos ou gêneros do discurso, que podem ser três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (estrutura) e o *estilo* (usos específicos da língua).” (grifo dos autores)

Já os autores da coleção da Rede Pitágoras, Juliana Villas-Bôas... [et al.] (2012, p.5), trazem a voz dos PCNs (1997) para contextualizar e fundamentar o estudo do gênero em seu material.

O gênero, de acordo, com esse documento caracteriza-se pelo *conteúdo temático* (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); pela *construção composicional* (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e pelo *estilo* (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc). (grifo dos autores)

Para as estudiosas do pensamento bakhtiniano Beth Brait e Maria Helena Cruz Pistori (2012, p. 372), “a concepção de gênero implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser ignoradas.” Portanto propor o estudo do gênero do discurso contemplando somente os três elementos acima, não contribui, efetivamente, para o entendimento de toda a dinamicidade do gênero na vida.

Segundo Rodrigues (2005, p. 156) “a língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”, sendo

assim, ao introduzir os gêneros na esfera escolar deve-se levar em consideração toda a complexidade que envolve a produção do enunciado.

Rojo (2005, p.154) salienta, também, a importância de relacionar “*noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*” para que a noção de gêneros seja aprendida sem ser reduzida.

No ambiente escolar, não pode ser esquecido que é por meio da linguagem que os sujeitos se expressam, é por meio dela que o mundo é representado e com ela sentidos são produzidos. Desta forma, faz-se necessário entender que não é, somente, através do domínio do léxico, de regras gramaticais ou de como elaborar um texto sobre determinado tema que revela de fato que o aluno sabe utilizar a linguagem.

Segundo Geraldi (2013, p. 58) é importante colocar a linguagem como ponto de partida, pois é por meio dela que os sujeitos realizam o seu projeto de dizer em determinado contexto.

A escola é uma das primeiras esferas de interação verbal em que o aluno coloca em prática a linguagem e aprende regras para ampliá-la. A pergunta é: como se dá o trabalho com a linguagem na esfera escolar? Obviamente não se pode esquecer de que esta esfera sofre interferências de uma esfera maior: a social. Logo, como a esfera social interfere na escolar?

Como afirma o professor Geraldi (2013, p. 85) “As diferentes iniciativas educacionais (...) respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinadas formação social.”

Se antes o acesso à educação era privilégio somente de uma seleta elite e de pequenos grupos orientados por mestres, os quais eram produtores de conhecimento, já em meados do século XIV e XV inicia-se o processo de profissionalização do ensino.

De acordo com Geraldi (2013, p. 87) é logo nos primeiros passos do mercantilismo que se encontra “uma divisão do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite.” É neste momento também que há a universalização do ensino; agora o acesso ao saber é aberto a todos e não somente a uma elite. Diante daquela realidade, era urgente a formação, nas palavras de Geraldi, de instrutores.

Dessa forma o mestre deixa de produzir conhecimento para transmitir um conhecimento pensado e refletido por outro. Agora é papel do professor, segundo Geraldi (2010, p. 85),

1. ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado;

2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta).

Se agora o professor é aquele que instrui, o aluno é aquele que recebe o conteúdo sem participar ativamente da construção dele.

Em meados do século XX, logo após a revolução industrial e, atualmente, com a chegada das novas tecnologias da informação, o professor não é mais aquele que, de acordo com Geraldi (2010, p. 86), “se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula.” Ou seja, o professor está ancorado no material didático que direciona qual conteúdo será aprendido, quantas aulas devem ser usadas para ministrar tal conteúdo, quais exercícios, quais textos, quais e quantas produções de texto devem ser elaboradas pelos alunos. Assim a relação com o conhecimento se dá via professor-material didático-aluno e, em alguns casos, via material didático-professor-aluno. Nesse processo de construção do conhecimento, nem o professor e nem o aluno são colocados como atores em busca da aprendizagem.

Para Geraldi (2010, p. 96) o papel do professor não é tornar o aluno um depósito de respostas já respondidas, prontas para serem respondidas novamente, como por exemplo, em uma avaliação escolar ou no vestibular. “Saber é ser capaz de aprender com os problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas.”

Obviamente que não se pode excluir o livro didático, pois este cumpre um papel social, visto que é um gênero e como tal sofre interferências do meio social. Segundo Bakhtin/Volochínov (2010e, p. 126 e 127) o livro, tido aqui de forma geral, seja didático ou não, é um

o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal (...). Além disso, o ato de fala sob a forma livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Sendo assim, é concebível afirmar que o livro didático, como gênero discursivo, se dá no processo da interação verbal entre as exigências colocadas pelos documentos oficiais, pelas

linhas editoriais, pelos seus autores, pelos seus interlocutores e pelas necessidades históricas-sociais.

Ao considerar o livro didático como gênero do discurso, faz-se necessário então considerar que este tem sua existência como enunciado concreto, principalmente, nas editoras. Bunzen (2013, p. 75), ressalta o papel das editoras como produtoras de mercadoria. Sendo o livro didático uma mercadoria, envolve para a sua produção alguns setores da sociedade para “produção, distribuição, difusão e uso deste objeto cultural.”

De acordo com o estudioso, a concorrência, o marketing e as estratégias de divulgação do material didático influenciam também na seleção dos objetos a serem ensinados e na construção dos currículos. “Por esse motivo, as editoras são atualmente esferas de produção onde se produzem/negociam os saberes escolares legítimos que são apresentados aos professores e alunos.” (BUNZEN, 2013, p. 76)

Voltando o olhar para as propostas de produção de texto, foco desta dissertação, e recuperando a fala de Rojo (2005, p.154) sobre a importância de se considerar e relacionar no momento de produção textual noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana para que a noção de gêneros seja aprendida sem ser reduzida à estrutura, este estudo tem como direção o entendimento de como as propostas de produção textual se dão nos livros em análise.

1.2 O conceito de gênero em Bakhtin e no Círculo

Machado (2010) lembra que a definição das formas poéticas se manifestava em termos de classificação para a teoria dos gêneros clássicos. Platão é o primeiro a pensar em *gênero*. Para ele, existiam o gênero sério ao qual pertenciam a tragédia e a epopeia, além do burlesco, ao qual pertenciam a sátira e a comédia. Em *A República*, Platão divide a representação mimética em lírica, épica e dramática – tríade elaborada com base nas relações entre realidade e representação.

Aristóteles iniciou a sistematização do gênero classificando-os em retóricos e literários. Ele foi o primeiro a sistematizá-los, no entanto, somente considerou a estrutura e não o gênero envolvido em um processo comunicativo. Assim os gêneros foram vistos como propriedades fixas e inflexíveis, ou seja, tipos de textos que possuíam traços comuns.

Com o advento da prosa comunicativa, surgiu, então, a necessidade de outros parâmetros para analisar as formas de interação que se realizam pelo discurso. Segundo Machado (2010), os estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos não consideraram

classificações, mas sim as relações dialógicas inseridas no processo comunicativo. “Qualquer confronto puramente linguístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais.” (BAKHTIN, 2010b, p. 209).

Mikhail Bakhtin parece não ter se descuidado dos gêneros clássicos, mas o seu pensamento evoluiu de forma renovada com o estudo do romance. É com o romance de Dostoiévski que ele vai estudar e aprofundar suas principais contribuições para a Filosofia da Linguagem como a carnavalização, a polifonia e o dialogismo. Dessa análise do texto literário, Bakhtin amplia a visão de gênero.

Segundo Machado (2010, p.153), Bakhtin valorizou o romance em seus estudos porque nele “[...] encontrou a representação da voz dos homens que falam, discutem ideias, procuram posicionar-se no mundo”.

É no romance que Bakhtin enxerga um mundo de possibilidades combinatórias tanto de discursos como também de gêneros, é nele que os discursos dialogam e se inter cruzam, desde o discurso mais formalizado até aqueles que fazem parte das ações cotidianas. No romance é possível se encontrar gêneros variados “[...] tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos, etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros)”. (BAKHTIN, 2010c, p. 124). Além disso, é no romance que o estudioso encontra

Uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. [...] E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orquestra todos os seus temas, todo o mundo objetal, semântico, figurativo e expressivo. (BAKHTIN, 2010c, p. 74)

Mikhail Bakhtin veio contribuir com os estudos da linguagem, observando-os não como um sistema gramatical abstrato e invariável apenas. Para Bakhtin e seu Círculo, a língua é vista “como uma língua *ideologicamente saturada* como uma concepção de mundo, e até como opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica.” (BAKHTIN, 2010c, p. 81)

De acordo com o pensamento do estudioso, é por meio da língua, ou seja, do discurso, que a língua se torna concreta e viva.

[...] o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma

abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância para os nossos fins. (BAKHTIN, 2010b, p. 207)

Ele vai considerar aquilo que a língua-discurso tem de individual, variável, criativo, por isso a observa “em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens.” (BRAIT, 2010, p. 23). Para ele e o seu Círculo, é por meio da língua que o homem revela a sua concepção de mundo.

Dessa forma, os estudiosos propõem o estudo da língua por meio da Metalinguística, pois esta, ao contrário da Linguística, considera a língua como organismo vivo, ou seja, o discurso em contato com outros discursos, em constante relação dialógica. Por isso é preciso considerar o contexto de produção no qual o discurso se realiza.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a língua para o usuário linguístico serve como instrumento para a enunciação, mas é o contexto que vai direcionar a maneira do dizer. “Para ele (usuário linguístico), o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010e, p. 96). E continua: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010e, p. 96)

Para o estudioso da linguagem, toda atividade de comunicação humana utiliza a linguagem para se comunicar nas várias esferas de atividade e essa comunicação acontece em forma de enunciados. É no ato concreto do dizer, ou seja, na enunciação que o enunciado toma existência e consistência. Emerge em um momento sócio-histórico determinado e “não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.” (BAKHTIN, 2010c, p. 86)

É no enunciado que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são constituintes do enunciado e são determinados de acordo com o campo da comunicação. Para Bakhtin (2010a, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua

elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

De acordo com o estudo de Brait e Pistori (2012, p. 383), para Medviédev o gênero nasce da “totalidade concluída e solucionada do enunciado que é o ato realizado por sujeitos organizados socialmente de uma determinada maneira. Trata-se de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço.”

Como são muitas as possibilidades de atividade humana, os gêneros do discurso são infinitos. À medida que as atividades humanas se tornam mais complexas e se desenvolvem, o repertório dos gêneros do discurso também se amplia e modifica. Sempre os sujeitos se comunicam por meio de gêneros dentro de uma dada esfera de atividade.

Bakhtin (2010a, p.265) evidencia a importância de se considerar a natureza do enunciado e suas relações com o gênero, caso contrário, tal desconhecimento “redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida”, pois é através de enunciados concretos que a língua entra na vida.

Ressalta, também, a existência da heterogeneidade dos gêneros do discurso e a importância de seu estudo. Para ele, tanto os gêneros orais e escritos (réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante variado, documentos oficiais, manifestações publicísticas, as várias formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários) devem ser analisados, estudados e considerados.

De acordo com Bakhtin (2010a, p. 263) “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”.

Não se pode desconsiderar a constante modificação em que o gênero se encontra, pois à medida que a língua se transforma, novos gêneros surgem ou são renovados. “Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível.” (BAKHTIN, 2010b, p. 340)

Bakhtin afirma que ao surgir um novo gênero este não substituirá o já existente, mas “uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar sua ingenuidade.” (BAKHTIN, 2010b, p. 340)

Medviédev (2012, p. 193-207) discorre sobre a importância de considerar o enunciado como totalidade. Para isso, há de se considerar a dupla orientação do gênero do discurso na realidade. Para o estudioso, a concepção de gênero está atrelada a circunstâncias de tempo, espaço e ideologia, assim como os recursos linguísticos, enunciativos e formais que dão ao gênero do discurso a existência. Assim é importante relevar a orientação exterior e interior do gênero. “A primeira orientação é considerada a partir da exterioridade implicada no gênero, ou seja, relacionada à vida, no que diz respeito ao tempo, espaço, esfera ideológica a que o gênero se filia.” (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 383). Para Bakhtin (2010c, p. 99), “Estudar o discurso em si mesmo, ignorar sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.”

Para Medviédev, a segunda orientação se refere à interioridade do gênero e está voltada para as formas estruturais e ao conteúdo temático, o que coloca o enunciado em contato com a vida cotidiana “unindo-se ou aproximando-se de uma esfera ideológica [...] que envolve e constitui a produção, circulação e recepção de um gênero, pontuando sua relação com a vida, no sentido cultural, social, etc.” (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 383)

O estudioso da linguagem diferencia a palavra interior da palavra exterior. Entende por palavra interior aquela ligada à subjetividade, ao psiquismo. Quando inserida em um contexto de interação verbal, social, a palavra ganha vivacidade e um caráter refratário.

Ao considerar essa dupla orientação da realidade, o estudioso da linguagem afirma que

Uma obra entra na vida e está em contato com os diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de realização efetiva, como executada, ouvida, lida em determinado tempo, lugar e circunstâncias. Ela ocupa certo lugar, que é concedido pela vida, enquanto corpo sonoro real. Esse corpo está disposto entre as pessoas que estão organizadas de determinada forma. Essa orientação imediata da palavra como fato, mais exatamente como feito histórico na realidade circundante, determina toda a variedade de gêneros dramáticos, líricos e épicos. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

O gênero é assim entendido como “um conjunto de meios de orientação coletiva da realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200)

Bakhtin distingue os gêneros em dois grupos: em primários e secundários. Chama de gêneros discursivos primários aqueles que são simples, ou seja, fazem parte do cotidiano; já os secundários, ou complexos, são os romances, dramas, pesquisas científicas, etc., aqueles que surgem “nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito

desenvolvido e organizado”, ou seja, são organizados em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política.

Embora Bakhtin faça essa distinção e até mesmo os separe, ele também afirma que o gênero secundário não existe sem o primário. Há uma mistura e uma internalização um do outro, se modificam e se complementam. Ou seja, os gêneros secundários, no processo de formação, incorporam e reelaboram os mais variados gêneros da esfera primária. Estes, por sua vez, se modificam e perdem o vínculo com a realidade concreta. Bakhtin (2010a, p. 263) cita como exemplo a réplica do diálogo cotidiano ou mesmo da carta no romance “ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta [...] como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana”.

Por isso Bakhtin afirma que não se deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, e é por isso que dificulta a definição da natureza geral do enunciado. É preciso que se entenda que os gêneros discursivos não são formas fixas, mas que são formas que estão sempre sujeitas a modificações.

Assim, língua e vida interagem e se integram através de enunciados concretos manifestados por meio de gêneros discursivos. Os enunciados, por sua vez, refletem e refratam as características de cada esfera de comunicação.

Bakhtin (2010) reforça a importância do estilo para a composição do enunciado. É por meio do estilo que se torna possível compreender a linguagem como social, histórica, cultural e as singularidades e particularidades que se mostram nas relações dialógicas.

Em *Discurso na vida, discurso na arte* (s/d, p. 17), Bakhtin afirma que o estilo é constituído de “pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representando autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa”, ou seja, para ele o autor (quem fala), o herói (o que ou o quem da fala) e o ouvinte (interlocutor, leitor) são os fatores importantes para a determinação da forma e do estilo. Pode-se dizer, dessa forma, que o autor, o herói e o ouvinte são elementos substanciais, são eles que constituem “a força viva que determina a forma e o estilo.” (BRAIT, 2010, p. 84)

Além da atitude avaliativa do autor, para a construção do estilo há também de se considerar o ouvinte, o destinatário do discurso proferido via texto escrito ou oral. É na relação autor-herói (objeto do enunciado) que estilo se constitui.

Bakhtin (2010a, p. 186) reitera a concepção de estilo segundo a sua visão e de seu Círculo, eles chamaram “*estilo à unidade* de procedimentos de informação e acabamento da

personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material”.

Sendo assim, o estilo não deve ser associado somente à subjetividade, àquilo que há de individual e pessoal, mas sim na relação eu-outro, outro-para-mim, eu-para-mim. É necessária que seja considerada a relação entre uma pessoa e seu grupo social.

Bakhtin (2010a, p. 13) discute a importância do outro para construção do enunciado.

O autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos dos outros (...).

Para o estudioso da linguagem, o acontecimento estético não se dá somente com um participante, pois assim não haverá acabamento. “Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõem duas consciências que não coincidem.” (BAKHTIN, 2010a, p. 20). É por meio das relações entre sujeitos que se dá a enunciação. Esta se realiza por meio dos gêneros do discurso em determinada esfera de comunicação discursiva.

Para Bakhtin qualquer esfera da comunicação discursiva é individual e refletirá a individualidade dos envolvidos no processo discursivo. No entanto, Bakhtin faz uma ressalva e diz que alguns gêneros permitem a exposição da individualidade de seu autor, pois possuem uma “forma fixa” de dizer, ou seja, são padronizados. Com exceção dos gêneros artístico-literários, a grande maioria dos gêneros discursivos não manifesta o estilo individual, ou seja, “o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar.” (BAKHTIN, 2010a, p.266)

Para Mikhail Bakhtin todo estilo está conectado ao enunciado e aos gêneros do discurso. Sendo assim, ao dizer, o falante (ou escritor) enuncia por meio de um gênero, o qual traz marcas de estilo individual de seu enunciador. Ou seja, todo enunciado, independente de ser oral ou escrito, pertencer ao gênero primário ou secundário e a um ou outro campo da comunicação discursiva, é individual, portanto pode refletir a individualidade do envolvido no processo comunicativo, isto é, pode ter estilo individual.

E aponta os gêneros artístico-literários os mais aptos e livres para a manifestação do estilo individual. Outros, no entanto, como os enunciados mais padronizados têm a

individualidade como seu produto complementar, ou seja, o estilo individual não faz parte do enunciado. Mas Bakhtin (2010a, p. 266) completa “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional.”

Dessa maneira é possível afirmar que para o estudioso da linguagem, o estilo depende do grau de proximidade existente entre o locutor e os parceiros envolvidos no processo de comunicação verbal.

De acordo com a esfera de atividade humana há sempre maneiras e meios de dizer, ou seja, há gêneros “específicos” que carregam a individualidade, o estilo de quem diz.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determina função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2010a, p.266)

O estilo interfere diretamente no tema daquilo que é dito, em sua composição, em sua construção como um todo.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2010a, p. 266)

Os gêneros do discurso não podem ser estabilizados, tidos como modelos fixos a serem seguidos, pois refletem a língua e esta está em constante modificação histórica, “As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2010a, p. 267).

Assim, a mudança dos gêneros do discurso está atrelada, caminha junto com a mudança histórica do modo de dizer. Bakhtin (2010a, p. 268) afirma que os gêneros do discurso “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” Conforme a linguagem evolui, essa evolução também é marcada nos gêneros não só primários, mas nos secundários também.

Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias na língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.) em maior ou menor grau, também novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc, o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010a, p. 268)

Bakhtin/Volochínov (2010e, p. 127), afirmam que “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]”, ou seja, a língua se torna material concreto no ato, na enunciação.

Eles, de certa forma, se colocam contrários ao pensamento da escola de Saussure, dos behavioristas americanos e dos seguidores de Vossler que contemplavam a existência de um falante e de um ouvinte no processo de interação verbal, apenas dois parceiros envolvidos na comunicação discursiva.

Bakhtin (2010a, p.271) afirma que “toda compreensão é prenhe de resposta”, ou seja, o ouvinte se torna falante ocupando agora uma voz ativa e não somente passiva. Em sua posição ativa de resposta, ele pode concordar ou discordar de seu interlocutor.

Para ele, o diálogo é vivo, pois o discurso nasce para ser respondido, nasce para entrar na arena dialógica da língua. “Ao se construir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado.” (BAKHTIN, 2010c, p.89)

A palavra/discurso é

Indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza, quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2010b, p.337).

Muitas vezes essa resposta ativa não é imediata, mas ela acontece seja por meio da ação, ou mesmo uma resposta internalizada, mas a resposta é dada “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequente ou no comportamento do ouvinte”, diz Bakhtin.

Todo enunciado está diretamente ligado a outros enunciados. Assim, ao enunciar, um indivíduo recupera já ditos para dizer a sua responsiva ativa, ou até mesmo, formular o seu enunciado “primeiro”.

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou aquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2010a, p. 272)

Bakhtin (2010) critica o uso inadequado dos termos “fala” e “fluxo da fala” utilizados por alguns linguistas. Também critica a “falta de elaboração do problema do enunciado e dos gêneros do discurso e, conseqüentemente, da comunicação discursiva”. E ainda afirma o desconhecimento do “enunciado”, a real unidade da comunicação discursiva.

Para ele só o discurso “pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeito do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2010a, p. 274)

O discurso adentra a arena e entra em contato com o discurso de outro.

Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se com outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tonar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2010c, p. 86)

Todo enunciado possui um limite, uma fronteira, que é marcada pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, todo enunciado tem “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros.” (BAKHTIN, 2010a, p. 275)

Essa fronteira que “separa” um discurso de outro é percebida através da marca de individualidade no estilo, em sua visão de mundo e em todos os elementos da ideia de sua obra.

Tanto a obra como a réplica do diálogo são possíveis de resposta do outro e para a ativa compreensão responsiva nas complexas condições de comunicação discursiva de uma esfera de atividade comunicativa.

Bakhtin discute também o conceito de oração e enunciado, para ele são dois conceitos bem distintos. Para ele o enunciado se distancia da concepção de oração porque somente o enunciado é possível de suscitar uma atitude responsiva ativa por parte do indivíduo envolvido no processo comunicativo. Essa resposta é determinada por três fatores que estão ligados ao enunciado: “1- exauribilidade do objeto e do sentido; 2 – projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3- formas típicas composicionais e de gênero de acabamento.” (BAKHTIN, 2010a, 281)

Somente depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração adquire a capacidade de determinar a posição responsiva do falante. No entanto só o enunciado é capaz de expressar a intenção discursiva de seu autor, e é isso que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.

Imaginamos que o falante *quer* dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa idéia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetual. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado. (BAKHTIN, 2010a, p.281)

Para Bakhtin, antes de um indivíduo manifestar a sua vontade discursiva, primeiramente ele escolhe um certo gênero discursivo para enunciar-se por meio dele. A escolha de determinado gênero não é aleatória, mas sim leva em consideração a especificidade do campo da comunicação discursiva, por considerações temáticas, pela situação da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes envolvidos na situação comunicativa.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetuais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2010a, p. 282)

Ele enfatiza que todos os sujeitos falam por meio de gêneros, através dos quais os enunciados se delineiam. Enfatiza também que há um vasto repertório de gêneros discursivos

que, muitas vezes, são empregados com segurança e habilidade, “mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (...) falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência.” (BAKHTIN, 2010a, p.282)

Os gêneros discursivos são aprendidos quase que da mesma forma que se aprende a língua. Primeiro enunciações concretas são ouvidas e em seguida são reproduzidas na comunicação com o outro. Bakhtin afirma que se não existissem os gêneros discursivos e “nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2010a, p. 283)

Para ele, a existência da pluralidade de gêneros discursivos é determinada pelas diferentes funções que eles assumem de acordo com a posição social e as marcas individuais de cada participante do processo comunicativo.

Assim como existem os gêneros mais rígidos e padronizados, nos quais a individualidade quase não aparece, existem também os gêneros mais livres e criativos e que permitem mais o uso do estilo individual. Como, por exemplo, as conversas íntimo-familiares, sobre temas do cotidiano.

No entanto, o uso livre e criativo de um gênero não cria um novo gênero. É necessário que o indivíduo os domine bem para poder usá-los com mais liberdade. Quando um sujeito não possui habilidade para dominar um determinado gênero de uma determinada esfera comunicativa, ele terá dificuldades para se expressar e mostrar a sua individualidade.

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregarmos, tanto mais plena e nitidamente descobriremos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado e nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010a, p. 285)

Machado (2010) destaca a importância do contexto comunicativo para que haja a assimilação do vasto repertório de gêneros discursivos existentes. “Isso porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”. Bakhtin diz que os gêneros discursivos são aprendidos da mesma maneira que se aprende a estrutura de nossa língua, ou seja, “não os conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam.” (BAKHTIN, 2010a, p.282)

Não se pode esquecer de que os gêneros correspondem a situações da comunicação discursiva, a temas típicos, sedo assim, o autor do discurso escolherá palavras que “Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero.” (BAKHTIN, 2010a, p. 292)

Ou seja, nosso discurso é pleno de palavras dos outros. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010a, p. 294) e são respondidas.

Por mais monológico que seja um enunciado ele continuará sendo uma resposta àquilo que já foi dito sobre determinado assunto e estará retomando palavras de outros já ditos para constituir o seu dizer. Por isso Bakhtin (2010a) diz que o autor do discurso não é um Adão bíblico, sendo assim, “o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” (BAKHTIN, 2010a, p. 300)

Bakhtin (2010a, p. 301) discorre sobre a importância de se considerar o destinatário do enunciado, como o falante (ou que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.

Todo enunciado tem seu endereço certo, ou seja, é sempre construído considerando quem será o seu destinatário, fato que possibilita a escolha do gênero “adequado” para dizer. E claro “Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado.” (BAKHTIN, 2010a, p. 302)

Bakhtin afirma que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2010a, p. 302)

É via interação que a linguagem se materializa. É por meio da palavra, enquanto fenômeno ideológico, que se dá a relação eu-outro e o outro-para-mim. É neste movimento de refração e reflexão da realidade materializada que a palavra assume seu caráter ideológico enquanto enunciado.

Bakhtin afirma que a palavra não se refere a um objeto como entidade pronta, mas é por meio dela que se é possível expressar, por sua entonação, o tom valorativo em relação ao objeto, “em relação àquilo que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, movimentando-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, transforma-o num momento constituinte do evento vivo, em processo”. (FIORIN, 2009, apud BAKHTIN, 1993)

Fica evidente que a proposta de Bakhtin não era catalogar os gêneros, separando-os de acordo com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático, pois, como já foi dito, a riqueza e a variedade dos gêneros são imensuráveis, visto que as possibilidades da ação humana nas esferas de atividade são inesgotáveis e cada esfera comporta um repertório significativo de gêneros do discurso.

Vale ressaltar que cada gênero está em constante alteração, pois à medida que cada esfera de atividade se desenvolve e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros se diferenciam, gêneros ganham um novo sentido.

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero nasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso não é morta e nem a *archaica* que se conserva o gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2010b, p.121)

É na esfera de atividade que o gênero ganha nova roupagem, pois são na esfera de comunicação discursiva que se constituem as produções ideológicas. Segundo Bakhtin/Volochínov (2010e, p. 33) cada esfera de atividade discursiva “tem seu modo de orientação da realidade e refrata a realidade à sua maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”. É no momento da materialização da língua, ou seja, na interação verbal que os gêneros do discurso se ressignificam.

Grillo (2010, p. 145) afirma que “as esferas são determinantes para a compreensão da presença e do tratamento dado à palavra alheia”. São elas, as esferas, que “dão conta da

realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana”. É a vasta diversidade das esferas que regulam o modo como é assimilado e transmitido o discurso, e conseqüentemente definem o estilo e os gêneros.

Isto posto, cabe a pergunta: como então a esfera escolar regula e define o estilo e os gêneros? Para responder a esta pergunta faz-se necessário percorrer algumas veredas como, por exemplo, os encaminhamentos sugeridos pelos PCNs no tratamento dado aos gêneros nas atividades de produção de texto; a construção do material didático e a avaliação pelo Plano Nacional do Livro Didático.

Capítulo 2 - Os parâmetros curriculares e as contribuições de M. Bakhtin

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: um encaminhamento

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são provenientes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Esta lei delega ao poder público a responsabilidade para com a educação básica, ou seja, educação infantil, educação fundamental e ensino médio.

Esses documentos são orientações norteadoras, de abrangência nacional, elaborados pelo Governo Federal, com o objetivo de guiar os envolvidos no processo escolar na execução e desenvolvimento dos conteúdos disciplinares, primando pela construção da cidadania. Para isso o documento busca construir “referências nacionais que possam dizer quais os pontos comuns que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras” (PCNs, 1997a, p. 49).

O artigo 22 da LDB menciona os objetivos gerais da educação básica que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PCNs, 2000, p. 14). Dessa forma é possível afirmar que o ensino fundamental tem um papel importante uma vez que é nele em que o aluno aprenderá não só conteúdos necessários para a conclusão de uma etapa, mas também importantes para dar continuidade em estudos seguintes como o ensino médio e posteriormente um curso de graduação.

Buscando atingir os propósitos expressos pela referida lei, os PCNs do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ciclo, objetivam que ao final do período fundamental os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais e outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe

social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCNs, 1997b, p. 7 e 8)

Com esses objetivos, os PCNs elucidam que é dever da escola formar crianças e jovens capazes de exercer de forma consciente e com dignidade seu papel de cidadão. Primam por conteúdos e instrumentos de ensino que envolvam questões sociais, permitindo, assim, que o aluno seja inserido no contexto social do qual faz parte e possa aprender e exercer seus direitos e deveres.

Esse pensamento permeia *Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* que, obedecendo à Lei n. 9.394/96, foi reformulado. Antes esta etapa da educação, o ensino médio, buscava a formação profissionalizante e a preparação do aluno para a universidade.

Com o advento do *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, o Ensino Médio passa a ser considerado parte conclusiva da educação do Ensino Fundamental. Ou seja, o Ensino Médio também passa a objetivar a preparação do educando para vida, para o exercício da cidadania e para a capacitação do aprendiz tanto para o trabalho quanto para a continuação em um curso superior.

Buscando interligar as disciplinas componentes do currículo do Ensino Médio, este passou a ser organizado em três áreas: Ciência da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. É nesse entrelaçamento que a aprendizagem se constrói e ganha significado.

Percebe-se que os documentos que contém as diretrizes para o ensino básico se relacionam e se complementam buscando garantir, ao final dos doze anos de formação, que os alunos sejam capazes de, por meio dos conteúdos aprendidos e apreendidos, participar efetivamente da sociedade.

Analisando especificamente os PCNs é possível identificar o ponto de diálogo que interessa primeiramente a esta pesquisa: o tratamento dado aos gêneros do discurso, tido como objeto de ensino no nível básico.

2.2 O gênero do discurso: objeto de ensino priorizado nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares destinados ao ensino do 1º ao 4º ciclo, ou seja, da 1º ao 9º ano, designam à escola tornar o aluno capaz de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes na mais variadas situações.” (BRASIL, 1997b, p. 21). Este objetivo permeia tanto o documento direcionado ao Ensino Fundamental como também o Ensino Médio.

Para que este propósito seja cumprido, autores dos PCNs elegeram a linguagem (entendida como atividade discursiva e cognitiva) e a língua (entendida como sistema simbólico) como meios pelos quais, ao dominá-las, o aluno será capaz de participar socialmente de seu meio. Ou seja, o domínio da língua e da linguagem são meios essenciais para que o indivíduo se integre, participe socialmente e exerça, de fato, o seu papel de cidadão. Por isso é dever da escola promover a ampliação dos diferentes níveis de conhecimento de forma progressiva, fazendo com que cada aluno seja capaz de interpretar textos que fazem parte de seu cotidiano, produzir distintos escritos nas mais diversas situações de comunicação.

Para contemplar os objetivos dirigidos à escola, os três documentos elegem o texto como unidade de ensino. É via texto que o aluno terá contato com o universo letrado e poderá se inserir socialmente e exercer o seu papel de agente na sociedade. Assim é dever da escola “viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, 1997b, p. 26)

Como o texto é colocado na pauta da aula de Língua Portuguesa como unidade de estudo, inevitavelmente os gêneros do discurso também são colocados como objeto de estudo. Segundo Bakhtin, antes mesmo de enunciar já se elege o gênero de discurso por meio do qual o enunciado se materializará. “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2010a, p. 282). Notoriamente que esta

escolha não se dá de forma aleatória, mas de acordo com a esfera discursiva em que o falante/ouvinte se encontra, com a situação real de comunicação discursiva, com o projeto de dizer de cada autor discursivo etc.

Ao privilegiar o texto como partida para a aprendizagem, os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio selecionam os gêneros que deverão ser estudados nas atividades de prática de leitura e de produção textual.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são sugeridos os seguintes gêneros para o trabalho de leitura: contos (de fadas, assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão), seminários, palestras.

Para o trabalho de produção textual são indicados: receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis (títulos, lides, notícias, classificados, etc); anúncios, slogans, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; conto (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos (estatutos, declarações de direitos, etc.)

Percebe-se que há a preocupação de trazer uma vasta variedade de gêneros para a sala de aula, no entanto é perceptível que há mais gêneros privilegiados na atividade de produção de texto do que na atividade de leitura. Considerando que muitas vezes o livro didático é um dos poucos instrumentos de leitura que o aluno tem à disposição em casa, por que então não conter mais gêneros para a leitura do que para a produção? Será que por meio da leitura os alunos, orientados pelo professor, não seriam capazes, depois de ler, relacionar e comparar textos de um mesmo gênero, por exemplo, assimilar proximidades e diferenças quanto o gênero sem precisar que o professor sistematize ou dê dicas estruturais?

Ora, se segundo Bakhtin os gêneros são aprendidos na dinamicidade da vida cotidiana, como um aluno pode escrever um texto se não tem contato com ele? Como um aluno pode produzir determinado gênero se este não faz parte de sua vida prática?

Para a prática de produção de texto, os PCNs para os anos iniciais orientam que o processo de escrita deve considerar o destinatário, a finalidade do texto e as características do

gênero. Obviamente que por se tratar de um documento com caráter de orientação, o documento não apresenta práticas didáticas de como deva acontecer o encaminhamento das atividades em sala, este trabalho “cabe” ao livro didático selecionado pelo professor.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, os PCNs (1998) apresentam uma tabela contendo alguns gêneros que poderão ser trabalhados em sala de aula na prática da escuta e da leitura de textos. Para o trabalho com a linguagem oral, o documento sugere os seguintes gêneros: literários – cordel, causos e similares, texto dramático, canção; de imprensa – comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento; de divulgação científica – exposição, debate, seminário, palestra; publicidade – propaganda. Para a leitura de textos escritos: literários – conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático; de imprensa – notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge e tira; de divulgação científica – verbete enciclopédico (nota/artigo), relatório de experiências, didático (texto, enunciados de questões), artigo; publicidade – propaganda.

Para o trabalho de leitura do texto escrito, o documento oficial propõe vários caminhos a serem percorridos, e o primeiro a ser apontado é sobre o gênero. Nesse item os PCNs ressaltam a importância da “explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc;”. (BRASIL, 1998, p.55)

Para a prática de produção de textos orais e escritos os PCNs trazem outra tabela contendo os gêneros que poderão ser privilegiados no trabalho com os alunos. São eles os sugeridos para a linguagem oral: gêneros: literários – texto dramático, canção; de imprensa – notícia, entrevista, debate, depoimento; de divulgação científica – exposição, debate, seminário. Para a linguagem escrita: literários – conto, crônica, poema; de imprensa – notícia, artigo, carta ao leitor, entrevista; de divulgação científica –relatório de experiências, esquema e resumos ou verbete de enciclopédia.

Ao contrário do que se pode notar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com o texto, nos anos finais do Ensino Fundamental, se constrói com um maior número de gêneros sugeridos para a atividade de leitura do que para a atividade escrita.

Para que esse trabalho seja efetivo, os PCNs trazem uma vasta relação de itens a serem observados e aprofundados durante as atividades de escuta e de leitura. Nas atividades de escuta de textos orais, é necessário, segundo o documento, que o professor conduza o aluno a compreender os gêneros estudados; identificar as marcas discursivas que permitem reconhecer a intenção, a ideologia veiculada pelo texto; e também traçar as diferenças entre um determinado gênero e outro.

Em seguida, elencam vários tópicos que devem ser observados durante o trabalho com os gêneros acima apontados. Na produção de textos orais, os PCNs destacam a importância de se fazer uma seleção de textos que privilegiem o gênero oral, os recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais.

Quanto à produção de textos escritos, os PCNs trazem três tópicos relevantes no que diz respeito aos gêneros discursivos. Um refere-se à especificidade do gênero, considerando as condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, esfera de circulação e interlocutor); o outro traz os procedimentos a serem contemplados no processo de escrita; o terceiro aponta a importância de utilizarem “mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto”; o quarto elenca as marcas de segmentação; o quinto, está voltado para a estética do texto; e o último ressalta a “utilização dos padrões de escrita em função do projeto textual e das condições de produção.” (BRASIL, 1998, p. 58-9)

Para a prática de análise linguística, os PCNs (BRASIL, 1998, p.58-60) elencam os principais tópicos a serem explorados durante o trabalho com o texto

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:
 - * reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
 - * levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
 - * análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
 - (...)
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito:
 - * aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
 - (...)
- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:
 - * sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;
 - (...)

Em seguida, os PCNs trazem tópicos que discorrem sobre os valores e atitudes que estão vinculados às práticas da linguagem, evidenciando a importância da leitura e da escrita como meio de participação ativa na sociedade.

Observando os gêneros que são sugeridos para o trabalho com a leitura e com a produção de texto, percebe-se que o número de gêneros indicados para o trabalho com a leitura é maior em relação aos apontados para o trabalho com a escrita, diferentemente do que foi mostrado no documento referente ao ensino dos anos iniciais. Além disso, os gêneros tanto na atividade de leitura como na atividade de escrita foram segmentados de acordo com a função de sua circulação social.

Isto posto, é possível afirmar que para os anos iniciais a preocupação das diretrizes é ambientar os alunos no mundo dos textos, é trazer os textos para a sala de aula, não se preocupando tanto com a esfera de circulação desses gêneros, por isso que os gêneros sugeridos para o trabalho estão apresentados sem se atentar para a esfera de circulação como é mostrado no PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental.

Os PCN + Ensino Médio (2000), assim como os do Ensino Fundamental, elegem o texto como unidade de ensino. Neste documento também é possível reconhecer ecos da voz de Bakhtin. Ao introduzir o trabalho com o texto, os autores recorrem aos três elementos essenciais do gênero: tema, conteúdo composicional e estilo, desta forma destacando que o trabalho de produção de texto será pautado no estudo do gênero.

Os autores, ainda, reconhecem que ao se priorizar o trabalho com os gêneros “alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros; gêneros consagrados pela tradição costumam ter a estrutura composicional mais definida; as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto.” (PCN, 2000b, p. 77)

Novamente são perceptíveis as ressonâncias da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Bakhtin afirma que o estilo está diretamente ligado ao enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso.

Ao adotar o trabalho com o gênero, os autores reconhecem que esta metodologia possibilita o trabalho em sala de aula de gêneros vários, uma vez que o estudo não está fundamentado, somente, na tipologia narração, descrição e dissertação, mas na abertura para os gêneros que circulam socialmente como:

literatura: o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros; no jornalismo: a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor; nas ciências: o texto expositivo, o verbete, o ensaio; na

publicidade, a propaganda institucional, o anúncio; no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros. (PCN, 2000b, p. 77)

Desta forma, é legítimo dizer que os autores do referido documento acreditam que por meio do estudo dos gêneros discursivos o aluno terá acesso a textos que circulam fora da escola, como por exemplo, os gêneros presentes em jornais, revistas, anúncios etc.

Em contato com gênero que circulam socialmente, segundo os autores do referido documento, os alunos poderão relacionar o conteúdo de sala de aula com sua vivência em sociedade, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa. “Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento a sua competência textual”. (PCN, 2000b, p. 78)

Para o trabalho com a leitura, o documento não sugere gêneros específicos para serem explorados, mas sim propostas que o interlocutor (professor, autores de material didático, coordenador de escola etc) deve desenvolver para/com os alunos.

Consideram, também, a importância de os alunos do Ensino Médio conhecerem características de gêneros específicos, como reconhecer as características da narrativa; os recursos prosódicos de um texto poético; a estrutura dissertativa e a importância do argumento; e as características de um texto informativo.

Os autores destacam, ainda, a importância de o aluno ter conhecimento de procedimento que possibilitem a identificação das características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentido.

Percebe-se que os autores dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio estão mais centrados em orientar seus interlocutores para o trabalho com a leitura do que sugerir gêneros específicos para o desenvolvimento em sala de aula.

Para o trabalho com a produção textual, os primeiros direcionamentos apontados são os que se referem à percepção do aluno frente às condições de produção de sentido.

Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público. (PCN, 2000b, p. 80)

Tendo claros esses elementos, de acordo com os autores, o aluno terá um ponto de partida para desenvolver suas habilidades como produtor de texto. É ressaltado, também, a

importância de o aluno mobilizar competência interativa e gramatical no momento da produção.

É perceptível que os autores do documento destinado ao Ensino Médio apontam mais possibilidade de trabalho do que elencar gêneros possíveis de serem explorados durante os três anos finais do ensino.

Analisando os três documentos oficiais: o PCN dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio, percebe-se que a preocupação central dos autores dos anos do 1º ciclo está centrada na apresentação de sugestão de gêneros que podem ser explorados do que em uma metodologia de trabalho, enquanto o documento para o Ensino Médio, aponta caminhos e objetivos de como o seu interlocutor pode desenvolver um trabalho menos prescritivo, mas mais reflexivo.

2.3 As diretrizes dos PCNs para o 3º e 4º ciclos e a proposta de trabalho com os gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa

Como o foco principal desta dissertação é analisar livros voltados para o Ensino fundamental II, faz-se importante trazer à reflexão os dizeres do documento no que se refere ao gênero do discurso.

Discurso e suas condições de produção, gênero e texto é o título da “seção” que aborda conceitos bakhtinianos de forma implícita. A seção inicia-se explicando como acontece a interação por meio da linguagem. Para que essa atividade discursiva seja realizada é necessário que se tenha o desejo de dizer, a forma de dizer, o contexto histórico em que se está e as circunstâncias presentes no tempo do dizer. São esses fatores que permitem que o discurso se realize. Ou seja,

quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1998, p. 20)

Em seguida, o texto aborda a produção de discursos, ressaltando que ao dizer o indivíduo retoma ou se baseia em discursos já ditos para produzir o seu discurso. “Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita”. (BRASIL, 1998, p. 21)

Na sequência, os PCNs reconhecem que qualquer texto se estrutura a partir de um determinado gênero do discurso. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21)

Percebe-se que esse pensamento está bem próximo do que afirma Bakhtin em *Os Gêneros do Discurso*

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determina função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2010a, p.266)

Em seguida, os PCNs apresentam o conceito de gênero discursivo: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21) E também elencam os elementos que compõem os gêneros discursivos.

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

Mais uma vez nota-se que Bakhtin fala por meio dos PCNs. Ao iniciar o seu texto em *Os gêneros do discurso* (2010, p. 261) ele claramente define gêneros do discurso como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados. Antes mesmo de defini-los, primeiramente diz

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e

pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional.

A seção se encerra destacando que os gêneros se organizam de acordo com traços comuns, embora não possa ser descartada a sua heterogeneidade.

Embora nos PCNs não apareça uma citação direta de Bakhtin, fica perceptível o uso dos conceitos bakhtinianos de enunciado, ou seja, as partes que o constituem: conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional; observa-se que os PCNs, nesse sentido, estão mergulhados nesses conceitos para elaboração de um projeto de ensino de Língua Portuguesa.

Outro tema também discutido por Bakhtin é a heterogeneidade discursiva. Para ele os gêneros se organizam por meio de traços comuns; no entanto, esses traços podem sofrer alterações à medida que o gênero se amplia e modifica. Por isso Bakhtin afirma a existência de um número infinito de gêneros do discurso, pois conforme as esferas de comunicação se ampliam, novos gêneros são criados. Esse pensamento bakhtiniano também é ressaltado pelos PCNs.

Na seção de título *Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros*, os PCNs (BRASIL, 1998) abordam a importância de se desenvolver a competência discursiva, para que assim, o aluno tenha condições de usar a língua e adequá-la para produzir variados textos em diferentes situações comunicativas, tanto oral como escrita.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 23)

Desse modo o texto foi como o elemento básico de ensino, pois por meio dele o aluno ampliará a sua competência discursiva. Ao propor o trabalho com o texto e este se organizar temática, composicional e estilisticamente em determinado gênero, foi, então, necessário incluir os gêneros discursivos na pauta de sala de aula.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23)

Como existe um rico repertório de gêneros discursivos que se modificam à medida que a esfera de comunicação se amplia, é impossível que a escola, e conseqüentemente o livro didático – também um gênero, contemple todos os gêneros.

Nota-se mais uma vez a presença da “fala” bakhtiniana. Bakhtin (2010a) afirma existir uma vasta variedade de gêneros, uma vez que há muitas possibilidades de interação comunicativa. Sendo assim, à medida que cada esfera comunicativa se desenvolve e se torna mais complexa surgem novos gêneros, ou ainda, ocorre a modificação gênero.

Os PCNs considerando essa rica variedade de gêneros do discurso afirmam que “é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada”, (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim os textos selecionados devem possibilitar ao aluno “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24)

Os PCNs também ressaltam a importância de se trabalhar tanto textos orais como textos escritos. Quanto aos textos orais, aborda a importância do diálogo como veículo de interação comunicativa entre professor-aluno e aluno-aluno para que assim juntos construam o conhecimento através da troca de informações e experiências. Mas reconhece que o espaço de sala de aula é limitado por isso não dá conta de trabalhar todos os recursos linguísticos necessários para o exercício da cidadania e diz que “crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano.” (BRASIL, 1998, p. 24)

Dessa maneira, é de competência da escola promover entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, ou seja, atividades que permitam o aluno utilizar a linguagem oral adequando-a à situação comunicativa envolvida, fazendo com que as atividades propostas façam de fato sentido.

Quanto aos textos escritos, os PCNs fazem uma crítica dizendo que a escola trabalha muito mais textos curtos ou apenas fragmentos, por isso afirma “confunde-se a capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho” (BRASIL, 1998, p. 25)

E continua

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos, simplificando-os - aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 25)

Somente o trabalho com o texto integral possibilitará ao aluno a compreensão das especificidades que a língua escrita permite, nos mais variados gêneros. Por isso a necessidade de a escola explorar a convivência com textos diversos que estão inseridos nas práticas sociais.

Assim, os PCNs indicam alguns gêneros que devem ser estudados no ambiente escolar, privilegiando aqueles que aparecem com mais frequência na sociedade e na escola “tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.” (BRASIL, 1998, p. 26)

Os PCNs afirmam que o texto é o principal instrumento para compreender as atividades discursivas, dessa forma,

as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 26)

Para que o aluno possa realmente ampliar sua competência discursiva, os PCNs (BRASIL, 1998, p.49) dizem que a escola

deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s);

destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Os PCNs reconhecem que é impossível a escola tratar de todos os gêneros discursivos, uma vez que há uma vasta variedade de gêneros do discurso. Assim, então, é necessário que a escola selecione aqueles cujo domínio é essencial para a participação do indivíduo na sociedade e para exercer o seu papel de cidadão.

Com um exame atento do documento, é reconhecível o conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Embora os PCNs não citem Bakhtin como referência direta, a ideia do estudioso permeia todo o documento. Da maneira como acontece a exposição das convicções dos autores no PCNs, transmite-se a noção de que estão convencidos de que o trabalho com o texto, tanto oral como escrito, deva ser realizado no contato com os gêneros do discurso.

Os PCNs parecem não se preocupar com a teoria de Bakhtin, mas sim apenas em se apropriar de parte dela para fundamentar a escolha do trabalho com os gêneros. Da forma como os gêneros são apresentados não é estabelecido nenhuma relação entre eles, como se cada um estivesse em uma realidade sem relações dialógicas. O pensamento do filósofo somente foi interpretado de forma a se constituir uma base, alicerce para a ampliação dos gêneros que ultrapassaram o nível literário clássico e chegaram ao nível discursivo e por isso foram incluídos no discurso pedagógico.

Os gêneros, da maneira como são tratados nos PCNs, parecem ser estabilizados e formatados. E o dialogismo? Onde está o entrelaçamento dos gêneros? Eles ainda continuam na realidade, mas não no discurso do livro didático, mesmo os PCNs ressaltando a importância de a escola promover, no momento de produção de oral e escrita, situações de uso público da linguagem, como foi citado anteriormente.

Não se pode esquecer de que o espaço da sala de aula não permite a vivência, pois esse espaço apenas é o simulacro da realidade, e o gênero é a vida em toda sua dinâmica.

Capítulo 3 – O material didático e a avaliação do PNLD

3.1 - O livro didático e o PNLD

O livro didático é ainda hoje um instrumento que possibilita a uma grande parcela da população o acesso à cultura da escrita. É por meio deste manual, presente no cotidiano de sala de aula, que a escola organiza o seu projeto de dizer, pautado nas diretrizes curriculares propostas pelos documentos oficiais, no caso, os PCNs.

Dessa forma é possível dizer que o livro didático, considerado um enunciado, surge como resposta a esses documentos. No entanto, esta resposta também está pautada em outro enunciado: o PNLD: Plano Nacional do Livro Didático. Uma vez que grande parte das coleções publicadas no país, constroem seus manuais para ser avaliados e aprovados pelo PNLD, atingindo, desta forma, um número maior de escolas e professores interessados em adotar a coleção tida como adequada, segundo os parâmetros de avaliação.

O livro didático, com a formatação que se conhece hoje, tem seu nascimento em torno da década de 70 com a promulgação da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 e com as mudanças ocorridas no país no período da ditadura militar.

Por volta da década de 60, assenta-se o processo de democratização do ensino, ou seja, a escola pública antes de acesso somente da elite passa a receber a população de todas as classes sociais. Se antes os professores estavam acostumados a lidar com alunos para quem ensinavam a norma padrão, agora chegava à escola alunos que faziam uso das mais diversas variações linguísticas. Com a mudança do perfil do aluno, conseqüentemente vem a mudança do perfil do professor.

Segundo Clare (2002, s/p) o prestígio em exercer o magistério diminui com a nova política salarial. “As classes média e alta, que, antes optavam pelo Magistério (...) passam a interessar-se por outras profissões mais rendosas. Começa a evasão no Magistério e a mudança no perfil do professor.” Diante deste contexto, o ensino nas escolas passa a privilegiar a realidade prática, com ênfase nos gêneros voltados para a circulação em massa e na mídia, deixando em segundo plano os textos literários. Agora são priorizados “textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos.” (CLARE, 2002, s/p). Aqui já é possível perceber a inserção de uma vasta variedade de gêneros na esfera escolar.

Passa-se, então, a valorizar a língua como instrumento de comunicação e não a gramática normativa tida como norteador principal das aulas de Língua Portuguesa até aquele

momento; os professores que ainda tencionavam a ensinar a gramática normativa naquele contexto eram desprestigiados. Nasce, então, o livro didático, no lugar das antologias, com o propósito de regular a prática docente. “Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor que ingressasse no Magistério sem grande preparação prévia nem precisasse pensar.” (CLARE, 2002, s/p)

Buscando estruturar o trabalho pedagógico do professor, desde a década de 60 até os dias de hoje, o livro didático é organizado visando a uma metodologia de ensino. Segundo Batista (2003, p. 47) os livros didáticos em vez de apresentar um caminho dos conteúdos curriculares a serem ensinados e aprendidos, já que o livro didático é destinado tanto para o aluno como para o professor, eles tendem a apresentar o “desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado”.

Dessa forma o livro didático não é considerado um material de apoio, mas um recurso que “condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão”. (BATISTA, 2003, p. 47)

Geraldi (2013, p. 94) lança uma pergunta pertinente “Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual sua função depois disto?” Se é o livro didático o condutor da aula, qual então o papel do professor? O autor responde:

Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

Evidentemente que Geraldi discorreu de forma generalizante, é provável a existência de professores que tenham a consciência de que o material didático é apenas um caminho, um ponto de partida, um encaminhamento, uma sugestão de trabalho e que cabe ao professor selecionar e organizar os conteúdos apresentados da maneira que for mais viável e proveitosa para a aprendizagem de seus alunos.

Esta questão nos permite outros questionamentos como: será que um professor que trabalha cinquenta horas semanais consegue preparar suas aulas adequando-as à realidade de seus alunos? Mas este não é o objetivo desta dissertação.

Em 1996, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) cria o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de comprar e distribuir gratuitamente os livros didáticos aos alunos da rede pública. Neste ano de 2014, o Governo Federal investiu R\$ 879.828.144,04 na aquisição dos livros. Foram 23.452.834 alunos atendidos, totalizando 103.229.007 livros distribuídos, sendo 46.962 para os anos iniciais e 50.619 para os anos finais, segundo informações contidas no site do MEC.

Visando a garantir a qualidade dos livros didáticos e de certa forma “controlando” os conteúdos a serem ensinados, o PNLD desenvolve o “Guia dos livros didáticos” que são distribuídos nas escolas e de acesso ao professor. Neste guia há informações sobre os livros avaliados e tidos como adequados ao uso no cotidiano escolar.

O livro *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, há muitos anos vem sendo aprovado pelo PNLD. Este ano, de acordo com a planilha do Fundo de Desenvolvimento da Educação, disponibilizada no site do MEC, a coleção *Português Linguagens* é a mais distribuída, somando 3.172.012 livros.

A coleção em análise neste trabalho, *Português: Linguagens*, foi avaliada e os resultados disponibilizados no PNLD do ano de 2011. Segundo o Guia de livros didáticos (2011, p. 10), as coleções avaliadas viabilizam recursos para que a prática docente possa:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.

As coleções para serem aprovadas devem atender alguns parâmetros: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

O documento enfatiza que os textos selecionados para compor a coleção devem primar pela qualidade da experiência de leitura, de modo que contribua para a formação do leitor proficiente, inclusive como leitor de textos literários.

No que se refere ao trabalho com a produção escrita, o PNLD (2011, p. 22) ressalta que as propostas de produção textual “devem visar à *formação do produtor de texto* e, portanto, ao desenvolvimento da *proficiência em escrita*”. Para isso as atividades de produção devem considerar a escrita como prática social e por isso as propostas devem considerar as condições plausíveis de produção do texto; além disso a escrita deve ser trabalhada como processo: planejamento, produção, revisão e reescrita do texto; as propostas devem contemplar a produção de diversos gêneros pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos; e as estratégias de produção devem ser desenvolvidas de acordo com o gênero proposto.

De acordo com a avaliação do PNLD (2011), a coleção *Português: Linguagens* (2010) apresenta como ponto forte a exploração das capacidades de leitura e as tarefas de produção de texto; como ponto fraco: ênfase nos conteúdos morfossintáticos e abordagem tímida do texto literário; como destaque os projetos coletivos propostos na seção Intervalo, que articulam atividades de leitura, produção textual e oralidade; adequação ao tempo escolar: os livros da coleção estão segmentado em uma unidade por bimestre; manual do professor: as respostas vêm junto das atividades no Livro do Aluno, e outras orientações vêm no encarte destinado ao professor.

3.2 – O livro didático: um gênero em análise

É no momento da enunciação (falada ou escrita) que o enunciado se realiza e é por meio do enunciado que se é possível atingir a intenção discursiva ou a vontade discursiva do locutor. É a intenção discursiva que determina o enunciado e conseqüentemente a escolha do gênero discursivo, ou seja, “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2010a, p. 282).

Considerando o conceito bakhtiniano de gênero do discurso, é presumível dizer que tanto os autores do PCNs, do PNLD e conseqüente do livro didático produzem enunciados em um gênero do discurso, que “possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um estilo didático próprio” (BUNZEN, ROJO, 2008, p. 86).

Deste modo o LDLP é uma forma de interação verbal, constituído sócio historicamente, em uma esfera específica de atividade humana e que reflete as condições específicas e as finalidades de esfera comunicativa pelo seu conteúdo (temático), pelo estilo e pela estrutura composicional.

Bunzen e Rojo (2008), afirmam que no momento em que autores e editores selecionam e elegem os objetos de ensino, de certa forma estão respondendo às diretrizes do MEC e aos critérios de avaliação do PNLD. Ao segmentar e organizar o material didático em capítulos e/ou unidades didáticas, com o objetivo de que se tornar objeto de estudo para alunos e professores, seja para a rede pública ou privada, os envolvidos neste processo estão enunciando em um gênero do discurso, que possui a função social de “re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, ROJO, 2008, p. 87).

Ao percorrer a história do livro didático e observar as transformações ocorridas desde o início do século XX até a década de 50, por exemplo, será visto que o material didático passou por mudanças significativas de acordo com o contexto histórico. Nesse período o estudo de língua portuguesa se dava através de antologias que traziam uma seleção de texto literários consagrados e gramáticas que privilegiavam a norma culta.

Somente em a partir dos anos 50, com a mudança do perfil do alunado, a abertura da escola para todos, independente da classe social, e a contratação de novos professores, o livro didático ganha nova roupagem e passa, agora, a ser escritos por professores especialistas.

Se antes as antologias privilegiavam somente a apresentação de textos, agora o livro é tido como uma ferramenta didática, trazendo exercícios de vocabulário, conteúdo e exercícios gramaticais, atividades de interpretação de texto e produção textual. “As escolas “deixam”, então, de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e textos literários começam conviver em um gênero só.” (BUNZEN, 2005, p. 39)

O livro didático passa, então, a incorporar outros textos, outras vozes, outros estilos. Se os conteúdos disciplinares antes apareciam em lugares distintos, agora as unidades didáticas são compostas por uma vasta variedade de gêneros tidos como mote para o ensino de gramática, leitura e produção. É o caso, por exemplo, das coleções em estudo nesta dissertação.

Cada livro que compõe a coleção *Português Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar (2011), destinada ao Ensino Fundamental II, é segmentado em quatro unidades. Cada unidade é composta por quatro capítulos que são divididos em cinco seções *Estudo do texto*,

em que é proposto um texto para a leitura e na sequência são apresentadas questões visando a interpretação e entendimento do texto lido; *Produção de texto* em que é proposto um gênero para a escrita, geralmente o mesmo gênero proposto para a leitura será solicitado para a escrita; *Para escrever com adequação* que traz exercícios que visa à escrita com coerência, coesão e expressividade; *A língua em foco* em que há o estudo de questões relativas à gramática; e *De olho na escrita* que apresenta o conteúdo voltado para regras de ortografia.

Na coleção da *Rede Pitágoras* (2012), os livros são divididos em cinco seções. *Conversando* é a seção que abre o capítulo, nela o tema do capítulo será explorado com os alunos por meio de perguntas; *Partindo do texto* em que é proposta inicialmente a leitura de textos de diferentes gêneros e, em seguida, questões de interpretação e compreensão; *Pensado bem* é a denominação da seção que tem como foco o estudo da gramática; *Produzindo texto* é seção em que é apresentada propostas de produção; e a última seção denominada *Hipertexto* em que os autores indicam filmes, livros e sites.

Segundo Bakhtin (2010a, p. 268) a mudança “do estilo de um gênero para outro não só modifica o tom do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. Dessa forma pode-se afirmar que o gênero livro didático foi renovado devido às mudanças nas condições de produção.

De acordo com Bunzen e Rojo (2008, p. 89) os textos em gêneros variados que compõem o LDLP podem ser compreendidos como uma forma de discurso reportado característico do gênero, isto é, “como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros”.

A estrutura composicional do gênero livro didático é multimodal, imbricada, múltipla, pois é “composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não verbais) com uma finalidade específica: o ensino de conteúdos selecionado e o exercício de determinadas capacidades. Bakhtin (2010a, p. 266) afirma que o estilo de um gênero

é indissociável de determinadas unidades temáticas e (...) de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Como já dito anteriormente, o livro didático responde, de certa forma, aos documentos oficiais como os PCNs, o PNLD e a LDB. Os conteúdos que estruturam o LDLP obedecem a

critérios e estudos regidos por tais documentos. Logo pode-se afirmar que o gênero livro didático pertence a uma esfera extremante normalizadora, ou seja, oficializada. Isto posto, é factível dizer que o gênero livro didático pertencem aos gêneros secundários, pois tal gênero não permite tanta flexibilidade ao estilo do autor. Bakhtin (2010a, p. 265) reitera que as “condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada”.

Vale ressaltar que o material didático, também, é regido pelo mercado editorial, ou seja, livro, visto como uma mercadoria de consumo, está atrelado a condições de produção, distribuição, difusão e uso deste objeto cultural. Como já dito anteriormente, são as editoras que formatam e direcionam os saberes escolares.

Capítulo 4 - O conceito de gênero em *Português Linguagens e Língua Portuguesa*

Os LDPLs em análise partem do conceito de gênero pensado por Bakhtin e seu Círculo, assim como se baseiam nas propostas trazidas pelos PCNs para comporem suas coleções. Vale ressaltar que tanto os PCNs como os LDLPs em análise se fundamentam, ao menos em parte, na teoria dos gêneros do discurso pensado por Bakhtin e seu Círculo e em releituras didáticas da teoria bakhtiniana de gêneros, como Schneuwly, Dolz, Adam e Marcuschi.

Neste capítulo é apresentado o conceito de gênero do discurso pensando pelas correntes interacionistas e trazido, também, pelos autores de ambas as coleções em estudo.

4.1 A teoria dos gêneros do discurso nos livros em análise: uma mistura de abordagens

Analisando tanto os PCNs como o Manual do Professor presentes nas duas coleções em estudo, pode-se perceber a existência de abordagens diferentes sobre os gêneros do discurso: a teoria do discurso bakhtiniana e as teorias interacionistas sociodiscursiva. Desta forma faz-se necessário trazer a esta pesquisa as vozes dos autores Jean-Paul Bronckart, Jean-Michel Adam, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, e Luiz Antônio Marcuschi.

Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz fundamentam o interacionismo sociodiscursivo em Vygotsky e na abordagem dialética dos fenômenos psicológicos de Marx. Segundo Machado (2005, p. 238), tais autores se puseram em “favor da reunificação da psicologia, à qual atribuem uma dimensão social e cuja finalidade central seria elucidar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano”.

Em seus estudos Bronckart (2012, p. 137) afirma que texto é uma unidade comunicativa, por meio do qual a produção verbal se realiza. Além disso, o teórico considera os textos como

produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elabora diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto).

Bronckart defende que os gêneros de texto não podem ser classificados, pois como as atividades de linguagem são várias, os gêneros também são ilimitados. Essa multiplicidade de

gêneros deve-se ao fato da não existência de um parâmetro de classificação, pois alguns critérios que poderiam nortear uma categorização como “finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático, etc” (BRONCKART, 2012, p. 138) estão em constante alteração.

O estudioso vai diferenciar e definir os conceitos de *tipos de discurso* e *mundos discursivos*. Esses dois critérios “são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em *forma discursiva*” (BRONCKART, 2012, p. 76) e desta forma são chamados pelo autor de *mundos discursivos*, já que *tipos de discursos* são chamadas as regularidades de estruturação linguística de um texto.

De acordo com Bronckart e com os componentes do grupo de Genebra (Schneuwly, Dolz, Adam, por exemplo) os gêneros poderiam “ser classificados e identificados (...) com base na materialidade linguística” (MACHADO, 2008, p. 248).

Jean-Michel Adam, outro estudioso do grupo de Genebra, considera texto “como um objeto circundado e determinado pelo discurso” (BONINI, 2008, p. 208). Partindo da enunciação, ele considera a linguística textual como base importante para o estudo dos mecanismos de textualização. São as unidades mínimas de composição textual que interessa e direciona a pesquisa do teórico, ou seja, o que há de linguístico na textualidade. Segundo Brandão (2011, p. 28), ele vai procurar “refletir sobre certas categorias que estão na base de toda composição textual, tendo em vista uma teoria da tipologia baseada na estrutura sequencial prototípica dos textos”.

Um dos mecanismos trabalhado por Adam é a sequência textual. Ele denomina sequência textual como sendo um conjunto de “unidades estruturais relativamente autônomas” (BRONCKART, 2012, p. 218). Ou na definição apresentada por Bonini (2008, p. 208) em que afirma que sequência textual, nos estudos de Adam, “é vista como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros”.

Para Adam, os gêneros são considerados como elementos de interação verbal e as sequências são tidas como esquemas em interação no interior de um gênero. De acordo com Bonini (2008, p. 215) “as sequências se realizam nos gêneros mediante pressões de ordem discursivo-genérica”.

Adam considera cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas sequências permeiam todos os gêneros existentes.

Partindo da concepção de gênero de Bakhtin, Schneuwly e Dolz postulam que o gênero é definido de acordo com três dimensões: os conteúdos que são possíveis de ser

verbalizado por meio do gênero; a estrutura específica de cada gênero; e a composição linguística das unidades de linguagem.

Para esses autores, o gênero é considerado instrumento para a realização do discurso e é por meio do gênero, em uma atividade de interação verbal, que a ação discursiva acontece. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 24) o gênero “é um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão dos textos”.

Os estudiosos asseguram que a comunicação escrita ou falada pode e deve ser ensinada, para isso Schneuwly e Dolz buscaram operacionalizar meios que visassem à didatização do gênero na esfera escolar. “É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 63).

Para isso os autores propuseram um agrupamento dos gêneros como mostrado no quadro a seguir. Este quadro foi intitulado de *Proposta provisória de agrupamento de gêneros*, Schneuwly e Dolz (2004, p. 51-52).

<p>Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar <i>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</i></p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
	<p>relato de experiência relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso</p>

<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>texto de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos</p>

Para os estudiosos, há cinco domínios sociais de comunicação, ou seja, esferas sociais: cultura literária ficcional; documentação e memorização das ações humanas; discussão de problemas sociais controversos; transmissão e construção de saberes e instruções e prescrições. Há, também, cinco aspectos tipológicos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Para cada um dos domínios e cada tipologia, os autores trazem as capacidades de linguagem que serão desenvolvidas. Esses aspectos tipológicos são denominados por Jean-Michel Adam de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

O trabalho desenvolvido por Dolz e Schneuwly para pensar *currículo*, *progressão*, *sequência didática* e *gênero* se deu devido o desejo de escolas na Suíça francófona de encontrar meios para o ensino da língua oral e escrita. Ao pensar os caminhos apontados acima, os autores se mostram incomodados, uma vez que eles deveriam responder às expectativas das instituições de maneira rápida e eficiente.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 36), “temos desculpas para nossas dificuldades teóricas de resolução em profundidade de certos problemas (que, aliás, provavelmente, não podem ser resolvidos só por respostas teóricas)”. Eles, também, se colocam reticentes com os efeitos da proposta sugerida. E continuam “essas respostas que deveríamos dar são, por princípio, parciais e podem, portanto, ter efeitos imprevistos, porque imprevisíveis”. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 36)

Os autores deixam claro que são apenas encaminhamentos, sugestões de possível trabalho didático e somente no momento da transposição da teoria para a prática será permitido conhecer as restrições. Este possivelmente é um dos motivos pelo qual os autores denominaram a tabela de “Proposta *provisória* de agrupamento de gêneros”, provisória porque os gêneros não são estáveis e também porque no momento da prática alguns “ajustes” deverão ser feitos.

Como proposta de trabalho, os autores sinalizam que cada agrupamento seja realizado em todos os anos escolares.

No Brasil, as reflexões do estudioso Luiz Antônio Marcuschi acerca dos gêneros permeiam alguns livros didáticos, inclusive o *Língua Portuguesa*, da Rede Pitágoras em análise nesta dissertação. Desta forma, faz necessário recorrer à voz de Marcuschi.

Marcuschi compartilha das reflexões de Bakhtin e seu Círculo sobre a teoria dos gêneros. Para aquele, comunicamo-nos verbalmente por meio de um gênero, já que toda manifestação discursiva é materializada em algum gênero. O teórico brasileiro também concorda no que se refere a uma infinita quantidade de gêneros que circulam socialmente. Segundo ele, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar

linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

A preocupação do autor, assim como Schneuwly e Dolz, tem raiz no ensino em sala de aula, ou seja, o gênero tomado como instrumento de ensino. Marcuschi define três conceitos importantes e que delineiam o seu pensamento teórico sobre gêneros: *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*.

Para ele *tipo textual* é uma construção teórica de característica linguística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Segundo Marcuschi, os tipos textuais são *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção* e estão ligados mais a características linguísticas do que ao texto materializado.

Já o conceito de gênero textual, de acordo com o teórico, se refere à materialização do discurso via texto, em uma determinada situação comunicativa. Para Marcuschi (2008, p. 155), “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”.

Domínio discursivo é entendido pelo estudioso como esfera de atividade humana ou institucional (política, religiosa, escolar, familiar, jornalística etc). É na esfera comunicativa que se origina vários gêneros “já que os gêneros são institucionalmente marcados.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

De acordo como o teórico, “os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros.” (MARCUSCHI, 2008, p. 194)

O estudioso, assim como Schneuwly e Dolz, propõe uma possível distribuição dos gêneros de acordo com o *domínio discursivo* e a modalidade, para isso formula um quadro geral, intitulado *Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades*.

Domínios discursivos	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula, nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias, glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino;	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquio; prova oral; arguição de

	<p>bibliografia, ficha catalográfica; memorial; currículo; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma, índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma, certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe</p>	<p>tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de concurso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos</p>
Jornalístico	<p>editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; <i>cartoon</i>; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem</p>	<p>entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevistas coletivas; notícia de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debate; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo</p>
Religioso	<p>orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitencias; encíclicas papais</p>	<p>sermões; confissão; rezas; cantorias; orações, lamentações; benzeções; cantos medicinais</p>
Saúde	<p>receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias</p>	<p>consulta; entrevista médica; conselho médico</p>
Comercial	<p>rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; <i>copyright</i>; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial</p>	<p>publicidade de feira; publicidade de tv; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua</p>
Industrial	<p>instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manual de instrução.</p>	<p>ordens</p>
Jurídico	<p>contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de</p>	<p>tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão</p>

	prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; advertência	
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na tv; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	carta pessoal; carta comercial; carta aberta; carta do leitor; carta oficial; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhete; ata; telegrama; memorando; boletim; relato; agradecimento; convite; advertência; informe; diário pessoal; aviso fúnebre; volante; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulário; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica-lírica-dramática; poemas; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

Marcuschi, assim como Bakhtin, afirma que os gêneros são dinâmicos, variáveis e sócio históricos, sendo assim impossível de se fazer uma classificação fechada e estanque dos gêneros existentes em nosso cotidiano. Os gêneros estão sempre se renovando, ou seja, “se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 163).

4.2 O gênero no Manual do Professor de *Português Linguagens*

No MP, os autores da coleção *Português Linguagens* evidenciam que trabalham, nas propostas de produção de texto, com várias linhas teóricas, mas dão destaque para a teoria dos gêneros do discurso. E logo no início do texto trazem a voz de Bakhtin para fundamentar e definir os gêneros.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros do discurso*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (a estrutura) e o *estilo*

(usos específicos da língua). (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 11; MP)

E complementam versando sobre a importância de se considerar a situação de interação verbal para a escolha do gênero. Segundo os autores, “a escolha dos gêneros não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade.*” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 11; MP) São esses elementos que vão direcionar o dono do dizer no momento de tessitura do texto, mesmo que essa escolha se dê de forma inconsciente. Percebe-se que este posicionamento dialoga diretamente com o pensamento bakhtiniano e com o pensamento teórico dos estudiosos da corrente sócio interacionista.

Como argumento para a escolha da teoria de Bakhtin, os autores dizem apoiar em relatos de experiências de profissionais de ensino. Segundo estes, o ensino de produção textual, tendo o gênero como ponto de partida, “tem demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais ou escritos, mas também aprimora sua capacidade de *recepção.*” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 11; MP)

Enfatizam, também, que o ensino de produção de texto por meio desta linha teórica não desconsidera os tipos textuais: narração, descrição e a dissertação. De acordo com os autores, os tipos textuais são incorporados na diversidade de gêneros. Evidencia-se neste trecho o diálogo com os estudos de Adam ao definir e apresentar as sequências de composição do texto.

Para Adam, as seqüências (...) são modelos abstratos de que os produtores e receptores de texto disporiam, definíveis ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições em uma estrutura autônoma. Nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em tipos lingüísticos variados (...). (BRONCKART, 2012, p. 218)

Schneuwly e Dolz também consideram as tipologias do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever.

A coleção *Português Linguagens* traz no MP, na seção *Produção de Texto*, as teorias das quais partiram para embasar o LDLP. Vale ressaltar que esta seção é fixa, ou seja, não sofre alterações quanto ao conteúdo apresentado, em todos os livros da coleção, por isso, para

apresentar o arcabouço teórico se baseou no LDLP do 6º ano para apresentar o arcabouço teórico.

A seção *Produção de Texto* é subdividida em seis tópicos: *O que são gêneros?; O gênero como ferramenta; O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania; Diversidade textual e aprendizagem em espiral; Agrupamento de gênero e progressão curricular; Gêneros a democratização do ensino*. Somente com as perguntas fica claro as vozes a que foram recorridas para teorizar esta seção do manual. Aqui o pensamento de Schneuwly e Dolz é mostrado de forma evidente.

Neste primeiro tópico é possível constatar que os autores fizeram um recorte da teoria de gêneros do discurso pensado por Bakhtin e seu Círculo. Trouxeram-na somente a partir dos três termos bem recorrentes em obras didáticas: tema, composição e estilo e também, superficialmente, apresentaram o processo de interação verbal.

Segundo Brait e Pistori (2012, p. 373), “o conceito de gênero não se reduz a uma caracterização do discurso por meio dos três termos conhecidos e reconhecidos a partir da leitura do texto de Bakhtin”.

Como já foi dito no capítulo sobre o gênero do discurso pensando por Bakhtin e o Círculo, para se fazer um estudo efetivo sobre o gênero há de se considerar outros conceitos como linguagem, enunciado concreto, discurso, relações dialógicas, forma arquitetônica, etc.

Do segundo tópico *O gênero como ferramenta* até o tópico intitulado *Agrupamento de gênero e progressão curricular*, os autores vão fundamentar o estudo do gênero no pensamento dos estudiosos do grupo de Genebra: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, Jean-Paul Adam, como visto no item anterior deste trabalho.

De acordo com os autores do LDLP, esses estudiosos compreendem o gênero textual como ferramenta que auxilia o uso da língua sobre a realidade. Para eles o gênero possibilita “dois efeitos diferentes na aprendizagem: por um lado amplia as capacidades individuais do usuário; por outro amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 11; MP)

Na sequência, os autores discorrem, amparando no pensamento de Schneuwly, sobre a importância do conhecimento do contexto de produção, ou seja, segundo eles, “quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 11; MP)

Mais uma vez se percebe a preocupação dos autores do LDLP em ressaltar a importância de o aluno saber: o que escreve, para quem escreve, com que finalidade, com

qual gênero escrever tal informação. Será que somente esses direcionamentos são suficientes para a construção do gênero como pensado por Bakhtin e seu Círculo?

Os autores também criticam o ensino de redação por meio das tipologias: narrar, descrever e dissertar; para eles, o ensino na produção de textos pela perspectiva dos gêneros possibilita aos alunos o acesso à diversidade de gêneros. Ressaltam, ainda, a importância de o ensino se dar em forma de espiral, para isso é necessário que os gêneros sejam “periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano escolar, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com área temática de seu interesse.” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 12; MP)

Os autores reconhecem que o estudo dos gêneros na escola merece atenção, pois não basta deslocar os gêneros de sua realidade concreta, levá-los ao ambiente escolar e convertê-los em objeto de estudo. Segundo eles, é preciso

observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros. (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 12; MP)

Para isso, os autores da coleção *Português Linguagens*, fundamentam suas propostas de estudo dos gêneros no pensamento de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Esses estudiosos sugerem que os gêneros sejam agrupados segundo os seguintes critérios: domínio social e comunicação, capacidades de linguagem e tipologias textuais.

Embora tragam para o Manual do Professor o pensamento de Dolz e Schneuwly, Cereja e Cochar ressaltam que o agrupamento sugerido é um ponto inicial para o estudo, por isso enfatizam a importância de os professores discutirem e aprimorem o estudo dos gêneros levando em consideração a progressão curricular. Este pensamento dos autores revela a preocupação com a passagem da teoria para a prática.

Segundo Geraldi (2013, p. 105) “Na escola, (...) o que é hipótese na ciência vira verdade absoluta; conteúdos de ensino não vivem na provisoriade da ciência; seu papel de “transmissora” exige da escola que tome algo pronto cá e o passe lá como tal.”

E os autores da coleção *Português Linguagens* parecem concordar com o pensamento posto de Geraldi quando fazem esta ressalva para os professores-usuários do material didático.

Percebe-se, dessa forma, que os autores da coleção *Português Linguagens* deixam suas propostas de trabalho para o estudo em Língua Portuguesa abertas à discussão e à reflexão dos professores-usuários do material didático.

Os autores do material trazem o quadro *Proposta provisória de agrupamento de gêneros*, pensado por Dolz e Schneuwly para o estudo do gênero. Ao trazer o pensamento dos estudiosos do grupo de Genebra, os autores da coleção em estudo, de certa forma, evidenciam a preferência pelas propostas de Dolz e Schneuwly.

No último tópico denominado *Gêneros: a democratização do texto*, Cereja e Cochar afirmam que o encaminhamento para as propostas de estudo com o gênero remodela o papel do professor na sala de aula; este deixa de ser professor de redação para ser professor de produção de textos, e, a sala de aula, uma oficina em que os alunos são produtores de textos dos mais diversos gêneros.

Os autores sugerem, também, o como o texto do aluno pode ser avaliado. Na seção intitulada *Avaliação da produção de texto*, afirmam que um dos problemas da produção de texto, está centrado no método avaliativo. Geralmente, de acordo com os tecidores do material, avaliação é tida como momento para se corrigir erros gramaticais e atribuição de nota ao texto. Outro problema, também apontado, é o vasto número de produções que passam pelas mãos do professor para a correção, o que muitas vezes faz com que escolas e professores enjeitem o trabalho com a produção de texto.

Como medida de solução, os autores do material didático alegam que não é necessário o professor ler todas as redações e ressaltam a importância de o professor não ser o único leitor das produções textuais e sugerem a estratégia de colocar o texto para outro aluno ler e fazer sugestões, uma vez que o colega poderá ler, analisar e criticar o texto alheio. No entanto, os autores do material didático, empregaram a palavra *juiz* “Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno (...)” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 22; MP). Ora, então os autores admitem que o texto em sala de aula é escrito para ser julgado ou pelo professor ou pelo colega de classe.

O texto é para ser sentenciado ou dialogado? Segundo Bakhtin, o texto para existir, para ganhar vida tem que estar em diálogo, este se realiza na troca entre sujeitos, inseridos em determinado contexto, no caso, o escolar. É por meio da interação que professor-aluno ou aluno-aluno constrói o diálogo.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-

se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010e, p. 127)

E justificam, os autores do LDLP, essa estratégia didática com a seguinte fala “O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará ajustá-lo de acordo com esse público.” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 22; MP)

Se antes os alunos escreviam adequando o texto para o seu único leitor, o professor, agora ele escreve para o seu colega de classe, o avaliador do texto.

Outra mudança acontece na avaliação dos textos.

A avaliação dessas produções abandona critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca o seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção. (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 14; MP)

Novamente, os autores do material didático trazem, o que parecer ser, a preocupação central no que diz respeito às propostas de ensino por meio dos gêneros: a adequação à situação comunicativa (quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade), a estrutura e a linguagem de determinado gênero.

Mas e o pensamento de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, onde ficou? No Manual do Professor, a voz bakhtiniana foi retomada para dizer que os gêneros do discurso podem ser caracterizados por tema, modo composicional e estilo.

Percebe-se que o pensamento bakhtiniano foi recorrido somente para designar o que é gênero do discurso. Ao longo do material voltado exclusivamente para o professor, o embasamento teórico principal recorrido pelos autores foi o pensamento desenvolvido por Dolz e Schneuwly.

É importante destacar que o conteúdo que compõem o MP, do *Português Linguagens*, é o mesmo em todos os livros da coleção. Somente a parte de distribuição dos conteúdos, apresentada na seção *Plano de curso*, e a seção *Sugestão de estratégias* são diferenciadas.

4.3 O gênero no Manual do Professor de *Língua Portuguesa*

Enquanto a coleção Português Linguagens traz o MP ao final do livro, a coleção da Rede Pitágoras *Língua Portuguesa* o disponibiliza logo no início do material didático. Parece ser uma estratégia adotada pelos autores de modo a fazer o professor manusear e ler o conteúdo expresso no MP. Vale ressaltar que o MP do professor é de igual conteúdo independente do ano de destino do material didático, somente a parte de distribuição dos conteúdos é diferenciada.

No início do MP, os autores retomam a voz dos PCNs para apresentar os objetivos do Ensino Fundamental II. Evidenciam, ainda, que o trabalho em *Língua Portuguesa* tem o texto como objeto de ensino, sendo assim, os gêneros são eleitos ao trabalho, uma vez que esses “materializam ações sociais realizadas nas diversas esferas de atuação social que compõem a sociedade.” (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 4, MP)

Os autores afirmam que o trabalho com os textos objetiva colocar o aluno em contato com os mais diversos gêneros. Para isso, trazem uma citação indireta de Bakhtin, que também está presente nos PCNs, dizendo que os gêneros são “formas relativamente estáveis” de estrutura linguística e composicional, por isso, acreditam, que não cabe colocar os textos como modelos a serem seguidos e sim como exemplos de gênero.

Eles reconhecem que o livro didático não tem como propósito ensinar os gêneros aos alunos, uma vez que “os gêneros estão relacionados a práticas sociais, materializando ações de linguagem. Porém, trata-se de conduzir o aluno a refletir sobre a existência dos gêneros, os seus limites e os efeitos de sentido (...)” (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 4, MP)

Com esta fala, os autores parecem admitir que os gêneros não são para serem ensinados, mas sim vivenciados. No entanto, o emprego da conjunção adversativa *porém* nos conduz a pensar que os autores sabem que no espaço de sala de aula tal realização não é possível, por isso reconhecem que os objetivos do professor, ao colocar o gênero em pauta, é de tornar o aluno consciente da existência dos gêneros na realidade concreta e de propiciar propostas que contemplem e aproximem o aluno dos mais variados gêneros do discurso.

Parece que, de certa forma, os autores veem a escola como o espaço da simulação, em que os textos produzidos não estão inseridos na esfera social mais ampla, estão inserido na esfera fechada da escola.

Contrariando, de certa forma, o que é proposto pelo PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental que diz que a escola “deverá organizar um conjunto de atividades que

possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem.” (BRASIL, 1998, p.49)

Os autores atribuem ao professor o papel de sujeito-professor-leitor dos textos produzidos pelos alunos. Assim o professor é o mediador entre o livro didático-produção e os alunos. Ora, então os textos são produzidos pelos alunos considerando o professor o seu leitor presumido? Como adequar o gênero ao seu contexto de produção, se o único contexto que o aluno dispõe, na maioria das vezes, é o escolar e o seu quase único leitor é o professor?

No tópico denominado *O trabalho com os gêneros textuais*, é apresentado o objetivo central do material didático - o de contribuir para a formação de leitores e produtores competentes de textos variados de acordo com a situação comunicativa. Como os alunos poderão elaborar textos considerando a situação comunicativa se o seu leitor presumido será, quase, sempre o professor? Já que os autores afirmam “convoca-se o sujeito-professor para ser leitor dos textos produzidos pelo aluno”. (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 4, MP)

Segundo Bakhtin todo texto nasce como resposta a outro texto anterior. Neste caso, o texto produzido pelo aluno terá qual resposta? Resposta de quem? O diálogo se dará somente entre professor-texto-aluno, com uma finalidade específica: a nota ao término da produção.

Como tornar, então, uma proposta que parte de um simulacro, significativa para o aluno? Como contribuir para a formação de sua cidadania, se seu texto não rompe os limites da sala de aula?

Em outra passagem, os autores evidenciam o motivo central de os gêneros estarem na pauta da coleção ao recuperarem a voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais “os PCN reconhecem que os textos se organizam dentro de determinado gênero”. (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 4, MP)

Os PCNs reconhecem, e eles como autores também reconhecem? Ou apenas estão propondo os gêneros por ser, de certa forma, uma exigência do documento oficial? Esta resposta é dada quando os autores trazem a “definição” de gênero.

O gênero, de acordo com esse documento, caracteriza-se pelo conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); pela construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e pelo estilo (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc). (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 4, MP)

Essa caracterização, segundo os autores, está fundamentada nos PCNs. Dessa forma é possível visualizar, que os autores não recorreram a Bakhtin para fundamentar seu material didático, e sim se nortearam pelos dizeres expressos pelo documento oficial – PCNs.

Mesmo a obra de Bakhtin *Estética da criação verbal* sendo citada na referência bibliográfica, não há nenhuma citação direta durante a confecção do Manual do Professor do pensamento bakhtiniano. Isto posto, é exequível a pergunta: será que os autores da Coleção Pitágoras têm conhecimento acerca da produção de Bakhtin e seu Círculo?

Em seguida, os autores fazem uma crítica à escolarização dos gêneros na escola. Como argumento, trazem uma citação de Dolz e Schneuwly em que estes afirmam que alguns professores trabalham com os gêneros buscando avaliar as capacidades de escrita dos alunos. Aqui fica claro que o gênero é utilizado em sala de aula como objeto de estudo.

Segundo os autores do material didático, é necessário colocar o aluno em contato direto com os gêneros em

situações de comunicação significativas e próximas das do cotidiano, explorar as dimensões *ensináveis de um gênero*, propiciar o acesso desses alunos a textos de diferentes gêneros (textos científicos, jornalísticos, publicitários, textos literários, etc) para que *possam fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos*. (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 5, MP)

Na citação acima, os autores deixam claro a preocupação em priorizar “as dimensões ensináveis do gênero”. Ora se o gênero está sempre se atualizando e se, segundo Bakhtin, são relativamente estáveis, como se é possível ensinar o gênero? Quais são as dimensões ensináveis de um gênero? Quais são gêneros que possuem aspectos possíveis de serem ensinados? Essas questões não são elucidadas ao usuário do material didático nem no MP e nem no LDLP.

Além disso, se o gênero é dinâmico e se concretiza na interação verbal, como engessá-lo? Bakhtin também afirma que os gêneros não são aprendidos em manuais, mas sim no uso da língua por meio da interação verbal.

Em seguida, os autores se colocam preocupados em não tornar o estudo do gênero em metalinguagem, para isso, segundo eles, pensaram a coleção da Rede Pitágoras “trabalhando o reconhecimento do gênero, sempre associado à sua relação com o contexto de produção, os conteúdos que eles mobilizam, os aspectos discursivos nele presente”. (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 5, MP)

No MP, os autores expressam explicitamente a preferência pela “classificação” pensada pelo estudioso Luiz Antônio Marcuschi, por isso trazem a tabela intitulada pelo

linguista de *Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades*, apresentada no item anterior para ilustrar.

é explorar com os alunos as características das situações de enunciação, relacionadas às marcas linguísticas que deixam traços nos textos. Esta coleção contorna esse risco, trabalhando o reconhecimento do gênero, sempre associado à sua relação com o contexto de produção, os conteúdos que ele mobiliza, os aspectos discursivos nele presentes.

Veja, a seguir, o quadro que mostra a classificação dos gêneros, tanto escritos quanto orais, de acordo com a proposta de Marcuschi (2008, p. 194-196), a qual é adotada nesta Coleção.

Domínios discursivos	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional	artigo científico; verbete de enciclopédia; relatório científico;	conferência; debate; discussão; ex-

No entanto, parece haver uma contradição na fala dos autores, pois se estes não querem tornar o gênero uma receita a ser seguida, por que então se mostram preocupados em ensinar o que é possível de ser ensinado? Da maneira como esse pensamento foi colocado no material, os autores não deixaram claro, para seu interlocutor presumido, no caso o professor, como então deve se dar o trabalho com o gênero proposto pela coleção da Rede Pitágoras.

Vale lembrar que Marcuschi (2008, p. 193), ao propor a tabela acima em seu livro, deixou claro que é possível “tentar várias distribuições sistemáticas dos gêneros, o que não significa que esteja se fazendo *classificações*” (grifo nosso). Segundo o estudioso, os textos estão assentados em domínios discursivos, ou seja, estão em uma esfera de atividade social ou institucional (jornalística, religiosa, pedagógica, familiar etc.).

Para Marcuschi (2008, p. 194), “os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração em geração com propósitos e efeitos definidos e claros”. Ao propor a tabela, ele buscou relacionar os gêneros de acordo com a esfera de atividade. E acrescentou “Vejam uma breve relação que *não é definitiva e nem representativa*”. (MARCUSCHI, 2008, p. 193) (grifo nosso)

A intenção do estudioso era mostrar que alguns domínios discursivos são mais propícios a produzir uma diversidade de gêneros enquanto outros são mais fechados, ou seja, são mais resistentes a essa produção.

Percebe-se, assim, que os autores do material didático não explicaram o porquê de trazer a tabela com a suposta classificação. Nem ao menos trouxeram a voz de Marcuschi justificando o conteúdo da tabela pensada por ele, ao menos nesta seção. A voz do autor somente aparece em outra seção do livro em que há a apresentação do livro. Nesta seção intitulada *Apresentação do livro*, os autores do material didático afirmam que a coleção da

Rede Pitágoras se estrutura em torno dos gêneros textuais, e trazem a voz de Marcuschi para fundamentar. Segundo os autores, os gêneros que compõem as unidades do material didático são considerados de acordo com dois aspectos: “ou por pertencerem a um mesmo domínio discursivo ou por possibilitarem um trabalho intencional com determinada temática”. (VILLAS-BÔAS et al, 2012, p. 28, MP)

Os autores, também, salientam que, nos anos finais do Ensino Fundamental, sugerem o trabalho com gêneros que dialogam entre si, denominados, por eles, de hibridização de gêneros. Ao analisar o MP da coleção *Língua Portuguesa* percebe-se a preferência dos autores pelos encaminhamentos estudados pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi.

Confrontando o Manual do Professor das duas coleções pode-se afirmar que a coleção *Português Linguagens* optou pelos estudos, principalmente, de Dolz e Schneuwly para justificar o trabalho com os gêneros discursivos, já a coleção *Língua Portuguesa* escolheu como aporte teórico os estudos de Marcuschi que denomina os gêneros de gêneros textuais. No capítulo 5, será apresentada uma reflexão acerca de gêneros discursivos ou textuais.

Nota-se, ainda, que *Português Linguagens* traz os direcionamentos para o professor junto das atividades propostas no material didático. Enquanto a coleção da Rede Pitágoras, além de trazer algumas orientações juntamente com os exercícios, traz uma seção intitulada de *Orientações didáticas* em que há sugestões e encaminhamentos de como o professor pode desenvolver determinadas produções de texto, por exemplo.

Desta forma, é possível afirmar que os autores da coleção *Língua Portuguesa* buscam encabrestar as atividades realizadas pelo professor em sala de aula. A aula já está preparada, basta seguir o roteiro. Este deve ser o motivo de os autores optarem por apresentar o Manual do Professor logo no início do livro e não no final, pois desta maneira o professor tem que percorrer o manual até chegar à atividade.

Diante do exposto, é possível dizer que a Rede Pitágoras controla não só a autoria do material didático, mas também da aula do professor. Ou por achar que o professor não tem tempo de preparar as suas aulas e por isso buscam facilitar a atividade dele, ou porque julgam o professor não tão preparado para usar o material didático sem nenhum direcionamento.

Lembrando que a Rede Pitágoras representa não só o material didático, mas o nome de uma instituição educacional, que busca via as orientações didáticas uniformizar o trabalho dos professores das escolas associadas à rede. Buscando, assim, uma identidade e um estilo.

Capítulo 5 – Os gêneros discursivos no LDLP

Neste capítulo será feita, inicialmente, a apresentação das coleções em estudo e o levantamento dos gêneros que compõem as coleções *Português Linguagens* (2010) e as apostilas, do 1º e 2º semestre, da Coleção Pitágoras *Língua Portuguesa* (2012), com foco para os gêneros que são sugeridos para a proposta de produção textual.

5.1 Apresentação da coleção *Português Linguagens*

A coleção *Português Linguagens* é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Saraiva, Atual, em 2010. Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, dados de 2012, apontam a coleção *Português Linguagens* com o maior número de aquisições. Veja a tabela que segue:

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Exemplares para alunos	324.440	294.631	274.701	256.641
Exemplares para professor	5.404	4.741	4.402	4.169

Ao todo são 1.150,413 alunos usando o material *Português Linguagens* e 187,16 professores utilizando o Manual do Professor para fundamentar suas aulas. Nota-se por meio dos números que esta coleção tem confiabilidade e prestígio, já está consolidada. Vale ressaltar que, também, a referida coleção é avaliada e aprovada pelo PNLD há vários anos contínuos, fato que pode ser uma justificativa para a sua ampla aceitação entre os docentes.

Os livros destinados aos alunos do 6º ano, 8º e 9º ano, possuem o mesmo número de páginas - 272; já o livro para o 7º ano é composto por 256 páginas. Independente do ano, os livros que compõem a coleção são divididos em 4 unidades, as quais são compostas por 4 capítulos, estes são segmentados em cinco seções *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação* (está seção, dependendo do foco de estudo, também recebe o nome de *Para escrever com coerência, coesão, expressividade*), *A língua em foco* e *De olho na escrita*. Na seção *Estudo do texto* é apresentado um texto para a leitura e na sequência seguem questões de interpretação e compreensão. Dependendo do foco do estudo, nesta seção, os

autores, geralmente, trazem um texto de um gênero específico que terá o estudo ampliado na seção *Produção de Texto*. Ao trazer um gênero determinado, as questões não serão somente referentes à interpretação, mas também voltadas para a estrutura do gênero, os interlocutores envolvidos, a situação comunicativa e a finalidade de produção.

Nas seções *Para escrever com adequação*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*, o estudo é encaminhado para a língua, ou seja, para questões que envolvem gramática e a escrita.

Em todos os livros da coleção, o Manual do Professor vem no final do livro, formado por 32 páginas nos quatro livros. Independente do ano destinado, o Manual do Professor apresenta o mesmo conteúdo, modificando somente a parte de Plano de Curso.

Nos quatro livros que compõem a coleção *Português Linguagens*, as páginas são ilustradas e com imagens bem vivas que despertam a atenção do aluno e faz com que o livro se torne atraente e divertido.

A seguir são apresentados os livros em estudo assim como o levantamento dos gêneros presentes em todo material didático com foco para os gêneros sugeridos nas propostas de produção de texto. Vale ressaltar que as propostas de produção, principal objetivo desta pesquisa, serão analisadas no capítulo VI.

5.1.1 – LDLP 1

São quatro as unidades temáticas que compõem *Português Linguagens*, destinado aos alunos do 6º ano. A primeira *No mundo da fantasia* tem como finalidade conduzir o aluno ao mundo da fantasia, por isso tem como gênero principal o trabalho com o conto maravilhoso. Seus capítulos recebem os seguintes títulos: capítulo 1 *Era uma vez*, capítulo 2 *Pato aqui, pato acolá*, capítulo 3 *Todas as crianças crescem... menos uma!*.

A segunda unidade *Crianças* procura valorizar a infância, principalmente o lado divertido dessa fase da vida, assim os textos trabalhados são os da história em quadrinhos. São três capítulos apresentados: *Coisa de criança*, *Entre irmãos* e *Uma questão de valor*.

A terceira *Descobrimo quem sou eu* explora textos de diversos gêneros que falam a respeito do descobrimento do ser, também é trabalhado nessa unidade o relato pessoal, a carta pessoal, o e-mail, o diário e o blog. A unidade é composta pelos seguintes capítulos: *O encantador de melros* - capítulo 1, *Em algum lugar do passado...* - capítulo 2 e *Em busca do sonho* - capítulo 3.

A quarta unidade *Verde, adoro ver-te* trabalha com textos formadores de opinião levando o aluno a se perceber como parte da sociedade e responsável pelo meio em que vive, para isso inicia a seção com uma crônica, em seguida trabalha o artigo de opinião. Os capítulos *A natureza em pânico*, *S.O.S animal* e *Você veste a camisa da natureza?* são os que compõem a unidade.

Na abertura de cada unidade são apresentadas seções resumidas do tema a ser estudado. A primeira seção é composta por um poema e algumas imagens que se relacionam com o tema da unidade. Na seção *Fique ligado! Pesquise* apresenta sugestões de livros, filmes e endereços de sites para pesquisa. A outra seção denominada *Intervalo* apresenta de forma resumida um projeto a ser desenvolvido no fechamento de cada unidade. Na *De olho na imagem* apresenta na Unidade 1,3 e 4 imagens e na Unidade 2 uma história em quadrinhos, após os textos seguem questões interpretativas relacionadas ao texto em estudo.

Os gêneros discursivos no LDLP1, ou seja, para o 6º ano, estão presentes tanto para o estudo da gramática, como para o estudo da interpretação e da produção de textos orais e escritos. Os dados apresentados na tabela 1 correspondem aos gêneros encontrados no LDLP 1.

Tabela 1 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 1

Gênero discursivo	Número de recorrência do gênero
Tira	45
História em quadrinhos	20
Anúncio publicitário	13
Poema	13
Boxe explicativo	12
Cartum	9
Ditado Popular	7
Adivinha	4
Anedota	4
Cartaz	4
Fábula	3
Piada	3
Cantiga de roda	2
E-mail	2
Envelope	2
Receita	2
Verbete de dicionário	2
Letra de canção	2
Conto maravilhoso	2

Diário pessoal	2
Carta pessoal	1
Crônica	1
Folheto	1
Conto	1
Conto popular	1
História sem fim	1
Manchete de jornal	1
Relato pessoal	1
Reportagem	1
Total = 30 gêneros	139

Analisando os resultados da tabela acima, percebe-se que o LDLP1 apresenta 30 gêneros diferentes que são trabalhados ao longo do ano letivo em atividades de leitura, interpretação, gramática e produção textual. São ao todo 139 ocorrências de gêneros diversos. Isso sem considerar os gêneros que aparecem no LDLP1 e não recebem uma taxionomia, somando um total de 85 gêneros. Se somados, ao todo são 224 ocorrências de gêneros. Essa quantidade se dá devido às repetições de alguns gêneros como mostrado na tabela. Para melhor visualização, observe o gráfico disposto na página 181.

Do total de 30 gêneros propostos no LDLP1, 10 gêneros estão presentes nas propostas de produção de texto. Ao longo do material didático para o 6º ano, são apresentadas 27 propostas de produção de texto. Dessas 27, 12 propostas sugerem o trabalho do gênero conto maravilhoso; 5 sugerem o trabalho com histórias em quadrinhos; 3 sugerem com cartaz, 1 com relato pessoal, 1 com carta, 1 com e-mail, 1 com página de diário, 1 com blog, 1 com exposição oral, 1 com lista e 2 com texto de opinião.

O gráfico, presente na página 181, ilustra a quantidade de gêneros que são destinados para as propostas de produção de texto.

Fica evidente, ao analisar o gráfico acima, que os autores do LDLP1, ao proporem o trabalho com os gêneros discursivos nas propostas de produção textual, optaram por retomar o conto maravilhoso e as histórias em quadrinhos em mais de uma proposta de produção. No próximo capítulo serão apresentados como as propostas de produção são sugeridas pelos autores do material.

5.1.2 – LDLP 2

O LDLP 2 destinado ao 7º ano é composto, também, por quatro unidades temáticas. A primeira intitulada *Heróis* objetiva a continuidade do trabalho com narrativas, iniciadas no

ano anterior. O aluno, por meio de textos que trabalham com a construção do universo do herói, é convidado a refletir sobre os heróis não só da antiguidade, mas também os da atualidade. Os capítulos que compõem essa unidade são denominados: *O nascimento de um herói*, *O herói e seu avesso*, *O que é ser herói?*

Viagem pela palavra é o nome da segunda unidade. Nesta unidade, é proposto o trabalho com o texto poético e sua linguagem. Por meio de poemas diversos, o aluno é colocado em contato com uma nova maneira de dizer – o poema. São três capítulos apresentados: *A palavra no reino da ternura*, *A trilha das palavras* e *Palavra: avesso da solidão*.

A terceira unidade *Eu eu os outros* explora textos de diversos gêneros que reforçam a importância da cidadania e a percepção do convívio em sociedade, por isso são trazidos textos que promovam a discussão e a reflexão de temas sociais. A unidade é composta pelos seguintes capítulos: *A descoberta do outro*- capítulo 1, *A crueldade do outro* - capítulo 2 e *Bullying: o império da tirania* - capítulo 3.

A quarta unidade *Medo, terror e aventura* trabalha com textos que inserem os alunos na esfera jornalística, por isso os autores trazem o gênero notícia e entrevista. Os capítulos *Em busca do reino perdido*, *Bem-vindo ao futuro!* e *A aventura da criação* são os que compõem a unidade.

Os gêneros discursivos presentes no LDLP 2, ou seja, para o 7º ano, são propostos para acompanhar o estudo gramatical e também em exercícios de fixação; são trazidos para a seção de interpretação e de produção de textos orais e escritos. Os dados apresentados na tabela 2 correspondem aos gêneros encontrados no LDLP 2.

Tabela 2 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 2

Gênero discursivo	Número de recorrência do gênero
Tira	44
Poema	32
Anúncio	12
Boxe explicativo	7
Depoimento	4
Haicai	4
Notícia	4
Limiqueres	3
Anedota	2
Canção	2
Cartum	2

Entrevista	2
Diário	2
Trova	2
Cartaz	1
Mito	1
Propaganda	1
História em quadrinhos	1
Resumo	1
Sinopse de filme	1
Verbete de dicionário	1
Total = 21 gêneros	129

Os resultados da tabela acima mostram que o LDLP 2 apresenta 21 gêneros diferentes que são em atividades de leitura, interpretação, gramática e produção textual. São ao todo 129 ocorrências de gêneros diversos. Além desses, foi possível identificar mais 146 ocorrências de gêneros que não receberam nenhuma denominação, somando assim 275 ocorrências de gêneros diversos que compõem o material em estudo.

O gráfico, presente na página 182, evidencia as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

Dos 21 gêneros propostos no LDLP 2, 8 estão presentes nas propostas de produção de texto. São 15 propostas de produção textual que são sugeridas pelos autores; dessas 1 atividade sugere o trabalho com mito; 7 solicitam a produção de poemas; 1 sugere o anúncio de uma campanha comunitária; 1 de resumo oral; 1 de debate deliberativo; 1 de notícia; 1 de entrevista oral; 1 de entrevista escrita.

O gráfico da página 182 ilustra a quantidade de gêneros que são destinados para as propostas de produção de texto.

5.1.3 – LDLP 3

O LDLP 3 destinado ao 8º ano também constituído por quatro unidades temáticas. A primeira intitulada *Humor: entre o riso e a crítica* propõem o trabalho com o texto teatral e com a resenha crítica. Os capítulos que compõem essa unidade são denominados: *O humor nosso de cada dia*, *O povo suas cores, suas dores*, *Humor: cócegas no cérebro*.

A segunda unidade recebe o título de *Adolescer*, nesta unidade, os autores trazem textos que abordam o universo do adolescente: suas angustias, sonhos, medos e desafios. Para a produção de texto, é proposto o trabalho com textos do universo jornalístico como a crônica.

São três capítulos apresentados: *Adolescência: a porta da vida?*, *Corpo em (re)volução* e *Entre maritacas e sabiás*.

Consumo é o nome da terceira unidade. Nesta unidade são apresentados textos que levam o aluno a refletir sobre a sociedade, o consumo e o papel da publicidade na sociedade. Como produção de texto é proposto o trabalhado com os gêneros: anúncio publicitário, a carta de leitor e a carta-denúncia. O primeiro capítulo que compõe é intitulado *Felicidade: quanto custa?*, o segundo *Consumo: o mundo da sedução* e *Publicidade: vendem-se valores*.

A quarta unidade recebe o título de *Ser diferente* trabalha com textos que trazem para a pauta da aula temas como racismo e obesidade, para isso os autores trazem o gênero entrevista, crônica e reportagem. Os capítulos *Racismo? Estou fora*, *Sou o que sou* e *Diferença fatal* são os que compõem a unidade.

Os gêneros discursivos presentes no LDLP 3, ou seja, para o 8º ano, são propostos para acompanhar o estudo gramatical e também em exercícios de fixação; são trazidos para a seção de interpretação e de produção de textos orais e escritos. Os dados apresentados na tabela 3 correspondem aos gêneros encontrados no LDLP 3.

Tabela 3 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 3

Gêneros discursivos	Número de recorrência do gênero
Tira	27
Anúncio publicitário	25
Poema	12
Crônica	8
Boxe explicativo	7
Cartum	7
Carta denúncia	4
Anedota	2
Reportagem	2
Canção	2
Artigo de jornal	1
Carta de leitor	1
Entrevista	1
Notícia	1
Peça de teatro	1
Piada	1
Resenha crítica	1
Total = 17 gêneros	107

Os dados da tabela acima evidenciam que o LDLP 2 apresenta 17 gêneros diversos que propostos nas atividades de leitura, interpretação de texto, estudo da gramática e produção

textual. São ao todo 107 ocorrências de gêneros variados. Além dos gêneros mencionados na tabela, foi possível identificar mais 185 ocorrências de gêneros que não foram nomeados, totalizando, assim, 292 ocorrências de gêneros diversos que compõem o material em estudo.

O gráfico disponível na página 183 apresenta as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

No LDLP 3, foram selecionados 17 gêneros diferentes para compor o material didático. Dentre os 17 gêneros, 6 gêneros foram trabalhados e solicitados para a produção de texto. São 12 propostas de produção textual que são sugeridas pelos autores; sendo 2 propostas com o gênero peça de teatro; 1 para a escrita de resenha; 3 atividades sugerem a produção do gênero crônica; 2 solicitam a produção de anúncio publicitário; 2 sugerem a produção de carta ao leitor; 1 de carta denúncia; 1 propõe a elaboração de um seminário.

O gráfico da página 183 ilustra a quantidade de gêneros que são destinados para as propostas de produção de texto.

5.1.4 – LDLP 4

Assim como os outros livros da coleção, o LDLP 4 destinado ao 9º ano também é constituído por quatro unidades temáticas. A primeira intitulada *Valores* discute por meio de crônicas, notícias e reportagens o comportamento dos jovens. Para produção de texto, os autores propõem o trabalho com reportagem e editorial. *O preço de estar na moda*, *O olhar dos outros*, *A dança das gerações* são os títulos atribuídos aos três capítulos, respectivamente, que completam a primeira unidade.

Amor é o título da segunda unidade. Para esta unidade, os autores selecionaram que abordam o tema do sentimento amor, são poemas, crônicas, contos que retratam o adolescente descobrindo tal sentimento. Para a produção de texto, é proposta a produção de conto. São três os capítulos apresentados: *A conquista do amor impossível*, *O milagre do amor* e *O outro: um outro amor*.

Juventude é o nome da terceira unidade. Nesta unidade são apresentados textos que levam o aluno a refletir o papel do jovem na sociedade e seu compromisso com a cidadania. Como produção de texto é proposto o trabalho com os gêneros: debate regrado e a produção de um texto dissertativo. Nesta unidade, a tipologia em destaque é a argumentativa. O primeiro capítulo recebe o nome de *A permanente descoberta*, o segundo *A primeira vez* e o terceiro *O sentido das coisas*.

A quarta unidade recebe o título de *Nosso tempo* trabalha com textos que exploram temas como a realidade de crianças carentes, a clonagem, a mulher no trânsito, violência, o jovem e a tecnologia; para isso os autores continuam o trabalho com a tipologia dissertativa e sugerem o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo para a produção de texto. Os capítulos *Ciranda da indiferença*, *Cidade sitiada* e *De volta para o presente* são os que compõem a unidade.

Os gêneros discursivos presentes no LDLP 4, ou seja, para o 9º ano, são propostos para acompanhar o estudo gramatical e também em exercícios de fixação; são trazidos para a seção de interpretação e de produção de textos orais e escritos. Os dados apresentados na tabela 4 correspondem aos gêneros encontrados no LDLP 4.

Tabela 4 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 4

Gênero discursivo	Número de recorrência do gênero
Tira	29
Poema	27
Anúncio publicitário	25
Conto	9
Crônica	6
Boxe explicativo	4
Cartum	4
Miniconto	4
Canção	3
Bilhete	2
Anedota	1
Carta de solicitação	1
Convite de casamento	1
Debate oral	1
Dissertação escolar	1
Editorial	1
Piada	1
Placa de anúncio	1
Placa de advertência	1
História em quadrinhos	1
Reportagem	1
Verbetes de dicionário	1
Romance	1
Total = 23 gêneros	126

De acordo com os número da tabela acima, o LDLP 4 traz 23 gêneros variados para compor o material didático. Esses gêneros são explorados em atividades que envolvem atividade de leitura, interpretação de texto, o estudo gramatical, e produção de texto. São ao todo 126 ocorrências de gêneros diversos.

Além dos gêneros mencionados na tabela, que receberam uma denominação, também foi possível identificar mais 150 ocorrências de gêneros que aparecem sem nomeação, totalizando, assim, 276 ocorrências de gêneros diversos que compõem o material em estudo.

O gráfico presente na página 184 aponta as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

No LDLP 4, foram selecionados 23 gêneros diferentes para compor o material didático. Dentre os 23 gêneros, 5 gêneros foram trabalhados e solicitados para a produção de texto. São 11 propostas de produção textual; sendo 2 propostas com o gênero conto; 2 para a debate; 1 para escrita de editorial; 2 solicitam a produção de reportagem; 4 trabalham com o texto dissertativo-argumentativo.

O gráfico presente na página 184 ilustra a quantidade de gêneros que são destinados para as propostas de produção de texto.

Analisando os dados dos livros que compõem a coleção *Português Linguagens* (2010), fica aparente que os autores estão preocupados em trabalhar textos que respeitem o desenvolvimento da criança e do adolescente, por isso iniciam o LDLP 1 com o conto maravilhoso, buscando relacionar com textos que já fazem, ou deveriam fazer, parte do cotidiano da criança.

É interessante também notar que os textos obedecem a uma trajetória de formação do indivíduo. Primeiro insere a criança, quando trabalha com os contos; depois faz essa criança se perceber criança, quando trabalha as histórias em quadrinho e os textos mais íntimos como a carta pessoal e o diário; em seguida coloca essa criança no universo da responsabilidade, quando trabalha questões de preservação do meio ambiente e com textos formadores de opinião.

O mesmo pensamento é percebido no material do LDLP 2, 3 e 4. O LDLP 2 inicia-se com o trabalho com o mito, novamente resgatando o universo mágico e maravilhoso; em seguida, traz a poesia, resgatando trovinhas e poemas de autores variados, inclusive poemas concretos, mostrando as possibilidades do trabalho com a palavra. Na unidade seguinte, os textos voltam para o social, na tentativa de inserir, ou mostrar, para a criança que ela faz parte de uma sociedade e como tal, ela tem um papel a ser desempenhado, o de cidadão. Para isso

os autores propõem a reflexão de anúncios sobre os deficientes físicos e o trabalho infantil; e depoimentos e reportagens sobre a violência presente na escola.

O LDLP 3 traz como gênero de abertura do material o texto teatral, o foco agora é o humor por isso, além da peça de teatro, trazem charges e tiras. A unidade 2 denominada *Adolescência: a porta da vida?*, revela que os autores admitem que o seu público cresceu, deixou de ser criança e passou para a fase seguinte, por isso o encaminhamento do estudo se dá por meio de notícias e crônicas. Na unidade seguinte, os autores, por meio de reportagens, notícias e anúncios publicitários, inserem o adolescente na sociedade, para refletir acerca de problemas sociais como o consumo inadequado de água, o jovem e a violência virtual e o papel da publicidade. Por meio da produção de anúncio publicitário, carta de leitor e carta-denúncia, ou autores dão voz a seu interlocutor - o aluno. Na última unidade, textos provocativos que pedem um posicionamento são colocados à baila. São trazidos temas como obesidade, alimentação, anabolizantes, diferença social e cultural. Para a produção de texto é solicitada a produção de texto de divulgação científica e a organização de um seminário.

O LDPL 4 já inicia o material didático trazendo textos sobre moda, plástica na adolescência, tatuagem, a juventude dos anos 60, o casamento na atualidade, encontros e desencontros no amor, juventude não tem idade. A partir da unidade 3, os textos são voltados para o jovem engajado, por isso os temas são voltados mais para o social como gravidez na adolescência, a discriminação racial, violência social, clonagem etc. Inicialmente a produção de textos trabalha com contos e na sequência, também na tentativa de dar voz ao adolescente, os autores sugerem a produção de debate, escrita de editorial, reportagem e de textos dissertativo-argumentativo. Percebe-se, por meio do trabalho com os gêneros mencionados, que os autores passaram do trabalho do texto narrativo para texto que exploram a construção da argumentação.

Os autores trouxeram para a coleção uma seleta variedade de gêneros o que facilita e insere o aluno no mundo dos textos que fazem parte do cotidiano da sociedade. A seleção feita pelos autores de *Português Linguagens* é bem rica e contempla várias esferas da comunicação, porém nem todos os gêneros são explorados de forma aprofundada, a maioria está no livro didático para suporte de exercícios de gramática, variedade linguística, interpretação e compreensão de texto e informação completar.

Ao final da coleção, ou seja, dos quatro anos de estudo, o aluno terá contato com 53 gêneros diferentes. Sendo: adivinha, anedota, anúncio publicitário, artigo de jornal, bilhete, boxe explicativo, cantiga roda, carta de leitor, carta de solicitação, carta denúncia, carta pessoal, cartaz, cartum, conto maravilhoso, conto popular, convite de casamento, crônica,

debate oral, depoimento, diário pessoal, dissertação escolar, ditado popular, editorial, e-mail, entrevista, envelope, fábula, folheto, haicai, história em quadrinhos, história sem fim, letra de canção, limiquestes, manchete de jornal, miniconto, mito, notícia, peça de teatro, piada, placa de advertência, placa de anúncio, poema, propaganda, receita, relato pessoal, reportagem, resenha crítica, resumo, romance, sinopse de filme, tira, trova e verbete de dicionário.

E terá produzido 23 gêneros diferentes: anúncio publicitário, blog, carta, carta ao leitor, carta denúncia, cartaz, conto maravilhoso, contos, crônica, debate, editorial, e-mail, entrevista escrita e oral, história em quadrinhos, mito, notícia, página de diário, peça teatral, poema, redação escolar, relato pessoal, reportagem, resenha, resumo oral e seminário.

Através da análise e contagem dos gêneros que compõem os livros da coleção *Português Linguagens* é possível afirmar que a seleção dos gêneros trabalhados no livro obedece às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que sugerem alguns gêneros possíveis de serem trabalhados em sala de aula, como mostrado nos quadros do capítulo II, deste trabalho.

Examinando toda a coleção percebe-se que os autores estão atentos ao seu leitor presumido - o aluno, pois iniciam o livro resgatando o universo da infância, da imaginação quando trazem, para abrir o livro didático, a unidade chamada *No mundo da fantasia* e nela exploram o espaço do maravilhoso.

Desta forma, os autores estabelecem um diálogo direto com o seu interlocutor presumido, mostrando a eles que os conhecem e sabem daquilo de que eles gostam, visando a uma identificação do aluno com o material que o acompanhará até a conclusão do Ensino Fundamental II.

É possível afirmar que esta abordagem é também uma estratégia de fidelização do cliente; uma vez que se o aluno ao se sentir-se familiarizado com o material, vai optá-lo para usar.

Esta tentativa de identificação continua nas unidades seguintes. *Crianças, Descobrimo quem eu sou, Verde, adoro ver-te* são os títulos das unidades que seguem. Os nomes atribuídos às unidades também direcionam quais serão os gêneros trabalhados tanto na leitura como na produção de texto. Esta mesma estrutura permeia toda a coleção como mostrado na tabela que segue. Não foram colocados na tabela os gêneros para as atividades de leitura, uma vez que quase que, em toda a totalidade da coleção, os gêneros direcionados para a leitura são explorados nas atividades de produção de texto.

	Título das unidades	Temática principal	Gêneros para a produção
6º ano	<i>No mundo da fantasia</i>	fantasia	conto maravilhoso
	<i>Crianças</i>	fantasia	história em quadrinhos
	<i>Descobrimo quem eu sou</i>	pessoal	relato pessoal carta pessoal e-mail página de diário blog pessoal twitter
	<i>Verde, adoro ver-te</i>	cidadania	texto de opinião cartaz
7º ano	<i>Heróis</i>	fantasia	mito continuar uma história de aventura construir uma narrativa de herói
	<i>Eu e os outros</i>	cidadania	texto publicitário argumentação oral debate deliberativo
	<i>Medo, terror e aventura</i>	cidadania	notícia entrevista
8º ano	<i>Humor: entre o riso e a crítica</i>	fantasia	texto teatral escrito crítica
	<i>Adolescer</i>	pessoal	crônica
	<i>Consumo</i>	cidadania	anúncio publicitário carta de leitor carta-denúncia
	<i>Ser diferente</i>	cidadania	texto de divulgação científica seminário
9º ano	<i>Valores</i>	pessoal	reportagem editorial
	<i>Amor</i>	pessoal	conto
	<i>Juventude</i>	cidadania	debate regrado público texto dissertativo-argumentativo
	<i>Nosso tempo</i>	cidadania	texto argumentativo-dissertativo

Ao observar os títulos das unidades, os autores, de certa forma, apresentam ao seu leitor presumido os gêneros que serão estudados. É uma maneira de aproximar o aluno do universo a ser explorado, sem dizer explicitamente.

Analisando a tabela, fica evidente que em todos os anos os autores trouxeram temas que abordam a construção do papel de cidadão nas unidades finais. Temas ligados à fantasia

aparecem nas unidades iniciais do 6º, 7º e 8º, somente no 9º ano não aparece. Pode-se dizer que os autores presumem que seus interlocutores do 9º ano já são quase-adultos e não se interessam tanto por textos que exploram o universo mágico, por isso o foco dos temas sugeridos estão voltados para a realidade.

Vale ressaltar que a tipologia privilegiada no 9º ano é a argumentativa, visto que os alunos ingressarão no Ensino Médio e nesta fase entraram em contato com esta tipologia visando o vestibular.

Os autores, no MP, deixam clara a opção pelos estudos de Dolz e Schneuwly, tanto que trazem os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes em cada gênero sugerido.

Ao transpor os gêneros sugeridos para a produção de texto, para a tabela pensada por Dolz e Schneuwly tem-se a seguinte configuração.

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros sugeridos para atividades de produção textual escrita
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar <i>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</i>	conto maravilhoso história em quadrinhos mito narrativa de aventura conto texto de teatral poema
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato pessoal página de diário carta pessoal blog pessoal e-mail twitter notícia reportagem entrevista
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	texto de opinião crítica carta de leitor carta denúncia debate regrado público texto dissertativo-argumentativo debate deliberativo editorial
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor	seminário texto de divulgação científica

Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	texto publicitário anúncio publicitário

Nota-se que os gêneros sugeridos ao longo da coleção, contemplam as tipologias do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Ao analisar a tabela mostrada, verifica-se que há um maior número de gêneros que se estruturam em torno das tipologias do narrar, relatar e argumentar.

Os autores do material didático enfatizam, no MP, a importância do estudo do texto se dar por meio dos gêneros, por isso acreditam que desde cedo as crianças devem ser colocadas em contato com gêneros diversos. Vale ressaltar que ao final da coleção o aluno terá tido contato com 53 gêneros diferentes.

Também, no MP, os autores mostram-se preocupados com a aprendizagem que, segundo eles, deva se dar em espiral, ou seja, “os gêneros devem ser retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano escolar, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.” (CEREJA, COCHAR MAGALHÃES, 2010, p. 12; MP)

Nota-se que os autores recuperam a proposta dos estudiosos do grupo de Genebra. Estes acreditam uma aprendizagem em espiral contempla o melhor domínio de um mesmo gênero em níveis diferentes. No entanto, ao observar a tabela que apresenta a transposição dos gêneros propostos pelos autores do material didático em estudo, percebe-se que os gêneros ficaram presos às tipologias.

Por exemplo, no quadro de Dolz e Schneuwly, apresentado na página 59 desta dissertação, os estudiosos enquadram a entrevista de especialista na tipologia *expor*, entretanto dependendo da situação comunicativa, do interlocutor, contexto de produção, para qual revista ou jornal se destina o texto, a entrevista poderá apresentar características do narrar, relatar, argumentar e descrever e não unicamente expor um pensamento.

Segundo Bakhtin, os gêneros são dinâmicos e qualquer possibilidade de classificação pode levá-los ao formalismo, à imobilização.

5.2 Apresentação da coleção *Língua Portuguesa*

O livro *Língua Portuguesa*, da coleção da Rede Pitágoras, destinado a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II, é composto por dois livros; um para ser trabalhado durante o primeiro semestre e outro para o segundo semestre. Ambos são de autoria de Juliana Villas-Bôas, Maria Lucia de Oliveira, Pedro Faria Borges e Sofia Araújo de Oliveira. A coleção é de responsabilidade da Editora Educacional, 2012, de Belo Horizonte.

Os livros da coleção são divididos em cinco seções fixas. A seção que abre o capítulo recebe o nome de *Conversando*. Nesta seção, é apresentado, através de perguntas, o tema do capítulo e oralmente os alunos expõem seus conhecimentos sobre o tema proposto, algumas atividades são sugeridas para serem realizadas em grupos.

Na seção *Partindo do texto*, os autores trazem textos de diferentes gêneros e que, na maioria das vezes, abordam o mesmo tema. A análise dos textos é feita através de perguntas que visam à interpretação e à compreensão do texto, assim como os elementos que os estruturam: a situação comunicativa de produção, finalidade de produção, os locutores e interlocutores, as possíveis intenções de escrita.

Pensado bem é a denominação da seção que tem como foco o estudo da gramática, geralmente os textos presentes na seção Partindo do texto são retomados e, muitas vezes, objetos de estudo do funcionamento linguístico.

A penúltima seção, intitulada *Produzindo texto* é proposta ao aluno a produção de gêneros diferentes. Nesta seção há um quadro que o aluno terá como critério de avaliação, como segue o exemplo retirado LDLP 5.

Avaliando a produção textual	Sim	Não	Em parte
No texto há fatos importantes / marcantes da sua infância?			
A narrativa é criativa e interessante?			
As palavras foram escritas corretamente?			
A letra está legível e caprichada?			

Os autores sugerem que os textos produzidos sejam compartilhados entre os alunos. Aqui também é sugerido que o próprio aluno avalie o seu texto ou mesmo o colega, trocando assim informações e sugestões.

Na seção *Hipertexto* os autores indicam filmes, livros e sites relacionados ao tema trabalhado em cada capítulo.

Cada livro, independente do ano a que se refere, é composto por 7 unidades. Cada unidade é composta por dois capítulos, totalizando 14 capítulos. As páginas que compõem o material didático da Rede Pitágoras são em grande parte ilustradas e trazem imagens atraentes e coloridas, principalmente na página que abre cada unidade.

5.2.1 – LDPL 5

O LDLP 5, destinado ao 6º ano é composto por 236 páginas, sendo 136 referentes ao livro do primeiro semestre e 100 do segundo semestre. O MP é composto por 108 páginas.

O material didático é dividido em unidades, o primeiro possui quatro unidades. Cada unidade recebe um título que apresenta o tema a ser discutido nos capítulos que a compõem – unidade 1 *Um mundo de textos*, unidade 2 *Palavras e intenções*, unidade 3 *Para quem quer entender*, unidade 4 *Feitos para provocar*, unidade 5 *A magia das palavras*, unidade 6 *Deu na mídia* e a última *Relações formalizadas*. Através desses títulos é possível prever que os autores têm como foco principal o trabalho de leitura e reflexão de texto de diversos gêneros.

A unidade 1 *Um mundo de texto* é formada pelo capítulo *A comunicação pela palavra* e pelo capítulo *As margens do texto*. No capítulo 1, os autores optaram por gêneros que estimulem os alunos a se apresentarem por meio da palavra. Para isso os autores trouxeram para o livro uma ficha de construção de perfil, uma anúncio publicitário, um relato de memórias de infância. Para a produção de texto, é sugerido um relato de memórias de infância. Já no capítulo 2, os autores trabalham com gêneros variados visando conduzir os alunos a perceberem os recursos que são empregados à margem do texto, como por exemplo, a finalidade comunicativa e os recursos verbais e não-verbais empregados. Para a produção de texto, é proposta a produção de um cartaz utilizando os recursos aprendidos.

A unidade 2 *Palavras e intenções* é constituída pelo capítulo *A palavra que me revela* e pelo *A intenção de quem fala ou escreve*. Nesses capítulos, o estudo está voltado, quase que total, para o trabalho com gêneros epistolares. Por meio de perguntas direcionadas, os alunos são colocados a refletir sobre as marcar linguísticas presentes no texto, por exemplo, o sexo de quem escreveu o texto, a idade, como era relação dos envolvidos, o estado de ânimo dos interlocutores, características psicológicas. Além disso, os alunos são levados a pensar na intenção comunicativa do texto, os interlocutores envolvidos, o lugar em que se passa a história. Para a produção, são recomendados a produção de bilhete, carta pessoal e diário.

A unidade 3 *Para quem quer aprender* é formada pelos capítulos: *A palavra no texto* e *Lição de casa*. São explorados textos que fazem parte do universo escolar, como por exemplo, o verbete e textos retirados de livros didáticos. Nesta unidade, também é feita a reflexão sobre a importância do dever de casa. Para a produção, os alunos devem criar verbetes de dicionário e um manual de instruções que apresente estratégias para se realizar o dever de casa.

A unidade 4 *Feitos para provocar* é composta por *A intenção de convencer* e *Atenção! Atenção!*. Nesta unidade o foco é o trabalho com os gêneros da esfera publicitária, como por exemplo, o anúncio publicitário e anúncios de classificados. Também são propostas análises de cartazes. Como a unidade explora texto que buscam convencer o interlocutor, é sugerida para a produção de texto a criação de uma chapa para o grêmio estudantil e também de cartaz.

Na unidade 5 *A magia das palavras* é sugerido o trabalho com os textos literários, por isso os gêneros em destaque são: poemas, contos e peça de teatro. Esses gêneros são propostos nos dois capítulos que integram a unidade: *A vida (re)inventada* e *A vida no palco*. Como produção de texto, são disponibilizadas as propostas de continuar um dos contos presentes no livro e de escrever uma peça de teatro.

Já na unidade 6 *Deu na mídia*, o aluno é conduzido a refletir sobre os textos da esfera jornalística, para isso são trazido os gêneros notícia, reportagem, entrevista. Os capítulos *O mundo em nossas casas* e *Fatos e opiniões* são os que fazem parte desta unidade. Como produção de texto, os alunos são convidados a produzir notícia e um jornal falado.

Na última unidade *Relações formalizadas*, o aluno é colocado em contato com gêneros como placa de advertência, regulamento de concurso e manual de instruções. Os capítulos *A convivência social* e *O combinado e o escrito* possibilitam o contato do aluno com texto regulamentadores. Para a produção, o aluno deve produzir um cartaz de acordo com o regulamento presente no livro didático ou um regulamento para a formação de clube de leitura; a proposta do último capítulo sugere a construção de regras de um jogo.

A tabela que segue apresenta os gêneros presentes no LDPL 5.

Tabela 5 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 5

Gêneros discursivos	Número de recorrência do gênero
Classificado de jornal	14
Verbete de dicionário	8
Tira	7
Diário	4
Cartaz	3

Crônica	3
Reportagem	3
Anúncio publicitário	2
Bilhete	2
Mensagem de voz	2
Quadrinhos	2
Recado escrito	2
Poema	2
Artigo de opinião	1
Capa de livro	1
Carta pessoal	1
Cartão de felicitação	1
Charge	1
Comentário do leitor	1
Entrevista	1
Fábula	1
Manual de instruções	1
Mensagem de texto	1
Notícia	1
Novela	1
Peça de teatro	1
Placa	1
Memórias de infância	1
Prefácio	1
Provérbio	1
Recado oral	1
Regulamento	1
Sinopse de peça de teatro	1
Total = 33 gêneros	47

Baseado na tabela acima, é possível visualizar os gêneros que compõem o LDLP 5. São no total 33 gêneros, sendo 47 o número de textos diversos que integram o material didático. O gênero está presente nas atividades de leitura, interpretação, estudo gramatical e produção de texto.

Além dos gêneros mencionados na tabela acima, também foi possível identificar mais 27 ocorrências de gêneros que aparecem sem nomeação, totalizando, assim, 74 ocorrências de gêneros diversos que compõem o material em estudo.

O gráfico da página 185 apresenta as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

O LDLP 5 é composto por 33 gêneros diferentes, desses gêneros 26 foram selecionados para o trabalho na produção de texto. São 26 propostas de produção, sendo 1 de preenchimento de ficha de perfil; 1 de mensagem de voz; 1 de memórias de infância; 1 proposta em que o aluno pode escolher em produzir uma tira, história em quadrinhos, charge

ou cartaz; 1 de bilhete; 1 de carta pessoal; 1 de diário; 1 de verbete de dicionário; 1 de entrevista; 1 de manual de instruções; 1 de placa; 1 de apresentação oral de chapa de grêmio estudantil; 1 de e-mail; 1 de cartaz; 1 de poema; 1 de comentário; 1 de conto fantástico; 1 de peça de teatro; 1 de notícia; 1 de jornal falado; 1 de tirinha; 1 de reescrita; 1 de cartaz; 1 de regulamento; 1 de termo de compromisso; 1 de bilhete; 1 de regras de um jogo.

O gráfico da página 185 ilustra a quantidade de gêneros que são destinados para as propostas de produção de texto.

No gráfico evidencia que não houve a repetição de nenhum gênero para a proposta de produção. Os autores parecem ter optado por diversificar as propostas. As propostas de produção apareceram também em outras seções do material didático.

5.2.2 – LDPL 6

O LDLP 6, destinado ao 7º ano é composto por 244 páginas, sendo 136 referentes ao livro do primeiro semestre e 108 do segundo semestre. O MP é composto por 108 páginas.

O material didático é dividido em sete unidades, sendo 4 no livro do primeiro semestre e 3 no livro do segundo. São elas: *O mundo da leitura*; *As palavras me revelam*; *Feitos para ensinar*; *O poder da propaganda e da publicidade*; *Era uma vez...*; *Nesta mar de informações...*; *O protocolo da escrita*. As unidades são denominadas de acordo com o tema a ser trabalhado ao longo do material. Assim como no LDLP5, os títulos já direcionam ao encontro dos gêneros que serão estudados.

Em *O mundo da leitura*, são apresentados os capítulos *A produção de sentidos e Textos e leituras*. Nesta unidade o foco do estudo está voltado para a leitura. No primeiro capítulo, os autores trazem textos que falam sobre a experiência de seus locutores com o mundo da leitura. No segundo capítulo, textos que relatam a importância de ler e escrever para isso os autores recorrem a reportagens que abordam a linguagem da internet e também a Língua de Sinais. Como produção textual, é sugerido que se faça um comentário sobre dois provérbios e construam anúncio de classificado.

A unidade 2 *As palavras me revelam* é integrada pelo capítulo *Mensagem para você* e pelo *Ao encontro do outro*. Nesses capítulos, como também explorado no LDLP 5, o estudo está embasado no gênero epistolar. Aqui o estudo está mais centrado na estrutura da carta pessoal. Na seção *Produzindo Texto* é solicitada ao aluno a escrita de cartas.

Feitos para ensinar é terceira unidade do livro. Ela é formada pelos capítulos: *Ler para aprender* e *O que sei eu?* Novamente os autores optaram por trabalhar com textos que

fazer parte da esfera escolar; assim como já explorado no LDLP 5. Na unidade 3, são encontrados textos didáticos, resumos e questões de provas. Para a produção textual, os alunos devem resumir um conteúdo escolhido e criar quatro questões de prova, sendo duas questões abertas e duas de múltipla escolha.

A unidade 4 *O poder da propaganda e da publicidade* é composta por *Apelos à emoção* e *Compre... e seja feliz?* Nesta unidade o foco é a reflexão acerca da publicidade. Os textos selecionados conduzem o aluno a pensar e a se posicionar sobre o impacto da publicidade na vida da sociedade e como ser humano se relaciona com as propagandas presentes em nossa sociedade. Para esse estudo, os autores trazem reportagens, anúncio publicitário e tirinha para incitar a reflexão. Como a unidade explora, novamente, textos que buscam convencer o interlocutor, é sugerida a produção de um texto opinativo a respeito do papel da publicidade e da propaganda e outro texto visando à conscientização de alunos do 6º ano, para a importância do *Dia sem compras*.

Era uma vez... é o título da unidade 5, esse título já remete o aluno ao universo do maravilhoso. O capítulo que abre a unidade é chamado de *Contando histórias* é sugerido o trabalho com os textos literários, por isso os gêneros em destaque são fábulas, as quais também são trabalhadas no capítulo *A moral da história*. Na seção *Produzindo texto*, os autores apresentam a estrutura da tipologia textual narração e descrição. Como produção de texto, é sugerida a continuação de uma narrativa ou a criação de outra e também a produção de uma fábula ou recriar uma fábula já dada.

A unidade 6 *Neste mar de informações* é composta pelo capítulo *Quando navegar é preciso* e *Perguntas e respostas*. Nesta unidade, é proposto o trabalho com os textos jornalísticos, para isso são trazidos os gêneros reportagem e entrevista. Como produção de texto, os alunos são convidados a produzir uma reportagem e uma entrevista.

Na última unidade *O protocolo da escrita*, o aluno é colocado em contato com gêneros como placa de advertência, regulamento de concurso e manual de instruções. Os capítulos *A convivência social* e *O combinado e o escrito* possibilitam o contato do aluno com texto regulamentadores. Para a produção, o aluno deve produzir um cartaz de acordo com o regulamento presente no livro didático ou um regulamento para a formação de clube de leitura; a proposta do último capítulo sugere a construção de regras de um jogo.

A tabela que segue apresenta os gêneros presentes no LDPL 6.

Tabela 6 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 6

Gêneros discursivos	Número de recorrência do gênero
Provérbio	6
Carta	4
Reportagem	4
Fábula	3
Tira	3
Bilhete	2
Entrevista	2
Propaganda	2
Quadrinhos	2
Requerimento	2
Abaixo-assinado	1
Anúncio publicitário	1
Artigo de opinião	1
Diário	1
Faixa	1
Letra de música	1
Notícia	1
Receita	1
Relato	1
Sinopse de peça de teatro	1
Verbetes de dicionário	1
Total = 21 gêneros	41

No total são 21 gêneros utilizados pelos autores para compor o material didático. Esses gêneros são recorrentes no LDLP 41 vezes. O gênero é o ponto de partida para as atividades de leitura, interpretação, estudo da gramática e produção de texto.

Além dos gêneros mencionados na tabela acima, também foi possível identificar mais 22 ocorrências de gêneros que aparecem sem nomeação, totalizando, assim, 63 ocorrências de gêneros diversos que compõem o material em estudo.

O gráfico presente na página 186 mostra as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

Dos gêneros presentes no LDLP 6, 13 foram empregados nas atividades de produção de texto. São 20 propostas, sendo 1 produção de comentário; 1 de classificado de jornal; 1 de página de diário; 4 de cartas; 1 de bilhete; 1 de resumo; 4 de questões de prova; 1 de debate oral; 2 de fábula; 1 de reportagem; 1 de entrevista; 1 de requerimento; 1 de abaixo-assinado. Além dessas, também é proposta a produção de 2 de texto opinativo e 2 de texto narrativo.

O gráfico da página 186 evidencia as produções de texto que foram sugeridas pelo LDPL 6.

Os gêneros carta e fábula e o texto opinativo e narrativo foram solicitados em mais de uma produção de texto. Novamente, também, foi possível constatar que as propostas de produção apareceram não só na seção *Produzindo Texto*.

5.2.3 – LDPL 7

O LDLP 7, destinado ao 8º ano, é composto por 240 páginas, sendo 144 referentes ao livro do primeiro semestre e 96 do segundo semestre. O manual do professor compreende 64 páginas no primeiro livro e 56 no segundo, somando 120 páginas.

O material didático é dividido em unidades sete unidades, sendo 4 no livro do primeiro semestre e 3 no livro do segundo. São elas: *O mundo da escrita*; *As palavras velam e desvelam*; *Feitos para aprender*; *Palavras que incitam*; *A palavra como matéria prima*; *Opiniões em foco*; *Vale o que está escrito*. As unidades são denominadas de acordo com o tema a ser trabalhado ao longo do material. Assim como no LDLP5 e LDLP 6 , os títulos já direcionam o estudo para os gêneros que serão estudados.

A unidade *O mundo da escrita* é constituída pelos capítulos *A importância da escrita* e *A estrutura do texto escrito*. Por meio dos títulos, fica evidente que o estudo está voltado para a escrita e não para a leitura como no LDLP6. No início do primeiro capítulo, os autores trazem anúncios classificados diversos e a partir deles iniciam a reflexão sobre a função social da escrita. Para ampliar a reflexão, os autores trazem textos diferentes para que os alunos reconheçam a função social de cada um deles assim como a intencionalidade. No segundo capítulo, os autores trazem a reprodução de um folheto explicativo disponível a bordo de aviões, a partir desse texto é promovida a reflexão sobre a estruturação de um texto a fim de contemplar a sua finalidade comunicativa. O capítulo também é composto por um fragmento da Lei sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; uma reportagem e fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha. Como produção textual, no primeiro capítulo é sugerida a produção de uma campanha de incentivo à leitura; já no segundo capítulo as propostas de produção visam a pensar sobre a influência da tecnologia na escrita e no processo de circulação dos textos. Para isso, o aluno, considerando que está a participar de uma gincana cultural, deverá escrever textos motivadores aos colegas por meio da escrita de um e-mail, uma mensagem de texto para celular e uma carta de incentivo e motivação.

A unidade 2 *As palavras velam e desvelam* é traz os capítulos *O que sou e o que digo que sou* e pelo *A vida (re)escrita*.. Nesses capítulos, o foco está voltado para o estudo de textos considerando o perfil do locutor. Como partida desse estudo, os autores trazem um

anúncio publicitário, uma carta de felicitação, uma tira e uma carta de Vincent Van Gogh a seu irmão. No capítulo 2, os textos estão voltados para o gênero biografia, no entanto os autores exploram gêneros como poema, reportagem, anúncio publicitário e charge que trabalham com conteúdo biográfico e não somente com o gênero biografia. Na seção *Produzindo Texto* do primeiro capítulo é solicitada ao aluno a escrita de cartas. Vale ressaltar, que na unidade 2 do LDLP 2, também foi solicitado o trabalho de produção com o gênero carta. Já no capítulo 2 é solicitada a produção de uma biografia e de um infográfico para compor o texto escrito.

Feitos para aprender é terceira unidade do livro. Ela é formada pelos capítulos: *Escreveu não leu* e *Dosando as palavras*. A partir de um ditado popular e do preenchimento de uma ficha de participação em um concurso de redação, os autores conduzem o aluno a refletir sobre a importância de se estar atento ao ler alguma informação e as consequências que são implicadas ao se preencher, por exemplo, uma ficha de participação de maneira errada ou incompleta. No segundo capítulo da unidade, é proposto a leitura e interpretação de uma história em quadrinhos e de questões do Enem. Assim como no LDLP 5 e 6, o foco da unidade é o estudo de textos que pertencem a esfera escolar. Novamente, como nos livros anteriores, a proposta de produção propõem a escrita de um resumo e a produção de questões baseadas em um conteúdo didático.

A unidade 4 *Palavras que incitam* é composta por *O poder das palavras* e *Palavras que vendem*. Nesta unidade, assim como no LDLP 6, o foco o estudo de textos da esfera publicitária. Inicialmente, é proposta a reflexão sobre o poder de persuasão das palavras para isso os autores trazem, para abrir a unidade, mensagens retiradas de calendário. Na sequência, diferenciam anúncio publicitário de propaganda e propõe a interpretação de uma propaganda que visa à conscientização da doação de sangue e o slogan “Yes, we can” presente em uma camiseta. No capítulo *Palavras que vendem* é continuado o estudo com o texto publicitário e sua função social. Para esse estudo, os autores trazem uma reportagem e um anúncio publicitário. Como a unidade explora, novamente, textos que buscam convencer o interlocutor, é sugerida a produção de uma propaganda e de um folheto que contenha dicas de consumo consciente.

A unidade 5 é intitulada de *A palavra como matéria prima*. Nesta unidade o estudo tem como ponto de partida textos do universo literário, por isso os gêneros que compõem a unidade são contos e crônicas. Os autores também trazem fragmentos de depoimento de autores sobre o processo de escrita. Os capítulos que formam a unidade 5 são *Qualquer semelhança é mera coincidência* e *Fazendo arte com o cotidiano*. Na seção *Produzindo texto*,

os autores, assim como no LDPL 6, trabalham com a tipologia narrativa. Como produção de texto, é sugerida a escrita de um conto a partir da observação de uma imagem e a produção de uma crônica.

Na unidade 6 *Opiniões em foco* é composta pelo capítulo *Pontos de vista e Acreditar em quem?* Nesta unidade, a reflexão é acerca da construção da argumentação. Para iniciar a reflexão é trazida tira, artigo de opinião, notícia, depoimento e editorial. Como produção de texto, o aluno é convidado a produzir uma dissertação oral, uma dissertação escrita, uma notícia baseada nos depoimentos mencionados, um artigo de opinião sobre o afeto destinado aos cães.

Na última unidade *Vale o que está escrito* é constituída pelos capítulos *Por meio desta...* e *A escrita padronizada*. O gênero em foco na unidade é o gênero epistolar. Para a produção, o aluno deve produzir uma carta formal e um telegrama.

A tabela que segue apresenta os gêneros presentes no LDPL 7.

Tabela 7 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 7

Gêneros discursivos	Número de recorrência do gênero
Classificados	8
História em quadrinhos	6
Anúncio publicitário	4
Carta	4
Depoimento	4
Poema	4
Reportagem	3
Tira	3
Artigo de opinião	2
Livro didático	2
Agradecimento de formatura	1
Apreciação crítica	1
Biografia	1
Artigo científico	1
Cartão	1
Cartaz	1
Charge	1
Conto	1
Capa de revista	1
Decisão judicial	1
Telegrama	1
Crônica	1
Folheto instrucional	1
Ditado popular	1

Declaração	1
Estatuto	1
Entrevista	1
Editorial	1
Ficha de inscrição	1
Notícia	1
Calendário	1
Romance	1
Pictograma	1
Placa de trânsito	1
Prefácio	1
Relatório de experiência	1
Questões de prova escolar	1
Propaganda	1
Faixa	1
Letra de música	1
Total = 40 gêneros	70

São 40 gêneros utilizados pelos autores para compor o material didático. Esses gêneros são recorrentes no LDLP 71 vezes. O gênero é o ponto de partida para as atividades de leitura, interpretação, estudo da gramática e produção de texto.

Além dos gêneros mencionados na tabela acima, também foi possível identificar mais 24 ocorrências de gêneros que aparecem sem nomeação, totalizando, assim, 94 ocorrências de gêneros diversos que compõem o material em estudo.

O gráfico da página 187 mostra as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

Dos gêneros presentes no LDLP 7, 17 foram empregados nas atividades de produção de texto. São 22 propostas, sendo 2 propostas de entrevista; 1 de cartaz; 1 de e-mail; 1 de mensagem de texto; 3 produções de carta; 1 de nota de fofoca; 1 de biografia; 1 de resumo; 1 de questionário; 1 de propaganda; 1 de folheto; 1 de conto; 1 de crônica; 2 de dissertação; 1 de debate; 1 de notícia; 1 de artigo de opinião; 1 de telegrama.

O gráfico disposto na página 187 demonstra os gêneros solicitados para a produção de texto.

Assim como nos livros didáticos analisados anteriormente, no LDPL 7 foi possível constatar que as propostas de produção de texto não aparecem somente na seção *Produzindo Texto*, mas sim em qualquer seção do material didático.

5.2.4 – LDPL 8

O LDLP 8, destinado ao 8º ano, é composto por 244 páginas, sendo 140 referentes ao livro do primeiro semestre e 104 do segundo semestre. O manual do professor compreende 76 páginas no primeiro livro e 44 no segundo, somando 120 páginas.

O material didático é dividido em unidades sete unidades, sendo 4 no livro do primeiro semestre e 3 no livro do segundo. São elas: *Uma língua, muitos textos*; *Novas tecnologias, novas interações*; *Pela palavra se aprende*; *Ideias que se propagam*; *A arte poética*; *Pode estar no jornal*; *Interação documentada*. Da mesma maneira como no LDLP5, LDLP 6 e 7, os títulos do LDLP 8 já direcionam o estudo para os gêneros que serão estudados ao longo do material didático.

A unidade *Uma língua, muitos textos* é constituída pelos capítulos *Variedades linguísticas* e *O diálogo dos textos*. No início do primeiro capítulo, o estudo está voltado para a variedades linguísticas e a importância de se preservar a língua indígena. Por isso, na seção *Produzindo texto*, é solicitado que o aluno produza duas cartas, uma formal e outra informal, sobre a situação das línguas indígenas no Brasil. No capítulo *O diálogo dos textos*, os autores trazem três tiras que retomam os seguintes contos infantis: *As viagens de Gulliver*, *João e Maria* e *João e o pé de feijão*. Como os textos já anunciam, o estudo está voltado para a intertextualidade. Para a produção de texto, é proposta a produção de um reconto de uma história infantil.

A unidade 2 *Novas tecnologias, novas interações* é constituída pelos capítulos *Meu mundo, minhas palavras* e pelo *Para bom entendedor meia palavra basta?* No primeiro capítulo, é proposta a reflexão sobre o uso do celular pelos adolescentes. Na seção *Texto* é trazido o fragmento do texto *A hora da verdade* em que as personagens se relacionavam por meio de cartas. Como atividade de produção, é proposta a escrita de um diário íntimo. O aluno deverá se passar por uma das duas personagens do texto *A hora da verdade* e escrever como foi o encontro dessas personagens. No segundo capítulo, é continuada a reflexão sobre variedade linguística com foco para a linguagem utilizada na internet. Como produção, é proposta a escrita de um e-mail. Inicialmente, os autores contextualizam a situação comunicativa e propõem que um dos alunos se coloque no papel de gerente e outro de sub-gerente, este deverá escrever um e-mail relatando as decisões tomadas em uma reunião fictícia, portanto a escrita do e-mail deve ser formal.

Na unidade 3 *Pela palavra se aprende* o estudo está voltado para os gêneros da esfera instrucional, por isso a unidade é composta por charge, tira, conselho e resenha do livro *Não subestime a minhoca*, no qual o autor dá dicas de como salvar o mundo. Para a produção textual, do primeiro capítulo *Explicar sem complicar*, é solicitada a produção de uma resenha.

No segundo capítulo *Textos que abrem portas* as reflexões são voltadas para o jovem no mercado de trabalho, para isso é trazido um currículo e o fragmento de uma reportagem *Entrevista de emprego* que fornece conselhos sobre como se comportar em uma entrevista de emprego. Para a produção é sugerida a escrita de um currículo.

A unidade 4 *Ideias que se propagam* é composta por *Intenções anunciadas* e *A sedução pelo texto*. Nesta unidade, assim como no LDLP 6 e 7, o foco é o estudo de textos da esfera publicitária, por isso os textos que compõem os capítulos da unidade é o anúncio publicitário e a propaganda, esta voltada a conscientizar empresários da importância de se contratar pessoas com deficiência física. Para a produção de texto é sugerida a produção de uma entrevista a empresários da cidade sobre a contratação de pessoas com deficiência. No segundo capítulo, os textos, uma reportagem e duas propagandas, estão voltados para o papel da mulher na sociedade atual. Como a unidade trabalha com questões sociais, é sugerida a produção de um folheto baseado nas 8 metas do milênio.

A unidade 5 é intitulada de *A arte poética*. Como no LDLP 7, nesta unidade o estudo está voltado para os textos literários. Os gêneros integram a unidade são poema e letra de canção. No primeiro capítulo *Mundo, mundo, vasto mundo*, os textos refletem conflitos sociais, como as consequências da bomba em Hiroshima e o cotidiano cinzento e veloz. Como é realizado o estudo das figuras de linguagem, para a produção é solicitado a escrita de um poema utilizando as figuras aprendidas. No capítulo *Linhas e entrelinhas do texto*, o foco é o poema concreto, por isso para a produção o aluno deve escrever um poema concreto baseando-se na realidade presente.

A unidade 6 *Pode estar no jornal* é composta pelos capítulos *Com quantos textos se faz um jornal* e *Opinião: quem não tem a sua?* Assim como no LDLP 7, o foco do estudo são os textos formadores de opinião. De início é sugerida a análise de uma página de jornal impresso, em seguida é proposta a reflexão sobre jornal impresso e jornal *on line*. Na seção *Textos* são trazidas manchetes de jornal e um artigo de opinião. Para a produção de texto, é sugerida a escrita de um artigo de opinião discutindo se haverá espaço para o jornal impresso no futuro. No capítulo *Opinião: quem não tem a sua?*, o aluno é convidado a expressar a sua opinião por meio da escrita de um artigo de opinião.

Na última unidade *Interação documentada* é constituída pelos capítulos *Relatos e registros* e *Registrar para garantir*. O gênero em foco na unidade são os gêneros que servem à documentação como o relato de experiência e um post de um blog. Para a produção, o aluno é convidado a produzir um relato de experiência. No capítulo seguinte é estudado o

requerimento e a ata. Neste capítulo não há atividade de produção, é solicitado que o aluno leve para a sala de aula três atas diferentes para analisar.

A tabela que segue apresenta os gêneros presentes no LDPL 8.

Tabela 8 – gêneros discursivos e as recorrências no LDLP 8

Gêneros discursivos	Número de recorrência do gênero
Ditado popular	11
Artigo de opinião	4
Quadrinhos	4
Anúncio publicitário	3
Poema	3
Propaganda	3
Cartaz	2
Letra de música	2
Placa	2
Tira	2
Bilhete	1
Aconselhamento	1
Abaixo assinado	1
Ata	1
Manchete de jornal	1
Currículo	1
Enquete	1
E-mail	1
Resenha	1
Relato experiência	1
Verbetes de dicionário	1
Total = 21 gêneros	47

Ao todo são 21 gêneros diferentes presentes no LDLP 8 distribuídos em atividades de leitura, estudo da gramática, interpretação de texto e produção textual. São 47 recorrências em todo o material didático. Ao analisar o LDLP 8, foi possível identificar 24 textos que não foram denominados, totalizando 71 recorrência.

O gráfico da página 188 ilustra as ocorrências dos gêneros que receberam denominação.

Dos gêneros presentes no material didático, 17 foram eleitos para proposta de produção de texto, sendo: 2 produções de carta; 1 produção de história em quadrinhos; 1 de diário; 1 de e-mail; 1 de aconselhamento; 3 produções de resenha; 1 de enquete; 1 de peça de teatro; 1 de currículo; 1 de entrevista; 1 de apresentação oral; 1 de folheto; 3 produções de

poema; 2 produções de artigo de opinião; 1 de debate; 1 de relato de experiência; 1 de abaixo-assinado, totalizando 23 propostas de produção de texto no LDLP 8.

O gráfico da página 188 mostra os gêneros propostos para a produção de texto.

De acordo com as informações coletadas, é possível afirmar que os autores da coleção *Língua Portuguesa* escolheram uma rica diversidade de gêneros para integrarem a coleção. São gêneros que compreendem desde a esfera íntima até a jurídica.

Durante os quatro anos que compreendem o Ensino Fundamental II, o aluno, usuário da coleção Pitágoras, entrará em contato com 65 gêneros diferentes. Estes estão dispostos em atividades de leitura, compreensão, estudo da gramática e produção textual.

São os seguintes gêneros estudados desde o 6º ano até o 9º ano: abaixo assinado, aconselhamento, agradecimento de formatura, anúncio publicitário, apreciação crítica, artigo científico, ata, bilhete, biografia, calendário, capa de livro, capa de revista, carta, cartão de felicitação, cartaz, charge, classificado de jornal, comentário do leitor, conto, crônica, currículo, decisão judicial, declaração, depoimento, diário, ditado popular, editorial, e-mail, enquete, entrevista, estatuto, fábula, faixa, ficha de inscrição, folheto instrucional, história em quadrinhos, letra de música, livro didático, manchete de jornal, manual de instruções, memórias de infância, mensagem de texto, mensagem de voz, notícia, novela, peça de teatro, pictograma, placa, placa de trânsito, poema, prefácio, propaganda, provérbio, quadrinhos, questões de prova escolar, recado escrito, recado oral, receita, regulamento, relatório de experiência, reportagem, requerimento, resenha, romance, sinopse de peça de teatro, telegrama, tira, verbete de dicionário.

Para a produção de texto, foram propostos a escrita de 50 gêneros diferentes. Somando o total de 90 propostas de produção textual. Os gêneros selecionados pelos autores da coleção foram: abaixo-assinado, aconselhamento, apresentação oral, artigo de opinião, bilhete, biografia, carta, cartaz, charge, classificado de jornal, comentário, conto, conto fantástico, crônica, currículo, debate, diário, dissertação, e-mail, enquete, entrevista, fábula, folheto, história em quadrinhos, jornal falado, manual de instruções, memórias de infância, mensagem de texto, mensagem de voz, nota de fofoca, notícia, página de diário, peça de teatro, placa, poema, preenchimento de ficha de perfil, propaganda, questionário, questões de prova, regras de um jogo, regulamento, relato de experiência, reportagem, requerimento, resenha, resumo, telegrama, termo de compromisso, tira, verbete de dicionário.

Vale ressaltar que na coleção *Língua Portuguesa* as propostas de produção de texto não aparecem somente na seção *Produzindo texto*, mas também na seção *Conversando e Partindo do Texto*.

Nesta coleção há também um menor número de exercícios de gramática, sendo assim, é possível afirmar que os gêneros presentes no material didático foram trabalhados em exercícios de leitura, interpretação e produção e não somente serviram de ponto de partida para estudo da gramática.

Geralmente os gêneros propostos na seção *Texto e Partindo do texto* são estudados e retomados na seção *Pensado Bem*, voltada para o estudo da gramática. Desta forma além do estudo da finalidade comunicativa, situação comunicativa, interlocutores envolvidos no processo de produção, o gênero também é estudado em questões de escolha linguística.

Evidencia-se também a retomada do estudo do gênero em anos diferentes, por exemplo, o gênero epistolar foi trabalhado inicialmente no 6º ano e retomado e aprofundado nos anos seguintes. Este gênero foi solicitado para a produção e também para a leitura. No 7º ano, por exemplo, os autores trouxeram cartas de diferentes locutores e formatação, revelando ao aluno as possíveis nuances de acordo com a finalidade comunicativa, esfera de atividade e o interlocutor envolvido. Observe a tabela que segue, nela são apresentados títulos das unidades e os gêneros indicados para a produção de texto.

	Título das unidades	Gêneros para a produção
6º ano	<i>Um mundo de textos</i>	memória de infância texto verbal (tira, charge, hq, cartaz)
	<i>Palavras e intenções</i>	bilhete carta pessoal diário
	<i>Para quem quer aprender</i>	verbete manual de instrução de como fazer o dever de casa
	<i>Feitos para provocar</i>	texto com a intenção de convencer – montar uma chapa de grêmio estudantil cartaz
	<i>A magia das palavras</i>	continuar o conto peça de teatro
	<i>Deu na mídia</i>	notícia jornal falado (coletar notícias e reportagens)
	<i>Relações formalizadas</i>	cartaz obedecendo ao regulamento de um concurso regulamento para um clube de leitura
	<i>O mundo da leitura</i>	provérbios classificados

7º ano		página de diário íntimo
	<i>As palavras me revelam</i>	carta pessoal bilhete
	<i>Feitos para ensinar</i>	resumo formular questões
	<i>O poder da propaganda e da publicidade</i>	texto opinativo
	<i>Era uma vez.</i>	criar narrativa reescrever a fábula
	<i>Neste mar de informações</i>	reportagem responder a uma entrevista
	<i>O protocolo da escrita</i>	requerimento abaixo-assinado
8º ano	<i>O mundo da escrita</i>	campanha publicitária e-mail mensagem de texto carta de incentivo
	<i>As palavras velam e desvelam</i>	carta biografia
	<i>Feitos para aprender</i>	resumo questionário
	<i>Palavras que incitam</i>	propaganda folheto
	<i>A palavra como matéria prima</i>	conto crônica
	<i>Opiniões em foco</i>	debate notícia
	<i>Vale o que está escrito?</i>	carta formal telegrama
9º ano	<i>Uma língua muitos textos</i>	Carta formal Carta informal Recontar uma história infantil
	<i>Novas tecnologias, novas interações</i>	Diário e-mail
	<i>Pela palavra se aprende</i>	Resenha Currículo vitae
	<i>Ideias que se propagam</i>	Entrevista Folheto
	<i>A arte poética</i>	Poema
	<i>Pode estar no jornal</i>	Artigo de opinião
	<i>Interação documentada</i>	Relato de experiência Atas

Ao analisar os títulos atribuídos às unidades, nota-se que os autores implicitamente introduzem aos seus interlocutores presumidos: professor e aluno; as esferas de atividade que serão exploradas ao longo da unidade. Ao determinar, a esfera, os autores também já

delimitam os gêneros sugeridos para as atividades de leitura e produção. Pode-se observar, também, a recorrência de alguns gêneros que são trabalhados e retomados em anos seguintes.

5.3 – Do manual do professor para o livro do aluno: a transposição das propostas de produção de texto.

5.3.1 – *Português Linguagens*

No Manual do Professor, há uma mistura de nomenclatura, ora os autores utilizaram gêneros textuais e logo, em seguida, gêneros do discurso.

Embora a proposta de produção textual desta obra reúna contribuições de mais de uma linha teórica, revela-se nela um interesse especial pelas teorias de gêneros do discurso.

No Brasil, as pesquisas em torno do gênero textual são relativamente recentes e só depois que foram divulgados os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental* (1996) é que a discussão teórica deixou os círculos restritos da discussão acadêmica e chegou às escolas. Como consequência do grande interesse que o assunto tem suscitado entre educadores em geral, várias publicações começam a surgir para atender a essa demanda. No final deste tópico, sugerimos algumas delas relacionadas ao assunto.

Esta mistura também está presente nos livros da coleção, exceto no livro destinado ao 7º ano. Seguem alguns exemplos.

LDLP - 6º ano

Na esfera jornalística, podemos ler diferentes notícias; uma, por exemplo, informando sobre uma viagem do presidente ao exterior, e outra sobre a gripe. Como textos, elas são diferentes entre si, mas ambas possuem algo em comum que as faz serem notícias: informam sobre um acontecimento e apresentam uma estrutura e uma linguagem semelhantes. Tanto a receita quanto a notícia são **gêneros do discurso**. Também são gêneros do discurso textos como carta pessoal, *e-mail*, requerimento, entrevista, debate, seminário, conto, etc.

Gêneros do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes.

EXERCÍCIOS

1. Considere as seguintes esferas de atividades humanas:

- familiar ou privada
- artística
- jornalística
- publicitária
- produção e consumo



Ricardo Dantas

Leia os gêneros do discurso a seguir e identifique a esfera a que eles pertencem.

O homem entra numa loja de eletrodomésticos e pede um aspirador de pó. O vendedor mostra um modelo muito bom e fala:

- Pode ficar tranquilo. Esse aspirador vai cortar seu trabalho pela metade.
- Ótimo, então eu vou levar dois.

(Paulo Tadeu. *Rá, ré, ri, ro, ria – Novas piadas para crianças*. São Paulo: Matrix, 2009. p. 34.)

3. Muitos gêneros textuais, como os contos, as fábulas, os romances, a notícia, usam adjetivos e locuções adjetivas para descrever, ou seja, dizer como são, personagens, pessoas, objetos, lugares, etc. O texto a seguir é o início de um livro de aventuras e nele o narrador descreve as transformações do rio da aldeia em que ele vive. Leia-o e depois indique os adjetivos utilizados para caracterizar o riacho, o manguezal, as águas do lago e a praia.

LDLP – 8º ano

1. A crítica é um gênero textual que tem como finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um show de rock ou de outro tipo de música, uma exposição de artes plásticas, etc.

- a) Qual é o objeto cultural em exame nessa crítica? O filme *Abeley & Cia*, de David Frankel.
- b) Qual foi o objetivo do cineasta David Frankel ao fazer o filme comentado no texto?

“Criticar a indústria do cinema é um ato de resistência contra a produção americana liderada por Steven Spielberg, com o intuito de fazer “uma análise de marketing sobre a situação econômica”.

63

1. Observe a linguagem do poema.

- a) Que tipo de linguagem é utilizada: objetiva e científica ou figurada e conotativa? figurada e conotativa.
- b) Em que gêneros textuais, além do poema, esse tipo de linguagem pode ser empregado?

Em textos literários, científicos, publicitários, textos de música, etc.

LDLP – 9º ano

1. O texto trata de um modismo que se difunde entre os jovens. Para introduzir o assunto, o autor faz uma pergunta.

a) A quem é dirigida a pergunta? Qual é a forma de tratamento empregada pelo autor? Ao leitor do texto. A forma de tratamento é você.

b) Que função tem a pergunta, no texto? Entre outras possibilidades: visar o tema; atrair a atenção do leitor; levar o leitor a se posicionar sobre o assunto, etc.

c) De que modo o assunto é tratado: com leveza, apresentando curiosidades, ou de maneira abstrata, com argumentação lógica? O autor dramatiza o assunto com leveza, apresentando curiosidades.

d) Suas respostas aos itens anteriores permitem identificar o gênero textual a que pertence o texto. De qual gênero se trata? Da crônica.

37

Produção de texto

O CONTO (III)

Da época das narrativas orais feitas pelos povos antigos em volta de fogueiras até os dias atuais, o conto sofreu muitas alterações.

Modernamente, essa forma de narrativa tornou-se mais concentrada, e a estruturação de seu enredo em apresentação, complicação e clímax nem sempre se mantém. Com frequência, tal estrutura chega mesmo a ser substituída pela de outros gêneros textuais.

Leia os contos a seguir. O primeiro, "Me responda, sargento" é construído por meio de um diálogo em que não existe a fala do interlocutor; os demais, "Vigília", "Teste de vista", "O espelho de Narciso" e "Fumaça", são minicontos.

Ao trazer para o mesmo material didático os termos *gêneros do discurso* e *gêneros de textuais*, os autores do *Português Linguagens* estão trazendo à baila questões da Linguística e Análise do Discurso.

A discussão que seguirá sobre gênero do discurso e gêneros textuais pode ser comparada com as reflexões acerca de texto e discurso apontadas por Geraldi (2010).

Geraldi (2010, p.77) afirma em seu texto que “a Linguística, ao redefinir seu objeto de estudo, fez uma opção fundamental (...): a autoridade sobre a língua é do falante e não do escritor.” Já que falamos por meio de textos e não de frase, oração, palavras, morfemas ou fonemas. Sendo assim, ao escolher a fala como campo de estudos, o estruturalismo acabou por excluir o texto e o discurso.

No entanto, com o advento da Linguística Textual, centrada na gramática do texto, e da Análise do Discurso, preocupada com a categoria do discurso; texto e discurso são colocados em pauta novamente. Mas texto e discurso são equivalentes? Tanto a Análise do Discurso como a Linguística Textual possuem traços em comum, no entanto, de acordo com Geraldi (2010), o mais evidente deles talvez seja que ambos consideram o processo de relação entre sujeitos.

Segundo GERALDI (2010), a Análise do Discurso centra-se na relação entre sujeitos, em interação verbal. Não existem regras a serem seguidas que resultem em texto/discurso. Para o estudioso, a produção de um discurso ou texto se dá na relação entre locutor e interlocutor.

Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se construir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação de alteridade com o outro. Em uma relação com o outro não se constrói sem a participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados. (GERALDI, 2010, p. 81).

A discussão entre texto e discurso está modificando as nomenclaturas utilizadas, muitos estudiosos estão preferindo usar estudos da linguagem a estudos linguísticos, afirma o estudioso. Mas, ao escolher o caminho da linguagem os estudiosos estarão, de certa forma, renunciando, segundo GERALDI (2010), “a segurança dos enunciados para preferir as incertezas da enunciação”.

GERALDI (2010, p.82) finaliza seu texto ressaltando a importância de se reconhecer a linguagem e seu funcionamento como objeto de estudos.

Se queremos incluir entre nossos objetos de estudo os modos de construção das significações, dos sentidos, das compreensões e das interpretações, mantendo discursos e textos como nossos objetos preferenciais, aos quais chegamos com um custo considerável para nossa fama de cientistas bem sucedidos, talvez tenhamos que reconhecer nosso objeto – agora a linguagem e seu funcionamento e não mais a língua e seu sistema de relações internas – faz parte de um tipo de atividade humana que não se deixa reduzir ao positivismo.

Passando da reflexão sobre texto/discurso para as discussões sobre gênero de texto ou gênero do discurso, será utilizado como norteador o artigo *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*, Rojo (2005). A autora movida pela pergunta “será que quando enunciamos, aparentemente indiferente, as designações gêneros do discurso (ou discursivos) ou gêneros textuais (ou de texto) estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos aos menos semelhantes?” Ela se propõe a percorrer os caminhos de alguns teóricos que se norteiam por bases teóricas anglófona e francófonas.

Rojo faz um levantamento de trabalhos de pesquisas que se fundamentaram nas teorias de gêneros, e através desse levantamento, ela pôde constatar que os trabalhos analisados poderiam ser divididos em duas correntes: aqueles que utilizavam a denominação teoria de gêneros do discurso, ou discursivos, e os que adotam a teoria de gêneros de texto, ou textuais. Para a autora, ficou evidente que ambas vertentes estavam embasadas em leituras e releituras

diferentes da herança bakhtiniana, para ela os trabalhos que adotavam o termo teoria dos gêneros do discurso tinham como foco o estudo das situações de produção dos enunciados, considerando os aspectos históricos, já os que denominavam teoria dos gêneros de textos centravam-se na descrição da materialidade do texto.

Na tentativa de resposta às perguntas “será que quando enunciamos, aparentemente indiferente, as designações gêneros do discurso (ou discursivos) ou gêneros textuais (ou de texto) estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos aos menos semelhantes?”, a autora reflete sobre algumas definições de gêneros de texto, ou textuais, e também de gêneros de discurso, ou discursivos.

Em gêneros de texto ou textuais, inicia sua reflexão com a citação de um trecho de Luís Antônio Marcuschi, o qual apresenta algumas definições sobre a preferência de uso da expressão tipo textual, gênero textual e domínio discursivo.

A crítica de Rojo a Marcuschi se fundamenta nas definições apresentadas por ele de tipo textual e gênero textual.

Nessas definições, o autor ressalta que as teorias de tipos textuais estão voltadas para as estruturas e formas linguísticas de diversos níveis e que as abordagens dos gêneros textuais os encaram como uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” Marcuschi, 2002, p.29 (ROJO, 2005, p. 187 e 188).

Para Rojo (2005), a definição de gênero textual apresentada pelo autor “implica diluir a fronteira entre gênero e texto”, e conseqüentemente, o distanciamento do pensamento bakhtiniano.

Outra questão que também causa confusão, segundo Rojo, é a que se refere à noção de discurso e de prática discursiva, pois Marcuschi não as define de maneira clara. Para ele, em Rojo (2005, p. 189), texto “é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos.”

A partir da citação acima, Rojo (2005, p. 189) chega, então, “as diferenças de método e de concepção das diferentes abordagens, responsáveis pelas diversas designações das duas vertentes.”

Aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado. Ao descrever um (corpus de) enunciado(s) ou texto(s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Ao contrário, na abordagem até aqui descrita – a de gêneros textuais – parece ser

interessante fazer uma descrição mais propriamente textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao “conteúdo temático”.

Ao analisar trechos de Marcuschi, Rojo conclui que é “visível a dialogia com os enunciados” de Bakhtin, e afirma ser possível identificar uma mistura de linha teórica fundamentada tanto em autores anglófonos como francófonos. Talvez esse seja um dos motivos para o distanciamento do pensamento bakhtiniano.

Na sequência, Rojo traz algumas reflexões acerca de teorias de origem francófona, e confronta o pensamento de Bronckart e de Adam, relacionando em alguns pontos com o de Marcuschi.

Segundo Rojo (2005), o pensamento de Marcuschi acerca do gênero dissolve a existência social do gênero enquanto enunciado concreto. Para ela, o estudioso

dilui a fronteira entre gênero e texto de tal maneira que texto aparece como um evento ou acontecimento linguístico pertencente a uma família de texto que tem por designação social um (nome de) gênero, acompanhado de sua representação (noção) de base social. (ROJO, 2005, p. 188).

Outro posicionamento de Marcuschi que se distancia do pensamento bakhtiniano é no que se refere à construção híbrida e aos gêneros intercalados. De acordo com a analista do discurso, a construção híbrida se manifesta, para Bakhtin quando um enunciado de um falante está amalgamado com outros enunciados, “dois modos de falar, dois estilos, duas linguagens, duas perspectivas semânticas e axiológicas” (apud. Rojo, 2005, p.188). Já Marcuschi denomina de intertextualidade intergêneros quando um gênero assume a função de outro.

Rojo ressalta a importância de se considerar os elementos da situação de comunicação, caso contrário, será feita somente uma análise de posições estruturais ou textuais. E continua ressaltando que para Bakhtin/Volochínov a parceria locutor - interlocutor são fundamentais para a construção do discurso. Tal afirmação pode ser fundamentada na citação abaixo.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (...) A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010e, p. 116)

Sendo assim, é possível perceber que as relações locutor/interlocutor se dão de acordo com a esfera de comunicação, ou seja, “são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos.”. (ROJO, 2005, p. 197)

A autora conclui sua reflexão acerca dos gêneros do discurso afirmando que os analistas do discurso partem em suas análises de aspectos sócio-históricos da situação comunicativa, considerando o locutor e seu interlocutor. De forma que o estudioso do discurso “possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas as regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.”. (ROJO, 2005, p.199)

É possível diante das leituras dos dois textos “Texto e Discurso Questões Epistemológicas para a Linguística”, de Geraldi (2010), e o artigo “Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas aplicadas”, de Rojo (2005), dizer que apresentam dualismos de temas e conceitos.

Vale ressaltar que a questão teórica está posta nos dois textos; ambos abordam aspectos da evolução histórica dos estudos da linguagem. E a escolha ou preferência por um termo ou outro, por uma teoria ou outra vai depender das questões de pesquisa e as finalidades pretendidas.

Analisando os textos em estudo, evidencia-se que a falta de posicionamentos claros tanto dos estudiosos da área da Análise do Discurso e quanto da Linguística causa confusão também entre os autores dos livros didáticos, como exemplificado acima. Mas o problema é como os alunos recepcionam e assimilam essa miscelânea de informações e conceitos que ora se referem a uma coisa ora se referem à outra. Será que os professores também estão de fato preparados para lidar com um livro didático recheado de teorias várias e ao mesmo tempo tão próximas?

Outros exemplos também podem ser citados como o uso de texto literário ficcional, entrevista, gêneros jornalísticos, gêneros expositivos, gênero reportagem, textos jornalísticos, gêneros narrativos, tipo de gênero, gênero argumentativo oral, tipo de texto argumentativo.

Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é um texto literário, ficcional, da escritora Mirna Pinsky; o segundo é uma entrevista com a filósofa negra Sueli Carneiro.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO Professor: Antes de apresentar o texto à turma, pergunte aos alunos se eles conhecem a revista Veja. Depois, pergunte quais são os assuntos que a revista costuma abordar.

1. O texto que você leu é uma reportagem, um dos gêneros jornalísticos que circulam na imprensa.

a) Qual é a finalidade do texto? Informar sobre a caça aos albinos praticada na África Oriental e sobre a condenação de dois caçadores à morte.

b) Observe a fonte do texto, isto é, a indicação de onde ele foi publicado originalmente, e deduza: A que tipo de público ele se destina? A um público de nível sociocultural de médio para alto, que gosta de assuntos variados.

O SEMINÁRIO Professor: Antes de dar início ao estudo do seminário, sugira que os alunos se reúnam em grupos para discutir esta coleção. Caso estejam sendo realizados seminários em outras disciplinas e outros anos, entre em contato com os professores dessas disciplinas no ano a fim de que seus alunos possam assistir a eles e observar as características desse gênero.

O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupo. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos — técnicos ou científicos — a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO Observe um aquecimento realizado numa aula de ginástica e tente identificar o que é ser jovem.

1. O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.

a) O jovem de que o texto trata é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa toda a juventude? Representa toda a juventude.

b) O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário? De modo poético e literário.

c) As características do texto associam-no a que tipo de gênero: texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico? É uma crônica argumentativa.

d) Logo, a finalidade central do texto diz respeito a qual ou quais destes elementos: informar, transmitir conhecimentos científicos, promover reflexões acerca do tema, emocionar, propiciar uma experiência estética? Promover reflexões acerca do tema, emocionar e propiciar uma experiência estética.



Vladimir Zakharenko / iStock/Getty Images

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.

a) Em que a reportagem difere da notícia? Com maior profundidade, ampliando não só com dados, estatísticas, fotografias, entrevistas, etc., mas também com a opinião do jornalista ou de pessoas envolvidas com o assunto.

b) Em que veículos aparecem as reportagens? Em jornais escritos e digitais, em revistas e na Internet.

2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem? À informação e ao comentário.

3. A reportagem em estudo tem por assunto as bibliotecas brasileiras. De acordo com o primeiro censo das bibliotecas municipais do país:

a) Qual é o principal motivo de frequência às bibliotecas: a pesquisa ou o lazer? É a pesquisa.

b) Qual é a porcentagem das cidades brasileiras que não têm bibliotecas municipais? 30%.

c) Quais são as fragilidades observadas nas bibliotecas em funcionamento?

5. Observe os gráficos, a entrevista e as fotografias que ilustram o texto principal da reportagem em estudo. Que papel eles têm? O de ampliar o assunto com novos dados e complementar com texto verbal ou visual certos aspectos do assunto mencionado no texto principal.

6. Os textos jornalísticos apresentam, de modo geral, uma linguagem impessoal. Entretanto, nas reportagens, os jornalistas às vezes deixam transparecer sua opinião sobre o assunto de que tratam. Isso ocorre na reportagem em estudo? Sim.



© Shutterstock/Chris Ingram

4. Nos gêneros narrativos, a sequência de fatos que mantem entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia o boxe lateral e, a seguir, identifique o conflito do conto "Felicidade clandestina".

A estrutura do enredo

- **Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- **Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte de

Produção de texto

▶ **O DEBATE REGRADO PÚBLICO**

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade**

▶ **O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Você vai ler, a seguir, uma **dissertação escolar**, um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O texto a seguir foi produzido por um candidato no exame vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, que solicitou a produção de uma dissertação cujo ponto de partida devia ser a seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russel: "A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa". O texto, que está transcrito tal qual foi redigido pelo candidato, foi considerado um dos melhores do exame.

Novamente há uma mistura de conceitos. Ao empregar, por exemplo, tipo de texto argumentativo e gênero argumentativo os autores estão se referindo a quê? A tipologia do texto? Como foi visto, gênero e texto são materialidades distintas. Gênero jornalístico e gênero reportagem são sinônimos ou um se refere à esfera comunicativa e o outro ao gênero dentro dessa determinada esfera?

Essa miscelânea de nomes para se referir a realidades distintas pode causar confusão aos leitores do material didático.

Ao realizar uma leitura atenta do material destinado ao 6º ano, fica perceptível que os autores fundamentaram os conceitos de gêneros do discurso, discurso, esfera de atividade, situação comunicativa no pensamento bakhtiniano. Essa terminologia é compatível. Fato que pode ser comprovado na página 66, na seção "A língua em foco". Os autores trazem como título *TEXTO, DISCURSO, GÊNEROS DO DISCURSO*, em destaque, e, na sequência, a subseção "Construindo o conceito". Inicialmente é apresentada uma anedota e a partir dela são levantadas questões interpretativas e de análise da situação em que se dá o diálogo entre pai e filho.

A língua em foco

▶ TEXTO, DISCURSO, GÊNEROS DO DISCURSO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta anedota:

Márcio chega em casa e diz:

- Pai, tenho uma ótima notícia pra você!
- O que é? — perguntou o pai.
- Você não me prometeu uma bicicleta se eu passasse de ano?
- Sim, meu filho.
- Então se deu bem. Economizou um dinheirão!

(Paulo Tadeu. *Proibido para maiores – As melhores piadas para crianças*. São Paulo: Matrix, 2007. p. 8.)



Ricardo Danzã

Na subseção “Conceituando”, são então apresentados e definidos enunciado, texto e discurso. Os autores iniciam assim: “No diálogo que tiveram, pai e filho produziram enunciados. Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada situação. O conjunto dos enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o texto. Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.”

Em seguida, os autores vão explicar o processo de comunicação. “No diálogo entre pai e filho, fica claro que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que participam da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento, que imagem o locutor tem do locutário e vice-versa, etc. nesse caso, quando se considera não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto, tem-se o discurso.

Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto (quem são os interlocutores, que imagem um tem

do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.)”. Vale ressaltar que os grifos presentes são dos autores.

A intencionalidade discursiva também é conceituada. Primeiramente é apresentada a tira, de Maurício de Sousa.



Após são colocadas duas questões. 1. Observe a situação comunicativa que ocorre entre Cascão e Cebolinha. a) O que você acha que está acontecendo? Por quê?; b) O que acontece no quadrinho central?; 2. Quando o Cebolinha diz a Cascão “Coloque-se em seu lugar!”: a) O que ele queria dizer com isso?; b) O que o Cascão entendeu desse enunciado? Por quê?

Abaixo das perguntas vem a explicação: “A situação retratada na tira é um exemplo de como os interlocutores, quando interagem pela linguagem, têm intenções comunicativas bem definidas. Cebolinha, ao dizer “Coloque-se em seu lugar!”, tinha a intenção de chamar a atenção de Cascão por causa de alguma coisa que o amigo tinha feito ou falado antes. Cascão, entretanto, considerando o seu papel social, isto é, o de um garoto que não gosta muito de limpeza, julgou que Cebolinha estivesse se referindo aos seus hábitos pouco higiênicos. Assim, compreendeu que o “lugar” a que Cebolinha se referia era o cesto de lixo, ou seja, lugar em que se joga a sujeira ou o lixo.

Na anedota reproduzida no início desta seção, o filho diz ao pai que vai lhe dar uma boa notícia, mas sua verdadeira intenção era prepará-lo para uma péssima notícia: a reprovação.

Assim, como se nota, todo discurso tem uma intencionalidade. Para captá-la, é necessário observar não apenas o que é dito, mas o conjunto dos elementos que envolvem a

situação comunicativa: quem diz, o que diz, para quem, com que intenção, os papéis sociais dos interlocutores, o momento e o lugar, etc.”

Na sequência, os autores do material didático trazem a definição de intencionalidade discursiva.

Assim:

Intencionalidade discursiva são as intenções, implícitas ou explícitas, existentes no discurso.

Na página 69 e 70, os autores trazem a subseção “Os textos e os gêneros do discurso”, nela é apresentada uma receita, de Ziraldo e Sílvio Lancellotti.

PIZZA FALSA

INGREDIENTES

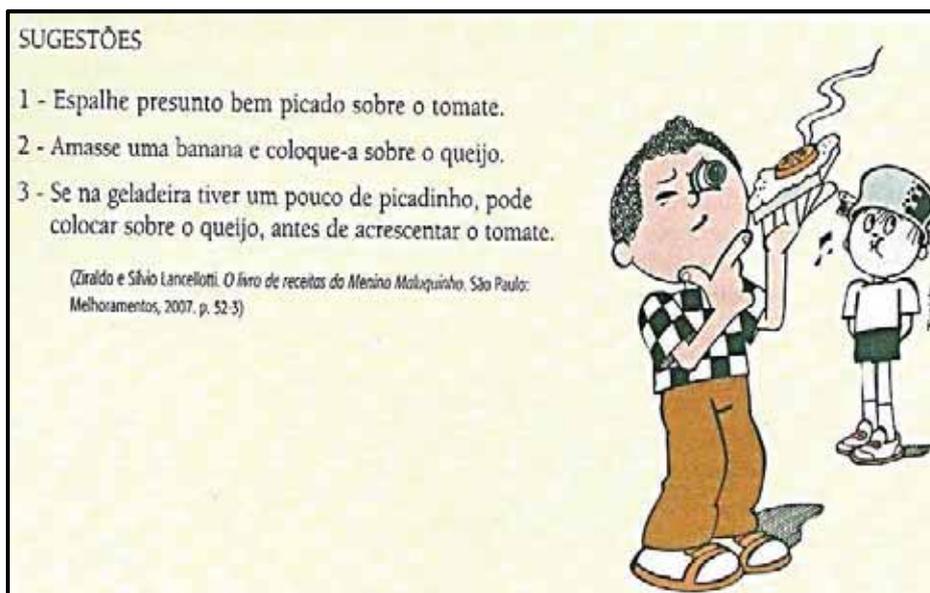
6 FATIAS DE PÃO DE FÓRMA
 6 FATIAS DE MOZARELA
 3 TOMATES MADUROS
 SAL A GOSTO
 AZEITA E ORÉGANO
 2 COLHERES DE SOPA DE
 QUEIJO TIPO PARMESÃO RALADO

MODO DE FAZER

- 1 - Retire com cuidado a crosta (casca) do pão.
- 2 - Arrume numa assadeira as fatias de pão, uma ao lado da outra.
- 3 - Coloque a mozzarella por cima. Tenha o cuidado de deixar o queijo do mesmo tamanho das fatias de pão; se sobrar corte as tirinhas.
- 4 - Pique os tomates ou corte-os em fatias bem finas. Tempere com sal, azeite e orégano.
- 5 - Espalhe o tomate picado sobre as fatias de queijo.
- 6 - Polvilhe com o queijo ralado e leve ao forno quente até derreter todo o queijo e tostar um pouco.
- 7 - Retire do forno e deixe esfriar um pouco, porque o queijo é muito quente e pode queimar a boca.



000 HUM...TÔ COM
 UMA VONTADE
 DE COMER PIZZA...
 LA'YOU EU
 TORNAR O FALSO
 VERDADEIRO!



A partir desse texto são elencadas três questões. “1. Você já deve ter visto textos como esse. a) Que nome se costuma dar a esse tipo de texto?” A resposta esperada pelos autores para esta questão é: “receita”, mas tipo de texto e gênero discursivo são sinônimos? Não obstante, a terceira pergunta utiliza novamente a expressão “tipo de texto”. “Qualquer pessoa pode se interessar por esse tipo de texto. Apesar disso, em que contextos ele é mais comum?”.

Ao usar tipo de texto, que logo à frente será denominado gênero do discurso, pode causar confusão ao aluno. Discurso e texto são sinônimos? Depende da teoria adotada pelos autores. Eles optaram pela teoria Linguística ou pela teoria da Análise do discurso?

Logo abaixo das questões os autores explicam esferas de atividades e gêneros do discurso. “As atividades humanas estão sempre relacionadas com o uso da linguagem, seja verbal, seja não verbal. Imagine, por exemplo, como, sem a linguagem, o feirante, a telefonista, o vendedor, o escritor, a recepcionista, o professor, o bailarino, o pintor, o médico, o músico, etc. fariam para trabalhar.

Essas atividades podem ser organizadas em esferas de atividades. Por exemplo, existe a esfera familiar, a publicitária, a jornalística, a artística, a política, a jurídica, a escolar, a científica, e assim por diante.

Em cada uma dessas esferas, são produzidos determinados tipos de texto, mais ou menos parecidos entre si. Por exemplo, na esfera doméstica e gastronômica, pode-se ler e escrever diferentes receitas: de “pizza falsa”, bolo de chocolate, de suco de melancia, de torta de frango, etc. Apesar das diferenças quanto aos ingredientes e ao modo de fazer, todas elas são receitas. Na esfera jornalística, pode-se ler diferentes notícias, uma, por exemplo, informando sobre uma viagem do presidente ao exterior e outra sobre uma vacina contra a

gripe. Como textos, elas são diferentes entre si, mas ambas possuem algo em comum que faz com que sejam notícias: informam sobre um acontecimento e apresentam uma estrutura e uma linguagem semelhantes. Tanto a receita quanto a notícia são considerados gêneros do discurso. Também os gêneros do discurso textos como carta pessoal, e-mail, requerimento, entrevista, debate, seminário, conto, etc.”

Em seguida, os autores trazem a definição de gêneros do discurso:

Gêneros do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes.

Como exercícios, são trazidas questões que visam trabalhar com esferas de atividades humanas: a familiar ou privada; artística; jornalística; publicitária; produção e consumo. Os autores apresentam quatro gêneros do discurso para os alunos identificarem a esfera pertencente.

Na página 72 são apresentadas quatro questões que exploram a intencionalidade discursiva, identificação do locutor e do locutário a partir da análise da tira de Angeli.



A pergunta quatro: “4. Se todo discurso tem uma intencionalidade, interprete: Qual seria a intenção de Angeli ao retratar essa cena, nesse veículo de comunicação e nessa data?”. Com a quarta pergunta, fica evidente que os autores se referem ao discurso presente no texto,

e não estão se referindo a uma frase, por exemplo. Continuando a leitura do livro didático, evidencia-se o quase apagamento dos conceitos bakhtinianos. A palavra *enunciado*, por exemplo, somente vai aparecer nos livros da coleção, mas com o sentido de frase.

Nas páginas 185 é trabalhado com o diário, que é apresentado como gênero textual e não gênero discursivo como apontado na definição da página 71. Por que os autores optaram pelo emprego de gênero textual a gênero discursivo?

Analisando os livros da coleção *Português Linguagens*, evidencia-se que a falta de posicionamentos claros tanto dos estudiosos da área da Análise do Discurso quanto os da Linguística causa confusão também entre os autores dos livros didáticos, como exemplificado acima. Mas o problema de fato é de como os alunos recebem e assimilam essa miscelânea de informações e conceitos que ora se referem a uma coisa ora se referem à outra.

Será que os professores também estão de fato preparados para lidar com um livro didático recheado de teorias várias e ao mesmo tempo tão próximas?

Além da parte teórica já apresentada nesta dissertação, no Manual do Professor os autores também trazem algumas sugestões didáticas de condução do trabalho com a produção de texto, no entanto apresenta nos quatro livros da coleção o mesmo exemplo: como o professor pode trabalhar o jornal em sala de aula.

Também sugerem, nos quatro livros, que as produções sejam feitas em um caderno especial, destinado somente para a produção de texto, o qual o aluno poderá atribuir um nome e ilustrar.

Quanto o desenvolvimento da parte teórica, os autores orientam que os usuários, inicialmente, explorem o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero em estudo por meio de perguntas ou leituras de outros textos ou solicitar aos alunos para lerem o texto, trazido pelo material didático, e responderem as perguntas propostas. Ao final, o professor deve corrigir e montar na lousa um quadro com as características do gênero em estudo. Estas mesmas orientações estão presentes em todos os livros da coleção para o Fundamental II.

Como exemplo de como as produções de texto são apresentadas ao interlocutor do material, será explicitado o texto de leitura, a seção Estudo do texto e, em seguida a seção *Produção de texto*.

Para amostra, serão trazidas as páginas que compõem a Unidade 3 *Eu e os outros*, capítulo 1 *A descoberta do outro*, do livro do 7º ano. Vale ressaltar que este modelo é fixo independente do livro didático da coleção *Português Linguagens*. As imagens serão numeradas para facilitar a identificação.

Imagem 1

CAPÍTULO 1

A descoberta do outro

Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?

A doida

Protagonista: Como o texto de Diderot trata algumas situações de violência, quanto às violências, sugere-se que seja feita a leitura juntamente com os alunos, esclarecendo as dúvidas que possam surgir.

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. [...]

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horrível, poucos pecados seriam maiores. Dos doídos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandades. E isso não comovia ninguém. A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de sessenta anos, e, loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o



132

Imagem 2

homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebentando-se. Os dois nunca mais se viram.[...] Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. [...]

Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. [...]

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha de flandres enegrecido — blem — e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos [...] era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus onze anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até praticar outras e maiores façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado?... E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quentando sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. [...]

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou a cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução [...].

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogara.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia pois estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho gretado, que cedia.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

[...]

Imagem 3

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a *doida* esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a *doida* não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada no catre preto de solteiro, atrás da barricada de móveis. E que pequeninha! O corpo sob a cobertura formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a *doida* ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a *doida*, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?



Talvez pedisse água. A *moringa* estava no criado-mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A *doida* parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela *doida*. A própria ideia de *doida* desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros — com repugnância — e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a

Imagem 4

mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer [...].

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.

(Carlos Drummond de Andrade. In: *Contos de aprender*. Rio de Janeiro: Record © Graha Drummond - www.carlosdrummond.com.br)



aberrante: o que se afasta do que é considerado normal.

aquiescência: concordância, consentimento.

aquinhoado: favorecido, contemplado.

caçarola: um tipo de panela.

calhau: pedaço, fragmento.

canhestramente: de modo canhestro, desajeitado, inabilitado, tímido.

catre: cama rústica e pobre.

cólera: raiva intensa, ira, furor.

desgrenhado: sem pentear, desalinado.

dissipar: desaparecer, dispersar.

eclipsar-se: desaparecer, afastar-se.

galgar: subir, transpor, saltar.

gretado: rachado.

insólito: incomum, anormal, raro.

irresoluto: indeciso.

lapidar: apedrejar; atacar ou matar com pedras.

projétil: qualquer corpo que pode ser lançado ou arremessado.

repudiar: rejeitar, abandonar.

repugnância: nojo, repulsa, asco.

soerguer: erguer-se um pouco, levantar-se.

suspicaz: suspeito, estranho.

voraz: faminto, ávido.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

"A doida" no cinema

Os cineastas Bel Bechara e Sandro Serpa transformaram o conto de Carlos Drummond de Andrade num curta-metragem de 12 minutos. O filme foi exibido em muitos festivais no país e no exterior, e conquistou o prêmio de melhor vídeo no Festival Videovideo, no Rio de Janeiro.

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Na cidade, havia uma "doida".

- As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado?
- Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta.
 - "Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo."
 - "Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la."
 - "Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras"
 - "Corria, com variantes, a história de que fora noiva"

Imagem 5

2. O texto aponta uma causa para a suposta loucura da mulher. De acordo com a versão apresentada no texto:

- a) Que fato poderia ser responsável pelo enlouquecimento da mulher? a) O comportamento do marido na noite do casamento, o fim do casamento e do relacionamento com a família.
- b) Que comportamentos dela eram tomados pela população como indícios de loucura? b) O isolamento, a falta de relacionamento social.
- c) Na sua opinião, essa mulher era realmente doída? Resposta pessoal.

3. As crianças cresciam ouvindo histórias sobre a "doída".

- a) De acordo com o quinto parágrafo, o que as motivava a atirar pedras na casa da mulher? Havia um sentimento geral de que ela corrigia uma falha de sua mãe, que se tornou louca em resultado de uma falta grave. Esse sentimento faz com que as crianças em relação a ela.
- b) As mães concordavam com o comportamento dos filhos? Por quê? Não, pois, segundo elas, todas deviam ter medo dos loucos, porque não eram pessoas que tinham a mesma sorte dos chamados "normais".

4. O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da "doída".

- a) Inicialmente, eles pretendiam entrar na casa da mulher? Sim.
- b) A cada pedra que atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles? O silêncio e a falta de reação da mulher.

5. Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos do texto:

- "resolveu **invadir** o jardim"
- "tinha pressa em chegar ao **campo**"
- "entrar em **terreno proibido**"
- "Pisar um chão pela primeira vez; e **chão inimigo**."
- "a doída não deu nenhum **sinal de guerra**"
- "atrás da **barricada** de móveis"



- a) A escolha dessas palavras e expressões mostra que o narrador procurou criar o cenário onde vai se dar o encontro das duas personagens. Que tipo de cenário é esse? Um cenário de guerra.
- b) Quem, na verdade, vê a casa como se fosse um cenário desse tipo? O menino. Perceber, comparando com os alunos que o menino se sente um herói por ter a coragem de invadir a casa do "inimigo" para combater a loucura da mulher.

6. O narrador descreve com detalhes o jardim e o interior da casa.

- a) Como eram esses dois espaços? Justifique sua resposta com palavras do texto. a) Tanto o jardim quanto o interior da casa mostram-se desordenados e abandonados. O jardim era "mais selvagem" que outros, "os móveis podiam podar, o cantinho de cozinha alagava-se em terra", e a sala estava "completamente vazia e esbarrada".
- b) O menino se surpreende ao ver que o jardim era parecido com os outros. Por que você acha que isso acontece? Porque ele deve imaginar que o jardim da casa de uma "doída" fosse diferente.
- c) Mais tarde, ele compreende por que o jardim estava abandonado. Qual era a razão? A "doída" estava doente.

7. O menino encontra a "doída" num quarto entulhado de móveis, que formavam uma "barricada" em torno da cama.

- a) Levante hipóteses: Por que a mulher teria escolhido esse quarto para se refugiar? Provavelmente porque está o lugar mais seguro da casa, fora do alcance das pedras lançadas pelas crianças.
- b) O que a palavra **barricada** sugere quanto ao modo como a mulher se sentia? Sugere que ela se sentia desprotegida e fez uma barricada em torno da cama para protegê-la.
- c) Portanto, ela também se sentia numa guerra? Sim, pois vê-se sendo agredida pelos meninos e procura se defender.

Imagem 6

8. O encontro do menino e da mulher surpreendeu os dois.

a) Qual foi a reação dela ao ver o menino? Por quê? Achando que o menino havia entrado na casa para machucá-la (o que era verdade), ela tentou se proteger pondo as mãos sobre o rosto.

b) Por que o menino se surpreendeu? Porque não tinha imaginado que a "órfã" era uma velhinha sóbria, idôntada, desprezível.

c) Que sentimento brotou espontaneamente no menino ao ver a condição da velhinha? Um sentimento de piedade e de solidariedade.

9. A experiência vivida pelo menino assume um significado especial no texto, pois revela um lado de sua personalidade que ele próprio desconhecia.

a) Qual é esse lado? O lado de um menino cheio de bons sentimentos, que é solitário, que se preocupa com os outros.

b) Inicialmente o menino abraçou a velhinha "com repugnância" para ajudá-la a deitar-se; entretanto, no final do texto, mostra-se disposto a pegar as mãos dela espontaneamente. O que essa mudança de atitude do garoto demonstra? Demonstra que ele superou o preconceito em relação a ela e a solidão de João que ela era.

c) Com essa experiência, você acha que o menino "cresceu"? Por quê? Resposta pessoal. Professor: Estimule a discussão entre os alunos. Sugestão: Sim, cresceu, pois ele passou a ver uma pessoa mais compreensiva e mais aberta para lidar com os outros. Isso é uma forma de maturidade.

10. O texto lido aborda vários temas, entre os quais a maldade infantil, o casamento tradicional, a família, a loucura, a velhice, a solidão. Que reflexões ele provoca sobre o relacionamento das pessoas com o "outro"? O texto nos faz perceber que às vezes as pessoas julgam os outros sem conhecê-los de verdade; também mostra a falta de interesse pelas "outras", por seus problemas e necessidades.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe alguns dos sentidos da palavra **lavar** no dicionário:

lavar: revolver e sulcar a terra com ferramenta agrícola; cultivar; inscrever; gravar.

Que sentido tem esse verbo no fragmento "contava mais de sessenta anos, e, loucura e idade, juntas, lhe **lavravam** o corpo"?

Lavar, no contexto, tem o sentido de sulcar o corpo com rugas ou outras sinais de velhice.

2. Releia este trecho:

"Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la."

a) Na segunda frase desse texto, uma palavra ficou subentendida. Qual é essa palavra? a não há como mudá-la

b) No dicionário, a palavra **legenda** apresenta, entre outros, os sentidos de "relato da vida ou de martírio de um santo" e "texto que acompanha e explica uma imagem". Que sentido tem a palavra **legenda** no contexto? Tem o sentido de "explicação", isto é, a explicação de como a mulher tinha ficado doída.

Mais louco é quem me diz

"Balada do louco", de Rita Lee e Arnaldo Baptista, é uma canção que questiona os critérios estabelecidos para definir normalidade, loucura e felicidade. Você concorda com o ponto de vista da canção? Eis um trecho dela:

Eu juro que é melhor	Não vou me curar
Não ser um normal	Já não sou o único
Se eu posso pensar	Que encontrou a paz
Que Deus sou eu	Mais louco é quem me diz
[...]	E não é feliz
Sim, sou muito louco	Eu sou feliz

Fonte: www.ritalee.com.br/estudio/letras1.asp?numero=301



Raphael Domingues. 1948. Museu de Imagens do Inconsciente, RJ.

Imagem 7

3. Observe o emprego de parênteses no quarto parágrafo do texto. O que justifica o emprego desses sinais de pontuação no contexto?

Certo o narrador estava contando sobre o passado da "doida", levou entre parênteses as informações sobre o presente dela, ou seja, de que ela tem pouco mais de sessenta anos.

4. No sétimo parágrafo, o narrador emprega duas onomatopeias, ou seja, duas palavras que imitam sons. Identifique-as e indique o tipo de som que elas representam.

As palavras são e sum. A primeira sugere um som metálico e agudo, um som seco, de batida na madeira.

5. Na cena em que o menino encontra a "doida", observe como o narrador a descreve:

"E que pequenininha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura [...]."

Qual é o efeito de sentido das palavras destacadas nesse fragmento?

As palavras reforçam a ideia de que a mulher era muito pequena e feia.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Professor, sugerimos que crie ou indique alguns alunos para fazer a leitura dos trechos indicados. Antes, porém, leia os trechos para a classe, parando para comentar a importância das pausas e de certas inflexões de voz para dar expressividade à leitura.

Sob a orientação do professor, leia um destes trechos:

- A entrada do menino na casa: do parágrafo que se inicia com "A princípio não distinguiu bem" até o parágrafo que começa em "O menino foi abrindo caminho". A leitura, nesse caso, deve criar expectativa e suspense. Dê à voz velocidade maior ou menor e uma entonação mais forte ou mais fraca, conforme os acontecimentos.
- O encontro do menino com a "doida": do parágrafo que se inicia em "Atrás da massa do piano" até o fim do texto. Nesse caso, a leitura deve sugerir a surpresa do menino e, aos poucos, a emoção que vai tomando conta dele.

5. Na pintura, pois não há indícios de que o idoso esteja à beira da morte. Professor, converse com os alunos que a frase apresenta a "doida", data em que a constância tinha começado o raciocínio de Cristo, portanto, a frase refere-se a vida de vida. Além disso, no texto de Drummond, embora a palavra seja provavelmente à beira da morte, pois o menino a reconheceu visualmente um momento, uma vida nova, pois, além de sentir o tempo, ele passou a ser uma pessoa diferente.

Cruzando linguagens

Na abertura desta unidade, você fez a leitura do quadro *Uma reunião de Natal*, de Norman Rockwell. Compare o texto de Carlos Drummond de Andrade à pintura de Rockwell.

1. Que semelhanças há entre os dois textos quanto:

- a) à cena retratada?
- b) ao tipo de ajuda que o visitante dá à pessoa doente?
- c) à situação do idoso?

2. Que diferenças há entre os dois textos quanto:

- a) à idade das personagens?
- b) à arrumação da casa?
- c) à intenção inicial do visitante?

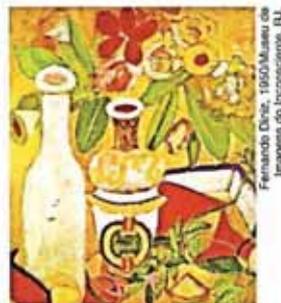
3. Ambos os textos retratam uma situação triste da vida de dois idosos. Num deles, entretanto, há esperança de melhora, de renascimento para a vida. Em qual dos textos ocorre? Justifique sua resposta.



Imagem 8

Trocando ideias

1. No texto de Carlos Drummond de Andrade, a "doida" foi repudiada por todos. Você acha que o isolamento de uma pessoa pode levá-la à loucura? Por quê?
2. Os meninos divertiam-se apedrejando a casa da "doida". Por que eles faziam isso?
3. O menino tinha uma imagem da "doida" que não correspondia à verdade. Você também já viveu a experiência de pensar mal de uma pessoa e depois, ao conhecê-la melhor, ver que ela é diferente do que você tinha imaginado? Se sim, conte sua experiência para os colegas.



Obra do Museu de Imagens do Inconsciente (RI), que reúne trabalhos de pessoas com problemas de saúde mental.

Ler é reflexão

A terra dos meninos pelados

Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:

— Ó pelado!

Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele. Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura.

Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.

Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.

Um dia que ele preparava com areia molhada a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças, ouviu os gritos dos meninos escondidos por detrás das árvores e sentiu um baque no coração.

— Quem raspou a cabeça dele? perguntou o moleque do tabuleiro.

— Como botaram os olhos de duas criaturas numa cara? berrou o italianinho da esquina.

— Era melhor que me deixassem quieto, disse Raimundo baixinho.

Encolheu-se e fechou o olho direito. Em seguida foi fechando o olho esquerdo, não enxergou mais a rua. As vozes dos moleques desapareceram, só se ouvia a cantiga das cigarras. Afinal as cigarras se calaram.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. Sentiu uma grande surpresa ao notar que Tatipirun ficava ali perto de casa. Foi andando na ladeira, mas não precisava subir: enquanto caminhava, o monte ia baixando, baixando, aplanava-se como uma folha de papel. E o caminho, cheio de curvas, estirava-se como uma linha. Depois que ele passava, a ladeira tornava a empinar-se e a estrada se enchia de voltas novamente.

(Graciliano Ramos. *A terra dos meninos pelados*. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 7-11.)

Imagem 9

Produção de texto

O TEXTO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA

Leia este texto:

O Saci tem uma perna só mas todo mundo gosta dele. Por que com a gente tem que ser diferente? Se você já quebrou a perna ou o braço, deve ter passado por algumas situações que para o deficiente são absolutamente normais. Tem coisa pior do que não conseguir levar o garfo até a boca ou ir até o banheiro sozinho? Mas nem por isso as pessoas olharam para você com preconceito. Será que não daria para ser assim com a gente também? É tudo que nós queremos. Por isso, pode ir guardando a carteira que nós não vamos pedir o seu dinheiro. Queremos apenas que você olhe para o portador de deficiência com mais naturalidade. Porque, para quem já vive numa rotina difícil, o preconceito é um obstáculo a mais. E obstáculos para o deficiente são o que não falta: rampas, empregos, respeito e principalmente apoio. Cansados desta situação e sem poder bater o pé no chão, resolvemos bater a muleta. Assim nasceu em 92 a ABPST – Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida. Uma Associação que tem o objetivo de defender os direitos de todos os deficientes. Em alguns anos, já conseguimos que muitos vivam com o mínimo de dignidade. Mas isto é só o começo. A gente quer mais. E se você conseguiu aceitar o Saci, que nem existe de verdade, não deve ser assim tão difícil.





ABPST – Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida – 011 3082 4022

1. a) Combater o preconceito contra pessoas portadoras da síndrome de talidomida
b) A Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida (ABPST)
c) Pensar geralmente as campanhas comunitárias pedem doações

1. As campanhas comunitárias são feitas com a finalidade de incentivar a população a participar de uma causa de interesse da comunidade, como o combate à dengue, a prevenção contra a Aids, a vacinação contra a poliomielite, etc.

a) Qual é a finalidade principal do texto de campanha lido?
b) Que entidade é responsável pelo texto e pela campanha?
c) Por que o texto, logo de início, se adianta em dizer “pode ir guardando a carteira”?

2. a) Ambos têm uma perna só. Além disso, ambos estão sorrindo, têm o braço estendido apoiado na cintura e fazem o sinal de positivo.

2. Observe as duas imagens em destaque e leia a “chamada”, isto é, o enunciado da parte superior do texto, escrito em letras brancas.

a) Que semelhanças há entre a pessoa que está no canto direito superior e o saci?
b) Qual é a relação entre as imagens e o enunciado em destaque do texto? As imagens reforçam o conteúdo do enunciado, mostrando que os dois são pessoas fisicamente, são simpáticos e são provavelmente ganados pelas pessoas.

3. O texto comenta vários tipos de obstáculos enfrentados pelos deficientes.

a) Cite alguns deles. *Preconceito, ausência de rampas e falta de emprego, de respeito e de apoio.*
b) Quais, entre esses obstáculos, são sociais, isto é, dependem de outras pessoas para ser vencidos? *Preconceito, falta de respeito e de apoio.*

4. O texto faz um trocadilho (jogo de palavras) entre bater o pé e bater a muleta.

a) O que normalmente significa a expressão **bater o pé**? *Insistir, chamar a atenção.*
b) No contexto, o que significa a expressão **bater a muleta**? *Perseverar na luta pelos direitos dos portadores da síndrome de talidomida, chamando a atenção para as necessidades dessas pessoas.*

5. A respeito do trecho “já conseguimos que muitos vivam com o mínimo de dignidade”, levante hipóteses: Que tipo de apoio você acha que esses deficientes receberam? *Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente são pessoas que conseguiram trabalho e, assim, passaram a ter uma rotina ativa, sem um só dia e integraram-se socialmente.*

Imagem 10

6. Na parte inferior do texto há um logotipo que representa a ABPST. Logotipo é um símbolo, formado por desenhos e/ou letras, que serve para identificar uma empresa, instituição, produto, marca, etc.

O desenho de uma mão aberta e o de uma pessoa sentada, com as pernas em amarelo.

- a) Que elementos compõem esse logotipo?
- b) Que relação há entre esse logotipo e a síndrome de talidomida?

Como os portadores dessa doença possuem pés e mãos atrofiados, o logotipo sugere o grupo de pessoas que apresenta problemas nesses membros.

7. O texto de campanha comunitária, por procurar convencer as pessoas a aderir à campanha, pertence ao grupo dos gêneros argumentativos. Por essa razão, ele apresenta **argumentos**, como, por exemplo, a referência a obstáculos enfrentados pelos deficientes: preconceito, falta de rampas, de emprego, de respeito e de apoio. Identifique outros argumentos empregados no texto.

Em alguns anos, já conseguimos que muitos vivam com o mínimo de dignidade e as comparações entre a pessoa que quicou um braço ou uma perna e o portador da síndrome de talidomida.

8. A linguagem deve estar sempre de acordo com o gênero e com o perfil do público a que o texto se destina.

- a) Que tipo de variedade linguística foi empregada no texto? Uma variedade de acordo com a norma padrão.
- b) Que tipo de público você acha que o texto pretende atingir? Justifique sua resposta. A. b) O público em geral, de diferentes idades e níveis sociais. Professor: Compare com os alunos que a norma padrão é a mais geral possível. Se o texto estivesse numa linguagem regional ou com gírias, por exemplo, talvez seu alcance se restringisse a determinados grupos de sociedade.
- c) Por que o anunciante se dirige diretamente ao leitor, tratando-o por você? Porque, com esse tratamento, ele se aproxima mais do leitor, além disso, assim o questionamento se torna mais direto, obrigando o leitor a tomar uma posição durante do preconceito que existe em relação aos portadores da síndrome de talidomida.

9. Geralmente o texto de campanha comunitária emprega verbos no modo imperativo, como **participe**, **ajude**, etc. O texto lido não utiliza verbos no imperativo, mas emprega formas equivalentes a esse modo verbal. Que forma verbal do modo imperativo você empregaria, por exemplo, em lugar de:

- a) "pode ir guardando a carteira"? quero
- b) "Queremos apenas que você olhe"? olhe

10. No final do texto, lemos:

"A gente quer mais. E se você conseguiu aceitar o Saci, que nem existe de verdade, não deve ser assim tão difícil."

- a) A que se refere a expressão **não deve ser assim tão difícil**? Não deve ser tão difícil "conseguir mais", isto é, conquistar o apoio do leitor e o direito de ser tratado com igualdade.
- b) Na sua opinião, que iniciativas podem ser postas em prática para que os portadores dessa síndrome sejam socialmente tratados sem preconceitos? Resposta pessoal. Professor: Abre a discussão na ótica. Exponha os pontos de vista de alguns docentes, médicos e políticos de inclusão, como a criação de empregos destinados a deficientes, a construção de rampas nas calçadas e edifícios, etc.

Professor: A partir das conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as principais características do texto de campanha comunitária.

11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características do texto de campanha comunitária?

É um texto argumentativo que objetiva estimular a população a participar de uma campanha, colaborando numa causa coletiva, apresenta argumentos que são convicções e fatos, geralmente apresenta imagens de apoio ao texto verbal e um título atraente, tem estrutura envolvente, mais rotineiramente cultiva um que convulsa a campanha, qual é a sua finalidade e o que fazer para participar, a linguagem é clara, direta, geralmente de acordo com a norma-padrão da língua e emprega verbos no imperativo.

O que é a talidomida?

É um medicamento desenvolvido na Alemanha, em 1954, inicialmente como sedativo. Comercializado a partir de 1957, gerou milhares de casos de focomelia, uma síndrome caracterizada pelo encurtamento dos membros do feto.

Esses efeitos negativos do remédio só foram descobertos em 1960. No Brasil, entretanto, o medicamento continuou em circulação até 1965, o que ocasionou o aparecimento de várias vítimas da talidomida.

Hoje, o medicamento é proibido em todo o país para mulheres em idade fértil.

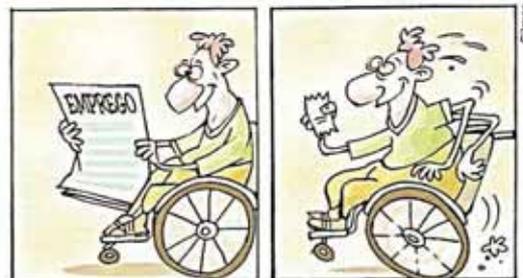


Imagem 11

Professora: Sugierimos propor aos alunos com a classe uma campanha comunitária para valer. Para que isso se efetive, entre em contato com a prefeitura de sua cidade, com a direção da sua escola ou com alguma entidade ambiental que possa se beneficiar de uma campanha de conscientização ou doações. Primeiro um trabalho interdisciplinar com professores de outras áreas e procure envolver toda a escola. Faça com que os textos produzidos pelos alunos cheguem ao público que a campanha tem em vista e, com a participação de todos, um bom resultado seja obtido. Dessa forma, a produção textual terá sentido para o aluno e será vista por ele como instrumento de exercício de cidadania. A 1ª proposta é uma espécie de treino para a realização da 2ª proposta, que é prioritária para a apropriação do gênero.

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas de produção de textos de campanha comunitária. Os textos produzidos pela classe serão expostos na feira **Solidariedade e respeito**, que será realizada no capítulo **Intervalo** desta unidade. Portanto, eles serão lidos pelos convidados para o evento: colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, seus amigos e familiares.

1. Leia este anúncio de campanha comunitária:

O TRABALHO NÃO TIRA SÓ A ESCOLA DAS CRIANÇAS, TIRA A INFÂNCIA TAMBÉM.

Muitas crianças brasileiras têm passado o dia coletando sucata nos lixões e ruas da cidade, deixando de frequentar as aulas. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas, para isso, precisa de seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR

unicef

(31) Anúncio do Clube de Criança de São Paulo.

Individualmente ou em grupo, crie um texto para acompanhar o anúncio, detalhando os objetivos da campanha contra o trabalho infantil.

Siga estas instruções:

- Planeje seu texto, pensando nos argumentos que vai utilizar para convencer seu leitor.
- Pense num título ou numa chamada que atraia o leitor.
- Utilize uma linguagem clara, direta e adequada ao perfil dos leitores.
- Se quiser, acrescente outras imagens relacionadas com o tema da campanha.



142

Imagem 12

- e) Deixe claro para o leitor o modo de participar da campanha.
- f) Quando concluir o texto, pense na melhor forma de apresentá-lo: em papel sulfite, em cartolina ou em papel kraft.

2. Junte-se a seus colegas de grupo e, entre os temas a seguir, escolham um que possa servir de base para uma campanha em sua escola ou em sua comunidade:

- valorização e apoio aos idosos
- doação de roupas e alimentos às comunidades carentes
- importância de selecionar e reciclar o lixo
- apoio às vítimas de secas, enchentes e outras catástrofes naturais
- respeito às normas de trânsito, especialmente aquelas que envolvem a segurança dos pedestres
- plantio de árvores em lugares públicos

Se preferirem, escolham outro tema de importância no momento. Escolhido o tema, criem o texto para a campanha, seguindo as instruções dadas na proposta anterior.

Após concluir o texto, avaliem-no de acordo com as orientações do box **Avalie seu texto de campanha comunitária** e façam as modificações necessárias. Passem o texto a limpo e guardem-no para expor na feira que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Avalie seu texto de campanha comunitária

Verifique se seu texto esclarece o leitor quanto aos objetivos da campanha; se apresenta argumentos convincentes e se deixa claro qual é o modo de participar da campanha; se o título é atraente; se a linguagem é clara, objetiva e persuasiva, de acordo com a norma-padrão da língua e adequada ao público leitor; se há verbos no imperativo ou outras formas verbais equivalentes.

Para escrever com coesão

OS PRONOMES E A COESÃO TEXTUAL

Leia esta tira:



(<http://depositodocalvin.blogspot.com/search/label/Trabalho%20Escolar>)

1. Calvin conversa com Haroldo, o tigre, a respeito de um relatório oral que ele terá de apresentar na escola. No 2º quadrinho, qual é o pronome que Calvin emprega para se referir:
- a) a todos os alunos de sua sala? (1)
 - b) ao relatório? (1)

Por meio da observação, é perceptível que os autores exploraram como texto para leitura não um anúncio publicitário, mas um conto de Carlos Drummond de Andrade, em que o autor discorre a respeito de uma senhora idosa, a qual os moradores julgavam-na doida.

Embora não se trate de um anúncio publicitário, os autores do material didático exploraram na atividade de produção o tema discorrido no texto de Drummond: a importância de se conhecer o outro, seus problemas e suas necessidades e, principalmente, respeito àquele que é diferente.

Partindo desse mote, os autores, então, sugerem para atividade de produção um texto de campanha comunitária. Para isso trazem como exemplo, uma campanha comunitária sobre a talidomida (ver imagem 9).

A primeira pergunta sobre o gênero campanha comunitária é acerca da finalidade comunicativa. Por meio desta pergunta, os autores já conduzem os alunos a identificarem e refletirem sobre uma das características do gênero discursivo em estudo.

A pergunta de número 7, presente na imagem 10, trabalha com a intenção comunicativa da campanha comunitária. Ao formular a questão, os autores do material didático já explicitam que a intenção desse texto é convencer as pessoas a aderirem à campanha.

A questão de número 8, presente na imagem 10, é sobre a importância da adequação da linguagem considerando o perfil do público a quem o texto é endereçado. As questões são as seguintes: “8. A linguagem deve estar sempre de acordo com o gênero e com o perfil do público a que o texto se destina. a) Que tipo de variedade linguística foi empregada no texto?; b) Que tipo de público você acha que o texto pretende atingir? Justifique sua resposta.; c) Por que o anunciante se dirige diretamente ao leitor, tratando-o por você?”

A pergunta de número 9 também explora questões linguísticas, relacionadas ao emprego do modo verbal imperativo.

Na pergunta 11, a última da seção, os autores solicitam ao aluno para que ele sistematize as características do texto campanha comunitária. Como resposta, os autores sugerem “É um texto argumentativo que objetiva estimular a população a participar de uma campanha, colaborando numa causa coletiva; apresenta argumentos que visam convencer o leitor; geralmente apresenta imagens de apoio verbal e um título atraente; tem estrutura variável, mas normalmente esclarece em que consiste a campanha, qual é a sua finalidade e o que fazer para participar; a linguagem é clara e direta, geralmente de acordo com a norma-padrão da língua e emprega verbos no imperativo.”

Será que um aluno do 7º ano tem condições de responder a essa pergunta tendo como base um único “modelo”? Os autores, antecipando, a possível insuficiência de recursos para que o aluno pudesse formular uma resposta desejada, traz uma sugestão ao professor: “Professor: A partir das conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as principais características do texto campanha comunitária.”

Essa pergunta sempre é trazida ao aluno pelo material didático ao finalizar o estudo de um gênero. Parece uma tentativa de fazer com que os alunos internalizem as características de determinado gênero a partir da reflexão de um único texto. Veja outros exemplos retirados do livro do 6º, 8º e 9º ano, nesta ordem.

11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso?

É um texto narrativo que se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no tempo e no espaço, e apresentando suas características. Também apresenta o destino do herói e suas qualidades. Apresenta um ou mais protagonistas, um vilão e um problema a ser resolvido. Seus personagens são reis, príncipes, bruxas, etc. e os lugares onde transcorre a ação são bosques, florestas, palácios, etc. Apresenta descrições de personagens e lugar, mesmo que simples. Apresenta fatos mágicos e, geralmente, um final feliz. Inicia-se por uma expressão que indica tempo impreciso e os fatos acontecem no passado. O narrador geralmente é observador. Apresenta diálogo e a linguagem empregada é predominantemente a norma-padrão. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.

Agora é a sua vez

5. Troque ideias com os colegas e, juntos, conclua: Quais são as características da crônica?

É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos ocorridos no cotidiano jornalístico e no cotidiano. É geralmente curta e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos. O narrador pode ser do tipo observador ou personagem; emprega geralmente uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, podendo ser menos ou mais formal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da crônica.

Para saber mais

Eis alguns bons livros de crônicas e sobre crônicas para o leitor curioso: *Crônica — História, teoria e prática*, de Flora Bender e Ilse Laurito (Scipione); *A crônica*, de Jorge de Sá (Ática); *Boa companhia Crônicas* (Companhia das Letras); coleção *Para Gostar de Ler*, com crônicas de vários autores (Ática); *De notícias & não notícias faz-se a crônica*, de Carlos Drummond de Andrade (José Olympio); *200 crônicas escolhidas* de Rubem Braga (Record).

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto?

É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucos personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho, e os personagens são mais aprofundados psicologicamente do que nas crônicas. Emprega geralmente uma variedade de acordo com a norma-padrão. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do conto.

quer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

Agora é a sua vez

Bakhtin afirma que os gêneros são aprendidos nas situações experienciadas, vividas. Na escola, o gênero é aprendido seguindo modelos e em situações, na maioria das vezes, inventadas.

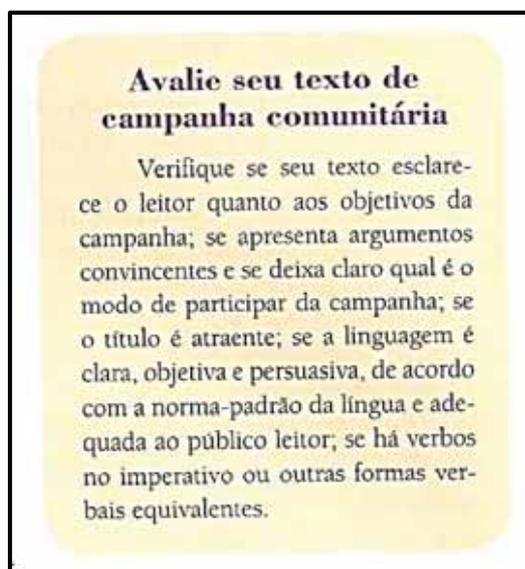
Para a produção textual, são sugeridas duas propostas de trabalho. Mas antes de apresentá-las, os autores do material didático sugerem aos professores (imagem 11, cabeçalho da página): “Professor: sugerimos promover com a classe uma campanha comunitária para valer. Para que isso se efetive, entre em contato com a prefeitura de sua cidade, com a direção da escola ou com alguma entidade assistencial que poderia se beneficiar de uma campanha de esclarecimentos ou de doações. Promova um trabalho interdisciplinar com professores de outras áreas e procure envolver toda a escola. Faça com os textos produzidos pelos alunos cheguem ao público que a campanha tem em vista e, com a participação de todos, um bom resultado seja obtido. Dessa forma, a produção textual fará sentido para o aluno e será vista por ele como instrumento de exercício de cidadania. A 1ª proposta é uma espécie de treino para a realização da 2ª proposta, que é prioritária para a apropriação do gênero.”

Analisando a fala direta dos autores ao professor, percebe-se que os autores têm consciência de que algumas produções sugeridas são apenas para assimilação do gênero. Ao dizerem para os professores promoverem com a classe uma campanha para valer; a expressão *para valer* pode ter dois sentidos: de que realmente façam a campanha acontecer, ou de desta vez a produção objetiva o contato com a experiência vivida. Considerando o emprego da expressão *dessa forma* e da fala que segue, pode-se concluir que os autores acreditam que para uma produção fazer sentido de fato para o aluno, ela deve estar atrelada à realidade concreta, pois, somente assim, o objetivo mencionado pelos PCNs, de desenvolver o senso de cidadania, será cumprido.

Se os autores têm esta consciência, então por que não colocam no material didático propostas que visem esse contato com a realidade concreta? Eles também respondem na orientação didática direcionada ao professor: “A 1ª proposta é uma espécie de treino para a realização da 2ª”. De certa maneira, os autores reconhecem que o espaço escolar é o lugar onde se treina para a vida concreta, por isso grande parte das propostas de produção textual sugeridas visam somente o treino, a simulação.

Retornando o olhar analítico para a imagem 11 e também para a imagem 12, percebe-se que abaixo do texto *O trabalho não tira só a escola das crianças, tira a infância também*, os autores apresentam instruções a serem seguidas para a elaboração do texto. Mas para quem são essas instruções? Para o aluno ou para o professor? De certa forma, para os dois, visto que ambos são os interlocutores reportados para a confecção do material didático.

E a avaliação do texto? E o professor-leitor-mediador? Esses posicionamentos não estão claros e nem em que momento acontece. Como critério de avaliação trazido pelo material, está um box com encaminhamentos do que deve ser avaliado pelo próprio aluno.



No Manual do Professor há uma seção em que contém o pensamento dos autores a respeito da correção dos textos produzidos pelos alunos. Segundo os autores, em vez de o professor assumir o papel de leitor dos textos dos alunos, os próprios alunos podem ler e analisar a produção do colega.

Além do mais, para os autores do material didático, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que seja orientado sobre os critérios a serem observados em cada produção. Por isso que, em cada produção, os autores trazem o box contendo informações do que deve ser observado em cada produção.

Se a intenção é tornar o aluno autônomo e com condições de avaliar o próprio texto, por que, então, não colocá-lo para também investigar os traços semelhantes de um mesmo gênero? O trabalho com a produção poderia ser feito somente depois de apresentar, ler e refletir com outros alunos sobre textos diferentes, mas de um mesmo gênero. Desta maneira, através das semelhanças e diferenças os próprios alunos conseguiriam identificar traços em comuns do gênero em estudo.

Por exemplo, no livro destinado para o 6º ano, na unidade 1 *No mundo da fantasia*, são explorados textos que pertencem ao universo do maravilhoso: *Senhora Holle*, dos irmãos Grimm; *O patinho bonito*, de Marcelo Coelho; *Peter Pan*, de James Barrie. Durante toda a

unidade os alunos lerão e produziram textos pertencentes a este universo. As imagens serão numeradas para auxiliar na identificação.

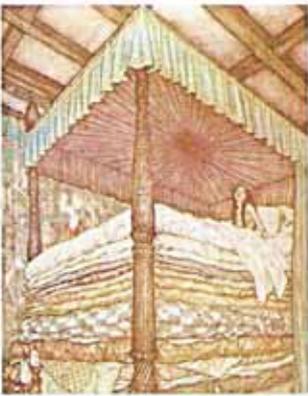
Imagem 13

Produção de texto

▶ O CONTO MARAVILHOSO

Com base no conto "Senhora Holle", responda ao que se pede.

1. Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades.
 - a) Onde morava a heroína da história? Com quem ela morava? Ela morava na casa de sua madrinha.
 - b) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado, ou impreciso, indeterminado? Justifique sua resposta. É impreciso, indeterminado, pois não há indicações de quando ocorrem os fatos.
2. No início do conto, a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica.
 - a) O que ocorreu com ela? Ela perdeu a fada no poço e para pegá-lo, virou-se não.
 - b) O que se modificou no destino da heroína? Por ter sido feita e ter trabalhado com alicão para a Senhora Holle, a menina foi recompensada com uma chuva de ouro.
3. Em todo conto maravilhoso há uma personagem que possui poderes mágicos.
 - a) No conto lido, qual é essa personagem? A Senhora Holle.
 - b) Em quais situações no conto notamos esses poderes? Quando a Senhora Holle faz com neve no mundo no momento em que a castiça dela era amarrada e quando faz com soler as meninas como chuva de ouro e um cabido de pufe.
4. Não sabemos o que ocorreu na história depois que a irmã da heroína recebeu o banho de piche. Mesmo assim, você acha que o conto tem um final feliz? Justifique a sua resposta. Professor: Abra a discussão com a classe. Sugestão: Sim, a menina, que antes era maltratada pela madrinha e pela irmã, passou a ser bem tratada. Além disso, com a fortuna que passou a ter, ela poderá escolher onde morar.
5. Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:
 1. O herói se distancia de sua casa.
 2. Uma proibição é imposta ao herói.
 3. O herói é submetido a provas.
 4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
 5. Meios mágicos são fornecidos aos heróis.



FoodieRock/Corbis/LatinStock

19

Imagem 14

6. Há luta entre o herói e seu antagonista.
7. O antagonista é vencido.
8. O herói regressa a sua casa ou ao seu país.
9. O herói chega incógnito ao seu país.
10. O herói é reconhecido.
11. O antagonista é desmascarado.
12. O antagonista é punido.
13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem com o conto "Senhora Holle"?

1, 5, 4, 7, 8, 11 = 12



Guilherme Dorval / Divulgação

6. Costumam fazer parte dos contos maravilhosos personagens como reis, rainhas, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, mágicos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excepcionais e lugares como florestas, campos floridos, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e poções mágicas. Quais desses elementos aparecem no conto "Senhora Holle"?

Pessoa com dons excepcionais, que é a Senhora Holle, campos floridos, camponeses.

7. Leia o boxe "Quem conta a história?", releia um trecho do conto e responda: Nesse conto, o narrador é personagem ou observador? *é observador*

8. Leia o seguinte trecho do conto e observe as palavras destacadas.

"Uma senhora **tinha** duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que **era** sua filha legítima, e, por isso, a outra **era** obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa."

As palavras destacadas indicam que os fatos ocorrem no presente ou no passado? *no passado*

9. No conto lido, há vários diálogos. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta ou torná-la mais dinâmica e viva? *Mais dinâmica e viva*

10. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem predomina: a norma-padrão ou uma variedade linguística? *A norma-padrão*

11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso?

É um texto narrativo que se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no tempo e no espaço, e apresentando suas características. Introduz também o destino do herói e suas qualidades. Apresenta um ou mais antagonistas, um vilão e um problema a ser resolvido. Suas personagens são reis, príncipes, bruxas, etc. e os lugares onde transcorre a ação são bosques, florestas, palácios, etc. Apresenta descrições de personagens e lugar, mesmo que simples. Apresenta fatos mágicos e, geralmente, um final feliz. Inicia-se por uma expressão que indica tempo específico e os fatos acontecem no passado. O narrador geralmente é observador. Apresenta diálogo e a linguagem empregada é predominantemente a norma-padrão. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugeriemos montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.

Agora é a sua vez!

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

Imagem 15

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso.

Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de rap, um esqueteista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um jet-ski, etc.

b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza. O final da história pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem. Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções b e c da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.



Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

Na imagem 13 e 14, são apresentadas questões relativas a tipologia, a linguagem empregada e aos elementos possíveis de serem encontrados em um conto maravilhoso. Como, por exemplo, a questão 5, em que os autores trazem recorrências apontadas por Wladimir Propp ao analisar contos maravilhosos, baseando-se nas treze situações apontadas pelo estudioso russo, o aluno deverá assinalar quais delas estão presentes no conto *Senhora Holle*.

Na questão 6, são mencionados elementos e personagens que, geralmente, fazem parte do conto maravilhoso. Pergunta-se ao aluno quais deles estão presentes no conto lido.

Esses elementos, apontados na questão 5 e 6, poderiam ter sido observados a partir da leitura de outros contos maravilhosos e não precisariam ter sido dados aos alunos. Os alunos por meio da leitura e reflexão teriam condições de aproximar os contos lidos e de identificar. Desta forma a atividade ficaria mais significativa para o aluno.

Na imagem 15, os autores propuseram três propostas de produção que devem ser produzidas seguindo as instruções colocadas. Será mesmo necessário a produção de três textos para que os alunos aprendam a escrever um conto maravilhoso?

Se não bastasse, no capítulo seguinte, seguem mais três produções, como pode ser observada nas imagens que seguem.

Imagem 16

Produção de texto

▶ O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

- a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
 - menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
 - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
 - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de rock — bruxa boa
 - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pemil assado
 - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
 - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile
- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
- c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso. Inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a norma-padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
- d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso** (página 19). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.



Ricardo Dentis

Imagem 17

2. Você já imaginou como seria a história *A Bela Adormecida* se a moça sofresse de insônia? Ou se em *Chapeuzinho Vermelho* o lobo fosse vegetariano? Ou se em *Branca de Neve* a moça odiasse maçãs? A exemplo do conto "O patinho bonito", escolha um conto maravilhoso e recrie-o, fazendo as alterações que quiser. Você poderá, por exemplo, inverter as características de uma personagem ou adaptar a história aos dias de hoje.

3. Você conhece a parlenda infantil que se inicia pela frase "Cadê o toucinho que estava aqui"? Nessa parlenda, conta-se uma história por meio de um jogo de palavras que aparecem encadeadas numa sequência. Esse processo narrativo é o mesmo das chamadas **histórias sem fim**, formas populares de contar determinada ação. Há, a seguir, um exemplo de história sem fim, coletada na Inglaterra. Leia-a e depois escreva uma história sem fim:

Professor: Sugermos desmembrar coletivamente esta proposta de produção de texto. Cada aluno deverá escrever uma frase ou um trecho da história. Um aluno inicia a produção e os demais continuam, ligando uma situação à outra. É importante ressaltar que não há exigência de que a sequência tenha fim. A história termina com o texto do último aluno e não precisa necessariamente ser concluída.

Uma história sem fim

Um fazendeiro muito rico tinha um bando de patos em número que não se podia contar. Numa manhã, o menino encarregado de levar os patos para a lagoa encontrou o córrego cheio d'água das chuvas caídas na noite anterior. Como era preciso chegar à lagoa, o menino levou os patos para o córrego e obrigou-os a atravessar o riachinho.

— E então?

— Os patos começaram nadando, nadando, atravessando o córrego.

— E então?

— Deixe os patos passarem o córrego...

— E depois?

— Deixe os patos atravessarem o córrego...

Perigo! Perigo!

Assista aos filmes *A história sem fim*, de Wolfgang Petersen, *A história sem fim II*, de George Miller, e *A história sem fim III*, de Peter MacDonald, que contam as incríveis aventuras vividas pelo garoto Bastian na tentativa de salvar o reino da imaginação.



Wolfgang Petersen / Cineplex
Produktion GmbH / Deutscher
Gesellschaft Filmproduktion, Donmiedia

Cena do filme *A história sem fim II*.

(In: Galayne Avelar Matos e Inno Soroty. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 99-100.)

São mais três propostas com instruções a serem seguidas. As atividades do capítulo 3 (ver imagem 18) são desenvolvidas produções orais.

Imagem 18

- Escolha um conto maravilhoso em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
- Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
- Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 3/5/2004.)

Imagem 19

Você conhece o conto maravilhoso a que essa tira faz referência? Se não, troque ideias com os colegas para saber qual é o conto. Depois vá à biblioteca de sua cidade ou escola, leia-o e conte-o para seus colegas.

4. Conte para os colegas um pequeno trecho, do início, do meio ou do fim, de um conto maravilhoso. Por exemplo: "Era uma vez um rapazinho que achou uma lâmpada mágica. Ele a esfregou para limpá-la e, para sua surpresa, de dentro dela saiu um gênio". Em seguida, pergunte para os colegas: Qual é o conto? A classe, então, tenta adivinhar o nome do conto. No caso do exemplo, a resposta é *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.
5. Um dos contos maravilhosos filmados pelos Estúdios Disney é *A pequena sereia*, de Andersen.
 - a) Leia o conto, de preferência no livro *A pequena sereia* publicado pela editora Kuarup, ou no livro *Contos de Andersen*, publicado pela editora Brasiliense, cujos textos foram traduzidos e adaptados por Monteiro Lobato. E assista ao filme *A pequena sereia*.
 - b) Reúna-se com seus colegas de grupo para contarem e ouvirem o relato da história. Metade do grupo conta a história lida, a outra metade conta a história mostrada no filme.

São cinco atividades de produção oral. Totalizando ao final da unidade, a produção de nove textos. Tal excesso garantirá que o aluno aprenda de fato a escrever um conto maravilhoso? Com qual finalidade? Ser lido e corrigido pelo colega?

O mesmo excesso acontece nos livros que compõem a coleção *Português Linguagens*. Por exemplo, no primeiro capítulo *O preço de estar na moda*, da Unidade 1 *Valores*, na atividade de produção de texto, trabalha com a produção de reportagem. Seguindo as instruções dadas, o aluno deverá produzir uma reportagem sobre o uso das bibliotecas da sua cidade e de cidades vizinhas. No capítulo 2 *O olhar dos outros*, também é solicitado ao aluno a produção de outra reportagem. O que é mais relevante: relacionar determinado assunto desenvolvido em uma reportagem ou saber escrever uma? Novamente observa-se o excesso e a sistematização.

No entanto, a coleção *Português Linguagens*, de certa forma, considera ou procura considerar o contexto de produção e torná-la o mais próximo possível da realidade concreta. No caso das reportagens escritas no 9º ano, além de partir de um assunto real que é o uso da biblioteca da cidade em que o aluno reside, o texto será publicado em um jornal a ser organizado na seção Intervalo. Assim como a proposta de produção do 7º ano sobre a campanha comunitária, que também parte de uma situação real para a escrita.

No caso das propostas de produção de conto maravilhoso do 6º ano, embora não parta de uma situação real para a produção, mas de uma situação imposta. Ao final da produção, todos os textos produzidos pelos alunos serão publicados em um livro a ser exposto na escola.

Analisando os livros que compõem a coleção e as propostas de produção de texto, é possível afirmar que os autores buscaram, sempre que viável, trazer propostas veiculadas com a realidade concreta. Durante as reflexões via questionamento, os alunos tiveram contato com algumas características dos gêneros em estudo. No entanto, não há propostas que visem a construção da ideologia no texto.

Outro ponto a ser destacado é no que se refere ao conceito de gênero, ora chamado de discursivo, ora de textual, ora de texto, ora de tipo de texto, ora de gênero argumentativo, por exemplo. Não há uma definição clara por parte dos autores do livro didático a respeito do conceito adotado.

Também, outro destaque, é sobre o não diálogo entre os textos de gêneros diferentes. Da maneira como o livro didático foi idealizado, os textos estão separados por gêneros, há pouco diálogo entre gêneros diferentes que abordam o mesmo tema, por exemplo.

Voltando para a proposta de produção do conto maravilhoso, do 6º ano. Em uma das questões os autores trazem a tira de Fernando Gonsales (imagem 18).

Entretanto a tira somente foi utilizada para fazer a pergunta de identificação do conto maravilhoso. Não há nenhum exercício, por exemplo, sobre a construção do texto na tira. É a mesma história? O que mudou? Como as personagens são retratadas na tira? E no conto? Por que na tira as crianças aparecem caricaturadas? Qual é a intenção do autor da tira? São perguntas pertinentes ao texto e que poderiam ser feitas aproveitando o gênero.

Vale ressaltar, ainda, que os sujeitos-autores do material didático, da maneira como propuseram as propostas de produção de texto se colocaram muito mais preocupados com a estabilidade do gênero do que com a relatividade. Não consideram a dinamicidade do gênero. Desta forma, é possível afirmar que embora o material traga uma seleta variedade de gêneros ao longo da coleção, ainda o gênero é visto como ferramenta de assimilação de estrutura e reprodução da mesma.

Percebe-se também que o gênero não é contextualizado. As atividades de produção de texto partem de um texto-modelo para em seguida solicitar a produção do mesmo gênero pelo aluno. Não há um trabalho de reflexão sobre o gênero antes da escrita ou mesmo da leitura. O aluno, por meio das instruções dadas, é conduzido a produzir um texto, em determinado gênero, seguindo um padrão sugerido pelos autores do material.

É importante salientar que os PCNs destacam a importância social do gênero, ou seja, o gênero em sua existência. No entanto, o material didático *Português Linguagens* o engessa, propondo produções que ainda não ultrapassam o contexto de sala de aula. Os textos são escritos para serem lidos ou pelos colegas de sala ou somente pelo professor.

Desta forma o material didático em estudo revela uma concepção de ensino ainda centrada no professor, na assimilação e reprodução de textos. Obviamente, como já dito anteriormente, o livro didático é apenas uma manual, uma ferramenta que o professor a utiliza da maneira que julgar mais interessante.

Para ilustrar, vale recuperar os dados referentes ao número de gêneros presentes ao longo da coleção, quantos foram sugeridos em propostas de produção de texto e quantas propostas selecionadas para a produção.

	Quantidade de gêneros presentes no material	Quantidade de gêneros propostos na produção de texto	Total de proposta ao final do material
6º ano	30	10	27
7º ano	21	8	15
8º ano	17	6	12
9º ano	23	5	11

Por que um número reduzido de gêneros propostos na produção de texto se comparado com a quantidade de gêneros presentes no material? Por meio dos dados apresentados, é possível afirmar que há uma quantidade superior de gêneros presentes em atividades de gramática do que em atividades de leitura e produção. Se o aluno aprende o gênero em contato experienciado via leitura, então por que não enfatizar muito mais a leitura?

Evidencia-se, também, que há uma recorrência de propostas de produção que trabalham o mesmo gênero. Será que a sistematização e a reprodução repetida contribui efetivamente para que o aluno assimile toda a complexidade do gênero em estudo?

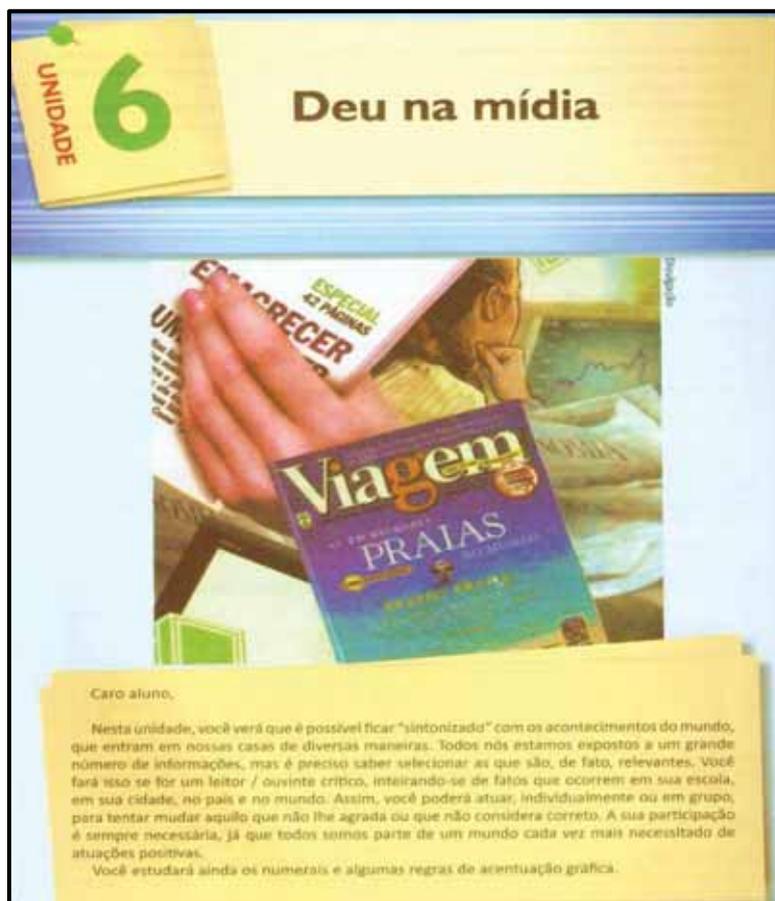
5.3.2 – Língua Portuguesa

Ao contrário do apresentado na coleção *Português Linguagens*, o Manual do Professor na coleção da Rede Pitágoras vem logo no início do livro. Possivelmente uma estratégia dos autores da coleção de fazerem com que o leitor presumido, ou seja, o professor, passe pelo manual antes de iniciar os conteúdos propostos.

Assim como no Manual do Professor, os gêneros, quando apresentados ao aluno durante as atividades sugeridas durante a coleção, são denominados de gêneros textuais. Não havendo, desta forma, mistura de nomenclatura como ocorre na coleção *Português Linguagens*.

Inicialmente será apresentado a estrutura de composição das unidades do *Língua Portuguesa*, aproveitando para fazer alguns apontamentos possíveis. Foi escolhido, como exemplo, a Unidade 6, do livro 2, do 6º ano. A primeira página de abertura traz uma, ou várias imagens. O título da unidade já resume e apresenta o que será proposto para estudo. Como por exemplo: *Deu na mídia*, este título já nos remete aos textos da esfera jornalística.

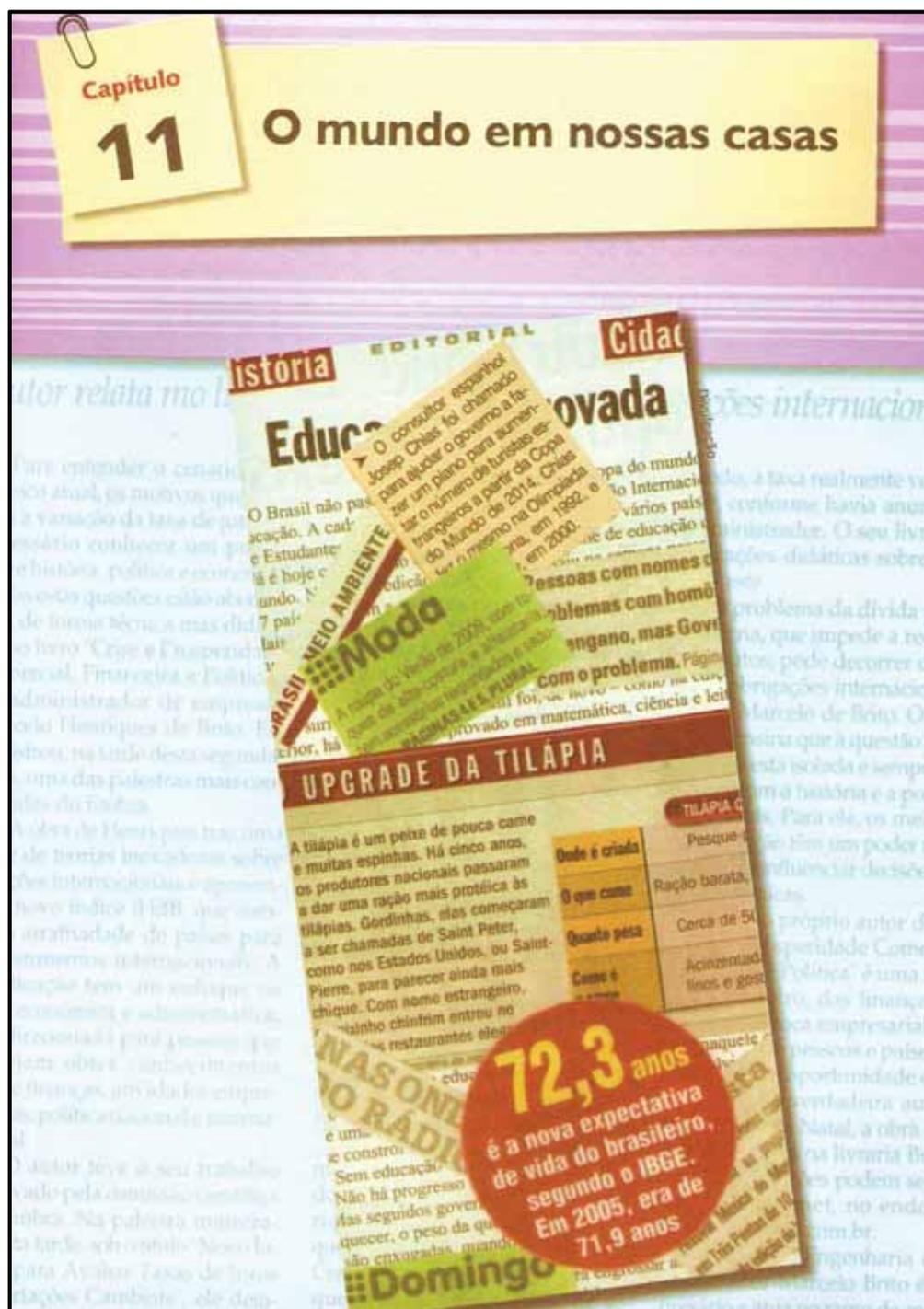
Imagem 20



Como título do capítulo *O mundo em nossas casas*, o nome já nos indica que serão explorados textos da esfera jornalística, que circulam entre nós, em nosso cotidiano.

Na ilustração, é possível identificar recortes de jornal, em um deles vem escrito a palavra “editorial”. Desta forma, o aluno já é colocado em contato com os gêneros que serão estudados.

Imagem 21



Na primeira seção *Conversando*, os autores exploram características gerais de determinado gênero. Nesta seção, por meio do diálogo, como propõe o próprio título da seção, os autores apresentam alguns conceitos como suporte, finalidade comunicativa, esfera comunicativa, chamada pelos autores do material de universo jornalístico, por exemplo, indícios de intencionalidades.

Imagem 22

38

 **Conversando**

Na sociedade moderna, é impressionante a quantidade de informações que circulam nas mais diversas mídias. O mundo está em nossas casas, porque, na comodidade de nossos lares, é possível ter conhecimento acerca dos fatos que acontecem próximo ou distante de nós.

1. Como o mundo chega à sua casa?

() Televisão.
() Rádio.
() Mídia impressa (jornal e revista).
() Internet.

Resposta pessoal. Professor, o objetivo desta questão é promover o levantamento dos meios de comunicação a que o aluno tem acesso.

Os suportes listados acima veiculam, entre outros, gêneros textuais do universo jornalístico, ou seja, produções orais e / ou escritas que registram os acontecimentos, com o objetivo de nos inteirar a respeito do mundo em que vivemos. Um desses gêneros tem como função apresentar fatos de maneira imparcial, objetiva, direta e clara. São normalmente, fatos atuais e de interesse público.

2. Que gênero textual **melhor** desempenha essa função?

() Entrevista.
(X) Notícia.
() Artigo de opinião.
() Crônica.

Professor, essa questão busca verificar quais conhecimentos prévios o aluno tem sobre os gêneros textuais que compõem o discurso jornalístico.

3. Você, também, de alguma maneira, inteira-se dos acontecimentos atuais. Para isso, que suporte você mais utiliza?

Resposta pessoal. Ao discutir esta questão, professor, ressalte a importância das diversas meios de comunicação de massa para a veiculação de informações e, principalmente, do gênero textual notícias, que são o foco de estudo deste capítulo.

Quem vive em uma sociedade letrada não pode ignorar os acontecimentos que, direta ou indiretamente, afetam sua vida. Para ser um cidadão, é preciso se informar a fim de ser capaz de adotar uma postura crítica diante dos fatos e, se for possível, atuar na realidade.

4. As notícias que, em geral, despertam seu interesse são da área de

Resposta pessoal. Professor, aproveite para conhecer melhor o interesse de seus alunos, de modo a selecionar notícias que mais lhes interessam.

() moda. () política.
() esporte. () cultura.
() religião. () ciência e tecnologia.

Os autores evidenciam a importância de se manter atualizado para que o aluno consiga de fato posicionar-se criticamente e exercer seu papel de cidadão.

Com a questão cinco, os autores revelam a importância de se considerar o suporte ao compor um texto; além disso, através de um trabalho de pesquisa e comparação conduz os alunos a perceberem as variantes presentes em notícias veiculadas em diferentes suportes.

Imagem 23

5. Ao escrever uma notícia, o jornalista leva em consideração o suporte em que seu texto será veiculado. Para constatar isso, propomos que você, trabalhando em grupo, faça uma pesquisa.

a) Busquem, em suportes variados, notícias referentes a um mesmo fato e tragam-nas para a sala de aula. No caso de selecionar um texto de mídia falada (rádio ou televisão), gravem-no da forma mais conveniente.

b) Comparem, nas linhas a seguir, os textos selecionados, no que diz respeito:

- à linguagem;
- à quantidade de informações;
- a outros recursos.

Resposta pessoal. Dependera das notícias selecionadas.

c) Respondam: qual dos textos foi mais eficiente na apresentação do fato noticiado? Justifiquem sua resposta.

Resposta pessoal. Ao decifrar esta questão, professor, ressalte os diferentes recursos disponíveis em cada mídia.

d) Em uma apresentação oral, usando os recursos disponíveis (cartaz, retroprojetores, *data show*, televisão, etc.), mostrem à turma as conclusões do grupo.

Ao comparar as notícias, você certamente percebeu que cada suporte de texto dá um tratamento aos fatos, sendo possível que, por meio dos recursos que utilizam, alguns aspectos sejam mais valorizados que outros. Apesar de a imparcialidade ser um ideal da estrutura das notícias, sabemos que pode haver, nelas, indícios de intencionalidades.

É muito importante aprender a ler notícias, pois elas fazem parte do cotidiano de todos nós. Nas grandes e pequenas cidades, por meio de suportes diversos, elas influenciam o modo de pensar e de agir, enriquecem os relacionamentos e aprimoram a compreensão do mundo em que vivemos e dos acontecimentos de nosso tempo.

Professor, estimule os alunos a usar o recurso do Power Point para a exibição das notícias, ou veroci-las, e a apresentar gravações de rádio e televisão, de modo que toda a turma conheça, na íntegra, as notícias analisadas pelo grupo.

Após a realização da atividade, os autores trazem uma síntese do que foi pretendido. Aqui os autores enfatizam a importância de se aprender a ler uma notícia.

Em destaque na imagem, circulado em cor azul, é possível notar o diálogo direto dos autores da coleção com o professor, passando a estas instruções didáticas de condução do trabalho. Na parte final do MP, há também orientações didáticas divididas por unidades. Nesse espaço, os autores fornecem dicas de condução do trabalho durante toda a unidade e também instruem, quase ensinam o professor a maneira de lecionar e a preparar a aula. As imagens serão identificadas para melhor compreensão.

Imagem 24

ao perceber que havia sido enganado, envia seus soldados no encalço dos fugitivos para recuperar o Velocino e trazer de volta a filha traidora. Medeia, disposta a tudo pelo amado, usa uma artimanha cruel para retardar os perseguidores: mata o próprio irmão, esquarteja seu corpo e joga seus pedaços ao mar. Os guerreiros param então a perseguição para recuperar os restos mortais do filho do rei e sepultá-lo, deixando os Argonautas escaparem rumo a Iolco. Em honra ao feito de Jasão, o carneiro da lã de ouro foi transformado na constelação de Áries.

As questões referentes a esse texto enfocam a construção do perfil das personagens e, principalmente, o emprego de linguagem coloquial na fala de cada uma delas.

É importante que você, professor, comente que o texto lido constitui uma releitura da mitologia grega. Nesse contexto, é provável que o emprego de linguagem coloquial constitua um recurso do autor para adequar a narrativa ao público infantojuvenil.

Você poderá, se julgar necessário, promover a leitura do texto, distribuindo as vozes (narrador e personagens) entre os alunos, de modo a favorecer o uso das inflexões de voz como recurso expressivo.

Pensando bem

Nessa seção, apresenta-se o conceito de artigo e suas classificações.

Segundo as gramáticas normativo-descritivas, o artigo é a palavra que antecede o substantivo, indicando-lhe o gênero (masculino / feminino) e o número (singular / plural) e, ao mesmo tempo, determinando-o ou generalizando-o.

É importante ressaltar para o aluno a relevância discursiva do uso dos artigos, uma vez que assumem

função remissiva, sinalizando se se trata de um termo retomado ou de um dado novo apresentado no texto.

Produzindo texto

Propõe-se a produção de uma narrativa, com a perspectiva de que ela seja encenada pelo(s) aluno(s).

Ao propor essa atividade, professor, é essencial que você oriente o aluno, principalmente, quanto à densidade dos diálogos construídos, uma vez que a encenação do texto, mesmo que de improviso, requer que as falas sejam capazes de contextualizar o que ocorre no enredo, além de caracterizar as personagens, de alguma forma.

Não se propõe a produção de um roteiro de teatro, pois acreditamos ser esse gênero complexo em face dos conhecimentos prévios do aluno que, certamente, não leu, ainda, um roteiro sequer na íntegra. Contudo, você poderá, professor, com base nas histórias construídas pelos alunos ou partindo de alguma sugestão de leitura indicada por você, promover a construção conjunta de um roteiro de teatro.

Nesse caso, sugerimos que, usando recursos como o *data show* ou mesmo o quadro, você escreva, junto com seus alunos, um pequeno roteiro, dividindo a história em cenas, fazendo as indicações dos acontecimentos – por meio de rubricas objetivas (que descrevem a movimentação das personagens) e subjetivas (que descrevem seus estados emocionais) – além de construir diálogos consistentes.

Sugestão de leitura

1. TAVARES, Ênio Último da Cunha. *Teoria Literária*. 5. ed. revisada e atualizada. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1974.

UNIDADE 6: DEU NA MÍDIA
Capítulo 11 – O mundo em nossas casas

Conversando

O discurso jornalístico exerce grande influência na sociedade, seja por seu caráter informativo, seja pela sua função de formar opinião, modificando comportamentos ou modos de pensar. Neste capítulo, discute-se a importância dos textos que circulam nessa esfera de atuação discursiva, com base na análise do levantamento de conhecimentos prévios do aluno.

Considera-se, grosso modo, que o discurso jornalístico, especialmente no que diz respeito à construção da notícia, caracteriza-se por:

- **objetividade**: discurso objetivo é aquele que dá ao leitor a ciência dos fatos tais quais são, deixando a seu critério a valoração deles;
- **atratividade**: dada a forma como o discurso jornalístico é lido – uma leitura seletiva, descontraída, raramente com objetivos precisos estabelecidos –, a atratividade é considerada uma qualidade capital para o jornalismo;
- **concisão**: a concisão é uma exigência do leitor, que não tem tempo a perder;
- **simplicidade**: a simplicidade deriva da pretensão do jornalismo de ampliar ao máximo o seu espectro de público potencial. Para isso, tem de ser acessível à faixa menos letrada desse espectro;
- **comunicabilidade**: a boa comunicabilidade propicia ao leitor a rápida assimilação do texto;
- **adequação ao perfil do leitor**: o discurso jornalístico procura colocar-se no nível do seu leitor típico, isso

Imagem 25

inclui ajustar o *background*, a competência linguística, a sociabilidade;

- **respeito ao idioma padrão:** essa regra busca garantir a sociabilidade;
- **indução fonológica zero:** é uma regra de estilo bastante difundida, uma vez que a imagem acústica das palavras ou expressões pode induzir opiniões. Evitam-se rimas e cacófonos.
- **rigor no estilo gráfico:** o visual gráfico é alvo de grande atenção do jornalismo.

A imparcialidade constitui um dos mitos do discurso jornalístico. Sabe-se da impossibilidade da construção de um texto absolutamente imparcial. Isso se evidencia pelo fato de que qualquer notícia tem sempre existência, edição, extensão e ordem.

Se a notícia existe é porque se fez a escolha de publicá-la, o que em si é atribuição de valor jornalístico ao fato que ela veicula. O leitor poderá, inclusive, associar a extensão do texto à importância que o jornal lhe atribui. Além disso, no contexto de uma edição, a notícia apresentará uma série de escolhas como corpo tipográfico, família de tipos, etc., o que, por si só, pode influenciar a compreensão e o valor que o leitor atribuirá ao texto.

Sugerimos que essas características do texto jornalístico e outras sejam apresentadas ao aluno ao longo do capítulo, à medida que os textos forem lidos, analisados e produzidos.

Na seção **Conversando**, inicialmente, partindo do título do capítulo, propõe-se que o aluno indique os veículos de comunicação por meio dos quais as informações midiáticas chegam à sua casa. Ao realizar essa atividade, professor, comente o acesso a informações, considerando que o aluno se torna conhecedor dos fatos atuais seja porque busca a informação diretamente no veículo, seja porque ouve comentários a respeito deles, feitos por familiares ou conhecidos. Assim, o acesso à informação pode se dar de maneira direta ou indireta.

Questiona-se o aluno, também, sobre assuntos que o atraem, tendo em vista levá-lo a perceber que, em quaisquer das mídias, os textos (inclusive de gêneros diversos) são agrupados em blocos temáticos. Nos jornais, há cadernos; nas revistas, há seções, e a mídia televisiva também agrupa matérias em blocos (segmentados pelos intervalos comerciais ou vinhetas). Essa discussão servirá também, professor, ao propósito de evidenciar a grande quantidade de informações a que estamos expostos na atualidade. Dificilmente alguém lerá um jornal inteiro; é provável que passe os olhos pelas manchetes, selecionando os textos mais atraentes e buscando os cadernos de sua preferência. Da mesma forma, dificilmente as pessoas prestam o mesmo grau de atenção a todos os blocos do jornal, do rádio e da televisão. Nesse momento, você poderá ressaltar a importância da manchete, como instrumento para captar a atenção do leitor / telespectador, mostrando, também, que recursos tipográficos (tamanho de letra, fonte, etc.) e imagens podem atuar como recursos para chamar a atenção do leitor.

Propõe-se uma atividade de coleta de notícias e análise comparativa destas. Trabalhando em grupo, os alunos devem coletar notícias sobre um mesmo fato, veiculadas em diferentes mídias. O objetivo dessa atividade é levar o aluno a reconhecer os variados tratamentos que a informação recebe, diante dos recursos de linguagem que as diversas mídias permitem explorar.

Trata-se de uma oportunidade para que você conduza o aluno a reconhecer recursos de valor apelativo e / ou expressivo, que constituem indícios da relevância que o veículo de comunicação atribui ao fato, ou mesmo da formulação de opinião (implícita ou explícita) acerca dele.

Sugerimos que você, professor, conduza o aluno a analisar fatores na imprensa escrita como:

- a posição da notícia na página do jornal (central, no canto, etc.);
- a presença de imagens referentes à notícia;
- a estrutura do título (linguagem, dimensão da fonte);

na imprensa da televisão / rádio:

- o momento em que a notícia é apresentada (no início, meio ou fim do noticiário);
- a existência de chamada quanto à notícia na abertura do noticiário;
- a inserção de imagens relacionadas ao fato noticiado;
- a inserção de chamadas externas (inserção de uma chamada ao vivo com um repórter, por exemplo, além da fala do apresentador);
- a inflexão de voz do(s) locutor(es);
- o uso de efeitos sonoros ou música de fundo;
- o uso de ícones temáticos.

Partindo do texto

O texto 1 foi originalmente publicado em seção de entrevistas intitulada *Auto-retrato*, da revista *Veja*. A entrevistada é Maylan Studart, uma jovem brasileira que assumiu profissionalmente o ofício de jôquei, pouco difundido no Brasil.

O interesse por essa entrevista reside no fato de a entrevistada ser uma jovem de sucesso, que venceu obstáculos para realizar seu sonho. É provável que os alunos se identifiquem com ela. Ao longo da entrevista, não só as conquistas, mas também as dificuldades por que passou a entrevistada são apresentadas em uma linguagem coloquial e descontraída – condizente com o perfil da jovem.

As atividades referentes a esse texto buscam, inicialmente, apreender essa linguagem. Em seguida, aborda-se o percurso profissional da entrevistada, por meio de questões que levam o aluno a identificar as dificuldades relatadas por Maylan, refletindo sobre elas. Formulam-se questões que implicam inferência por parte do

Imagem 26

aluno, uma vez que são dadas respostas indiretas a algumas das perguntas do entrevistador. Observam-se modalizações que demonstram o tato da entrevistada e seu cuidado em evitar ofensas a pessoas e ao seu país. Por fim, propõe-se que o aluno construa o perfil de Maylan, partindo da linguagem empregada e dos fatos por ela relatados.

É importante que, ao final das atividades referentes ao texto 1, o aluno tenha apreendido as características típicas desse gênero textual.

O texto 2 é uma notícia.

É preciso esclarecer, inicialmente, que a notícia tem um apelo à atualidade. Assim, sabemos que, quando do uso deste livro didático, é provável que os fatos relacionados à "gripe suína" estejam muito distantes do aluno. Por isso, professor, é necessário que você contextualize a notícia, mostrando ao aluno que, em junho de 2009, data em que a notícia foi publicada originalmente, tratava-se de um fato relevante.

Para que você esteja inteirado do assunto, apresentamos-lhe texto informativo produzido pelo Ministério da Saúde.

A GRIPE SUÍNA

A gripe suína é uma doença respiratória aguda (gripe), causada pelo vírus A (H1N1). Este novo subtipo do vírus da influenza é transmitido de pessoa a pessoa principalmente por meio da tosse ou espirro e de contato com secreções respiratórias de pessoas infectadas.

É uma doença respiratória aguda altamente contagiosa, com morbidade alta, apesar de ter, até o momento, um índice de mortalidade baixo (1-4% segundo dados da OMS).

Embora o nome da doença faça referência aos suínos, não há indícios de que esse novo subtipo de vírus tenha acometido porcos. Portanto, não há risco no contato e consumo de produtos de origem suína.

HISTÓRICO

A gripe suína é comum em porcos da região Centro-Oeste dos Estados Unidos da América (e ocasionalmente noutros estados), no México, Canadá, América do Sul, Europa (incluindo o Reino Unido, Suécia e Itália), Quênia, China continental, Taiwan, Japão e outras partes da Ásia Oriental.

O vírus da gripe suína causa uma doença respiratória altamente contagiosa entre os suínos, sem provocar, contudo, grande mortalidade. Habitualmente não afeta humanos; no entanto, existem casos esporádicos de contágio, laboratorialmente confirmados, em determinados grupos de risco. A infecção ocorre em pessoas em contato direto e constante com esses animais, como agricultores e outros profissionais da área. A transmissão entre pessoas e suínos pode ocorrer de forma direta ou indireta, através das secreções respiratórias, ao contatar ou inalar partículas infectadas. O quadro clínico da infecção pelo vírus da gripe suína é em geral idêntico ao de uma gripe humana sazonal.

Os suínos podem igualmente ser infectados pelo vírus da influenza humana – o que parece ter ocorrido durante a gripe de 1918 e o surto de gripe A (H1N1) de 2009 – assim como pelo vírus da influenza aviária. A transmissão de gripe suína de porcos a humanos não é comum e carne de porco corretamente cozinhada não coloca risco de infecção. Quando transmitido, o vírus nem sempre causa gripe em humanos, e muitas vezes o único sinal de infecção é a presença de anticorpos no sangue, detectáveis apenas por testes laboratoriais.

Quando a transmissão resulta em gripe num ser humano, é designada gripe suína zoonótica. As pessoas que trabalham com porcos, sujeitas a uma exposição intensa, correm o risco de contrair gripe suína. No entanto, apenas 50 transmissões desse gênero foram registradas desde meados do século XX, quando a identificação de subtipos de gripe se tornou possível. Raramente, estas estirpes de gripe suína podem ser transmitidas entre seres humanos.

Fonte: MINISTÉRIO DA SAÚDE.
<Disponível em: <<http://www.combateagripesuiuna.com.br/>>
Acesso em: 7 jul. 2009.

Propomos a análise da estrutura da notícia, com base na identificação de seus elementos básicos: o quê, quem, quando, onde.

As atividades referentes ao texto 2 enfatizam a disposição dessas informações no parágrafo inicial da notícia. Além disso, analisam-se as vozes que se manifestam ao longo do texto, de modo que o aluno perceba que a notícia, além de trazer como locutor um repórter, pode permitir a manifestação de outras vozes, como as de especialistas no assunto noticiado, testemunhas e instituições, que se caracterizarão como enunciadores.

Ressalte-se que o locutor é aquele que fala e que pode ser claramente identificado como o responsável – ao menos imediatamente – pelo enunciado. Segundo Ducrot (1987, p. 182):

Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado. É a ele que se refere o pronome eu e as outras marcas da primeira pessoa.

Imagem 27

O enunciador deve ser entendido como "a pessoa de cujos pontos de vista são apresentados os acontecimentos" (DUCROT, 1987, p. 195). O locutor é quem fala, o enunciador é aquele "a partir de quem se vê", interpellando o sujeito para que se coloque como locutor naquela posição. O enunciador deve ser localizado, na análise, como a perspectiva da qual o locutor enuncia. Nesse sentido, podemos ter locutores distintos enunciando sob a perspectiva de um único enunciador. Por outro lado, um mesmo locutor pode se mover entre dois ou mais enunciadores (em um exercício de argumentação, isso pode ficar claro quando o locutor se move entre diversas perspectivas para convencer seu interlocutor).

No discurso jornalístico, os enunciadores são, em última instância, a manifestação de pontos de vista a partir dos quais o sujeito reconhece o que pode e deve ser dito – por meio das formações ideológicas, reconhece e constrói as formações discursivas. Essa dinâmica é descrita por Ducrot (1987, p. 217) da seguinte forma:

o locutor faz de sua enunciação uma espécie de representação, em que a fala é dada a diferentes personagens, os enunciadores.

Conclui-se, tomando as palavras de Marcia Benetti Machado e Nilda Jacks, em artigo intitulado *O discurso jornalístico*:

[...] a sensação que os leitores frequentemente têm de "ler a mesma coisa" em dois jornais ou "ver a mesma reportagem" em dois canais de TV é explicada porque, embora os locutores sejam distintos nesses casos – jornalistas que trabalham em empresas diferentes fazem reportagens e textos diferentes –, a perspectiva sob a qual eles falam pode ser a mesma. Ambos seguem as mesmas normas, aceitas ao longo da história do jornalismo como "corretas", ou "adequadas", ou "inquestionáveis". Ambos podem ter buscado as mesmas fontes, ambos podem seguir linhas editoriais que sirvam ao mesmo interesse político ou econômico e enunciar sob a mesma perspectiva ideológica. Os locutores são diferentes, embora o enunciador seja um só. Mas este é só um exemplo. Podemos pensar em exemplos distintos que nos levem ao oposto: o mesmo jornalista pode se posicionar ora de um ponto de vista, ora de outro, e assim o mesmo locutor se movimenta entre dois ou mais enunciadores. Fica fácil imaginar esse movimento quando aceitamos como "natural" a mentira ou a omissão, em determinadas situações – ou quando a fonte, por exemplo um delegado que comanda uma certa investigação, nega ao jornalista uma informação que certamente já possui (na posição em que está, falando com um jornalista, este locutor fala de uma perspectiva em que sonegar esta informação é necessário).

Na notícia analisada, o Ministério da Saúde aparece como instituição cuja voz é tomada como fonte pelo repórter, o que confere credibilidade aos dados que a notícia apresenta.

Pensando bem

Nesta seção, apresenta-se o conceito de numeral, suas flexões e classificações.

Segundo NEVES (2000 p. 587),

Como quantificadores, os numerais são palavras não fáricas. Diferentemente dos pronomes indefinidos, porém, eles operam uma determinação definida, numérica.

Há subclasses de numerais, e a determinação numérica tem diferente natureza, em conformidade com as subclasses.

Também é diverso o modo de emprego do numeral conforme a subclasse a que ele pertence. Há tipos de numerais que apenas se empregam como núcleos de sintagma, outros que apenas podem ser periféricos (adjuntos) dentro do sintagma nominal, e outros ainda que têm os dois empregos.

Os tipos de numerais foram arrolados no livro do aluno seguindo a classificação da gramática tradicional. É importante que o aluno os conheça, a fim de perceber diferentes categorias de quantificadores, e compreenda os usos de cada um deles.

Apesar de o aspecto sintático do numeral não ser objeto de abordagem no capítulo, é importante que você, professor, conduza o aluno a observar que, na estrutura da notícia, os quantificadores assumem uma função altamente informativa, pois expressam quantidades definidas relacionadas ao fato relatado, o que materializa a precisão e a objetividade que devem caracterizar esse gênero textual.

Produzindo texto

Propõe-se a produção de uma notícia, partindo de um fato ocorrido na comunidade em que o aluno está inserido. Para isso, propomos que o aluno considere que sua notícia será publicada em um jornal de seu meio (escola, clube, bairro, etc.), o que dá relevância a fatos de seu universo social, como realizar um passeio promovido pela escola, vencer um campeonato esportivo, implementar a coleta seletiva, etc.

Para produzir uma notícia com propriedade, é preciso que o aluno apreenda as características típicas desse gênero textual. Assim, além de retomar o Texto 2 e as atividades a ele relacionadas, sugerimos que você, professor, sistematize, em aula expositiva, as características da notícia.

Sugestão de leitura

1. DIAS, Ana Rosa Ferreira. *O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Cortez, 2003.

Por meio da análise desta seção, é evidente que os autores do livro didático estão preocupados com a qualidade das aulas lecionadas pelo professor-usuário do material, por isso trazem as orientações didáticas de maneira sistematizada.

Além de características da construção da notícia, os autores também comentam sobre a imparcialidade, a importância dada à notícia, o julgamento de valor atribuído pelo leitor, a edição da notícia. Em seguida, sugerem que esses apontamentos sejam transmitidos aos alunos ao longo do estudo do capítulo, como se pode verificar nas imagens 24 e 25. Os autores seguem elencando ações que o professor pode seguir ao lecionar o conteúdo.

Ao comentar sobre a seção *Partindo do texto* e os gêneros presente: entrevista e notícia, os autores do livro didático assinalam a importância de os alunos aprenderem as características típicas do gênero em estudo.

Na imagem 26, os autores, por precaução de o professor não saber sobre o assunto da gripe suína, já trazem textos para que ele se atualize e tenha condições de “seguir a cartilha”. Ao ler as instruções/orientações didáticas, certamente, o usuário do material se sentirá em uma aula de como ensinar o conteúdo proposto.

Após a notícia, trazem uma análise discorrendo sobre locutor e enunciador, trazendo citações de Ducrot. Na seção *Pensando bem*, imagem 27, relacionam o conteúdo gramatical, no caso o numeral, com o gênero em estudo, abordando uma das características do gênero a precisão e a objetividade.

Na seção *Produzindo texto*, os autores destacam a importância de o aluno aprender as características da notícia para que ele tenha condições de produzir uma notícia. Além disso, ainda, é trazido sugestão de leitura para ampliar os conhecimentos do professor acerca do gênero em estudo.

Em algumas seções do *Produzindo texto*, os autores destacam a importância do quadro *Avaliando a produção textual* (a ser mostrado na página 162) para que o aluno o siga como roteiro de produção e o professor como roteiro para a correção. Na sequência serão trazidas as imagens que ilustram como o conteúdo descrito para o professor compõe o livro do aluno.

Inicialmente, na seção *Textos* são apresentados dois textos; o primeiro texto é uma entrevista, publicada na revista *Veja* e o segundo uma notícia, veiculada no jornal *Folha de São Paulo*.

Logo no início, os autores deixam claro que os textos que vão se seguir são da esfera jornalística e têm como finalidade informar seus leitores. As imagens que seguem retratam a continuação do conteúdo que compõem a unidade em análise.

Imagem 28



Textos

Os textos apresentados nesta seção fazem parte do universo jornalístico. São diferentes gêneros textuais, cuja função é informativa. Leia-os com atenção.

Texto 1

Maylan Studart

Mudar-se para os Estados Unidos foi bom para a sua carreira?

No Brasil, quando os treinadores iam escolher os jóqueis para montar seus cavalos, começavam pegando os profissionais meninos, depois os aprendizes e por fim os mais velhos. Só então olhavam para mim. Eu era a trigésima a ser chamada. Achavam que eu fosse incapaz. Todas as manhãs, eu montava os cavalos para treiná-los. De graça. Nas provas, que era quando podíamos ganhar algum dinheiro, raramente me chamavam. De quarenta páreos na semana, eu era convidada para quatro. Ainda assim, com animais ruins. Em média, ganhava 200 reais por mês. Aqui, antes mesmo de descer do avião, eu já tinha três corridas marcadas. Só no meu primeiro mês em Nova Iorque, ganhei 20 000 dólares com minhas vitórias.

Ser mulher torna as coisas mais difíceis?

No Jockey Club Brasileiro, no Rio de Janeiro, não havia vestiários nem dormitórios para mulheres. Eu tinha de bater na porta do banheiro dos empregados implorando para que me deixassem trocar de roupa minutos antes do páreo. Os treinadores não me escolhiam porque eu sou mulher. Os jóqueis achavam que, por causa disso, eu receberia favores dos dirigentes. Pensavam também que eu fosse uma patricinha de Ipanema e não tinha o direito de trabalhar. Na realidade, estava ralando mais do que todo mundo. Como não podia dormir no Jockey como os meninos, acordava às 4h30 da manhã para pegar o ônibus. Era um sacrifício.



Joqueta brasileira

Folhapress

Como você se prepara fisicamente para as provas?

Peso 50 quilos. Para um jóquei, o ideal é não passar de 53. Como tenho tendência a ganhar músculos, faço diariamente entre uma e duas horas de exercício aeróbico, como esteira e bicicleta. Vou duas vezes à academia todas as tardes.

Qual é a origem do seu nome?

Minha mãe leu um livro da atriz Shirley MacLaine e gostou muito do nome de um dos personagens. Então, ela me batizou assim, mas mudou um pouco. Meu sobrenome é Studart que em inglês quer dizer "arte de cavalos".

Tem namorado?

Minha rotina não deixa tempo para isso. Acordo e durmo cedo todos os dias. Nos fins de semana, também tenho corridas. Saio apenas para almoçar e jantar.

Alguém a ajudou no Brasil?

Meu pai é cineasta e minha mãe, lojista. Em um ofício que é transmitido de geração para geração, isso não ajuda. Hoje sei que as pessoas se reúnem para assistir ao vivo a minhas corridas em uma sala do Jockey. Os que me deram chance torcem por mim. Outros têm de me engolir.

Foi difícil se acostumar a outro país?

Eu já falava inglês porque morei em Los Angeles quando era pequena. Quanto ao frio, nunca tinha visto neve na vida. Aqui, já competi a 4 graus negativos. Mesmo assim, não tenho planos de voltar ao Brasil. Alcancei o sucesso aqui. Meu desafio agora é mantê-lo.

VEJA, São Paulo: Abril, ed. 2107, n. 42, ano 14.
8 abr. 2009, p. 12.

Imagem 29

✎ ✓ ? 📄 🖨️ 🗑️ 🔄

4

Texto 2

Gripe Suína

Número de casos da doença sobe para 20 em todo o país

DA SUCURSAL DE BRASÍLIA

O Ministério da Saúde confirmou mais quatro casos da gripe A (H1N1) no país. Com isso, sobe para 20 o total de pacientes com a doença, a maioria deles em São Paulo (8) e no Rio (5).

A maior parte dos doentes foi infectada durante viagens aos EUA ou ao México. Até agora, somente seis pessoas foram infectadas pelo vírus H1N1 dentro do Brasil.

Por conta disso, o Ministério da Saúde considera que não há evidência de que o vírus circule no país.

Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o México, os EUA e o Canadá são os únicos países considerados com transmissão pessoa a pessoa.

O número de casos suspeitos de gripe no Brasil caiu de 19 para 17 ontem, de acordo com boletim divulgado pelo Ministério da Saúde. A maioria dos casos se concentra no Rio, com cinco ocorrências. São Paulo vem em seguida na lista, com três registros.

Outras 22 pessoas estão em monitoramento em nove estados. Nenhum caso novo foi confirmado ontem.

FOLHA DE S. PAULO, 3 jun. 2009.

 **Partindo do texto**

- O texto 1 constitui exemplo de um gênero textual bastante comum no universo jornalístico. É provável que você já tenha lido muitos textos do mesmo gênero. Indique a que gênero esse texto pertence e cite uma característica de sua forma estrutural.

O texto pertence ao gênero entrevista. Uma de suas características estruturais é apresentar perguntas e respostas.

- Procure o significado da palavra "jôquei" e transcreva-o.

Jôquei é o cavaleiro que monta nas corridas de cavalos.

- Reescreva as frases a seguir, substituindo a palavra ou expressão destacada por outra de sentido equivalente.
 - "Na realidade, estava **ralando** mais que todo mundo."

Na realidade, estava trabalhando mais que todo mundo.

A primeira pergunta é sobre o gênero a que pertence e sobre característica estrutural do texto lido. Para responder a essa pergunta, o aluno deve recorrer ao seu conhecimento de mundo e da análise da entrevista.

Imagem 30

b) "Pensavam também que eu fosse uma patricinha de Ipanema [...]"

Pensavam também que eu fosse uma dondoca / menina mimada de Ipanema.

4. Por que Maylan decidiu mudar-se para os Estados Unidos?

Maylan decidiu mudar-se para os Estados Unidos porque não era reconhecida aqui no Brasil. Era sempre a última opção dos treinadores e ela quis conquistar seu espaço.

5. Explique os desafios que Maylan, como jôquei, enfrentava no Rio de Janeiro.

A vida de Maylan no Rio de Janeiro era muito difícil. Ela ganhava pouco, era raramente convidada para os páreos e chegou a trabalhar de graça sem ser reconhecida. Além disso, o Jockey Club não tinha instalações adequadas que ela pudesse utilizar. Maylan ficava dependendo da boa vontade dos empregados até para trocar de roupa.

6. Com base nas respostas dadas por Maylan, **SÓ NÃO** podemos considerá-la uma pessoa

- a) determinada.
- b) dedicada.
- c) mimada.
- d) ativa.

Justifique sua resposta, com base em elementos do texto.

Maylan não é mimada. Ela acorda cedo, trabalha duro e nem menciona os pais em sua entrevista. Ela mesma diz que não é uma patricinha de Ipanema.

A sexta pergunta objetiva que o aluno consiga construir o perfil da entrevistada, partindo do vocabulário empregado durante a entrevista dada por Maylan.

Imagem 31

7. De acordo com a última resposta de Maylan, é possível entender que, para ela,

a) não foi difícil se acostumar a outro país.
b) foi difícil se acostumar a outro país.

Justifique a alternativa assinalada por você.

Sugestão de justificativa: Maylan se acostumou rapidamente a língua, mas achou o clima muito frio. Observa-se o uso da expressão conectiva "mesmo assim", na resposta.

8. Observe que, no texto 1, pergunta-se se o fato de ser mulher tornou "as coisas mais difíceis" para Maylan.

a) A resposta formulada por ela dá a entender que
 sim, ser mulher tornou "as coisas mais difíceis".
 não, ser mulher não tornou "as coisas mais difíceis".

Justifique sua resposta.

Ela não tinha vestiário ou dormitório. Era discriminada e os jogadores achavam que ela recebia favores dos dirigentes.

b) Na sua opinião, o fato de ser mulher, na sociedade atual, torna as coisas mais difíceis? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda sim, já que o preconceito contra a mulher ainda é evidente em várias esferas sociais. Contudo, é possível que o aluno aponte vantagens que a mulher tem em certas situações, como ser atendida em primeiro lugar em caso de catástrofe: não enfrentar fila, ser grávida, etc. Professor, se for conveniente, aprofunde a discussão acerca do preconceito e de suas várias formas de manifestação. Talvez seja importante mostrar que o cavalheirismo constitui uma prática desejável, tendo em vista que a mulher apresenta, de modo geral, certas fragilidades no que se refere à força física, velocidade e agilidade.

Seguem questões interpretativas e de relacionar, a partir da entrevista lida e da realidade vivida por Maylan, com questões da atualidade, aproximando, desta forma, o aluno de seu contexto social. Além disso, a proposta dá a oportunidade de o aluno se manifestar sobre o assunto.

Imagem 32

As notícias são textos jornalísticos produzidos com o objetivo de narrar, de forma objetiva, direta e clara, fatos atuais e de interesse público. O texto 2 é uma notícia. Leia-o para responder às questões a seguir.

9. Que fato o texto 2 noticia?

O texto 2 noticia o aumento do número de casos de pessoas contaminadas pelo vírus H1N1, popularmente conhecido como gripe suína.

10. Ao produzir uma notícia, o jornalista apresenta dados provenientes de especialistas e de instituições. Indique especialistas ou instituições que serviram de fonte aos dados apresentados no texto 2.

Instituições que serviram de fonte: Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde (OMS).

A notícia geralmente apresenta, logo no primeiro parágrafo, as informações básicas sobre o fato:

- o quê? (fato noticiado);
- quem? (os envolvidos no fato);
- quando? (momento em que o fato ocorreu);
- onde? (lugar em que se deu o fato);
- como? (de que modo o fato aconteceu);
- por quê? (causa do fato).

11. Volte ao texto 2 e identifique cada uma dessas informações.

Professor, o objetivo desta questão é levar o aluno a reconhecer a estrutura informativa que caracteriza o lide:

- o quê? O aumento do número de casos de gripe suína no Brasil;
- quem? As vinte pessoas acometidas pela doença;
- onde? No Brasil (embora a maior parte dos doentes tenha contraído o vírus no exterior);
- como? Viajando aos EUA ou ao México;
- por quê? Não está explícito no texto, embora se possa deduzir que o aumento no número de doentes se deve ao fato de o vírus ser contagioso;
- quando? (data da publicação da notícia - 03/06/2009).

O texto 2 é uma notícia e por meio de perguntas, os autores vão explorar algumas características do gênero.

Imagem 33

12. Por que o Ministério da Saúde chegou à conclusão de que não havia evidência de que o vírus circulasse no Brasil?

O Ministério da Saúde constatou que somente seis pessoas foram infectadas no Brasil.

13. Releia esta frase:

Outras 22 pessoas estão em monitoramento em nove estados.

O que significa “pessoas em monitoramento”?

Monitoramento é submeter uma pessoa a exames necessários para confirmar ou descartar o acometimento de uma doença, tendo-a sob constante observação médica.

O texto 2 foi originalmente publicado em um jornal de circulação nacional, no dia 3 do mês de junho de 2009. Na época, havia grande preocupação com a doença popularmente conhecida como gripe suína em razão do número de mortes que causou – era, portanto, um assunto de interesse nacional, e o jornal tinha o dever de registrá-lo imediatamente.

A atualidade é uma característica da notícia, porque esse gênero textual se destina a registrar fatos e a colocá-los em evidência, justamente por entender que sejam de interesse da sociedade.

14. No texto 2, há palavras e expressões que marcam a atualidade do fato narrado. Veja um exemplo:

A maior parte dos doentes foi infectada durante viagens aos EUA ou ao México. **Até agora**, somente seis pessoas foram infectadas pelo vírus H1N1 dentro do Brasil.

Identifique, ao longo do texto 2, outras duas marcas temporais que evidenciam o caráter de atualidade desse texto.

O objetivo desta questão é levar o aluno a observar as marcas temporais presentes na notícia, as quais localizam o fato no tempo de sua ocorrência e, assim, situam o leitor com relação a ela. Professor, é importante que você conduza o aluno a observar as marcas temporais indicadas pelos verbos, mesmo que ele ainda não tenha estudado o assunto. Sugerimos que você aponte os verbos presentes no texto, para que os alunos percebam a recorrência do presente do indicativo, além dos advérbios temporais implícitos, como em: “Outras 22 pessoas estão em monitoramento em nove estados”, frase na qual está subentendido o advérbio “agora”. O advérbio “ontem” também sinaliza a atualidade da notícia.

15. Reescreva o título da notícia, substituindo a palavra “número” por outra de sentido equivalente.

O objetivo desta questão é levar o aluno a compreender o significado da palavra “número”, principalmente em virtude do estudo posterior sobre numerais.

Sugestão: Quantidade de casos da doença sobe [...].

Comente com os alunos que uma substituição assim fará a manchete perder um pouco sua atratividade e precisão.

Examinando as seções mencionadas anteriormente, é possível afirmar que os autores, inicialmente, por meio da conversa, dialogam sobre o gênero em estudo e somente depois das atividades realizadas que apresentam uma síntese.

No encaminhamento dado ao estudo gramatical, na unidade em análise o conteúdo é sobre a classe gramatical *numeral*. Geralmente, os autores do LDLP, da coleção Pitágoras, partem de frases dos textos apresentados no capítulo para introduzirem a gramática e os exercícios, como podem ser comprovados por meio da imagem abaixo.

Imagem 34

7. Analise os enunciados e identifique o tipo de numeral destacado.

a) “É a **primeira** vez que dados de detecção por satélite [...] são usados para criar uma visão global dos padrões de tráfego marítimo.”
Numeral ordinal

b) “**Dois** pesquisadores da empresa francesa CLS usaram imagens de radar.”
Numeral cardinal

c) Pesquisas mostram que **90%** da população brasileira se preocupam com a gripe suína.
Numeral cardinal

d) Apenas **um décimo** dos turistas vacina-se contra gripe.
Numeral fracionário

e) Visitar o México e os EUA significa o risco **triplo** de contrair a doença.
Numeral multiplicativo

8. Analise as frases a seguir e explique o sentido que o numeral, em negrito, passa a ter.

a) Maylan é uma amazona de **primeira**.
O numeral “primeira” valoriza a qualidade de seu desempenho.

b) Inventaram **mil e uma** desculpas para não deixar a jóquei competir.
O numeral “mil e uma” não pode ser interpretado em sentido literal, como uma informação precisa. É usado para expressar uma grande quantidade de vezes.

A proposta que segue é a produção de uma notícia. Ao analisar o material, percebe-se que os autores partem das esferas comunicativas para explorar gêneros diferentes. Ou, ainda, ao explorar determinada temática, trazem gêneros diferentes e de esferas também diferentes para a leitura e produção de texto.

Imagem 35

 **Produzindo texto**

A notícia é um texto jornalístico de pequena extensão, geralmente introduzido por uma manchete, em que se narra um fato ou acontecimento da atualidade, procurando responder às perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

A resposta a essas perguntas, em geral, são dadas no primeiro parágrafo da notícia, denominado **lide**. Os demais parágrafos tratarão de desenvolver o texto, relatando detalhes do fato e, quando possível, apresentando dados obtidos junto a instituições e especialistas.

O Novo Manual de Redação da Folha de S. Paulo registra que a notícia é:

Puro relato dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia, mas vários fatos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa. Suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia.

Lembre-se de que só se justifica produzir notícias sobre fatos de interesse público, ou seja, fatos que podem, de alguma forma, ter repercussão na sociedade.

Nesta seção, propomos que você produza, em seu caderno, uma notícia, partindo de um fato de seu cotidiano, supondo que ela será publicada em um jornal local (jornal da escola, do clube ou do bairro).

Ao produzir seu texto, construa o lide. Seja imparcial, isto é, não emita opiniões nem faça juízo de valor quanto ao acontecido. Seja, também, claro e objetivo no relato do fato, apresentando informações com exatidão no que se refere à(s) pessoa(s) envolvida(s), ao local e ao momento do acontecimento.

Avaliando a produção textual	Sim	Não	Em parte
O primeiro parágrafo corresponde ao lide?			
O título está adequado à notícia?			
O fato noticiado tem relevância na comunidade em que o jornal supostamente circulará?			
Os fatos foram narrados de maneira clara, objetiva e direta?			
Buscou-se a imparcialidade na narração dos fatos?			
Os dados referentes aos acontecimentos noticiados são precisos?			

Como, por exemplo, no LDLP8, do 9º ano, capítulo 7 *Intenções anunciadas*. Para abertura do capítulo é trazido um cartaz que busca conscientizar os jovens sobre o trabalho voluntário. Para a leitura, é proposto um anúncio publicitário que visa a conscientizar, principalmente, empresários, sobre a contratação de pessoas com deficiência. Neste capítulo o foco não é o gênero e sim o tema a ser discutido e ampliado, para isso como produção textual é sugerida a produção do gênero entrevista. Como proposta, os autores solicitam que os alunos entrevistem um empresário da cidade sobre a importância de se contratar pessoas com deficiência.

Outro exemplo, no LDLP6, do 7º ano, capítulo 11 *Quando navegar é preciso*. É trazida uma imagem com o globo terrestre no meio da imagem. Ao centro está escrito “Do you speak Google?” e em volta o verbo *falar* escrito em várias línguas. Do lado esquerdo da imagem, está escrito “O extraordinário avanço dos tradutores digitais está revolucionando as relações humanas e abrindo caminho para um ‘comunicado universal’”. Nas atividades da seção *Conversando* as perguntas estão voltadas para a qualidade e quantidade de informações que está disponível na internet.

Para leitura, é apresentado dois textos da esfera jornalística: uma notícia do jornal *O Globo* e uma reportagem do *Jornal do Brasil*, mesmo sendo gêneros diferentes e de lugares diferentes, esses dois textos são aproximados pela temática: a lei que obriga estabelecimentos traduzirem termos estrangeiros para o português.

Como proposta de produção de texto, é sugerida a produção de uma reportagem sobre a poluição visual, para isso é dada a seguinte situação comunicativa para os alunos “Na sua cidade, a publicidade irregular tomou conta de ruas, avenidas, prédios públicos e residências. São faixas, *outdoors*, *banners* espalhados por toda a cidade. Para reduzir a poluição visual, foi apresentada uma lei, e o prefeito sancionou”.

No canto direito da página do material didático há uma orientação para o professor: “Professor, na avaliação dos textos produzidos pelos alunos, considere as orientações propostas na seção e os itens do quadro *Avaliando a produção textual*. *Se for possível publicar as reportagens feitas, vale a pena essa iniciativa.*” Mas como publicar as reportagens se na cidade do aluno não existe a referida lei? Percebe-se que neste caso o professor tem que avaliar as propostas antes de sugerir-las aos alunos.

No LDLP do 9º ano, unidade 4 *A vida (re) escrita*, os autores propõem o trabalho com textos biográficos, para o encaminhamento do estudo, trazem para o livro didático diferentes gêneros que abordam essa finalidade comunicativa, mostrando, desta forma, as possibilidades

de dizer em gêneros distintos, como por exemplo, por meio de um poema, uma biografia e uma reportagem. Observe as imagens 36, 37, 38 e 39 que seguem.

Imagem 36



Textos

Os textos apresentados nesta seção são biográficos, uma vez que retratam o percurso de vida de algumas personalidades. Você verá que eles são de gêneros diferentes e que exploram variadas estratégias de construção.

Texto 1

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
 Principalmente nasci em Itabira.
 Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
 Noventa por cento de ferro nas calçadas.
 Oitenta por cento de ferro nas almas.
 E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

[...]

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
 esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
 este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
 este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
 este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
 Hoje sou funcionário público.
 Itabira é apenas uma fotografia na parede
 Mas como dói!

Divulgação



ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*.
 50. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 66. (Fragmento)

Imagem 37

Texto 2

Pedro II e Pedro d'Alcântara

D. Pedro II governou o Brasil de 23 de julho de 1840 a 15 de novembro de 1889. Foram 49 anos, três meses e 22 dias, quase meio século. Assumiu o poder com menos de quinze anos em fase turbulenta da vida nacional, quando o Rio Grande do Sul era uma república independente. O Maranhão enfrentava a revolta da Balaiada, mal terminara a sangrenta guerra da Cabanagem no Pará, e a Inglaterra ameaçava o país com represálias por conta do tráfico de escravos. Foi deposto e exilado aos 65 anos, deixando consolidada a unidade do país, abolidos o tráfico e a escravidão, e estabelecidas as bases do sistema representativo graças a ininterruptas realizações de eleições e à grande liberdade de imprensa. Pela longevidade do governo e pelas transformações efetuadas em seu transcurso, nenhum outro chefe de Estado marcou mais profundamente a história do país.

D. Pedro foi um Habsburgo perdido nos trópicos. Um homem de 1,90m, louro, de penetrantes olhos azuis, barba espessa, prematuramente embranquecida, num país de pequena elite branca cercada de um mar de negros e mestiços. Órfão de mãe logo depois de completar um ano de idade, de pai, aos nove, virou órfão da nação. Dela recebeu, via tutores e mestres, uma educação rígida, propositalmente distinta da do pai. Seus educadores procuraram fazer dele um chefe de Estado perfeito, sem paixões, escravo das leis e do dever, quase uma máquina de governar. Passou a vida tentando ajustar-se a esse modelo de servidor público exemplar, exercendo com zelo um poder que o destino lhe pusera nas mãos.

Este foi D. Pedro II, imperador do Brasil. Mas, detrás dessa máscara, reforçada pelos rituais da monarquia, havia um ser humano marcado por tragédias domésticas, cheio de contradições e paixões, amante das ciências e das letras, apaixonado pela condessa de Barral. Este foi Pedro d'Alcântara, cidadão comum, que detestava as pompas do poder. No Brasil, predominava a máscara do imperador D. Pedro II. Na Europa e nos Estados Unidos, ressurgia o cidadão Pedro d'Alcântara.

Mas uma paixão mais forte evitou o dilaceramento interno, permitiu que os dois Pedros convivessem, embora sob tensão permanente. Foi a paixão pelo Brasil. Ela marcou a vida de D. Pedro II e de Pedro d'Alcântara, possibilitando que o homem que os abrigava se dedicasse integral e persistentemente à tarefa de governar o Brasil por meio século. Ele o fez com os valores de um republicano, com a minúcia de um burocrata e com a paixão de um patriota. Foi respeitado por quase todos, não foi amado por quase ninguém.

CARVALHO, José Murilo de. *Dom Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9-10.



Imagem 38

Texto 3

O TRIUNFO DO TALENTO

Gilberto Giuzo protagonizou um milagre. Trabalhava na roça, interrompeu os estudos aos 14 anos, fez supletivo – e chegou ao ITA, a melhor escola de Engenharia do país. O que sua história ensina sobre o modo como o Brasil trata seus superdotados?

Nova Bandeirantes é um município de 13 mil habitantes no extremo norte do Mato Grosso. Fica longe, quase no ponto onde o Estado faz divisa com Pará e Amazonas. Foi ali, na zona rural (região de onça, jiboia e gado nelore), que Gilberto Giuzo passou a maior parte de sua vida. O menino magrelo de olhos esverdeados, filho de migrantes paranaenses, demonstrou desde cedo um talento incomum: aos 4 anos já fazia contas de cabeça, para surpresa dos pais, sitiantes sem instrução. A vocação matemática não impediu que levasse a vida na roça. Cresceu em lombo de cavalo, tratava do gado, erguia cercas na propriedade da família. As escolas que frequentou eram precárias mesmo para os padrões brasileiros. Desde a infância, dividia seu tempo entre as aulas e o trabalho.

CORRIDA DE OBSTÁCULOS

Criado no interior de Mato Grosso, filho de pais com pouco estudo, Gilberto Giuzo era forte candidato a largar a escola. Mas ele reinventou seu caminho e venceu cada obstáculo do ensino público.

Gilberto nasceu em 1984 e mudou-se com a família para o norte de Mato Grosso aos 2 anos. No começo da vida, as estatísticas indicavam um futuro escolar de poucas perspectivas.

PRECOCIDADE
Gilberto em sua casa, pouco antes de começar a fazer contas de cabeça

Em 56% das 88 mil escolas rurais do país não há professores suficientes para formar uma turma para cada série. É o ensino multisseriado. Há 1,2 milhão de alunos estudando assim.

Até a 4ª série, estudava na mesma classe com crianças de várias idades

Em sua escola, não havia computador ou biblioteca. Ele entrou na internet pela primeira vez aos 19 anos, no sindicato rural. Metade dos alunos de 1ª a 8ª está em escolas sem computador ou biblioteca.

1984
1990
1994

1990
Gilberto entrou direto na 1ª série

Como ele, 55% das crianças de até 6 anos no Brasil não vão às creches e pré-escolas. Sem saber os números e as letras, elas já começam a 1ª série defasadas.

Alunos da zona rural que terminam o ensino médio na idade certa → 22%

Alunos de MT que sabem o conteúdo adequado de Português no ensino médio → 18%

Alunos que sabem o conteúdo adequado de Matemática → 5%





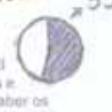




Imagem 39



Como proposta de produção de texto, os autores sugerem duas propostas: uma para a produção de uma biografia de uma pessoa conhecida e a outra para a produção de um infográfico da biografia produzida. Observe as imagens 40, 41 e 42.

Imagem 40

 **Produzindo texto**

Em dupla - em sala de aula

Como você viu, a vida das pessoas, no dia a dia, é escrita e reescrita por diversos motivos. Há situações em que os fatos da vida são registrados para compor notícias, para servir de exemplo de vida ou mesmo por simples inspiração poética.

Reúna-se com dois colegas para fazer as seguintes atividades:

a) Vocês deverão produzir a biografia de uma personalidade que admirem. Lembrem-se de que a biografia é um texto em que predominam sequências narrativas e descritivas, organizadas numa ordem temporal. Podem ser enunciados pontos de vista sobre a pessoa, ou simplesmente apresentar os fatos. Antes de passar seu texto a limpo, avaliem-no de acordo com o quadro a seguir.

Imagem 41

Avaliando a produção textual			
	Sim	Não	Em parte
O texto apresenta dados biográficos da personalidade escolhida?			
O texto contém informações que revelem que ela é uma pessoa de destaque?			
Os recursos de linguagem explorados são capazes de despertar o interesse do leitor acerca da personalidade cuja biografia se apresenta?			
As frases estão claras e completas?			
As palavras foram escritas corretamente?			

Imagem 42

b) Para compor o texto que vocês produziram, criem um infográfico. Relacionem as informações biográficas de seu texto a fatos históricos de ordem política, social ou cultural. Tomem como referência o texto 3, em que a vida de Gilberto Giuzo foi relacionada a fatos dessa natureza. Para que seu texto fique dinâmico e interessante, empreguem diferentes recursos de linguagem verbal e não verbal, selecionando, por exemplo, fotografias, desenhos ou gráficos para montar o infográfico. Sugerimos, também, que vocês utilizem variados tipos de letras e cores, para destacar informações.

Seu professor fará um painel com os textos produzidos pela turma. Usem folhas avulsas para preparar esse infográfico.

Avaliando a produção textual			
	Sim	Não	Em parte
Há harmonia entre os recursos verbais e não verbais explorados?			
O infográfico contém as principais informações sobre a personalidade escolhida?			
Foi estabelecida uma relação entre informações biográficas e fatos históricos e sociais?			
As palavras foram escritas corretamente?			

Quanto à produção de texto, a coleção da Rede Pitágoras em suas propostas, como visto nas imagens 40, 41 e 42, buscam propor para a produção textual, na medida do possível, gêneros que foram explorados nas atividades do *Conversando*, na seção de leitura *Textos*, aprofundados na seção *Partindo dos Textos* e também trabalhados na seção de estudo gramatical *Pensando bem*.

Percebe-se através das imagens 40, 41 e 42 que os autores do material não direcionam sistematicamente os alunos ao propor a atividade de escrita. Mesmo trazendo no boxe *Avaliando a produção textual* alguns critérios a serem observados durante ou após a escrita, os autores enfatizam mais o trabalho de reflexão e leitura dos gêneros em estudo. As propostas são apresentadas de maneira sintética e direta, visto que pressupõem que o aluno, após refletir e passar pelas seções anteriores do livro, tem condições de produzir um texto contemplando o conteúdo estudado e adequando o projeto de dizer ao gênero de determinada esfera comunicativa.

Analisando todo o material didático é possível afirmar que a coleção *Língua Portuguesa* privilegia a importância e a função social do gênero, assim como a intenção comunicativa, os interlocutores envolvidos, a situação comunicativa, o perfil dos interlocutores, a finalidade comunicativa. Como, por exemplo, ilustrado nas imagens a seguir retiradas do LDLP 6, 7 e 8, respectivamente.

Imagem 43 – LDLP 6

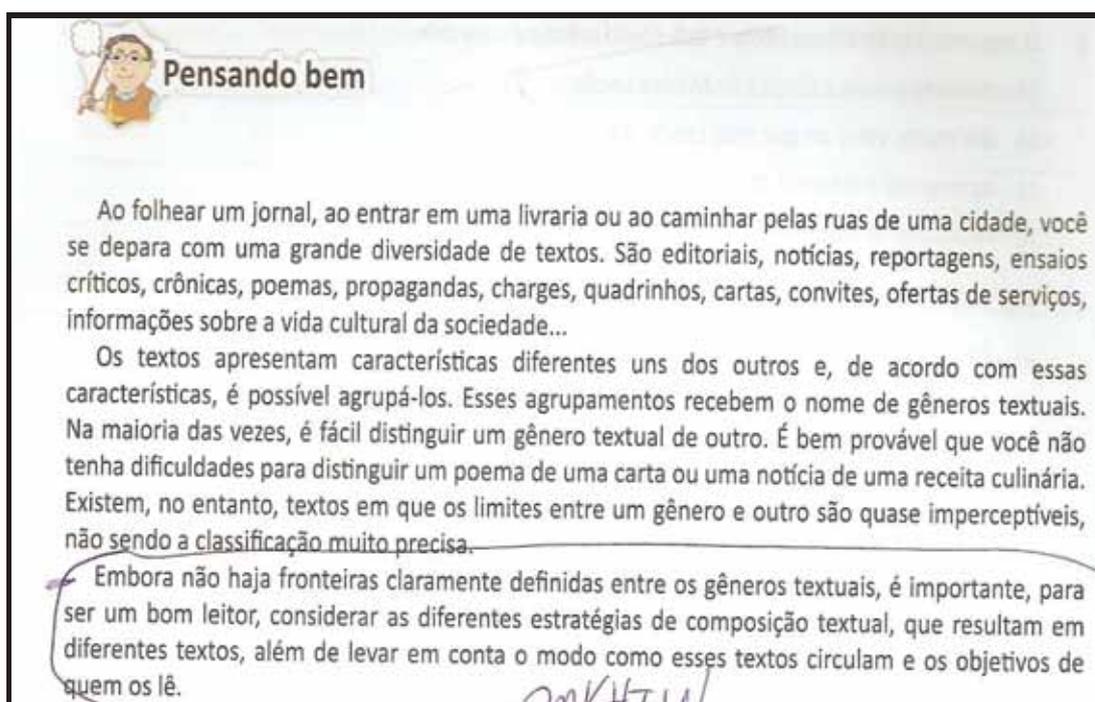


Imagem 44 – LDPL 6

Discurso, nesse caso, é qualquer enunciado oral ou escrito que supõe, em uma situação de comunicação, um locutor e um interlocutor. Locutor é aquele que produz o enunciado – no caso Benilde; interlocutor é a pessoa com quem se conversa – aqui a repórter Letícia Lins. Em um diálogo, os papéis de locutor e interlocutor se alternam. A mesma pessoa ora é falante, ora é ouvinte. Observe como isso ocorre no fragmento a seguir.

Veja como pai e filho se alternam nos papéis de locutor e interlocutor.

Imagem 45 – LDPL 7

Nós nos comunicamos por meio de textos e não de palavras ou frases. As palavras estão aí, mas não são suficientes para realizar a comunicação. É preciso organizá-las em frases, mas um amontoado de frases também não é suficiente. É necessário que haja entre elas relação lógica, intenção de comunicar. Não se faz um bolo apenas ajuntando os ingredientes indicados em uma receita, mas organizando, dispondo em uma determinada sequência tais ingredientes. Assim também, ao construir um texto, não é suficiente juntar palavras, acumular frases. Ser autor de um texto é escolher palavras, ordená-las, relacioná-las de modo a comunicar aos outros impressões e ideias.

Os pronomes têm papel importante na construção de textos coerentes e coesos. Eles sinalizam relações de sentido que permitem ao leitor / ouvinte uma compreensão mais adequada do texto.

Imagem 46 – LDLP 8

Ao discutir a questão anterior, é provável que vocês tenham percebido que a produção escrita está atrelada a finalidades comunicativas que são reguladas pela sociedade, cumprindo, portanto, um papel social. Assim, ao enviar um *e-mail* para seus amigos, seja qual for o assunto, você está realizando uma prática social voltada para a interação e a manutenção das relações interpessoais, da mesma forma que a pessoa que escreve classificados está propondo negócios, e quem escreve notícias está informando a sociedade sobre algum fato. Como você vê, toda manifestação escrita tem sua função, independentemente de abranger relações interpessoais ou institucionais.

Queremos que você reconheça algumas dessas funções, com base na análise de textos de gêneros diversos.

Desta forma, evidencia-se que os autores do material didático da Rede Pitágoras priorizam a relatividade do gênero, considerando as possibilidades de dizer com determinado gênero. É possível afirmar, também, que *Língua Portuguesa* inicialmente contextualiza o gênero a ser estudado por meio de perguntas que conduzem o aluno a refletir e a recuperar o seu conhecimento de mundo e de usuário linguístico. As atividades de produção de texto não se apresentam muito sistematizadas. No entanto, as produções textuais, assim como na coleção *Português Linguagens* também não conseguem ultrapassar os muros da escola. Ainda

as produções de texto são escritas para os colegas de sala e para o professor. Quanto à concepção de ensino, o material da Rede busca colocar o aluno em constante diálogo com o professor e com os colegas de sala, para juntos construírem o conhecimento.

Ao analisar a tabela abaixo que traz a quantidade de gêneros presentes no material didático, a quantidade de gêneros propostos nas atividades de produção de texto e a quantidade de gêneros ao final do material, fica evidente que o material *Língua Portuguesa* trabalhou os gêneros presentes tanto em atividade de leitura, gramática e produção de texto, ou seja, os gêneros propostos foram aprofundados.

	Quantidade de gêneros presentes no material	Quantidade de gêneros propostos na produção de texto	Total de proposta ao final do material
6º ano	33	26	26
7º ano	21	13	20
8º ano	40	17	22
9º ano	21	17	23

Por meio dos dados apresentados, é possível afirmar que os gêneros apresentados para a leitura foram trabalhados nas atividades de produção textual. Assim, faz-se dizer que a coleção da Rede Pitágoras se baseia em textos de diversos gêneros, para desencadear o estudo de língua portuguesa. Percebe-se uma preocupação dos autores em explorar gêneros que possuem mais estabilidade e os mais instáveis também.

Ao considerar as condições de produção do gênero, as relações com interlocutor, o processo de interação é possível mencionar que o material da Rede se aproxima do pensamento exposto nos PCNs, que visam à dinamicidade do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 80, o pensamento de Bakhtin e seu Círculo ganharam espaço na esfera acadêmica e, conseqüentemente, na esfera escolar. As atividades de leitura e produção de texto passaram a ser consideradas como atividades de interação verbal concretizadas por meio de gêneros do discurso. Desta forma, os gêneros do discurso entraram na pauta dos documentos oficiais voltados para o ensino de língua portuguesa, na sala de aula e nos manuais didáticos.

Buscando analisar, principalmente, como os gêneros do discurso são propostos em atividades de produção de texto, esta dissertação, selecionou duas coleções voltadas para Ensino Fundamental II, *Português Linguagens* (2010) e *Língua Portuguesa* (2012), ambas partem da teoria dos gêneros do discurso pensado por Bakhtin e seu Círculo para comporem suas coleções.

É notório que os autores de *Português Linguagens*, além de trazer a voz de Bakhtin, também embasam o seu material em releituras da teoria bakhtiniana, principalmente Dolz e Schneuwly. Já os autores da coleção da Rede Pitágoras, *Língua Portuguesa*, fundamentam os encaminhamentos para o estudo do texto e da produção nos estudos de Marcuschi.

Também visando contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais, e, embora *Português Linguagens* e *Língua Portuguesa* sejam de autores e linha editorial diferentes, percebe-se a mesma preocupação em trazer para o espaço da sala de aula diversos gêneros que circulam socialmente, diferentes esferas comunicativas. Essa diversidade presente no material didático é bem vinda, visto que alguns alunos têm o livro didático como único, ou um dos poucos, recursos de acesso para a leitura. Vale ressaltar que ambas as coleções em estudo atendem tanto as escolas particulares como as públicas.

Durante a realização desta pesquisa, pode-se observar que em muitas atividades de produção de texto, foco deste estudo, a preocupação dos autores estava centrada, ainda, na sistematização, e em alguns casos na exaustiva repetição de produção de um mesmo gênero.

No que se refere especificamente a produção de texto, as duas coleções colocam o aluno como avaliador de seu próprio texto. Em algumas propostas, o colega será o interlocutor do texto, em outras o professor será, talvez, o único leitor do texto produzido. Nas duas coleções percebe-se a preocupação de sistematizar e trazer para o leitor presumido aspectos estruturais do gênero em estudo, para que no momento da produção o aluno tenha condições de produzir o texto estruturalmente parecido com o modelo apresentado. Principalmente na coleção *Português Linguagens*, a maioria das propostas partem antes da leitura de um gênero que será solicitado na produção. Por exemplo, se na atividade de leitura

é apresentado um conto maravilhoso, na atividade de produção o aluno deverá escrever um conto maravilhoso. Assim posto, fica perceptível que os autores se colocam mais centrados na estabilidade do gênero do que em sua relatividade.

Na coleção da Rede Pitágoras, quase que na totalidade os textos apresentados para leitura não pertencem ao mesmo gênero, o que vai os aproximar ou será a esfera comunicativa ou a temática abordada. Desta forma, o aluno terá contato com possibilidades de dizer em gêneros diferentes um mesmo enunciado, cumprindo funções comunicativas diferentes.

Comparando ambas as coleções, pode-se perceber que a coleção da Rede Pitágoras explora o gênero de forma mais aprofundada, ou seja, inicialmente há a contextualização do gênero, por meio da reflexão a partir do conhecimento já adquirido e da partilha com os colegas. Após o diálogo primeiro, é apresentado ao aluno dois ou três textos de gêneros diferentes, mas com a mesma temática, para a leitura. Em seguida, o estudo da gramática também é voltado para aspectos linguísticos do gênero lido na seção de leitura. Para concluir o capítulo, é apresentada a proposta de produção de texto.

É importante salientar que os PCNs destacam a importância social do gênero, ou seja, o gênero em sua existência. No entanto, tanto o material didático *Português Linguagens* como o *Língua Portuguesa* sugerem atividades de produção que, ainda, não conseguem ultrapassar os limites da escola. O texto escolar é feito, de acordo com as propostas dos materiais analisados, para nascerem e morrerem na escola.

Se para Bakhtin, o gênero ganha vida na dinamicidade da existência, por que as coleções sugerem produções que partem de um simulacro da realidade? Será que na esfera escolar os textos somente têm a função de assimilação e reprodução? Estas são algumas de muitas outras inquietações suscitadas durante a feitura desta dissertação. Perguntas a serem respondidas posteriormente.

Obviamente que esta pesquisa, é um ponto de partida para se (re)pensar as práticas em sala de aula e meu compromisso em formar alunos capazes de ler, interpretar e produzir textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. *Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski*. In: *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. 6. ed. São Paulo: 2010c.

BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926]

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010e.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Dialogismo, Polifonia e Enunciação*. In: *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. Organização: Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Organização: Beth Brait, Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; PADILHA, Simone de Jesus. *Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades*. In: *Livros*

didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Organização: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. *Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002) livros escolares no Brasil: produção científica*. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Organização: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)*. In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Organização: Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAIT, B. *PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BRAIT, B. *Estilo*. In: BRAIT, B. *Bakhtin Conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B., PISTORI, M. H. C. *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo*. In: *Revista Alfa*, São Paulo, 56(2), 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução dos parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira à quarta séries: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros didáticos – *Programa Nacional do Livro Didático*: língua portuguesa / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Bases Legais*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 07/12/2013.

BRASIL. *PCN + Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000b. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 07/12/2013.

BRONCKART. Jean- Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane; *Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Organização: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BUNZEN, Clecio. *O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=0003613> Acesso em: 20/06/2013.

CEREJA, Willian R., MAGALHAES, Thereza C. *Português: Linguagens, 6º ano*. São Paulo: Atual, 2010. 6 ed. reform.

CEREJA, Willian R., MAGALHAES, Thereza C. *Português: Linguagens, 7º ano*. São Paulo: Atual, 2010. 6 ed. reform.

CEREJA, Willian R., MAGALHAES, Thereza C. *Português: Linguagens, 8º ano*. São Paulo: Atual, 2010. 6 ed. reform.

CEREJA, Willian R., MAGALHAES, Thereza C. *Português: Linguagens, 9º ano*. São Paulo: Atual, 2010. 6 ed. reform.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. s/p. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html> (acessado em 20/12/2014).

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores*. In: *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Organização: José Luiz Meurer, Désirée Motta-Roth. Bauru: EDUSC, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística*. In: *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. *Esfera e campo*. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Org. Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Irene. *Gêneros discursivos*. In: *Bakhtin Conceitos-chave*. Org. Beth Brait. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCHEZAN, Renata Coelho. *Diálogo*. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Org. Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. *Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes*. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Organização: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MEDVIÉDEV, N. P. *O método formal nos Estudos Literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, José Luiz. *Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais*. In: *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Organização: José Luiz Meurer, Désirée Motta-Roth. Bauru: EDUSC, 2002.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. *Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores*. Organização Roxane Rojo. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. *O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Organização: Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SEF. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível in: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental> Acesso em: fevereiro/2012.

SEF. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível in: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso em: fevereiro/2014.

SEF. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível in: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso em: fevereiro/2014.

SOBRAL, Adail. *Estética da criação verbal*. In: Bakhtin Conceitos-chave. Organização Beth Brait. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. *Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental*. In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Organização: Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 6º ano: 5ª série: ensino fundamental, livro 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 6º ano: 5ª série: ensino fundamental, livro 2*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 7º ano: 6ª série: ensino fundamental, livro 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 7º ano: 6ª série: ensino fundamental, livro 2*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 8º ano: 7ª série: ensino fundamental, livro 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 8º ano: 7ª série: ensino fundamental, livro 2*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 9º ano: 8ª série: ensino fundamental, livro 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. *Língua Portuguesa, 9º ano: 8ª série: ensino fundamental, livro 2*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

SITES CONSULTADOS

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 20/12/2013

<http://www.redepitagoras.com.br/pagina/52/presenca-pitagoras.aspx>. Acesso em 01/01/2014

ANEXOS

Anexo 1 – Gráficos *Português Linguagens*, 6º ano

Gráfico 1 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 1

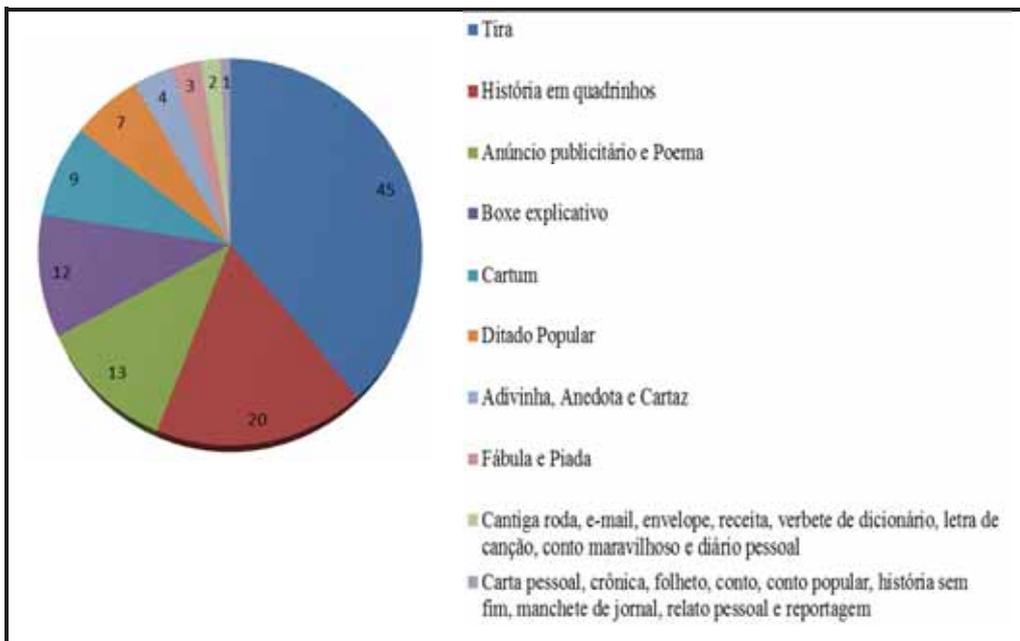
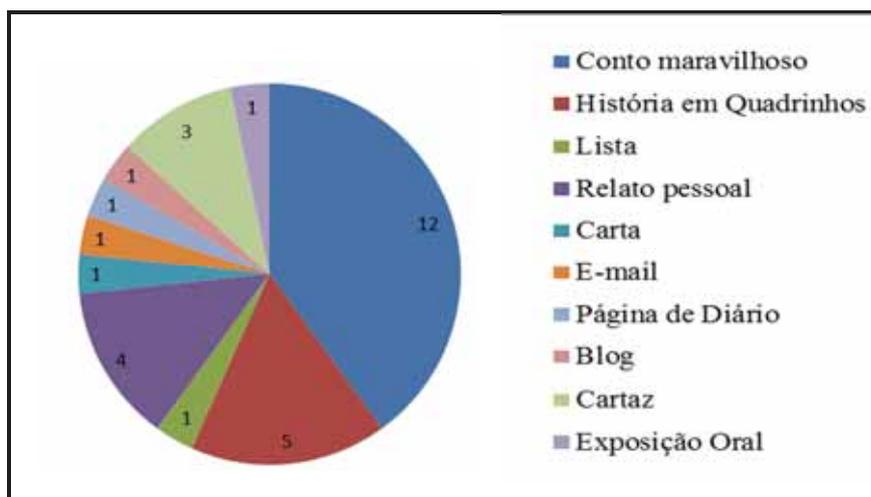


Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 1



Anexo 2 – Gráficos *Português Linguagens*, 7º ano

Gráfico 3 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 2

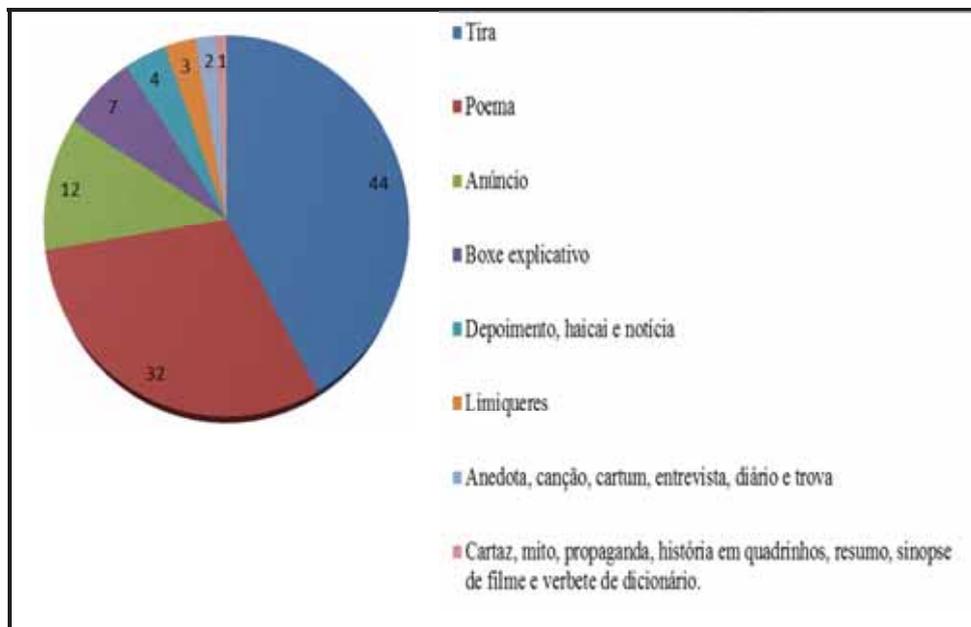


Gráfico 4 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 2



Anexo 3 – Gráficos *Português Linguagens*, 8º ano

Gráfico 5 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 3

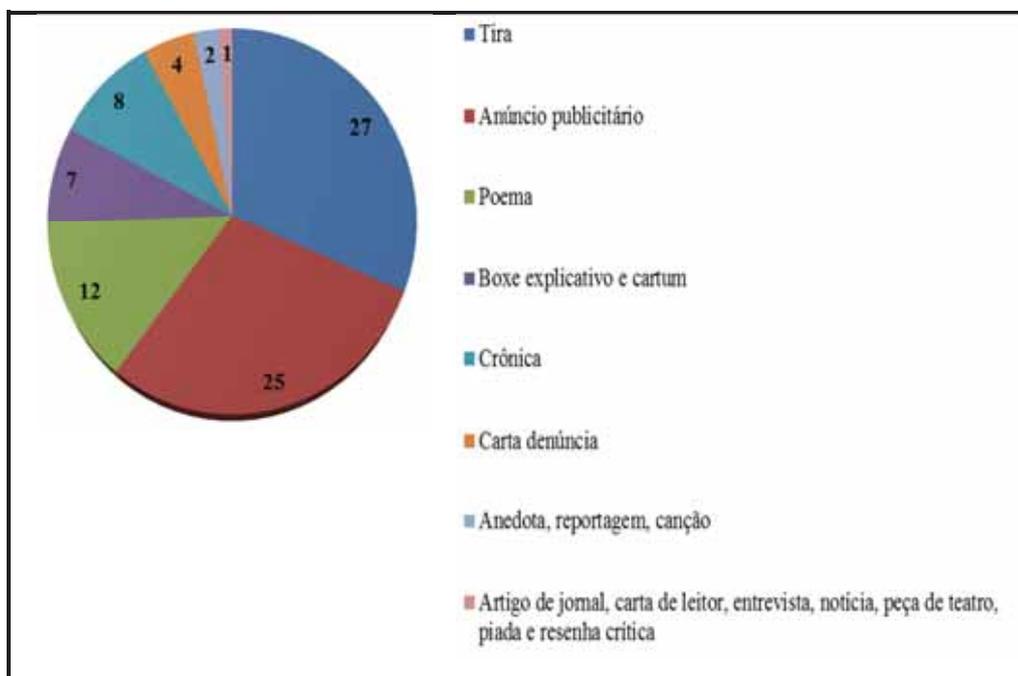
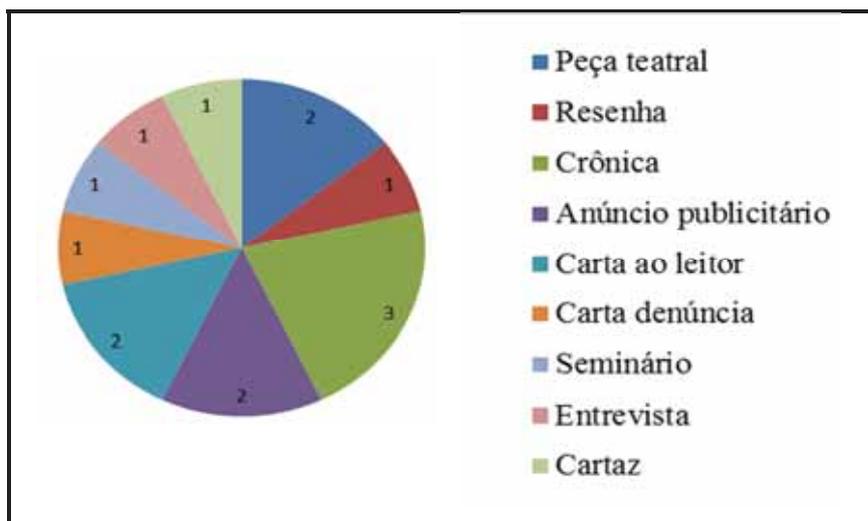


Gráfico 6 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 3



Anexo 4 – Gráficos *Português Linguagens*, 9º ano

Gráfico 7 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 4

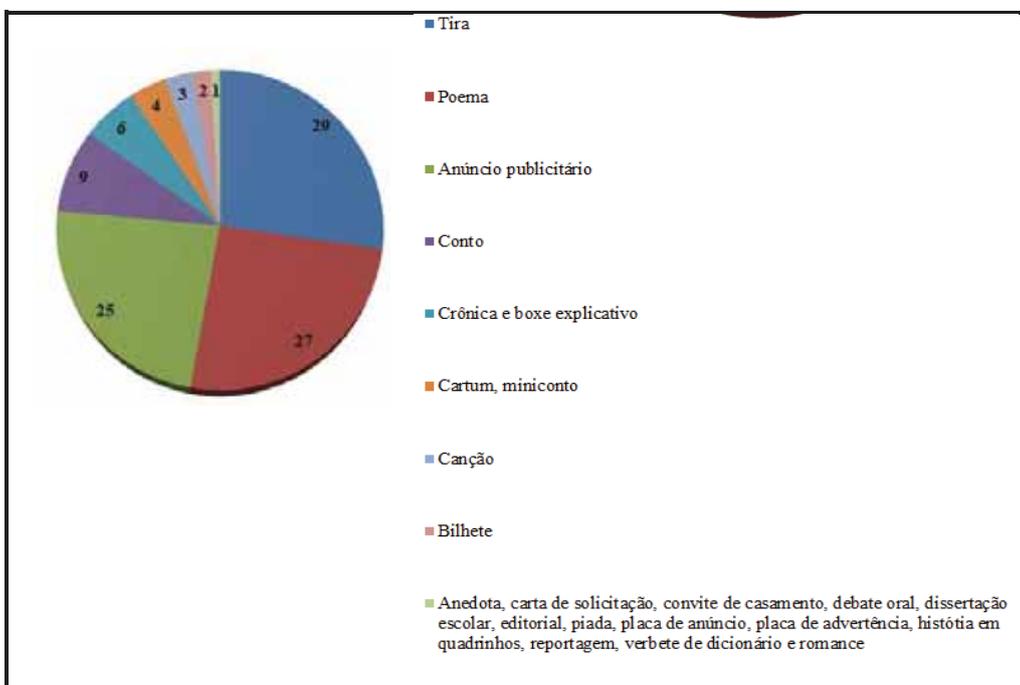
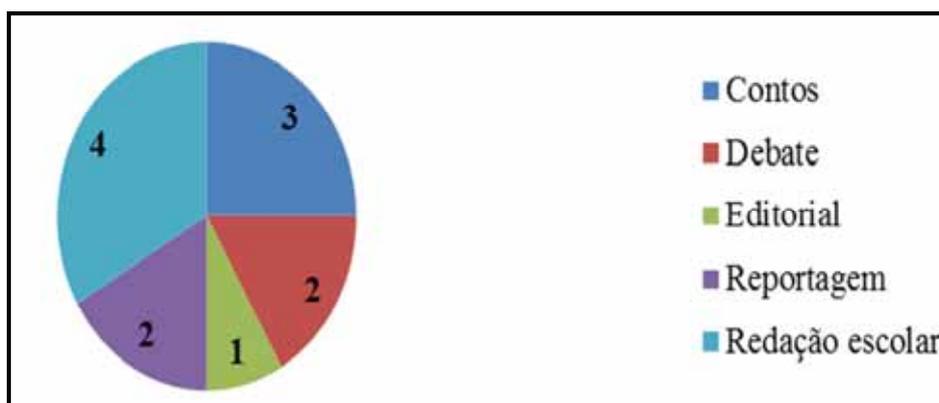


Gráfico 8 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 4



Anexo 5 – Gráficos *Língua Portuguesa*, 6º ano

Gráfico 9 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 5

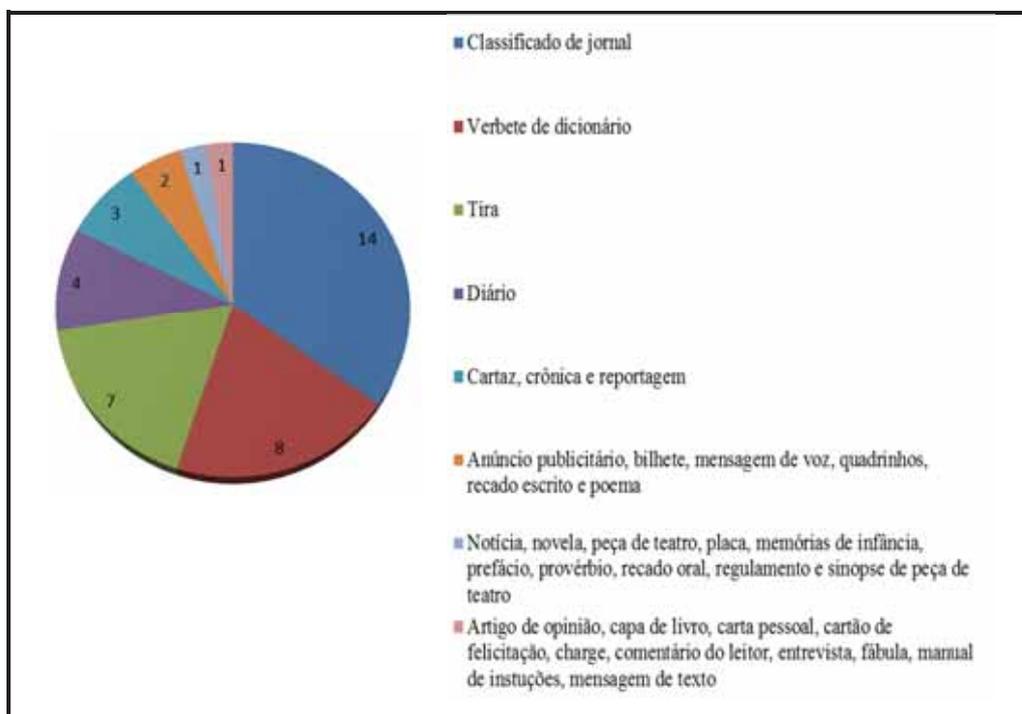


Gráfico 10 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 5



Anexo 6 – Gráficos *Língua Portuguesa, 7º ano*

Gráfico 11 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 6

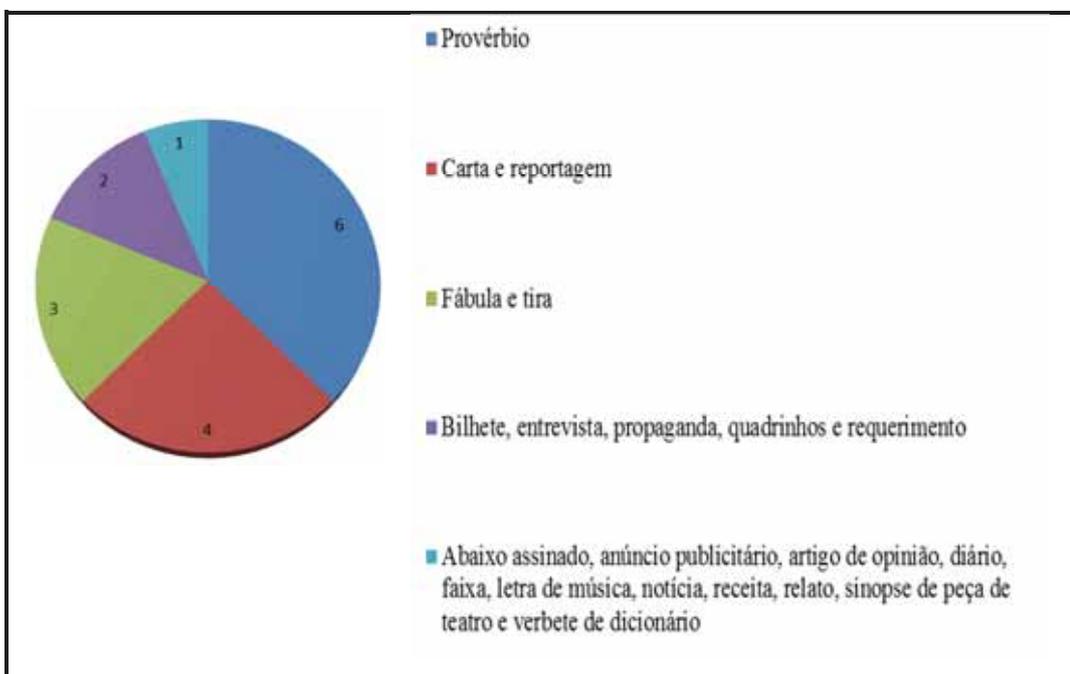


Gráfico 12 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 6



Anexo 7 – Gráficos *Língua Portuguesa*, 8º ano

Gráfico 13 – Distribuição dos gêneros discursivos e suas recorrências no LDLP 7

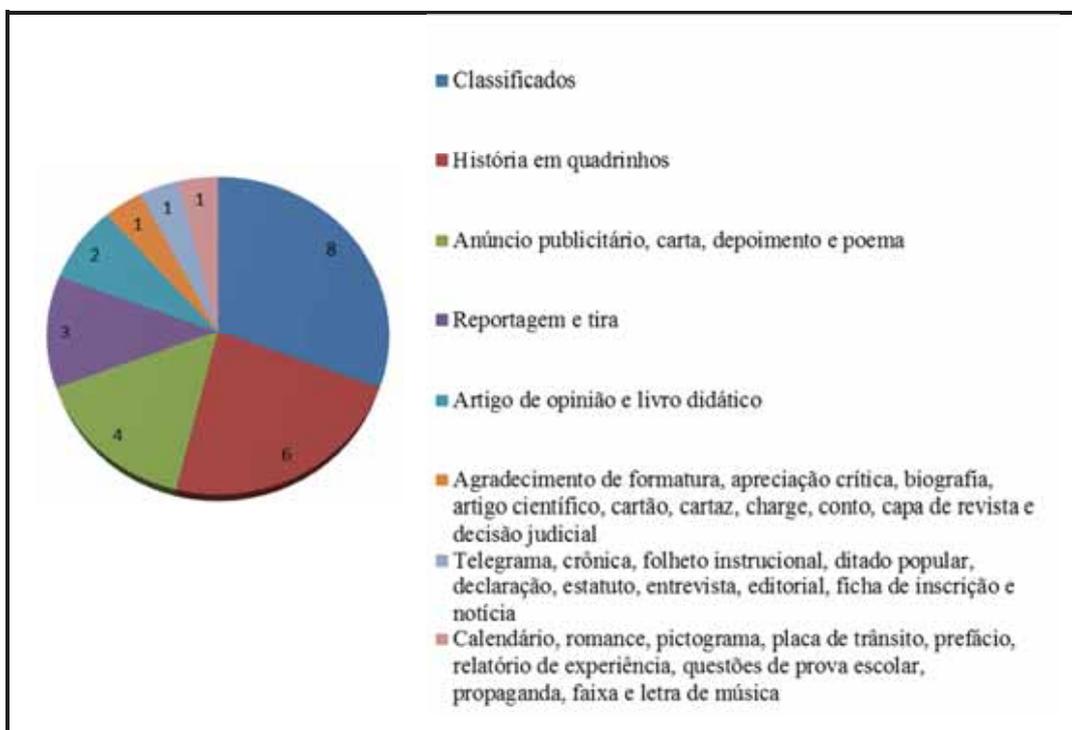


Gráfico 14 – Distribuição dos gêneros discursivos propostos para produção textual – LDPL 7



