

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO PROF^a. MARIA ELISA DE A. MAIA – CAMEAM
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

FRANCISCA LUCÉLIA SALDANHA DE SÁ PEREIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO**

PAU DOS FERROS
2015



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO**

Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira

PAU DOS FERROS
2015

FRANCISCA LUCÉLIA SALDANHA DE SÁ PEREIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/*Campus* Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Edileuza da Costa

FRANCISCA LUCÉLIA SALDANHA DE SÁ PEREIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/UERN, como requisito necessário à obtenção do grau em Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Pau dos Ferros, 28 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Maria Edileuza da Costa
Prof.^a. Dra. Maria Edileuza da Costa (UERN)
Orientadora/Presidente
(Presidente)

Rosiane Maria Soares da Silva
Prof.^a Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (UFPE)
Examinador Externo
(1º Examinador)

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Prof.^a. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (UERN)
Examinador Interno
(2º Examinador)

Prof.^a. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)
Suplente Interno

Prof.^a. Dra. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)
Suplente Externo

Pau dos Ferros
2015

Dedico a Deus, Fonte de toda Misericórdia, por ter renovado minhas forças e minha fé a cada dia.

Aos meus filhos, pela compreensão em relação à minha ausência e pelas palavras e abraços carinhosos durante os momentos de estresse.

Ao meu esposo, parceiro imprescindível que, incontestavelmente, está sempre ao meu lado em todos os momentos de minha vida.

À minha mãe, *in memoriam*, que está sempre presente em meu coração e, certamente, onde estiver, estará cuidando de mim, orgulhosa e envaidecida de mais esta conquista em minha vida.

Ao meu pai, referência importante em minha vida.

À Professora Dra. Maria Edileuza da Costa, que participou deste trabalho dando sugestões e orientações valiosas para a sua concretização.

AGRADECIMENTOS

Sou agradecida de todo o coração a todas as pessoas que, direta e indiretamente, participaram desta grande conquista pessoal e profissional. Especialmente, agradeço:

Ao Deus todo poderoso, que me fortalece todos os dias;

Aos meus irmãos; Raimunda, Socorro, Lucelina e Raimundo; meus sobrinhos: Maria Luíza, Emerson e a pequena Maria Clara, sempre presentes em minha vida. OBRIGADA a todos vocês pela força e pelas palavras de incentivo;

Ao meu sobrinho querido, Luís Antônio, pela disponibilidade em colaborar para a conclusão desta pesquisa.

À minha querida orientadora, Professora Edileuza, pelas valiosas orientações durante a escrita desta dissertação.

Ao ex-coordenador da CREDE 11/Jaguaribe – CE, Neyrismar Felipe, que não hesitou em me liberar das minhas atividades profissionais para fazer o Mestrado;

À amiga Eliana Bezerra, pelo incentivo e entusiasmo.

À amiga Irene, que se dispôs, gentilmente, a contribuir com esta pesquisa.

RESUMO

Levando em consideração as novas propostas de trabalho com a língua(gem), alicerçadas em uma abordagem que tem como ponto de partida os estudos sobre os gêneros discursivos/textuais, esta pesquisa tem como objetivos analisar as condições de produção com os gêneros discursivos/textuais no Livro Didático de Língua Portuguesa de 9º ano da coleção, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PNLD) 2014: Coleção Para Viver Juntos, de Greta Marcheti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, e propor uma intervenção de sequência didática dos gêneros: anúncio de propaganda, crônica narrativa, carta de reclamação, artigo de opinião e reportagem. Para a análise, realizamos o levantamento dos gêneros discursivos/textuais no livro, *corpus* da pesquisa; analisamos as capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas nas atividades de compreensão textual com os gêneros e, por fim, como o livro didático orienta a produção textual. Percebemos que o LD, ainda, não aborda o trabalho de produção textual com os gêneros de modo que contemple efetivamente as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, dando condições de tornar o aluno um bom produtor de texto. Dessa forma, é preciso irmos além do que está proposto no LD, planejarmos nossas atividades, o nosso trabalho com a língua portuguesa, não o encarando como único norteador de nossa ação docente. Para este estudo, baseamo-nos nas orientações teóricas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2010); Bakhtin (2003); Marcuschi (2008); Dionísio (2005); Antunes (2003); Buzen (2005); Rojo (2005); Rojo (2007); Costa-Hübes e Simioni (2014), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e utilizamos a abordagem quantitativa e qualitativa.

Palavras-chave: Gêneros discursivos/textuais. Livro didático. Produção textual. Capacidades de linguagem. Sequência didática.

RESUMEN

Teniendo en cuenta las nuevas propuestas de trabajo con el lengua(je), fundada en un enfoque que toma como punto de partida los estudios de los géneros discursivos/textuales, esta investigación tiene como objetivos analizar las condiciones de producción con los géneros discursivos/textuales en el “Livro Didático de Língua Portuguesa de 9º ano” de la colección, aprobada por el “Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PNLD) 2014: Coleção Para Viver Juntos, de Greta Marcheti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto”, y proponer una intervención de secuencia didáctica de los géneros: anuncio propagandístico, crónica narrativa, carta de reclamación, artículo de opinión y reportaje. Para el análisis, se realizó la clasificación de los géneros discursivos/textuales en el libro, *corpus* de la investigación; analizamos las capacidades de lenguaje (capacidades de acción, discursivas y lingüístico-discursivas) desarrolladas en las actividades de comprensión textual con los géneros y, por último, cómo el libro didáctico orienta la producción textual. Nos dimos cuenta de que el libro didáctico no aborda aun el trabajo de producción textual con los géneros con el fin de contemplar efectivamente las capacidades de acción, discursivas y lingüísticas discursivas, ofreciendo las condiciones para que el estudiante sea un buen productor de texto. Por lo tanto, tenemos que ir más allá de lo que se propone en el libro didáctico, planeando nuestras actividades, nuestro trabajo con la lengua portuguesa, no lo siendo como el único guían de nuestras actividades de enseñanza. Para este estudio, nos basamos en las directrices teóricas de Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly (2010); Bakhtin (2003); Marcuschi (2008); Dionisio (2005); Antunes (2003); Buzen (2005); Rojo (2005); Rojo (2007); Costa-Hübes e Simioni (2014) “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998), y utilizamos el enfoque cuantitativo y cualitativo.

Palabras-clave: Géneros discursivos/textuales. Libro didáctico. Producción textual. Capacidades de lenguaje. Secuencia didáctica.

LISTA DE ABREVIATURAS

CL: Capacidades de linguagem

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED: Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL: Instituto Nacional do Livro

LD: livro didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDLP: Livro didático de língua portuguesa

LOGSE: Lei Orgânica Geral de Educação

MEC: Ministério da Educação

MP: Manual do Professor

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA: Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD EJA: Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

USAID: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos gêneros discursivos/textuais no LDLP (%).....	61
Gráfico 2 - Capacidades discursivas.....	67
Gráfico 3 - Capacidades de ação.....	68
Gráfico 4 - Capacidades linguístico-discursivas.....	69
Gráfico 5 - Capacidades discursivas.....	70
Gráfico 6 - Capacidades de ação.....	70
Gráfico 7 - Capacidades linguístico-discursivas.....	71
Gráfico 8 - Capacidades discursivas.....	72
Gráfico 9 - Capacidades linguístico-discursivas.....	73
Gráfico 10 - Capacidades de ação.....	73
Gráfico 11 - Capacidades de ação.....	74
Gráfico 12 - Capacidades discursivas.....	75
Gráfico 13 - Capacidades linguístico-discursivas.....	76
Gráfico 14 - Capacidades de ação.....	77
Gráfico 15 - Capacidades discursivas.....	78
Gráfico 16 - Capacidades linguístico-discursivas.....	79
Gráfico 17 - Capacidades de ação.....	79
Gráfico 18 - Capacidades discursivas.....	80
Gráfico 19 - Capacidades linguístico-discursivas.....	81
Gráfico 20 - Capacidades de ação.....	81
Gráfico 21 - Capacidades discursivas.....	82
Gráfico 22 - Capacidades linguístico-discursivas.....	83
Gráfico 23 - Capacidades de ação.....	84
Gráfico 24 - Capacidades discursivas.....	85
Gráfico 25 - Capacidades linguístico-discursivas.....	85
Gráfico 26 - Capacidades de ação.....	86
Gráfico 27 - Capacidades discursivas.....	87
Gráfico 28 - Capacidades linguístico-discursivas.....	87
Gráfico 29 - Capacidades de ação.....	88
Gráfico 30 - Capacidades discursivas.....	89
Gráfico 31 - Capacidades linguístico-discursivas.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos tipológicos.....	39
Quadro 2 - Gêneros presentes no LDLP.....	55
Quadro 3 - Recorrências dos gêneros no LDLP.....	59
Quadro 4 - Domínios discursivos.....	63
Quadro 5 - Capacidades de linguagem.....	66

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 - Canção.....	58
Exemplo 2 - Anúncio.....	58
Exemplo 3 - Tira.....	62
Exemplo 4 - Avaliação e reescrita do conto psicológico.....	94
Exemplo 5 - Avaliação e reescrita do conto social.....	96
Exemplo 6 - Proposta de produção textual de conto de amor.....	97
Exemplo 7 - Proposta de produção textual de crônica esportiva.....	99
Exemplo 8 - Escrita da primeira versão do artigo de opinião.....	100
Exemplo 9 - Proposta de produção textual de verbete de enciclopédia.....	102
Exemplo 10 - Avaliação e reescrita do artigo de opinião.....	104
Exemplo 11 - Proposta de produção textual de resenha crítica.....	105
Exemplo 12 - Proposta de produção textual de anúncio de publicidade.....	106
Exemplo 13 - Planejamento e elaboração do anúncio de propaganda.....	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: CONCEITOS E FUNÇÕES.....	24
2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: BREVES OBSERVAÇÕES CONCEITUAIS.....	24
2.1.1 Mikhail Bakhtin.....	24
2.1.2 Luiz Antônio Marcushi.....	28
2.1.3 Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.....	31
2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO E ENSINO.....	34
2.3 AGRUPAMENTOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS.....	38
3 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O PERCURSO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	42
3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA HISTÓRICO.....	46
3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CONSTRUÍDO POR OUTROS GÊNEROS INTERCALADOS.....	48
3.3 A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	52
4 O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL COMO INSTRUMENTO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA, A PRODUÇÃO TEXTUAL E A ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	55
4.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS	55
4.2 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS.....	64

4.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LDLP.....	90
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	110
5.1 A SD: MODELO DO GRUPO DE GENEVRA.....	110
5.2 A SD: UMA ADEQUAÇÃO PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	115
5.3 A NOSSA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	119
5.3.1 SD do gênero anúncio de propaganda.....	119
5.3.2 SD do gênero crônica narrativa.....	123
5.3.3 SD do gênero carta de reclamação.....	126
5.3.4 SD do gênero artigo de opinião.....	129
5.3.5 SD do gênero reportagem impressa.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	150

1 INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa A produção de textos no livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental: uma análise das atividades de produção, temos como foco a análise das condições de produção com os gêneros discursivos/textuais no livro didático de língua portuguesa e a proposta de intervenção com a sequência didática.

Essa temática está sendo estudada e discutida por outros pesquisadores, como Antônio Aldair Neto (UERN), Arisberto Gomes de Souza (UERN) e Adriana Morais Jales de Lima (UECE). No entanto, o nosso trabalho se diferencia do trabalho desses pesquisadores em razão de não somente termos pesquisado sobre a temática, mas também por termos construído uma proposta de intervenção com a SD, visando a um trabalho com a produção textual mais sistemático e eficiente. Diferencia-se, ainda, porque privilegiamos o estudo das capacidades de linguagem na apropriação dos gêneros discursivos/textuais.

Para este estudo, baseamo-nos nas orientações teóricas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2010); Bakhtin (2003); Marcuschi (2008); Dionísio (2005); Antunes (2003); Buzen (2005); Rojo (2005); Rojo (2007); Costa-Hübes e Simioni (2014), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Destacamos, portanto, que utilizamos, neste trabalho, a denominação gêneros discursivos/textuais como forma de compreender todos os textos que circulam socialmente, sem distinção dos textos das modalidades oral e escrita.

Rojo (2007), a partir de um levantamento realizado entre produções acadêmicas em Linguística Aplicada, afirma ser possível a divisão em duas vertentes distintas dos trabalhos que, de certa forma, se embasam em teorias de gênero de extração francófona. Conforme a autora, uma das vertentes estaria apoiada no que ela classifica como “Teoria dos Gêneros do Discurso” e a outra como “Teoria dos Gêneros de Texto”.

Embora, em algumas situações, recorram a autores em comum, as duas vertentes têm, de uma maneira ou outra, como elemento fundante, a teoria dos gêneros de Bakhtin. Cada vertente tem como referência autores que fazem a releitura dessa obra.

Ainda segundo a autora, pode-se afirmar que os trabalhos mais alinhados com a Teoria dos Gêneros de Texto, ao realizarem análises ou aplicarem o conceito de

gênero, têm a tendência de recorrer a categorias mais ligadas à estrutura ou forma composicional do texto, categorias oriundas, sobretudo, da Linguística Textual do final da década de 1980 e começo da década de 1990.

Já os trabalhos filiados à Teoria dos Gêneros Discursivos buscam a seleção de suas categorias de análise, visando aos aspectos da materialidade linguística, os quais são determinados pelos parâmetros da situação de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, destacando não apenas as marcas linguísticas que produzem significação e temas importantes no discurso.

Nesse sentido, Rojo (2007:207), corrobora:

Assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem. Os professores talvez preferissem o segundo caminho. Mas as necessidades dos alunos fazem-nos escolher o primeiro para a modelização didática. [...]

Assim, é fundamental enfatizar que ambas as correntes, de uma forma ou de outra, levam em consideração questões enunciativas em suas análises e trabalhos.

Dessa forma, utilizamo-nos da terminologia gêneros discursivos/textuais, uma vez que entendemos que o nosso trabalho e o que defendemos nele compreende os parâmetros da situação de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, levando em consideração as marcas linguísticas presentes no discurso.

Os objetivos principais que balizam esta dissertação são analisar as condições de produção com os gêneros discursivos/textuais no LDLP e propor uma intervenção de SD dos gêneros: anúncio de propaganda, crônica narrativa, carta de reclamação, artigo de opinião e reportagem, apresentados respectivamente.

Quanto aos objetivos específicos, temos os seguintes:

- a) Verificar quais e quantos são os gêneros discursivos/textuais presentes no LDLP.
- b) Analisar as capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas nas atividades de compreensão textual com os gêneros discursivos/textuais do LDLP.
- c) Examinar o tratamento dado às etapas previstas nas produções textuais com os gêneros discursivos/textuais.

O *corpus* da nossa pesquisa constituiu-se do livro de 9º ano da coleção aprovada pelo PNLD do Ensino Fundamental – 2014: Coleção Para Viver Juntos, de Greta Marcheti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto

Para selecionarmos o *corpus* da pesquisa, adotamos os critérios a saber: a) estar inserido numa das coleções de LDLP, aprovadas pelo PNLD; b) ser adotado na escola e na série em que desenvolvo o meu trabalho pedagógico; c) apresentar ênfase no trabalho com gêneros discursivos/textuais nas atividades escritas, de leitura e oralidade.

O volume do 9º ano da Coleção Para Viver Juntos, que tem como diretriz o trabalho com gêneros discursivos/textuais próprios de diferentes esferas discursivas, está organizado, assim como os demais volumes, em nove capítulos, o último deles constituindo uma *Revisão*. Cada capítulo está estruturado em cinco seções: Estudo do texto; Produção de texto; Reflexão linguística; Língua viva e Questões de escrita.

Na seção *Estudo do texto*, em todos os capítulos, são apresentadas duas leituras, as quais são trabalhadas de maneira diferente, porém voltadas para a compreensão e interpretação, comparação entre os dois textos e para a análise de sua linguagem.

Na seção *Produção de texto*, as propostas apresentam condições de produção, às vezes reais, outras, hipotéticas.

A seção *Reflexão linguística* explora os conteúdos gramaticais, a seção *Questões de escrita* trabalha as questões de ortografia e de pontuação e a seção *Língua viva*, também, explora conteúdos gramaticais.

A análise centrou-se no livro do professor, o qual contém o Manual do Professor, que foi foco de análise também. O Manual do Professor traz respostas e comentários sobre as atividades, esclarecimentos e orientações para os professores. Consta, ainda, de uma série de explicações sobre a construção da coleção e orientações que direcionam a ação pedagógica.

No que diz respeito à metodologia de nossa pesquisa, podemos afirmar que ela se caracteriza como pesquisa documental, de abordagem quali-quantitativa.

Conforme Godoy (1995), a pesquisa documental se dá a partir do exame, da análise de materiais que ainda não foram analisados ou que estão sujeitos a passar por uma nova análise, um novo exame, com vistas a uma nova interpretação, podendo possibilitar criatividade ao investigador, no direcionamento de sua pesquisa.

Ainda segundo Godoy (1995), não se pode considerar que há oposição e exclusão entre os métodos qualitativos e quantitativos, uma vez que eles mesclam os procedimentos e convergem para maior compreensão dos fenômenos investigados e em análise.

Para a exposição do nosso estudo, dividimos este trabalho em cinco capítulos:

No capítulo 1, fazemos a apresentação de todas as etapas que constituem esta pesquisa.

No capítulo 2, ressaltamos as especificidades das teorias e das pesquisas sobre os gêneros, tratando de algumas questões conceituais, com destaque na função dos gêneros discursivos/textuais; no gênero discursivo/textual como instrumento de comunicação e ensino e o agrupamento de gêneros. Expomos, ainda, os conceitos de gêneros apresentados por alguns autores da área e as vantagens da utilização deles associados ao ensino da língua materna.

No capítulo 3, fazemos um breve histórico sobre o percurso do LD no Brasil, considerando o LDLP em um panorama histórico; como um gênero discursivo constituído por outros gêneros intercalados e a abordagem dos gêneros no LDLP.

No capítulo 4, cuja proposta é de análise dos dados, buscamos verificar a diversidade dos gêneros inseridos no LDLP, a possibilidade de o aluno ter acesso aos muitos gêneros discursivos/textuais que circulam em nosso meio social, apropriando-se de capacidades que o torne capaz de fazer uso deles.

Trataremos esse capítulo de maneira mais intensa, dada a sua necessidade:

Na primeira etapa, expomos o levantamento dos gêneros inseridos no LDLP. É importante destacar que nela consideramos todos os gêneros trabalhados e explorados nas atividades escritas, de leitura e análise linguística.

Já na segunda etapa da pesquisa, procuramos analisar as CL (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas nas atividades com os gêneros discursivos/textuais do LDLP. Essa etapa nos possibilitou verificar se as atividades do LDLP favoreciam o desenvolvimento das CL, as quais são fundamentais não somente nas atividades de leitura e compreensão, mas também nas atividades de produção de gêneros escritos e orais.

Quanto à terceira etapa, examinamos como se dá o tratamento didático das atividades de produção textual com os gêneros. Realizando essa análise, foi possível compreender como são tratados os aspectos e as características relacionadas a ele:

suporte textual, interlocutores, propósito comunicativo e o tratamento dado ao estilo, à composição e ao tema nos gêneros.

Foi possível, ainda, compreender como as atividades orientam o aluno no momento do planejamento, tendo por base a situação de comunicação, como ele é conduzido a essa reflexão, como é definido o conteúdo de acordo com a função social do gênero, o objetivo do texto, as expectativas dos leitores, a revisão e reescrita das produções textuais. Se estavam explícitas as orientações sobre o nível de formalidade a ser adotado, sobre os aspectos linguístico-textuais e outras fontes de informações disponíveis aos alunos.

Para o alcance dos resultados da nossa pesquisa, dividimos a análise em três fases distintas.

Em cada fase, os procedimentos estão descritos a partir de três questionamentos, através dos quais temos o objetivo de buscar recursos e subsídios para explicar o objeto de estudo em questão.

Para respondermos ao questionamento: *Quais e quantos são os gêneros discursivos/textuais encontrados no LDLP selecionado*, procedemos com o levantamento da variedade dos gêneros discursivos/textuais, cuja presença se deu no LDLP. Averiguamos, ainda, quantas vezes o mesmo gênero era encontrado no livro. Elaboramos, portanto, um histórico de todos os gêneros presentes. Com isso, constatarmos quais gêneros eram mais e menos ocorrentes no LDLP.

De acordo com o Guia de livros didáticos PNLD (2014), a coleção Para Viver Juntos está organizada com base em gêneros discursivos/textuais e são contemplados em todas as atividades propostas pelo LDLP. Assim, todos os resultados apresentados nas etapas desta pesquisa contemplam o trabalho que visa à leitura e à produção textual, no que diz respeito à modalidade escrita da língua.

Como a nossa pesquisa está voltada para o tratamento dado às atividades escritas e de leitura com os gêneros discursivos/textuais, não nos detivemos nos gêneros encontrados isoladamente, sem nenhuma atividade vinculada a eles nem nos trechos de textos, embora explorados em atividades. Não consideramos, também, os boxes que traziam informações e/ou orientações sobre os conteúdos gramaticais e os gêneros discursivos/textuais.

Quanto à classificação dos gêneros, consideramos as que foram utilizadas pelas autoras do próprio LDLP.

É fundamental destacar que, ao procedermos com a nossa análise, não temos a pretensão de categorizar os gêneros, já que temos ciência de que eles não podem ser classificados numa configuração rígida, como modelos estanques ou estruturas fixas, mas sim como entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social.

Essa primeira fase foi fundamental porque os resultados nos propiciaram compreender como se deu a organização dos gêneros discursivos/textuais presentes no LDLP. Foi fundamental, ainda, na contribuição da análise das etapas seguintes.

Na etapa seguinte, procuramos analisar as CL (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas nas atividades de compreensão textual com os gêneros discursivos/textuais do LDLP.

Essa etapa foi relevante para a análise da etapa subsequente, já que o desenvolvimento das CL são fundamentais não só nas atividades de leitura e compreensão, mas também nas atividades de produção de gêneros escritos e orais.

Analisamos, nas atividades de instrumentalização com os gêneros, se os alunos são expostos a situações em que acionam seu conhecimento prévio para identificar o assunto, o propósito comunicativo, os leitores, o produtor do texto e o veículo de circulação.

Analisamos, ainda, se as atividades contribuem para que os alunos mobilizem a capacidade discursiva, compreendendo a organização textual-discursiva (enredo, imagens, conclusão, situação-problema); quais sequências textuais constituem os textos e quais as mais recorrentes; o significado de palavras e expressões a partir de inferências, com base no tema abordado nos textos, no contexto e no conhecimento das regras da gramática e dos aspectos do léxico.

Em sequência à nossa análise, verificamos se a capacidade linguístico-discursiva é mobilizada a partir de atividades que convergem para a compreensão dos elementos que orientam sobre as escolhas lexicais adequadas ao gênero e à situação de comunicação; contribuem com a coesão nominal e verbal e visam à identificação dos organizadores textuais, promovendo a coerência.

De acordo com Cristóvão (2007), as CL constituem um conjunto de operações que possibilitam a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para a mobilização dos conhecimentos de que já nos apropriamos e operacionalização da aprendizagem.

A noção de CL evoca do aprendiz as aptidões necessárias para a produção e a compreensão de um gênero numa situação de interação determinada, em que é

primordial que o sujeito compreenda as características do contexto e do referente (capacidades de ação), articule modelos discursivos (capacidades discursivas) e conheça, interprete e utilize as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). É possível, portanto, dizermos que as CL são mobilizadas no momento da leitura e produção de um texto.

A proposta para a última etapa de análise da pesquisa é a de examinar como se dá o tratamento didático das atividades de produção textual. Para isso, realizamos um levantamento dessas atividades e se as orientações didáticas dirigidas aos alunos potencializam o trabalho com o gênero.

A nossa proposta era considerar não só as atividades de produção textual escrita, mas também as de produção dos gêneros orais.

No entanto, como selecionamos apenas os textos em sua íntegra não nos foi possível analisar a produção dos gêneros da oralidade, já que o livro trouxe fragmentos desses textos.

É relevante enfatizar que analisamos, nas propostas de produção, os aspectos e as características relacionadas ao próprio gênero, tais como: é abordado o suporte textual, são considerados os interlocutores, está claro o propósito comunicativo. E qual foi o tratamento dado ao estilo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático.

De acordo com a concepção bakhtiniana, produzir linguagem é a mesma coisa que produzir discursos sociais. Institui-se, nessa abordagem, portanto, a linguagem e sua natureza dialógica e sócio-histórica, destacando-se a multiplicidade e a riqueza da produção da linguagem, circundada de aspectos linguísticos e não-linguísticos.

Dessa forma, a produção dos gêneros discursivos/textuais encontra-se intrinsecamente ligada ao ambiente social, aos interlocutores sociais, às condições de produção e às esferas de atividade humana, de circulação social dos discursos, sejam eles orais ou escritos.

Analisamos, ainda, se as atividades orientam o aluno ao planejamento com base na situação de comunicação e à sua reflexão, à definição do conteúdo de acordo com a função social do gênero, ao estabelecimento do objetivo do texto e sua função social, às expectativas dos seus leitores e à revisão e reescrita das produções textuais.

Como esses requisitos da produção textual incidem em outras decisões, analisamos, também, se estão explícitas as orientações sobre o nível de formalidade

do texto, sobre os aspectos linguístico-textuais a serem adotados e outras fontes de informações a que os produtores deveriam recorrer.

O quinto capítulo, portanto, constitui-se da proposta de intervenção. Está estruturado da seguinte forma: a SD: modelo do grupo de Genebra; a SD: uma adequação para o contexto educacional brasileiro e a nossa proposta de intervenção, constituída de cinco sequências didáticas dos gêneros: anúncio de propaganda, crônica narrativa, carta de reclamação, artigo de opinião e reportagem, apresentados respectivamente. Para a seleção dos gêneros discursivos/textuais, pautamo-nos no Quadro 1 - Aspectos tipológicos, apresentado nesta dissertação; no LDLP, corpus de nossa pesquisa e nas capacidades linguísticas de alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, os alunos do 9º ano, conforme nos mostram os PCNs (1998).

A proposta de SD tem como princípio primeiro partir do que os alunos já sabem ou conhecem para visar a objetivos de aprendizagem voltados às capacidades reais, não devendo ser concebida pelo professor como um manual de orientações que ensina os alunos a produzirem textos. O professor precisa entender que os alunos têm ritmos e conhecimentos diferentes, cabendo a ele fazer as escolhas que visem ao crescimento e ao bom desempenho de sua turma.

Essa proposta só alcança seu êxito se as atividades realizadas com os alunos tiverem como cerne suas dificuldades e necessidades. Mesmo que a sequência apresente um número grande e variado de exercícios, é possível que não contemple todos os problemas que surgirão no decorrer do trabalho com a turma. Assim, é necessário que o professor crie outras atividades ou modifique as previstas, aprimorando o seu trabalho no desenvolvimento das CL com os alunos.

O trabalho com a SD somente atinge a plenitude se o professor acreditar nessa estratégia de trabalho e passar a construir suas próprias SD.

Sabemos que o conjunto de sequências propostas neste trabalho, certamente, não esgota todas as possibilidades e atividades para se trabalhar com os gêneros sugeridos. No entanto, dá dicas e indica caminhos para um trabalho mais efetivo com os gêneros discursivos/textuais. É, portanto, um recurso a mais que auxiliará o professor no trabalho com a produção textual.

Chamamos a atenção para a revisão e a avaliação dos textos. Essa atividade deve, diferentemente do LDLP em análise, contemplar os aspectos discursivos e linguístico-discursivos, já que os textos se estruturam a partir deles. É analisando,

avaliando e apreciando os textos que refinamos o nosso olhar sobre as nossas produções e as produções dos outros. Só assim, nos tornaremos produtores de textos mais maduros e eficientes.

Quanto às Considerações Finais, onde apresentamos as conclusões a que chegamos com a nossa pesquisa, enfatizamos a importância de o professor se utilizar do LD como um recurso a mais, aliando-o a outros recursos didático-pedagógicos.

É preciso irmos além do que está proposto no LD, planejarmos nossas atividades, o nosso trabalho com a língua portuguesa. Não devemos tê-lo como único norteador de nossa ação pedagógica.

Esperamos com essa dissertação contribuir com os professores do Ensino Fundamental, mais especificamente, aqueles que atuam nas turmas de 9º ano, possibilitando um olhar mais reflexivo sobre sua ação docente, principalmente, quanto ao uso do LDLP.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: CONCEITOS E FUNÇÕES

Com o objetivo de ressaltar as particularidades das teorias e das investigações sobre os gêneros discursivos/textuais, tratamos, neste capítulo, de alguns conceitos, com destaque na função dos gêneros discursivos/textuais; os gêneros como instrumento de comunicação e ensino e o agrupamento deles. A princípio, expomos os conceitos de gênero apresentados por alguns estudiosos do assunto. E dando sequência, expomos as vantagens de sua utilização associados ao ensino da língua materna.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: BREVES OBSERVAÇÕES CONCEITUAIS

O estudo dos gêneros é bastante antigo, encontrava-se inserido na literatura e teve seu surgimento em Platão e Aristóteles. Em Platão, a tradição poética, e em Aristóteles, a retórica. Só que os gêneros saem desse universo e ancoram na linguística, mais especificamente, nas perspectivas discursivas.

Ao lado, portanto, de algumas perspectivas em curso para o estudo dos gêneros no Brasil, há as perspectivas teóricas em curso internacionalmente. E como trataremos do ensino de gêneros discursivos/textuais a partir da proposta de SD, tendo como aporte teórico os genebrinos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2010), é importante destacarmos a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna, defendida por Bronckart, Dolz e Schneuwly, com vinculação psicológica – influências de Bakhtin e Vygotsky.

Essa é uma linha voltada especificamente para o ensino dos gêneros na língua materna. Há uma ênfase centrada no Ensino Fundamental, visando tanto à oralidade quanto a escrita. A perspectiva geral, por conseguinte, é de caráter psicolinguístico, ligado ao sociointeracionismo.

É imperativo destacar a impossibilidade de se estabelecer comunicação verbal sem se utilizar os gêneros, assim como é impossível não se comunicar por meio de algum texto.

2.1.1 Mikhail Bakhtin

Já que o campo maior de interesse de Bakhtin (2003) era o discurso, as condições de produção e a recepção da atividade verbal, seus estudos e pesquisas ganham ênfase no cenário dos gêneros do discurso. Embora as discussões sobre os gêneros discursivos de Bakhtin (2003) não tenham se voltado para o ensino e a aprendizagem de línguas, suas ideias e teorias sempre influenciaram as pesquisas de vários autores e estudiosos que comungam com suas concepções acerca dos gêneros, dos quais alguns são destacados aqui (MARCUSCHI, 2008; DIONÍSIO, 2005; ANTUNES, 2003; DOLZ E SCHNEUWLY, 2010).

Bakhtin (2003) destaca que a utilização da língua se efetiva a partir de enunciados orais e escritos e que sendo únicos e individuais são expressos pelos representantes de um ou de outro campo da atividade humana. Bakhtin (2003:261-262), afirma que esses enunciados:

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. Todos esses três elementos [...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, 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*.

Para esse estudioso russo, o que vai determinar o uso do gênero discursivo/textual são as intenções e as necessidades comunicativas dos integrantes de uma determinada esfera da atividade humana.

Para Bakhtin (2003:262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana 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.

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideremos que todo gênero, determinado historicamente, forma relativamente estável de enunciado, se define por três dimensões essenciais: os conteúdos que são ou podem vir a ser dizíveis por meio dele; a construção composicional que se refere à estrutura própria dos textos pertencentes ao gênero e o estilo: relacionado à seleção de palavras, expressões mais comuns e a maneira como organizá-las.

É quase impossível quantificar os gêneros não somente dada a sua imensa diversidade, mas também à sua plasticidade e ao seu uso a partir das necessidades sociais e aos padrões históricos dos muitos campos da atividade humana.

Se para Bakhtin (2003), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, fica evidente a relação entre o gênero e a realidade social. Não nos é possível, portanto, tratar o gênero do discurso desvinculado dessa realidade social e das esferas de atividade humana. Dessa forma, cada uma dessas esferas que se desenvolve, mais e variados gêneros aparecem para atender às exigências das práticas sociais ligadas a elas.

No sentido bakhtiniano, a esfera de atividade humana é muito mais que um princípio de classificação de textos, ela representa instâncias discursivas tais como a jurídica, a jornalística, a religiosa entre outras. Essas instâncias não comportam apenas um gênero em específico, mas dá origem a diversos deles, uma vez que os gêneros são institucionalmente marcados.

Percebemos que Bakhtin (2003), criou uma classificação para os gêneros do discurso, agrupando-os em: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários.

Sobre a diferença entre os gêneros primários e secundários, Bakhtin (2003:264) afirma:

É extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema [...]. A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado [...].

Os gêneros primários, sendo aqueles simples ou do cotidiano, produzidos onde cada esfera da atividade humana se realiza, têm sua materialização em seu contexto específico, como a conversação informal ou o bilhete pessoal.

Em se tratando dos gêneros secundários, os quais são mais complexos, mais sofisticados, como os romances, as conferências acadêmicas, as pesquisas científicas, entre outros, são desenvolvidas com base em um convívio cultural mais formal, produzidos não somente na modalidade escrita da língua, mas também na modalidade oral. Os gêneros primários são absorvidos e transformados por eles,

passando a constituir o grupo dos gêneros mais complexos, se afastando, pois, da situação imediata de produção do enunciado e de seus contextos reais de uso.

Como base para os seus estudos sociointeracionais, Bakhtin (2003) enfatiza, especialmente, o caráter dialógico da linguagem, que também funcionou como marco para os estudos dos gêneros do discurso.

A interação pela linguagem se dá a partir de uma atividade discursiva: dizer algo a alguém, de uma certa maneira, num certo contexto histórico e em certas circunstâncias de interação. O que nos faz entender que as escolhas feitas ao produzir um discurso têm sua origem nas condições em que é produzido. E esse discurso se organiza e se manifesta a partir dos objetivos e intenções do locutor, dos conhecimentos que supõe que o interlocutor tenha sobre o assunto, quais seus pontos de vista, suas crenças, o grau de familiaridade entre ambos e a sua posição social e hierárquica. Tudo isso, então, definirá a escolha do gênero em que o discurso se materializará, os procedimentos de estruturação e a seleção de recursos linguísticos.

Dialogismo, o tecido de muitas e diversas vozes, já proferidas em discursos anteriores irrompem e voltam de modo a sustentar os textos e as palavras ditas agora, favorecendo um movimento em espiral e contínuo de retomadas, retornos, reações e rupturas.

Ressaltamos que a sala de aula deve ser o lugar em que esses movimentos devem ser priorizados, não só pela relação dos alunos com palavras que já foram ditas anteriormente, mas também pela interação dos alunos com seus pares, com os professores e com os demais que fazem parte da escola.

Para Bakhtin (2003), o que define o ser humano é a alteridade e o outro é essencial para a sua constituição. É a interação entre interlocutores, princípio de funcionamento da linguagem, que materializa uma relação dialógica. E nessa relação, quando o ouvinte compreende o significado do discurso, pode convergir ou divergir em sua totalidade ou parcialidade, ocupando uma ativa posição responsiva em relação a ele. Pode, ainda, completá-lo, aplicá-lo e/ou usá-lo. Essa atitude responsiva do ouvinte se estende por todo o processo de percepção e compreensão do discurso.

Para Bakhtin (2003:271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

É a partir dessa perspectiva que nossa pesquisa se direciona para a produção de textos orais e escritos a partir de SD. Em conformidade com essa teoria, os alunos

não produzem seus textos na escola, num movimento unilateral, não são concluídos apenas porque os alunos terminaram de redigi-los, eles têm algum destinatário real ou não, e isso deve ser considerado pelo professor e por todos aqueles que estão envolvidos diretamente com o ensino e a aprendizagem da produção textual. Esses textos precisam ceder espaço à palavra do outro, à resposta, à reação do outro, tornando-se, assim, um elo na interação social, no contexto da sala de aula.

É, portanto, papel da escola, entre outros tantos, estabelecer esse elo, para que esses textos tenham significados reais para aqueles que os produzem.

Uma característica fundamental do enunciado é o seu destinatário, que pode ser participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, o subordinado, uma pessoa íntima ou não, entre tantos outros. Todos esses destinatários são determinados pela esfera da atividade humana e da vida a que esse enunciado faz referência.

Destacamos que, neste trabalho, utilizamos os conceitos bakhtinianos de interação verbal (dialogia), de enunciado, de destinatário e de gêneros discursivos, este último, ao longo desta dissertação, será tratado, também, como gêneros discursivos/textuais, já que nos baseamos na linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra, representada por Schneuwly e Dolz (2010).

Na sequência, são abordadas as concepções de Luiz Antônio Marcuschi acerca da teoria dos gêneros discursivos/textuais.

2.1.2 Luiz Antônio Marcuschi

Para Marcuschi (2008), dedicar-se ao estudo dos gêneros discursivos/textuais, campo interdisciplinar e fértil, com atenção especial ao funcionamento da língua e às atividades culturais e sociais, faz-nos concebê-los como entidades dinâmicas. E embora tenham essa dinamicidade, eles apresentam uma identidade e são entidades poderosas que, na produção textual, remetem-nos a escolhas que não podem ser completamente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou temas.

A língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, como atividade social, histórica e cognitiva, privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural. Nesse contexto, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem todavia cair num subjetivismo ou

idealismo ingênuo. Assim, toda a postura teórica desenvolvida neste trabalho, enquadra-se na perspectiva sociointerativa da língua. E diante dessa perspectiva, os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Para Marcuschi (2008:154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Ainda de acordo com Marcuschi (2008), não devemos encarar os gêneros como modelos estanques nem como estruturas inflexíveis, mas como entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social.

Na classificação para gêneros discursivos/textuais, Marcuschi (2008:155) afirma que:

São textos materializados em situações comunicativas correntes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Os gêneros têm identidade e são entidades poderosas, já que, ao produzirmos, nos induzem a escolhas, opções que não são livres totalmente nem aleatórias seja quanto ao estilo, ao tema, ou à estrutura composicional. Os gêneros suscitam restrições e padrões, mas também nos convidam a fazer escolhas, usar estilos, investir na originalidade, na invenção e reinvenção.

Os gêneros são atividades discursivas socialmente consolidados que podem ser utilizados não apenas nos diversos tipos de controle social, mas também no exercício de poder. Para Marcuschi (2008), os gêneros são o nosso meio de inserção, ação e controle social no cotidiano.

É fundamental trazermos em relevo a questão dos tipos textuais, espécie de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição, que não se dissocia do gênero discursivo/textual, mas se complementam e se fundam na materialização da comunicação verbal, seja ela oral ou escrita. O autor trata, ainda, dos tipos ou sequências textuais, ressaltando as diferenças entre estes e os gêneros. Os tipos constituem, portanto, a parte interna dos gêneros.

Para Marcuschi (2008:154-155), tipo textual:

Designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. [...] O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência aumentar.

Além de trazer à tona questões relacionadas aos conceitos e funções dos gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2008), destaca a questão da intertextualidade intergêneros como mescla de funções e formas de gêneros variados num determinado gênero.

Para esse autor, os gêneros se hibridizam e se fundem dando origem a novos gêneros. E de maneira resumida, afirma que a intertextualidade intergenérica acontece quando um gênero assume a função de outro.

Quanto à dinamicidade dos gêneros, Marcuschi (2008:30), postula que:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. [...] Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto.

O autor, também, trata sobre suportes textuais, afirmando que estes se diversificaram muito ao longo do tempo, indo das paredes das cavernas até o mundo virtual da Internet. O suporte é relevante para a veiculação do gênero na sociedade, e em alguns casos, o suporte determina a classificação desse gênero. Podemos dizer que o suporte textual é um lugar físico ou virtual que fixa e expõe o texto, tornando-o acessível a fins comunicativos. Os gêneros apresentam preferências e não são indiferentes aos suportes.

Ainda de acordo com Marcuschi (2005), os textos se realizam nos gêneros e todos eles contemplam uma ou mais sequências tipológicas. Originam-se em algum domínio discursivo, sendo que os textos se fixam em algum suporte, através do qual chegam à sociedade.

Em continuidade ao que defendemos sobre a teoria dos gêneros discursivos/textuais, abordamos, ainda, as concepções e os conceitos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

2.1.3 Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz

Dolz e Schneuwly (2010), desenvolveram a tese de que o gênero é um instrumento. E para expor como o instrumento pode ser fator de desenvolvimento das capacidades individuais, explica que a psicologia, normalmente, postula que a atividade do indivíduo se dá entre dois polos: o sujeito e o objeto sobre o qual ele age. Ressalta, portanto, que para o interacionismo social, a atividade é entendida como tripolar porque:

1. A ação é mediada através de objetos construídos socialmente, por meio dos quais as vivências e as experiências são ampliadas e transmitidas.
2. Entre o sujeito agente e o objeto sobre o qual ou a situação em que ele age está o instrumento.
3. A mediação e a intervenção desse instrumento influenciam o comportamento do indivíduo, favorecendo uma determinada forma à atividade. Esse instrumento sendo, por excelência, o lugar para a mudança de comportamentos, a exploração de suas possibilidades é, também, um jeito de transformar a atividade a que ele está relacionado.

Ainda conforme Dolz e Schneuwly (2010:21-22):

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo [...]. Ele define classes de ação possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele [...]; ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento [...].

De acordo com Dolz e Schneuwly (2010), a noção de gênero postulada no domínio da retórica e da literatura, certamente, encontrou uma extensão substancial

nos trabalhos de Bakhtin (1953/1979). Muitos estudiosos e pesquisadores o têm como referência e autoridade nesse campo, cuja posição é:

- Cada esfera de atividade humana, em que nossos papéis sociais são definidos por regras sociais, direitos e deveres que temos, ações que desempenhamos na sociedade, cria tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros;
- O gênero é caracterizado por três elementos: tema, estilo e estrutura composicional;
- A esfera de atividade humana, a temática, os participantes envolvidos e o propósito comunicativo ou intenção do locutor definem a escolha do gênero.

Reiterando o que postulam Dolz e Schneuwly (2010), toda opção por um determinado gênero acontece em razão do objetivo, do coenunciador e do conteúdo que se deseja veicular nesse instrumento, ou seja, há uma base de orientação para uma ação discursiva, em que a escolha desse gênero é determinada num conjunto de possibilidades, no interior de uma esfera social, num dado lugar social.

Mesmo diante da mutabilidade e instabilidade, o gênero apresenta uma certa estabilidade, prevendo o que pode ser dito. Além disso, tem um plano comunicacional, que considera a estrutura a partir de sua função, é definido por um estilo, o qual não pode ser entendido como a individualidade de quem o produz, mas como elemento que o constitui.

Para Dolz e Schneuwly (2010:24), gênero se define como:

Instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. [...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial – o gênero é um instrumento – enquadra-se bem na concepção bakhtiniana.

Ainda conforme Dolz e Schneuwly (2010), como os esquemas de utilização do gênero são plurifuncionais e estão articulados à orientação da ação discursiva, o gênero deve ser adequado a um interlocutor específico, a um conteúdo determinado

e a uma finalidade específica numa dada situação. Nesse sentido, os gêneros pressupõem as ações de linguagem possíveis. E a ação discursiva é, em parte, pressuposta pelos meios em que estão contidos o conhecimento e a concepção da realidade para intervir sobre ela.

Quanto aos outros esquemas de utilização, Dolz e Schneuwly (2010:25), afirmam que:

Podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico. Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como 'megainstrumento', como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também para linguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

Segundo Dolz e Schneuwly (2010), o desenvolvimento se dá a partir de continuidade e ruptura, o que sugere a apropriação dos gêneros primários e secundários. Os primários, por sua vez, são o nível real com que a criança se defronta nas variadas práticas de linguagem, instrumentalizando-a à ação eficiente em situações inéditas. Só que os gêneros se complexificam, apresentando-se como construções novas. Os secundários não são espontâneos como os primários e o seu desenvolvimento e a sua apropriação pressupõem intervenção específica que suscite um tipo novo de aprendizagem, eles prefiguram uma ruptura relevante em duas situações:

- Não estão ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação, mas apresentam estrutura complexa de diversos gêneros cotidianos;
- A sua apropriação não pode mais se dá diretamente a partir de situações de comunicação, o aprendiz vive novas situações em que as motivações não advêm de suas experiências pessoais, mas de um outro mundo que tem motivações mais complexas.

É essencial, portanto, destacarmos a relevante continuidade e a relevante ruptura que a passagem de um gênero introduz a outro. E de acordo com Dolz e Schneuwly (2010:31):

Se dizemos ruptura, isso significa ainda duas coisas: há ruptura no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetos, o que é justamente a criação de uma zona proximal de desenvolvimento. Mas essa ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento: tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes. Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem [...].

Com essa revolução nas operações de linguagem, surgem as possibilidades de controle consciente e voluntário; as possibilidades de escolhas que dizem respeito a unidades linguísticas, plano do texto e, por fim, as possibilidades de consonância livre de gêneros e tipos.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO E ENSINO

A perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, que compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto, seja ele oral ou escrito, realiza um propósito particular em uma dada situação.

Para Dolz e Schneuwly (2010), o gênero se apresenta como um modelo comum que define um horizonte de expectativas para os membros de uma dada comunidade, frente às mesmas práticas de linguagem.

No ensejo de proporcionar o ensino-aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, só que reduzindo seu ensino aos aspectos estruturais ou formais dos textos. E em decorrência da desconsideração dos aspectos comunicativos e interacionais que contribuem para que alunos e professores se voltem mais para a forma do texto do que para a sua função, o ensino da produção textual na escola reduz-se à repetição pura e simples, sem reconstrução do conhecimento, ou seja, os alunos não agem sobre o objeto em estudo, mas o reproduz sem refletir ou pensar sobre aspectos importantes para o seu desempenho como bons produtores de textos.

De acordo com Bezerra (2005:41):

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação

comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Ao se trabalhar com um gênero discursivo/textual, o aluno deve ser orientado e conduzido à análise dos diversos propósitos que apresentam os modelos de regularidades na linguagem.

Levando em consideração que diferentes gêneros sugerem distintos tipos de conhecimentos e diferentes habilidades, o trabalho pedagógico com a produção textual não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado.

Sendo o aprendizado da língua escrita e oral uma aprendizagem social e os gêneros, construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se dão sempre no interior das interações entre os membros de uma determinada sociedade. Dessa forma, a apropriação dos gêneros discursivos/textuais não acontece de maneira espontânea, natural, ela se constrói por meio de uma intervenção didática, que compreende planejamento e sistematicidade.

E essa intervenção didática, portanto, constitui o modelo de trabalho em sequências didáticas de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2010), para o ensino de gêneros como uma proposta modular que parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros públicos da oralidade e da escrita. Esses mesmos autores defendem que a SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo/textual oral ou escrito.

É imperativo, pois, compreender que a situação escolar não reproduzirá, no interior da sala de aula, as práticas reais de utilização dos gêneros.

Acontece no contexto escolar uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero seja além de instrumento de interação social, um objeto de ensino-aprendizagem. Esse desdobramento acontece porque a escola, ao mesmo tempo, que reflete o mundo extraescolar, difere discursivamente deste mundo. Por isso, a relevância de trazer para a escola os “comos” e os “porquês” da linguagem.

Considerando esse desdobramento que o gênero sofre na sala de aula, ao se tornar objeto de ensino e aprendizagem, e que o aluno deve conhecer os “comos” e os “porquês” da linguagem, os autores genebrinos consideram que a introdução do

gênero na escola deve passar por uma decisão didática, cujo foco é alcançar, pelo menos, dois objetivos:

1. Apropriar-se do gênero, de modo que o conheça e o compreenda para produzi-lo na escola e fora dela;
2. Desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero, as quais são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou não.

Considerando esses dois objetivos, é importante que o trabalho didático com os gêneros favoreça aos alunos a situação mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, deixando evidente que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo primeiro fazer-aprender.

Para Dolz e Schneuwly (2010:64):

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *meainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Ao ensinarmos os gêneros, os alunos mobilizam as capacidades para ler e escrever diferentes textos, assim, o professor os ensinam a mobilizarem, em toda e qualquer produção, as capacidades de que necessitam para produzirem textos de maneira eficiente. Toda e qualquer ação de linguagem do indivíduo prefigura várias capacidades por parte dele: capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (organização textual) e capacidades linguístico-discursivas (aspectos linguístico-discursivos).

Os gêneros discursivos/textuais, para Dolz e Schneuwly (2004), são um suporte para a atividade de linguagem. Esses autores demonstram que compreender a linguagem dentro das práticas e das atividades de linguagem possibilita ao aprendiz utilizar os gêneros de maneira eficaz.

E para esse aprendiz realizar as suas ações dentro da prática de linguagem em que está inserido, ele utiliza CL. Como estratégia para torná-las “ensináveis”, os autores fizeram a distinção de três ordens de CL para a realização de um texto: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

A capacidade de ação está relacionada às situações de interação de uso da linguagem no contexto vivenciado pelos falantes, possibilitando que adaptem a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às especificidades do contexto.

A capacidade discursiva está ligada à forma como o produtor do texto procede com a seleção e a organização do tipo de discurso para realizar uma ação de linguagem. O produtor deve saber selecionar as sequências dentro das características dos gêneros que está produzindo.

A capacidade linguístico-discursiva está relacionada à arquitetura interna do texto. Essa capacidade envolve quatro tipos de operações: as operações de textualização, as operações de construção de enunciados, as vozes enunciativas e as escolhas lexicais.

Considerando essas CL, o uso conjunto das três favorece a produção de significado e sentido nas interações comunicativas (orais ou escritas). Essas práticas de linguagem, por sua vez, supõem dimensões não só sociais, mas também cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. É, portanto, a partir dos gêneros que as práticas de linguagem se realizam nas atividades dos aprendizes, eles situam essas práticas.

Assim, conforme os PCNs (1998:48) 3º e 4º ciclos:

A mediação do professor, portanto, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

Ao planejar o ensino, é essencial que o professor disponha de instrumentos que descrevam a competência discursiva de seus alunos, no tocante à escuta, à leitura e à produção de textos, de modo que não organize o trabalho em função de um aluno ideal, muitas vezes, padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar

o que os discentes já conhecem ou apresentar situações muito além de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço desejado.

Para os PCNs (1998), a boa situação de aprendizagem é aquela que opera com conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já trabalhados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Planejá-la exige do professor clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que deverão ser construídos para alcançá-las.

2.3 AGRUPAMENTOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Todo e qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento, o que implica a presença de diversos gêneros, determinados pela cultura em que se está inserido, utilizados em situações comunicativas reais.

Sendo culturalmente determinados, os gêneros não são aprendidos e usados igualmente por todos. Por isso, a importância de o ensino da língua materna favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tendo como instrumentos, artefatos históricos os textos escritos e orais materializados nos mais diversos gêneros.

O discurso tem sua manifestação linguística por meio de textos. O texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão.

Conforme Cavalcante (2013:20):

O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.

É importante destacar que os discursos, de alguma maneira, se relacionam com aqueles que já foram produzidos antes.

Assim, conforme os PCNs (1998:21) 3º e 4º ciclos:

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. [...] 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.

E em se tratando do agrupamento de gêneros, é importante destacar que este é fundamental para a seleção dos gêneros a serem trabalhados na SD. Os autores Dolz e Schneuwly (2010), propõem que os gêneros sejam agrupados por séries e que se escolha um deles para que seja trabalhado por vez. O agrupamento de gêneros responde a três critérios fundamentais no tocante à construção de progressões, para a qual se configuram um instrumento imprescindível.

É necessário que os agrupamentos, conforme Dolz e Schneuwly (2010):

- Atendam às finalidades sociais atribuídas ao ensino;
- Retomem determinadas distinções tipológicas como aparecem nos currículos e manuais;
- Tenham uma relativa homogeneidade no que se refere às CL necessárias ao domínio do gênero agrupado.

Os agrupamentos encarados dessa maneira não são estanques, fixos uns com relação aos outros, não é possível a classificação do gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos, mas é possível e viável definir determinados gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, dessa forma, indicados para um trabalho didático.

Os autores já mencionados propõem o quadro abaixo para tratar o ensino e a aprendizagem dos gêneros. A organização desse quadro contempla os aspectos expostos ao longo das bases teóricas aqui apresentadas e considera os objetivos do ensino proposto. Estes agrupamentos de gêneros se efetivam pelas cinco modalidades retóricas que mantêm correspondência com os tipos textuais.

É relevante que se destaque que a originalidade não está exatamente nos agrupamentos propostos, mas sobretudo em podermos trabalhar no nível dos gêneros e na tentativa da definição das CL globais.

Quadro 1 - Aspectos tipológicos

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</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><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... 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 tomada de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta do 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 style="text-align: center;"><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 style="text-align: center;"><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>

Fonte: Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly (2010:51-52)

Vejamos, portanto, algumas razões que militam em defesa do trabalho com agrupamentos de gêneros.

Os agrupamentos oportunizam ao aluno meios diversos de acesso à escrita, a escrita não surge como o único empecilho, mas como um domínio que se pode trabalhar a partir de vários caminhos. Didaticamente, a diversidade de gêneros a serem trabalhados dá a oportunidade de definir as especificidades de funcionamento dos mais diversos gêneros e tipos, consolidando o princípio de confronto com o mesmo e o diferente.

Do ponto de vista psicológico, muitas operações de linguagem estão ligadas a um determinado agrupamento e exigem um ensino e aprendizagem focados. As finalidades sociais do ensino da expressão implicam um trabalho exclusivo no intuito de desenvolver as capacidades dos alunos em domínios fundamentalmente diversificados como a linguagem, instrumento de aprendizagem, que conduz o indivíduo a refletir sobre a sua relação consigo mesmo e com o mundo.

E como o nosso objeto de estudo é o livro didático de língua portuguesa, para que nos inteiremos sobre o percurso desse instrumento pedagógico, no Brasil, registramos um breve histórico desse percurso.

3 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O PERCURSO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Sabemos que o início da história que envolve o LD no Brasil data de um ano bem anterior ao mencionado neste trabalho. No entanto, por questões didáticas, preferimos adotar o ano de 1929 como o ano de referência para a nossa pesquisa.

O Estado cria, no ano de 1929, um órgão específico, responsável pela legislação sobre políticas do LD, o Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de dar legitimidade ao LD nacional e contribuir com o aumento de sua produção.

O termo “livro didático” teve sua consagração na década de 30, quando da proposta de regulamentação para a produção e distribuição de LD nas escolas. E continua até então como sendo o principal instrumento pedagógico do professor. A conceituação desse termo foi registrada a primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, dessa forma: “§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula”.

Esse Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 criou, ainda, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com a responsabilidade de examinar, avaliar e julgar o LD, deferindo ou não a autorização para a sua utilização nas escolas. Criada no período do Estado Novo, contexto político, autoritário e polêmico, objetivava assegurar a Identidade Nacional.

Essa comissão ao examinar, avaliar e julgar o LD, impunha que eles atendessem aos ideais do espírito de nacionalidade, fazendo com que esse trabalho de avaliação e análise enfatizasse fortemente os aspectos político-pedagógicos em detrimento dos critérios pedagógicos.

O Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 (BRASIL, 1945), institui a legislação quanto às condições de produção, importação e utilização do LD, oportunizando ao professor escolher o livro a ser adotado na escola e utilizado pelos alunos, consoante definido no art. 5º desse decreto:

Art. 5º - Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário,

normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

Parágrafo único. A direção das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderá, relativamente ao ensino desses estabelecimentos, praticar os atos vedados no presente artigo.

No ano de 1966, um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) garantiu ao MEC recursos necessários para que houvesse a distribuição gratuita de 51 milhões de livros, no período de três anos, e concedeu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que possibilitou a coordenação das ações relacionadas à produção, à edição e à distribuição do LD.

Na década de 1970, foi implementado o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), tomando para si as funções administrativas e de monitoramento dos recursos financeiros, os quais eram de responsabilidade da COLTED.

Com a criação do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo passa a comprar uma boa parte dos livros e os distribui em algumas escolas.

Ainda, nessa década, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assume a responsabilidade do programa do LD. Os recursos advêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das parcerias financeiras determinadas para participação dos estados. Embora estabelecida essa parceria, os recursos são insuficientes para favorecer todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, o que provoca a exclusão da grande maioria das escolas municipais.

Em 1983, em substituição à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos ao LD propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

O PLIDEF incorporado pela FAE, é substituído pelo PNLD, que traz diversas mudanças, conforme o Decreto nº 91.542, de 19/8/85 (BRASIL, 1985):

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º - O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º - A seleção far-se-á por escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º - Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º - Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º - Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

No ano de 1985, o Estado adotou a política do LD com a criação do PNLD, período marcado pela redemocratização do país.

Em âmbito federal, essa política centralizava o planejamento, a aquisição e a distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos do ensino fundamental e médio do Brasil.

A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que determina uma reforma curricular no país, inspirada na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação – LOGSE), e com o advento de políticas de avaliação, o PNLD assume novos caminhos, uma vez que passa a fazer parte de reformas políticas, as quais incluem o investimento em LD. Nessa década, o governo não só compra os livros e os distribui, mas passa a fazer uma avaliação deles.

Desse ano em diante, o MEC passa a executar uma série de medidas para proceder com uma avaliação efetiva e sistemática do LD brasileiro.

E com os distintos setores envolvidos em sua produção e consumo, passa a debater sobre as perspectivas com vistas a sua qualidade, função e características. De maneira progressiva, o Estado começa a distribuir universal e gratuitamente o livro de várias disciplinas para o alunado do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Desde o ano de 1996, tem-se intensificado gradativamente os investimentos financeiros nos programas do LD, o que faz do governo brasileiro o maior comprador de livros do país.

Nesse mesmo ano, o MEC implementou de maneira oficial a avaliação pedagógica dos livros adquiridos através do PNLD. Foram criadas comissões, as quais foram divididas conforme as áreas de conhecimento: Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, que posteriormente foi dividido em Geografia e História.

A partir dessa época, o resultado dessa avaliação passou a ser divulgado por meio de Guias de LD, nacionalmente distribuídos para todas as escolas, com o propósito de orientar os professores na escolha dos livros que serão adotados na escola.

Ressalte-se, portanto, que essa avaliação foi norteadada pelos PCNs e ela tem procurado garantir a ausência de erros conceituais, preconceitos e deficiências metodológicas.

E de acordo com Batista (2014:28):

Estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades apresentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

No ano de 2003, o governo cria o PNLD para o Ensino Médio (PNLEM), visando distribuir livros para os alunos das três séries desse nível de ensino. Além do PNLEM, é criado, ainda, o PNLD para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007 e o PNLD para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), em 2009, o qual integrou todos os programas que dizem respeito a essa modalidade de ensino.

O LD torna-se, então, elemento aglutinador do currículo nacional, dada a universalização do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, através do PNLD.

Quanto à qualidade do PNLD, ressalta Batista (2014:41):

Apesar disso, entretanto, o Programa precisa sofrer reformulações. Seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, seja em razão das alterações ocorridas, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro, o Programa pode, hoje, ampliar suas ambições de modo a contribuir, de maneira ainda mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira.

Para que o LD se efetive como instrumento pedagógico eficiente, acentuando a relação dos conteúdos com as práticas sociais e dando conta das novas demandas das escolas, é imprescindível que ele possibilite a aprendizagem dos alunos, instigando-os ao domínio do conhecimento e ao uso desse conhecimento de modo a ampliar o seu entendimento da realidade. Isso equivale dizer que esse instrumento deve assumir o status de subsídio relevante da escola para promover o exercício da cidadania a serviço da proposta pedagógica da escola.

Quanto ao papel do LD, quer como manual, quer como produto de consumo, é essencial o olhar crítico e reflexivo do professor para que não seja massificado por interesses que não estejam ligados à educação.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA HISTÓRICO

Nesse contexto, está inserido o LDLP, foco da nossa pesquisa. Atendendo a objetivos pedagógicos ou tendo se tornado um produto vendável, ele tem se adequado às transformações que o ensino de língua vem sofrendo para que se mantenha utilizado em sala de aula.

O LDLP, constituído de textos, gramática, redação, ilustração, vocabulário e interpretação surgiu no final dos anos 60, efetivando-se na década de 70, quando é promulgada a Lei 4024, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configuradas na Lei 5692/71.

Durante alguns séculos, no ensino de língua portuguesa das séries iniciais, foram utilizados livros de leitura e cartilhas. E nas séries mais avançadas, antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética.

A gestação do LDLP se dá entre os anos 50 e 60 e as escolas deixam de utilizar a gramática e a coletânea de textos. Conteúdos gramaticais e textos literários passam a fazer parte de um mesmo gênero: o LD.

Para Clare (2008:s/p):

A situação começa a se transformar ainda na década de 60, quando se firma o processo de democratização da escola, em consequência de um novo modelo econômico. Não se trata, pois, de uma mudança educacional, mas, sim, de novas condições sociopolíticas. O país vive uma metamorfose. Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora,

passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial.

Com essa mudança na década de 60, a escola pública abre as portas para as camadas populares do país. Ela passa, portanto, a ser frequentada pelos menos favorecidos economicamente. Com esse acesso, a escola não somente modifica o seu perfil econômico, como também cultural de seus alunos e professores. Perde seu status de instituição destinada aos filhos das elites, uma vez que o perfil de seus alunos agora se apresenta bastante heterogêneo.

Conforme Bunzen e Rojo (2005:77):

O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais.

Dada a época da industrialização e da crescente comunicação de massa no Terceiro Mundo, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 estabelece a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

De acordo com Bunzen e Rojo (2005:78):

A partir de então, a disciplina *Língua Portuguesa* passa a ser *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, na 2ª metade do 1º grau (1ª a 4ª série, antigo *Primário*); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo *Ginásio*) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição – *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* – no que passou a se denominar 2º grau (antigo *Colégio* e atual *Ensino Médio*).

Os materiais didáticos são substancialmente alterados. Não são mais utilizadas as antologias, as seletas e as gramáticas, mas sim um novo tipo de material didático de suporte à prática, que abala a autonomia do professor. Esse novo material traz consigo o propósito de tornar mais prático e fácil o trabalho desse professor que se apresenta com um novo perfil. Ele está dividido em conteúdos e atividades didáticas conforme cada série.

Bunzen e Rojo (2005:78) afirmam:

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Entre a década de 80 e início da década de 90, pesquisas mostraram que as condições sociopolíticas emergenciais do LDLP trouxeram uma crise desse material. Preconceitos, tendenciosidade ideológica e erros conceituais geraram descrédito não somente do LDLP, mas também dos demais LD. Em decorrência disso, o MEC incluiu em suas ações uma avaliação pedagógica desse material no PNLD.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CONSTRUÍDO POR OUTROS GÊNEROS INTERCALADOS

Quando falamos ou escrevemos, utilizamo-nos de formas relativamente consagradas de interação verbal. Os autores de LD e agentes responsáveis por sua produção produzem enunciados num gênero discursivo, o qual se constitui de temas, interlocutores específicos e estilo próprio.

Conforme afirma Bakhtin, (2003:300):

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. [...] O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso.

Dessa maneira, quando o LDLP é organizado por seus autores e editores, há toda uma seleção, uma negociação para a elaboração desse material. Ele passa a ter sua constituição a partir de capítulos e/ou unidades didáticas, o que configura a produção de um enunciado em um gênero do discurso, o qual tem a função social de apresentar para professores e estudantes o que, formalmente, se convencionou como forma de conhecimento sobre língua, linguagem e estratégias de ensino e aprendizagem.

Para Faraco (2003), se o gênero resulta de um trabalho coletivo histórico, que está totalmente ligado à interação do locutor com o seu interlocutor, dentro de uma certa cultura, pode-se, então, certamente dizer que tratar o LDLP como um gênero do discurso equivale considerar a sua historicidade, permitindo-nos destacar as mudanças que vêm sofrendo, num processo contínuo, estabelecendo uma considerável ligação com o dinamismo das atividades humanas.

Conforme Bunzen¹ e Rojo, (2005:87-88):

Exemplos claros dessa relação dinâmica são: (i) o surgimento, na década de 70, do chamado “Livro do Professor”, com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação; (ii) a própria mudança na seleção do material textual dos LDP que [...] reflete uma determinada apreciação sobre o que ensinar em língua materna. Dessa forma, os autores de LDP, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, passaram a não mais selecionar apenas os textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários etc.

O segundo exemplo, de certa forma, esclarece e explica um aspecto da forma composicional do gênero LDP, que é “o fenômeno complexo de intercalação de textos em gêneros diversos” Bunzen e Rojo, (2005:88).

Para Bunzen e Rojo (2005), o LDLP pode ser considerado como um gênero do discurso formado por outros gêneros intercalados, assim como o jornal, por exemplo.

A concepção bakhtiniana trata de dois tipos de mecanismos dialógicos, fundamentais para que possamos entender o funcionamento dos gêneros: a construção híbrida e os gêneros intercalados.

Essa afirmação bakhtiniana pressupõe uma reflexão segundo Bunzen e Rojo, (2005:89):

Esta reflexão parece indicar que a grande questão para Bakhtin não é a problemática da transmutação dos gêneros, [...], mas do processo de produção de um enunciado num gênero do discurso, que pode perfeitamente trazer para o seu interior outros gêneros, outras vozes, outros estilos. Em

¹ Tomar Marcuschi e Bunzen como autores para embasamento teórico sobre os gêneros discursivos/textuais não implica contradição sobre o que defendemos como válido. A presença dos dois autores não denota contraponto, uma vez que deixamos claro, nesta pesquisa, as contribuições de cada um. Embora Marcuschi defenda o LD como suporte textual e Bunzen como gênero discursivo intercalado por outros gêneros, os outros posicionamentos de Marcuschi acerca do assunto gêneros discursivos/textuais, utilizados neste trabalho, não contradizem as nossas escolhas teóricas. Marcuschi não somente fala de suporte textual, fala de outros aspectos inerentes ao gênero, cujas contribuições são relevantes para esta dissertação.

outras palavras: estamos diante de uma discussão sobre a re(a)apresentação, declarada ou não, do discurso de outrem, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como um procedimento normal. Por essa razão, podemos compreender os textos em gêneros diversos presentes no livro didático como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela 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 (imagens, ilustrações etc), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem prevê a dialogicidade, a dinamicidade. O dinamismo da língua/linguagem se compõe de uma arquitetura de vozes discursivas. E a tessitura dessas vozes constitui o espaço enunciativo-discursivo.

Para Bunzen (2005), linguística e discursivamente, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, o LDLP é, fundamentalmente, um gênero do discurso que organiza os conhecimentos escolares em modelos didáticos. Não se pode deixar de considerar o sistema de valores envolvido no processo de socialização e aculturação dos interlocutores a quem ele é direcionado. É visto, ainda, como instrumento pedagógico, já que estão em jogo as tradições, as inovações de uma época, de um contexto histórico e social.

Essa variedade de funções, interesses pessoais e coletivos concorrem para a produção de um gênero do discurso em que autores, editores, avaliadores, revisores, alunos o utilizam praticamente, visando ao mesmo propósito.

De acordo com Bunzen (2005), encaramos o LDLP como gênero do discurso por entendermos o conceito de gênero de base sócio-histórica e discursiva.

A concepção de língua e linguagem e de sujeito que o fundamenta nos permite compreender os processos que envolvem a sua produção, veiculação e recepção, que concedem existência, *status* e real atuação a essa atividade peculiar de linguagem.

Conforme nos afirma Bunzen, (2005:27):

Torna-se relevante, então, observarmos que a cultura escolar que se constrói e se afirma na modernidade guarda uma íntima relação com a escrita e com o impresso. Inscrever-se na escola é inscrever-se na escrita. E é justamente através dos seus impressos que podemos encontrar semiotizados e veiculados uma parte dos saberes ditos escolares (ou escolarizados). O LDP, por exemplo, constitui-se, assim, como referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna; uma vez que é um *locus* de recontextualização

do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos. Por esta razão, estamos considerando-o [...] como um gênero do discurso secundário.

Partindo do pressuposto de que o gênero do discurso decorre das relações sociais e regula as interações em enunciados, não podemos confundir o seu conceito com procedimentos ou categorias formais. Tendo por base essa concepção, defendemos a noção de gênero do discurso conforme Bunzen (2005:38), “espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação.”

Dessa forma, enfocamos o gênero LDLP pela dinamicidade de sua produção.

E essa dinamicidade e transformação aconteceram ao longo dos anos, a partir de meados dos anos 50:

- Alteração na configuração do sistema educacional brasileiro;
- Mudança no perfil dos alunos em decorrência da democratização da escola pública e um recrutamento maior de professores recém-formados;
- Mudança substancial no perfil de autores de LD, estes passam a ser produzidos por professores especialistas;
- As gramáticas e as antologias dão lugar aos LD, os quais incluem exercícios e informações detalhadas para o professor, iniciando, assim, o processo de configuração didática;
- Hibridização decorrente do momento histórico, social e econômico entre os gêneros antologia, gramática e aula de língua portuguesa na criação de um novo manual escolar;
- Produção de LDLP organizados em unidades didáticas;
- Modificação das características estruturais, discursivas e materiais devido aos fatores de ordem econômica e tecnológica;
- Produção de LDLP para séries específicas do ensino fundamental e médio;
- Mudança na seleção do material textual produzido a partir da década de 70, que considerava a concepção de linguagem como instrumento de

comunicação. Textos informativos, literários, publicitários e outros passam a ser inseridos nesses livros.

Observando essas transformações, ao longo dos anos, que o LDLP sofreu e a relação entre gênero e atividade humana, podemos dizer que essas transformações resultam das concepções sobre ensino e aprendizagem e sobre seus agentes: professores e alunos, para quem esses livros são destinados.

Ainda de acordo com Bunzen (2005:44):

Podemos, então, compreender os textos em gêneros diversos como uma forma de discurso reportado típica do gênero livro didático, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros. Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/imbricada/múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.).

É a intercalação dos textos em gêneros variados com o texto didático, criado pelos autores, que lhe confere unidade enunciativo-discursiva, nos permitindo enxergar o LDLP como um gênero do discurso. Os textos que entram na constituição desse livro não são escolhidos aleatoriamente, eles são intencionalmente selecionados para a composição desse material.

A multiplicidade de textos em gêneros diversos, inseridos na composição do LDLP, tais como: cartuns, charges, tiras, entrevistas, contos, poemas, propagandas entre outros tantos, sugere uma variedade de esferas de circulação. Não somente esses textos, mas muitos outros quando são redimensionados, recontextualizados para esse material, passam a fazer parte de uma realidade concreta do gênero do discurso LDLP, cuja composição se dá a partir dessa complexa intercalação.

O Conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de gênero e de autor são os três elementos constitutivos do gênero presentes no gênero discursivo/textual LDLP.

3.3 A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para analisar a abordagem dos gêneros discursivos/textuais no LD, é fundamental que se considere a importância do texto para o desenvolvimento acadêmico do aluno e o *status* que ele assume atualmente.

Tomar o texto como base para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa foi se consolidando a partir das diversas propostas curriculares e programas que transformaram o uso do texto no ensino da língua. Passamos de um ensino prescritivo/normativo para a utilização de um método de ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também fundamentais.

A partir dos anos de 1980, o texto tornou-se objeto empírico para o trabalho pedagógico com a leitura, a produção e a análise linguística, embora ainda não adquirindo o perfil de objeto de estudo, e sim como um meio para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. O texto passa, portanto, a ter algumas de suas propriedades estruturais analisadas nas aulas de língua portuguesa, passa, ainda, a ser trabalhado como suporte para a produção textual e a ser utilizado para ensinar a gramática normativa e textual.

Conforme os PCNs (1998), o ensino de língua portuguesa, na década de 80, sofreu uma contundente crítica, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica, favoreceram progressos nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, sobretudo, no tocante à aquisição da escrita.

Em relação às críticas mais constantes, algumas se destacaram:

- A utilização do texto para ensinar valores morais e como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais;
- A centralização excessiva da gramática normativa;
- O ensino da metalinguagem de maneira descontextualizada, o que implicava, frequentemente, exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases isoladas.

É importante considerar conforme os PCNs (1998:23), “nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, 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 diversidade de gêneros discursivos/textuais na escola promove a socialização dos conhecimentos a respeito das práticas de linguagem na sociedade.

Nessa perspectiva, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, os autores de LDLP têm proposto mudanças em suas obras, tais como a inserção de uma variedade considerável de gêneros discursivos/textuais. Essas mudanças se devem à influência de interesses de várias ordens: a avaliação do PNLD do Ensino Fundamental, as questões econômicas, sociais e políticas, o público a que se destina, as editoras, em suma, a indústria do LD.

O PNLD (2014:21), trouxe:

Inovações que aprofundam e diversificam o processo de adequação dos livros didáticos à virada pragmática no ensino da língua portuguesa, responsável, há cerca de trinta anos, pelas grandes transformações que vêm ocorrendo tanto na concepção do que é uma disciplina como língua portuguesa quanto pelos métodos de ensino considerados adequados.

Como às vezes, o conjunto de textos inserido no LD é o único instrumento de acesso ao universo escrito, é indispensável que a coletânea propicie ao aluno uma amostra o mais possível significativa desse mundo.

Assim, é fundamental que o livro contemple um conjunto de gêneros que possibilitem aos alunos experiências de leitura e produção textual significativas. Para tanto, os gêneros devem ser os mais diversos possíveis, apresentando variados registros, estilos e variedades sociais e regionais, estimulando professores e alunos a procurarem textos e informações além das fronteiras desse gênero discursivo intercalado.

A exploração da diversidade textual é relevante e deve favorecer aos discentes a vivência de situações reais de produção dos textos, o que lhes possibilitará a compreensão do funcionamento dos gêneros discursivos/textuais em situações comunicativas distintas e variadas.

4 O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL COMO INSTRUMENTO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA, A PRODUÇÃO TEXTUAL E A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Este capítulo, cuja proposta é de análise dos dados, está organizado em três etapas: na primeira, expomos o levantamento dos gêneros inseridos no LDLP. Na segunda, procuramos analisar as CL (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas com os gêneros discursivos/textuais do LDLP. Quanto à terceira etapa da nossa pesquisa, examinamos como se dá o tratamento didático das atividades de produção textual com os gêneros.

4.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Apresentamos, no **quadro 2**, os resultados que obtivemos quanto à variedade de gêneros discursivos/textuais, verificada no LDLP:

Quadro 2 – Gêneros presentes no LDLP

Gêneros discursivos/textuais	
Tira	Conto social
Imagem	Conto de amor
Fotografia	Charge
Anúncio publicitário	Provérbio
Verbetes de dicionário	Conto de assombração
Anúncio de propaganda	Tabela
Crônica esportiva	Gráfico

Manchete	Infográfico
Conto psicológico	Cartum
Poema	Artigo de divulgação científica
Pintura	Verbetes de enciclopédia
Texto expositivo	Letra de canção
Cartaz	Fábula
Aviso	Texto instrucional
Artigo de opinião	Anúncio classificado
Resenha crítica	Nota de jornal eletrônico
Texto instrucional	Cartaz de propaganda
História em quadrinhos	Miniglossário
Anúncio classificado	Busdoor
Total: 36	

Quanto à classificação desses gêneros, usada no **quadro 2**, ressaltamos que foi respeitado o que as autoras classificaram no LDLP, em estudo.

Com a análise dos resultados, verificamos que o LDLP apresenta 36 (trinta e seis) gêneros discursivos/textuais diversos para fins pedagógicos com as atividades de escrita, leitura e oralidade.

Esse número não é tão pequeno se pensarmos que até os anos 40 do século XX, a disciplina de Língua Portuguesa manteve a tradição da gramática e, ao seu lado, da retórica e da poética, restringindo-se aos grupos da elite e que os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos, no intuito de conservar o “bom gosto

literário” dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados.

Entretanto, se levarmos em consideração a imensa variedade de gêneros que veiculam no meio social, percebemos que o quantitativo apresentado no LDLP ainda não é expressivo, entendendo, é claro, que o LD não dará conta de abarcar todos os gêneros que circulam socialmente.

É relevante considerar, também, conforme os PCNs 3º e 4º Ciclos (1998), que para uma boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que proporciona acesso a textos escritos e orais, ou seja, a gêneros discursivos/textuais. E para esse acesso acontecer, as atividades escolares devem oferecer uma rica convivência com a variedade de textos que configuram as práticas sociais.

Ressaltamos, ainda, conforme os PCNs 3º e 4º Ciclos (1998), que é muito pequena a possibilidade de o aluno vir a se apropriar das especificidades que as modalidades escritas e orais assumem nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que minimizem a sua complexidade. Para tanto, a seleção textual deve priorizar textos de gêneros que circulam com maior frequência nas realidades social e escolar.

Dolz e Schneuwly (2010), construíram uma proposta para o ensino dos diversos gêneros ao longo dos ciclos. Eles não mencionam as quantidades, mas esclarecem que, durante a escolaridade do aluno, os diferentes gêneros devem ser explorados e retomados com objetivos mais complexos, de modo que vá aprofundando seus conhecimentos acerca dos gêneros.

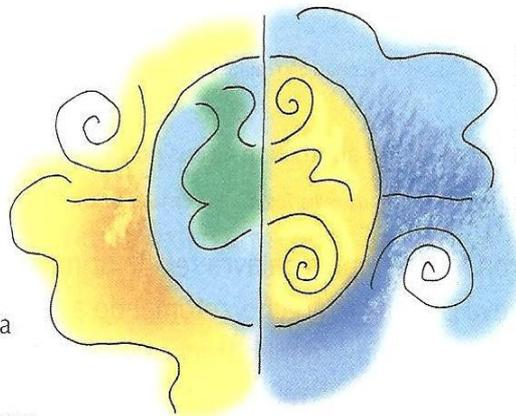
Diante do que expomos sobre a importância da diversidade textual e de, na maioria das vezes, o aluno ter acesso somente no LD, entendemos ser conveniente tratar, mas sem contabilizar, da imensa quantidade dos trechos de textos presentes no livro em análise, utilizados para trabalhar as atividades de reflexão linguística, produção textual e leitura.

Nos **exemplos (01) e (02)**, registramos dois dos muitos exemplos desses trechos, explorados no livro:

Exemplo 1 - Canção

4. Leia o começo da letra da canção “O dia em que a Terra parou”.

Essa noite eu tive um sonho
De sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
Com o dia em que a Terra parou
Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
[...]



Raul Seixas e Cláudio Roberto. O dia em que a Terra parou.
Em: Raul Seixas. *O dia em que a Terra parou*. WEA, 1977.

- Quantas orações há no trecho “[...] eu sonhei / Com o dia em que a Terra parou”? Quais são elas?
- Qual termo da primeira oração o pronome relativo retoma?
- Que preposição rege esse pronome?

Exemplo 2 - Anúncio

2. Observe o anúncio a seguir, retirado de classificados da internet.

Vende-se casas urgente – Paraíso do Tocantins

[...]

País: Brasil

Estado: Tocantins

Tipo de Operação: Oferta

Número de quartos: 2 ambientes

Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

A concordância verbal no título “Vende-se casas urgente” foi feita de acordo com as prescrições da norma-padrão? Explique sua resposta.

Sabemos que, pela estrutura e espaço do LD, são inseridos alguns trechos. No entanto, no caso dos dois exemplos acima, se pensarmos em sua extensão, ela não seria empecilho para inseri-los na íntegra.

Nesse sentido, se tivesse sido preservada a extensão de vários textos curtos, o livro não teria tantos fragmentos.

Com isso, não estamos defendendo que textos longos sejam adaptados ou fragmentados, estamos apenas considerando as características desse material

pedagógico. E como nem sempre o LDLP tem como inserir textos mais extensos e complexos, resta ao professor pensar em estratégias para que os alunos tenham acesso a eles. Esse tratamento dispensado pelo livro deve impulsionar o professor a planejar atividades que demandem textos maiores e mais complexos, de modo que supra essa lacuna deixada pelo LD.

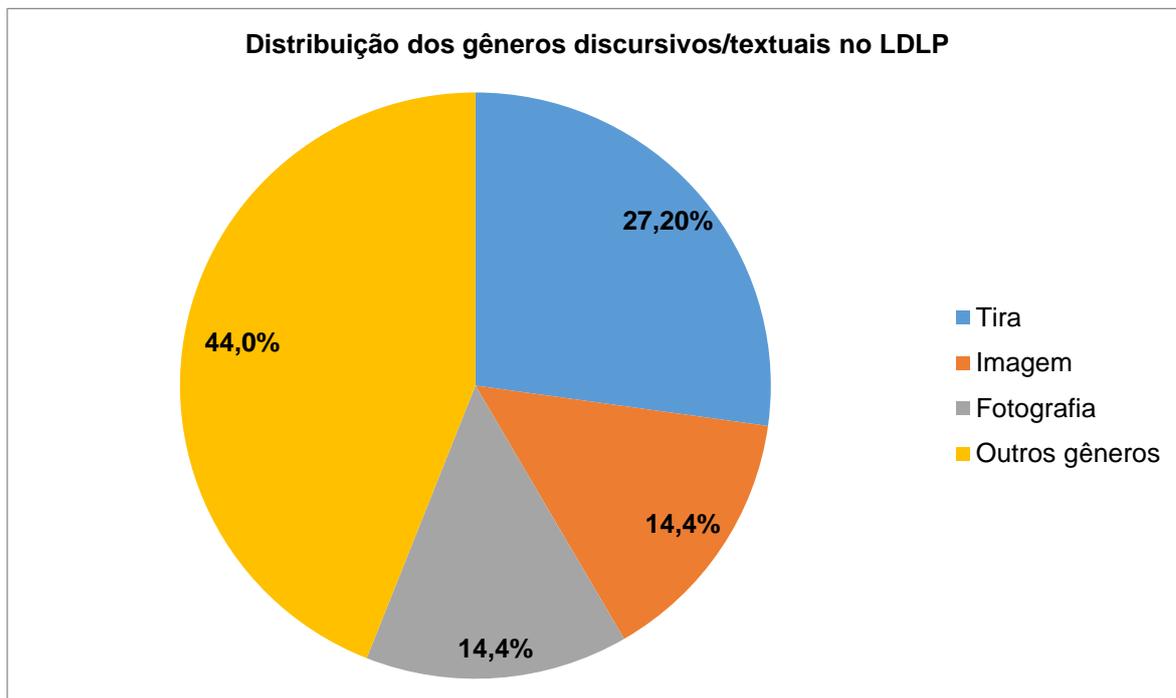
A análise dos dados, conforme apresenta o **quadro 2**, revela quais os gêneros discursivos/textuais são abordados no livro analisado. Além de termos detectado um total de 36 gêneros diferentes, detectamos, também, a considerável recorrência de alguns deles, conforme o **quadro 3** ilustra a seguir:

Quadro 3 – Recorrências dos gêneros no LDLP

Gênero discursivo/textual	Ocorrências do gênero
Tira	34
Imagem	18
Fotografia	18
Anúncio publicitário	05
Verbetes de dicionário	05
Anúncio de propaganda	04
Crônica esportiva	03
Manchete	02
Conto psicológico	02
Poema	02
Pintura	02
Texto expositivo	02
Resenha crítica	02
Aviso	02

Artigo de opinião	02
Cartaz	01
Conto social	01
Conto de amor	01
Charge	01
Provérbio	01
Conto de assombração	01
Tabela	01
Gráfico	01
Infográfico	01
Cartum	01
Artigo de divulgação científica	01
Verbetes de enciclopédia	01
Letra de canção	01
Fábula	01
Texto instrucional	01
História em quadrinhos	01
Anúncio classificado	01
Busdoor	01
Nota de jornal eletrônico	01
Cartaz de propaganda	01
Miniglossário	01
Total: 36	124

Gráfico 1 - Distribuição dos gêneros discursivos/textuais no LDLP (%)



As informações contidas nesse gráfico mostram-nos que 56% de todos os gêneros presentes no LDLP compreendem somente três: a tira, a imagem e a fotografia, os quais são os mais explorados nas atividades propostas.

Quanto às informações ilustradas no gráfico acima, procuramos fazer um paralelo com a avaliação feita pelo Guia do PNLD (2014), que tem como objetivo avaliar as coleções didáticas de Língua Portuguesa, cuja submissão dá-se a partir do processo avaliatório oficial.

Constatamos, portanto, que o Guia avalia e descreve a coleção como tendo uma coletânea textual que possibilita experiências significativas para a formação do leitor. Descreve, ainda, que os textos além de terem extensão e grau de complexidade diferenciados, focalizam temas diversos, envolvendo contextos culturais variados. Completa a descrição e a avaliação, afirmando que essa coletânea é um instrumento eficaz de letramento para o aluno.

Constatamos, ainda, uma certa discrepância entre a avaliação do Guia do PNLD (2014) e os dados do **gráfico 1**, que denunciam a ocorrência exagerada em três gêneros especificamente. Uma outra observação que fizemos, durante a análise, diz respeito à presença de gêneros discursivos/textuais do mundo virtual. Em todo o livro, encontramos apenas um: a nota de jornal eletrônico.

Ainda com base em Marcuschi (2008), como, atualmente, gêneros novos, inseridos em novas tecnologias, especificamente na mídia eletrônica, se proliferam, é interessante indagar se não seria importante o papel da escola no ensino desses gêneros. E também, destacar por que o livro em análise não inseriu outros do domínio discursivo digital.

Em algumas atividades, verificamos que os gêneros são utilizados apenas como pretexto para análises gramaticais convencionais.

Embora, no Manual do Professor (2014:9), esteja claro que o texto não será tomado como pretexto, no **exemplo 03**, verificamos a disparidade entre o que o Manual do Professor (2014), defende e orienta, e a utilização dos textos.

Exemplo 3 – Tira

1. Leia esta tira.



Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*: botando os bofes de fora. São Paulo: Devir, 2002. p. 20.

- O menino, repetindo uma ação comum entre crianças, captura bichinhos para observá-los. No entanto, esses são bichinhos peculiares. Por quê? De que forma o humor do texto se vincula a essa peculiaridade?
- Releia o período que está no primeiro balão de fala do segundo quadrinho. Ele é composto por duas orações. Quais são elas?
- A segunda oração está na forma reduzida ou desenvolvida? Explique.
- Como seria o período se essa oração fosse escrita na outra forma?
- A versão mais informal é a da tira ou a da resposta ao item d)?
- Qual é a relação entre o grau de formalidade da oração subordinada e o fato de ela fazer parte de uma tira de humor?
- No caso do período analisado, a versão mais informal corresponde à forma reduzida ou à desenvolvida?

Em se tratando dos domínios discursivos, de acordo com Marcuschi (2008), devemos compreendê-los como uma esfera da vida social ou institucional em que se realizam práticas que organizam formas de comunicação e estratégias de compreensão, que produzem modelos de ação comunicativa, com propósitos claros.

Constituem, portanto, muito mais uma esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano do termo, do que um princípio de classificação de textos. Não abrangem

um gênero em especial, mas dão origem a diversos deles, uma vez que são histórica e institucionalmente marcados.

Refletindo sobre os domínios discursivos observados no LDLP, fizemos a sua distribuição no **quadro 4**, o que não significa, conforme Marcuschi (2008), que estamos fazendo classificações fechadas, já que muitos gêneros são comuns a vários domínios.

Quadro 4 - Domínios discursivos

Domínios discursivos
Jornalístico
Interpessoal
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)
Publicitário
Lazer
Ficcional
Digital

Para agruparmos os gêneros, foi necessário nos atermos às informações referentes aos suportes textuais em que eles circulam. E essas informações nos foram fornecidas a partir da fonte de onde eles foram retirados e das legendas constantes em alguns deles, dando fidedignidade ao levantamento dos domínios.

Estamos fazendo a relação entre suporte textual e domínio discursivo, porque a circulação dos gêneros em seus respectivos suportes ocorre em domínios específicos. Contemplamos, para tanto, as características e os indícios desses gêneros.

Enfatizamos, portanto, que, nesta etapa, o nosso objetivo foi o de realizar um levantamento exaustivo dos gêneros discursivos/textuais para avaliar como o LDLP trata a diversidade textual no ensino da língua aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

O ensino-aprendizagem de leitura deve ter o gênero discursivo/textual como instrumento que favoreça a compreensão das várias situações da ação de linguagem. Dessa forma, compreendemos que o aprendiz estará envolvido em um contexto de aprendizagem em que se contemplam as CL. Aprender a ler textos, portanto, implica a aprendizagem dessas capacidades.

Ao realizar a leitura, o leitor aciona seus conhecimentos acerca de procedimentos, como as estratégias de leitura normalmente utilizadas nas atividades de interpretação textual, como fazer inferência, levantar hipóteses, tirar conclusões, o que nos permitem fazer uma relação com as CL, as quais segundo Dolz e Schneuwly (2010), compreendem três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação permitem ao aprendiz adequar sua produção de linguagem ao contexto de produção. Assim, como a situação de comunicação está relacionada ao gênero, implica conhecer quem escreve, para quem escreve e para que escreve.

No tocante às capacidades discursivas, estas tornam possíveis ao aluno pensar sobre a organização do texto, seu plano, os tipos de discurso, de sequências textuais e a forma como determinado conteúdo temático será abordado.

As capacidades linguístico-discursivas permitem ao aluno realizar as operações contempladas na produção textual, a saber: a conexão, a coesão nominal e verbal, as vozes enunciativas, a construção dos enunciados e as escolhas lexicais.

Assim, atividades que contemplem a capacidade de ação podem levar em consideração as especificidades do contexto de produção, a situação comunicativa, o conhecimento de mundo, os mais variados usos da linguagem, o propósito comunicativo, o público a quem se destina, o contexto de circulação.

Já as atividades que exploram a capacidade discursiva podem estar voltadas à organização do conteúdo do texto no gênero, o plano textual global e a linguagem empregada.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva pode se dar através de atividades que explorem o emprego de conectivos e sua função, o

reconhecimento das distintas vozes enunciativas que compõem a mensagem do texto e as escolhas lexicais.

O que nos mobilizou, portanto, à realização desta etapa foi o fato de o Manual do Professor (2014:18), registrar que o aluno é solicitado a produzir o gênero que já leu (esse gênero encontra-se na seção *Estudo do texto*), tendo, pois, trabalhado com um modelo, um referencial que o orienta em sua produção textual. Outro fato que nos mobilizou foi o Guia (2014:74), em sua análise sobre a coleção da qual selecionamos o livro do 9º ano, registrar que para o desenvolvimento das capacidades de utilização da língua, as atividades de leitura e produção textual têm como diretriz o trabalho com gêneros discursivos/textuais de esferas discursivas diversas. Assim, avalia que nesses dois eixos de ensino: leitura e produção textual, o trabalho dá-se de maneira harmoniosa e articulada, uma vez que os gêneros trabalhados nas atividades de leitura são os mesmos requisitados nas atividades de escrita.

Registra, também, que as propostas preveem como os gêneros estão organizados, as condições de produção, os procedimentos linguísticos envolvidos na compreensão e na produção textuais, o que possibilita ao aluno bom desempenho nas atividades de produção de gêneros escritos e orais. Ao tratar dos conhecimentos linguísticos, portanto, os avaliadores ressaltam que, embora a coleção recorra frequentemente à metalinguagem, a perspectiva predominante é a textual/discursiva, e que a função e a utilização dos recursos linguísticos no texto visam aos efeitos de sentido que produzem.

Com essa análise, não tivemos a pretensão de esgotar todas as CL envolvidas nas atividades exploradas. Buscamos analisar aquelas que compreendemos ser relevantes para a compreensão dos textos e para a produção dos gêneros trabalhados.

É fundamental destacarmos que as três CL, as quais são integradas, estão separadas apenas por uma questão didática.

Nossas categorias de análise, fundamentadas em Dolz e Schneuwly, (1998, apud BARROS-MENDES e PADILHA, 2005), foram adaptadas e estão descritas no **quadro 5**:

Quadro 5 – Capacidades de linguagem

<p>1. Capacidades de ação</p> <p>1.1 Nas atividades com os gêneros, os alunos são expostos a situações em que identificam:</p>	<p>1.1.1. o assunto;</p> <p>1.1.2. o propósito comunicativo;</p> <p>1.1.3. os leitores;</p> <p>1.1.4. o produtor do texto;</p> <p>1.1.5. o veículo de circulação.</p>
<p>2. Capacidades discursivas</p> <p>2.1 As atividades contribuem para que os alunos mobilizem a capacidade discursiva, buscando compreender nos gêneros como são trabalhados (as):</p>	<p>2.1.1. organização textual-discursiva (enredo, imagens, conclusão, situação-problema, gráficos, entre outros);</p> <p>2.1.2. as sequências textuais constituintes e as mais recorrentes;</p> <p>2.1.3. o significado de palavras e expressões a partir de inferências, com base no tema abordado nos textos, no contexto e no conhecimento das regras da gramática e dos aspectos do léxico.</p>
<p>3. Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>3.1 As atividades convergem para a mobilização da capacidade linguístico-discursiva, favorecendo a compreensão dos elementos que:</p>	<p>3.1.1. orientam sobre as escolhas lexicais adequadas ao gênero e à situação de comunicação.</p> <p>3.1.2. contribuem com a coesão nominal;</p> <p>3.1.3. contribuem com a coesão verbal;</p> <p>3.1.4. visam à identificação dos organizadores textuais, promovendo a coerência.</p>

Contemplamos para essa etapa da pesquisa, os 10 (dez) gêneros discursivos/textuais, inseridos na íntegra, que foram explorados nas atividades de compreensão textual, na seção *Estudo do texto*, e utilizados para as atividades de produção textual.

E como os gêneros: *conto psicológico*, *resenha crítica* e *artigo de opinião* tiveram duas ocorrências cada, foram analisados apenas uma única vez, embora os textos constituintes fossem diferentes em suas ocorrências.

O primeiro gênero discursivo/textual é o *conto psicológico*: Restos de carnaval, da autora Clarice Lispector.

A seção *Estudo do texto* trouxe 23 (vinte e três) atividades, das quais os **gráficos 02, 03 e 04** apresentam quantas envolvem as capacidades em análise.

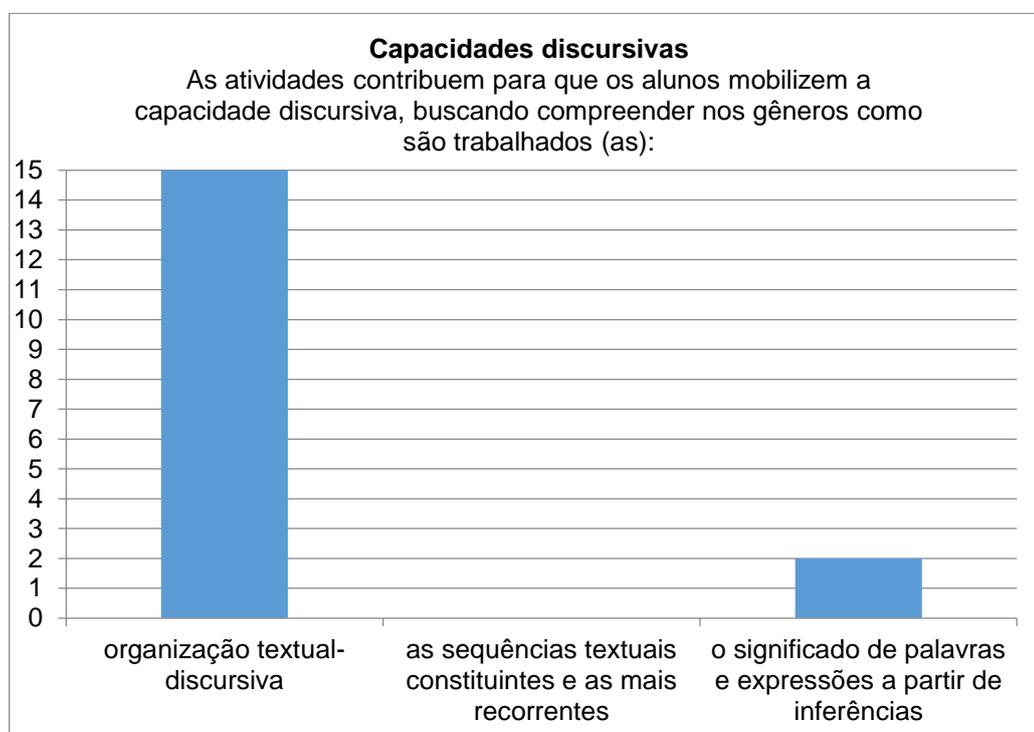
Antes de cada gênero na seção *Estudo do texto*, há um boxe informativo com o título: *O que você vai ler*. Neste, em específico, ele traz algumas informações sobre a autora, o estilo de suas narrativas, a data e o livro em que o conto foi publicado.

Além desse boxe, há outros intitulados como *Anote*, os quais esclarecem algumas características dos gêneros e estão dispostos entre as atividades de todos os gêneros da seção *Estudo do texto*.

Os boxes *Anote* referentes ao conto *Restos de carnaval* informam acerca da organização textual-discursiva e dão ênfase aos tempos cronológico e psicológico.

A maioria das atividades do *conto psicológico*, conforme nos apresenta o **gráfico 2**, está relacionada à organização textual-discursiva.

Gráfico 2 – Capacidades discursivas



No Manual do Professor (2014:22-23), na parte destinada às orientações sobre como proceder em relação às atividades, há um espaço reservado à descrição das características do gênero. E nesse espaço, as autoras dão ênfase aos tempos psicológico e cronológico, não privilegiando outras características como enredo, conflito, clímax, personagem, espaço e desfecho.

Fica, portanto, a cargo do professor ir além do Manual do Professor (2014), para buscar não somente informações que lhe possibilitem trabalhar com os alunos essas outras características que fazem parte da organização textual-discursiva, mas também elaborar atividades extras que envolvam as capacidades de ação e linguístico-discursivas, uma vez que os **gráficos 3 e 4** apresentam poucas que trabalham essas capacidades. Percebemos, portanto, a falta de equilíbrio entre a quantidade de atividades que contemplam as três CL.

Gráfico 3 – Capacidades de ação

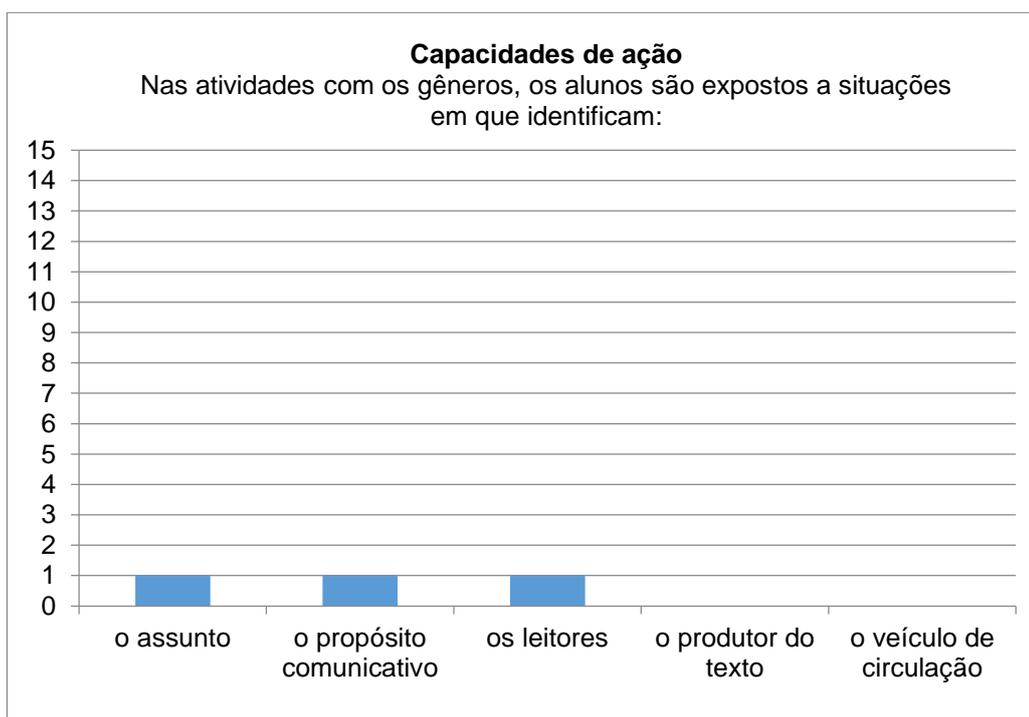
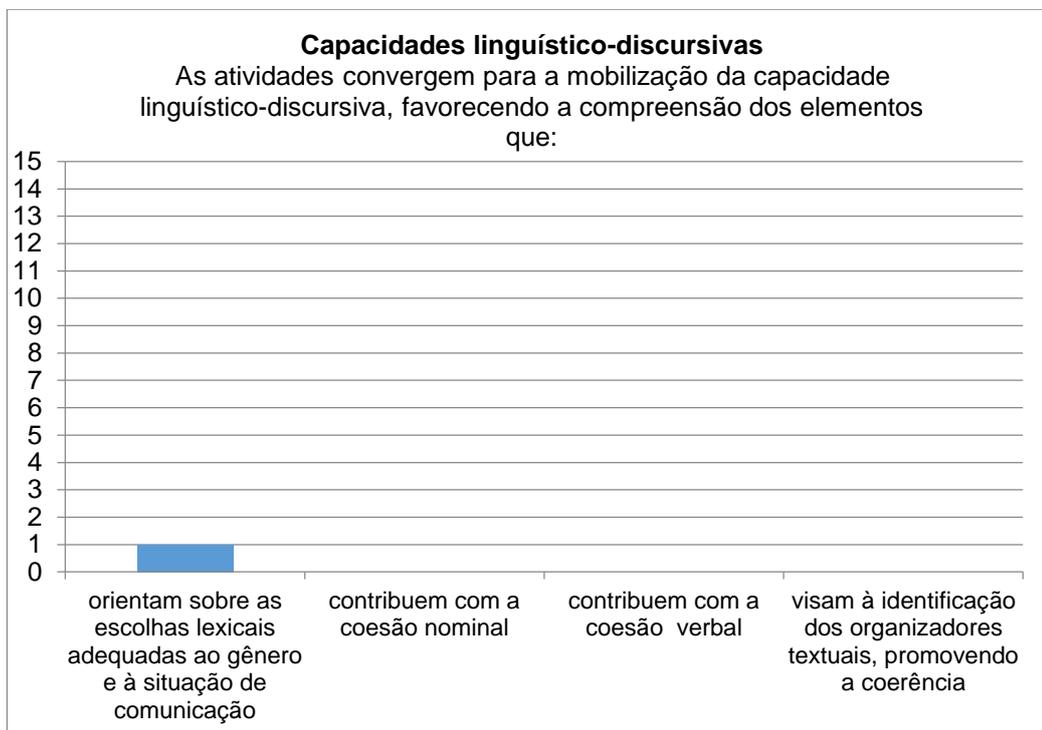


Gráfico 4 – Capacidades linguístico-discursivas

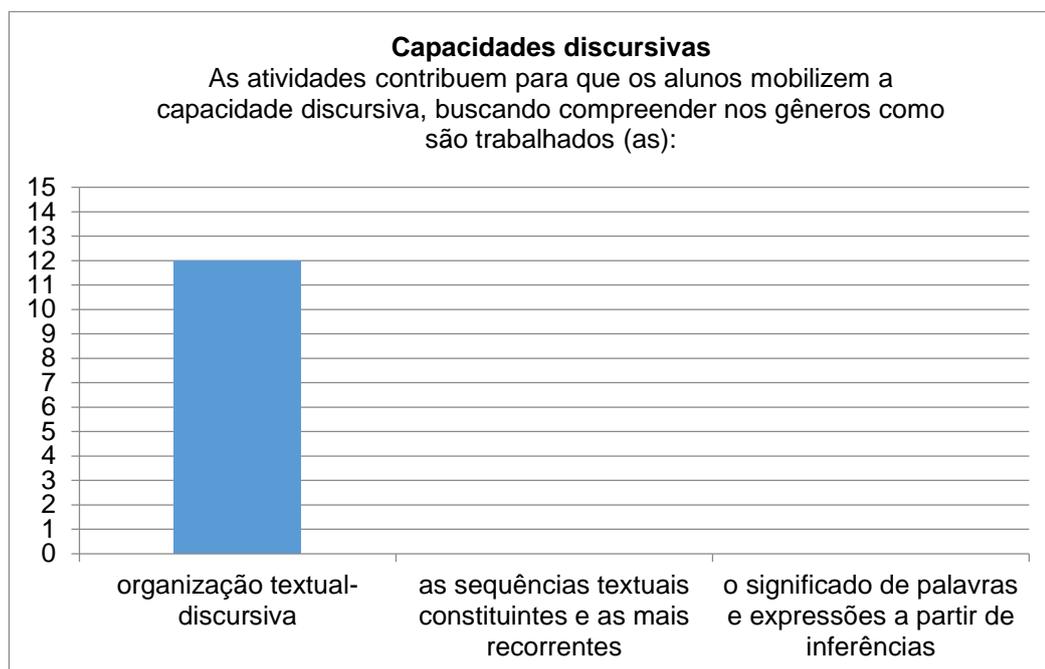
O segundo gênero discursivo/textual é o *conto social: Trabalhadores do Brasil*, do autor Wander Piroli.

A seção *Estudo do texto* trouxe 22 (vinte e duas) atividades. O boxe informativo *O que você vai ler*, que antecede esse gênero, além de apresentar algumas informações sobre o autor e o gênero, propõe que o aluno pense no contexto histórico.

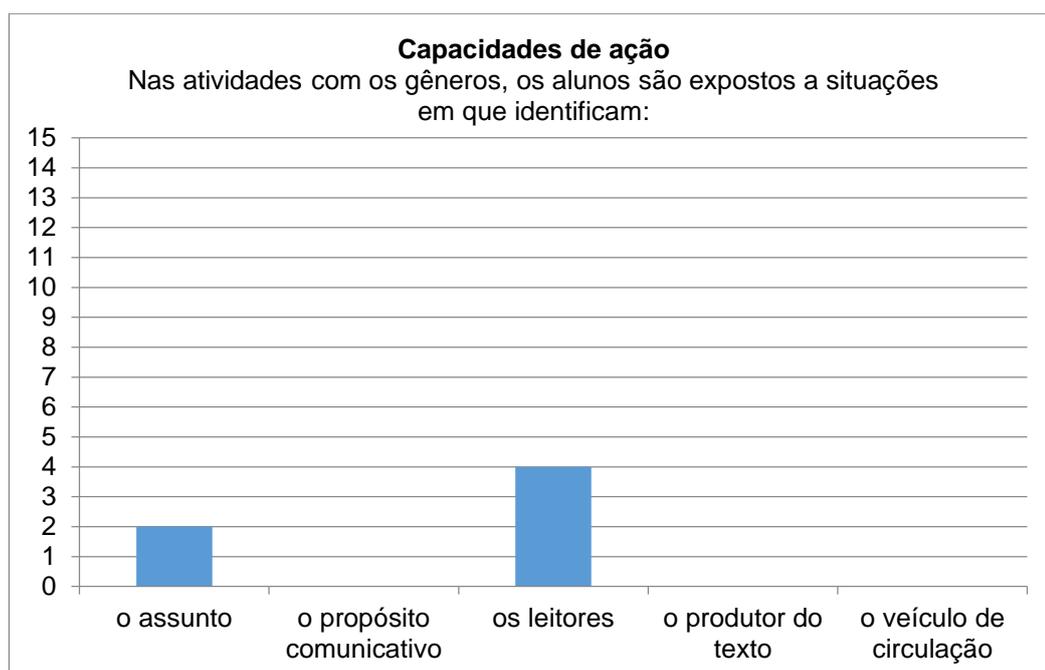
Há, entre as atividades, 08 (oito) boxes informativos, denominados *Anote*, que trazem informações sobre a organização textual-discursiva do gênero.

Diferentemente dos boxes que aparecem entre as atividades do gênero *conto psicológico*, que privilegiaram mais uma característica em detrimento das outras, as informações dos boxes nas atividades relacionadas a esse gênero são mais heterogêneas.

No *conto social*, não muito diferente do tratamento dado às atividades referentes ao *conto psicológico*, de suas 22 (vinte e duas) atividades, 12 (doze) delas contemplam a organização textual-discursiva, conforme nos mostra o **gráfico 5**:

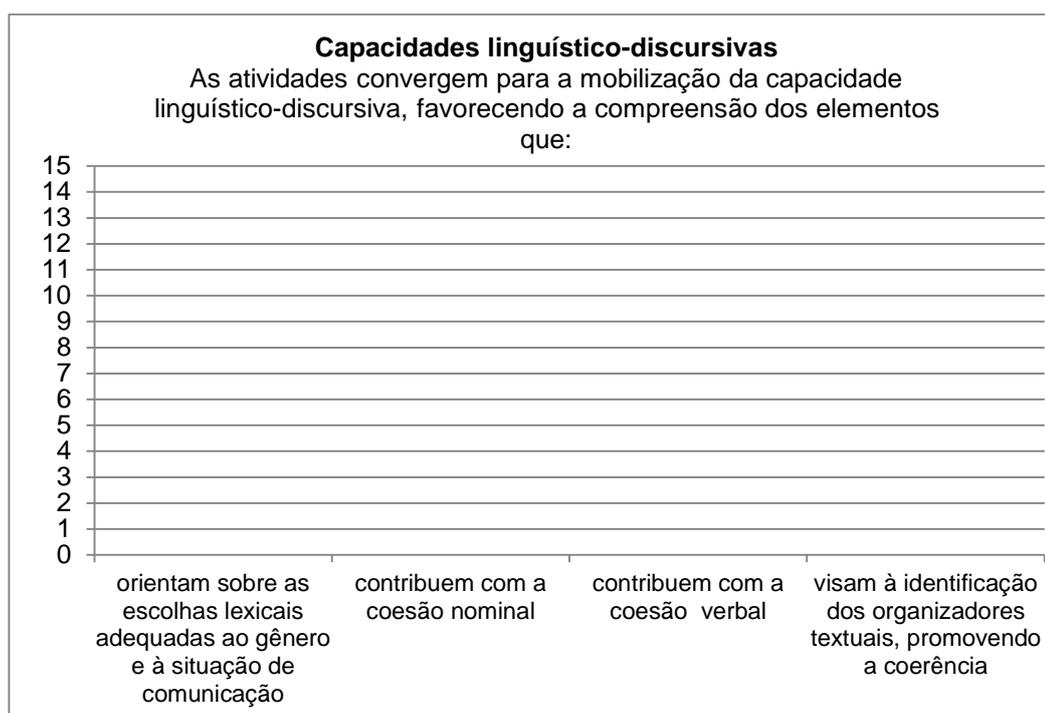
Gráfico 5 – Capacidades discursivas

Quanto ao aluno ir se preparando para a produção textual, já que o Guia do PNLD (2014), avalia o trabalho de leitura e produção como harmonioso e articulado, pois os gêneros trabalhados nas atividades de leitura são os mesmos nas de escrita, vemos lacunas na aproximação do aluno com o gênero, conforme os **gráficos 6 e 7**:

Gráfico 6 – Capacidades de ação

O **gráfico 7** ilustra a lacuna deixada pelo LDLP quanto ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Das quatro que selecionamos, nenhuma foi contemplada. Isso demonstra a necessidade de o professor trabalhá-las com o aluno, já que o LD não prevê em suas atividades.

Gráfico 7 – Capacidades linguístico-discursivas



Na parte do Manual do Professor (2014:32), que trata das características do gênero, elas são apresentadas, de forma bastante resumida, não fazem referência a outros aspectos que contribuem com a composição textual.

O terceiro gênero discursivo/textual é o *conto de amor*. *Com certeza tenho amor*, da autora Marina Colasanti.

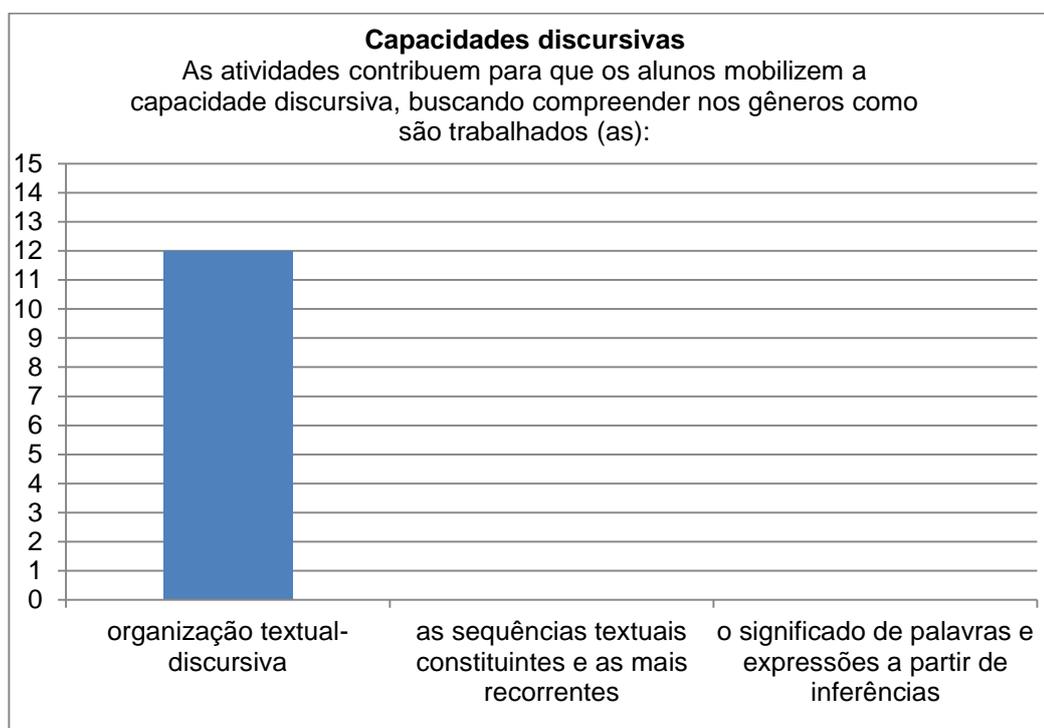
A seção *Estudo do texto* trouxe 15 (quinze) atividades. Já o boxe informativo *O que você vai ler* traz mais informações sobre o livro em que o conto foi publicado e 02 (dois) questionamentos que contribuem para o levantamento de conhecimentos prévios do aluno.

Existe somente 01 (um) boxe *Anote*, cujas informações dizem respeito à organização textual-discursiva.

Das 15 (quinze) atividades exploradas com o *conto de amor*, 12 (doze) delas contribuem para o desenvolvimento das capacidades discursivas, das quais tem ênfase a organização textual. Já as atividades que deveriam contemplar as

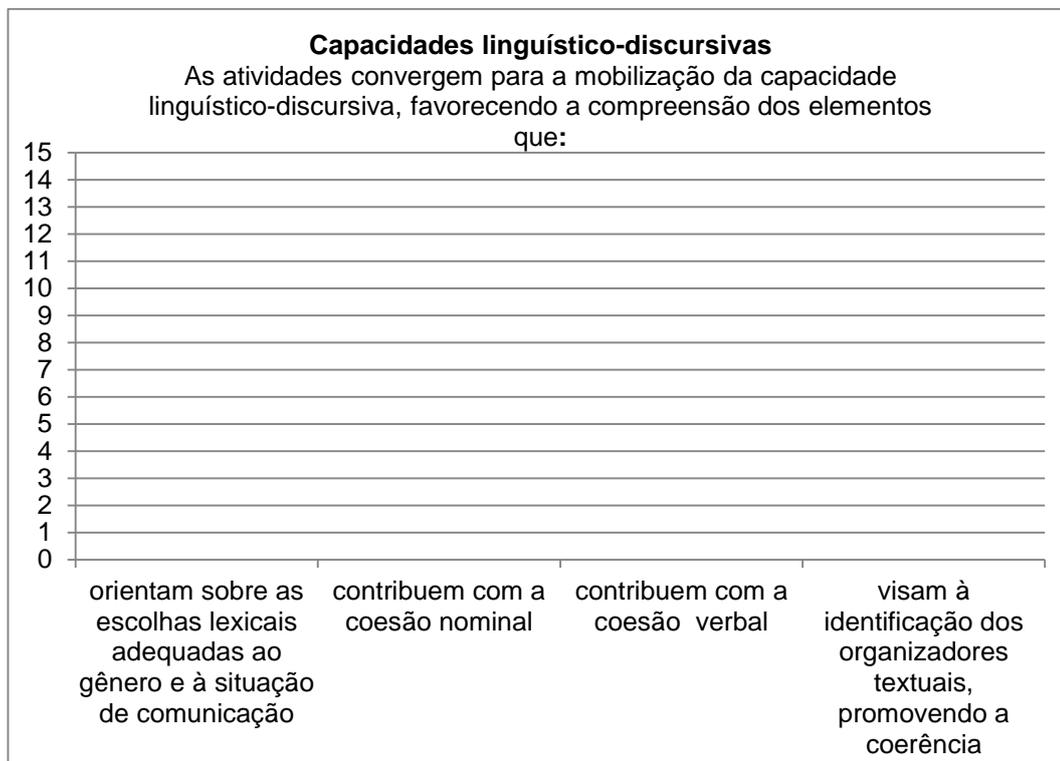
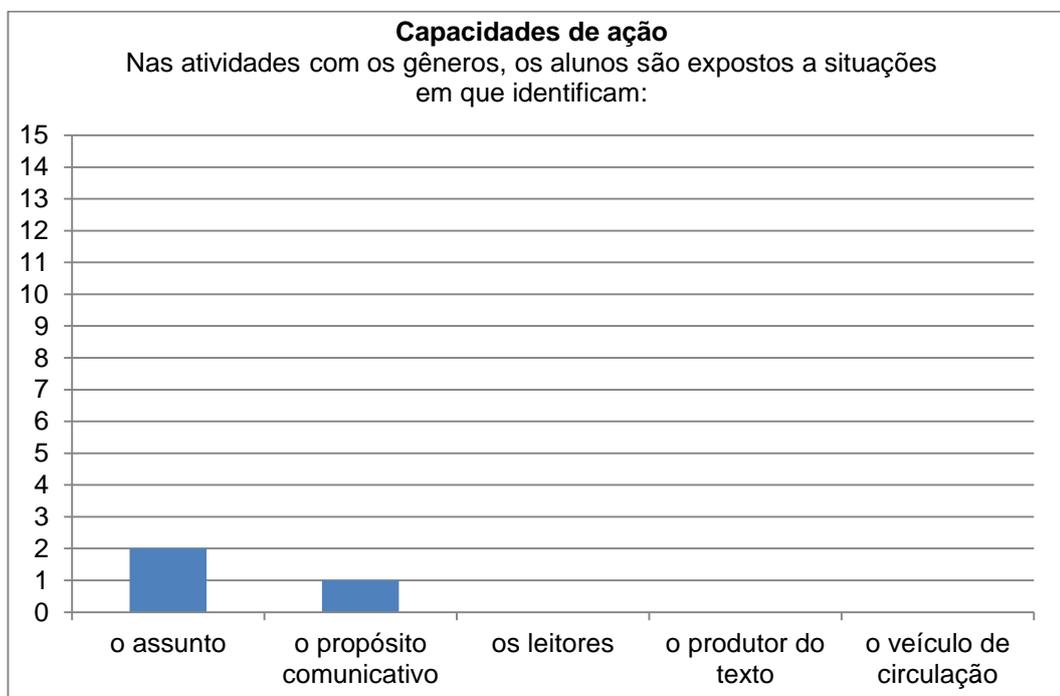
sequências textuais constituintes e as mais recorrentes e o significado de palavras e expressões a partir de inferências não são consideradas pelo LDLP.

Gráfico 8 – Capacidades discursivas



No espaço destinado às características do gênero no Manual do Professor (2014:37), embora de forma bem resumida, já se encontram registradas menções como se caracterizam o enredo, o conflito e o foco narrativo. Mais uma vez são perceptíveis as lacunas existentes na forma como o livro trata o desenvolvimento das CL pelo aluno.

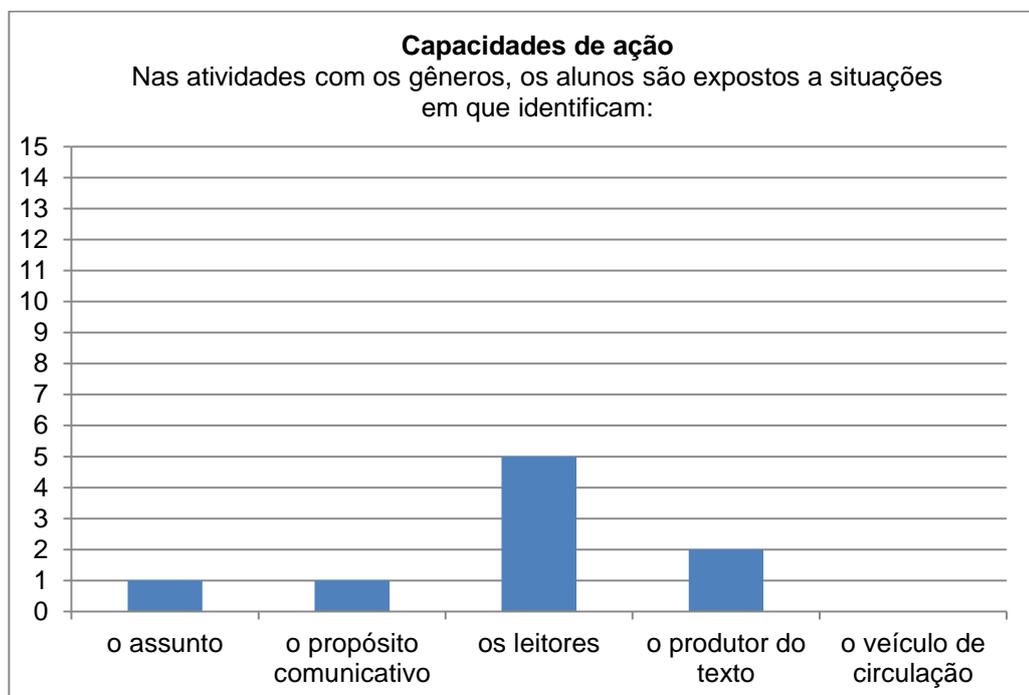
É fundamental, por conseguinte, que o professor planeje outras atividades que envolvam essas capacidades e faça outras leituras sobre a infraestrutura do gênero em questão como forma de estar preparado para explorá-lo com a turma. No tocante às outras CL, fica claro que o livro não trouxe nenhuma atividade considerando as linguístico-discursivas e poucas considerando as de ação, de acordo com os **gráficos 9 e 10**, respectivamente:

Gráfico 9 – Capacidades linguístico-discursivas**Gráfico 10** – capacidades de ação

O quarto gênero discursivo/textual é a *crônica esportiva*: *Ame a sua seleção*, da autora Clara Albuquerque. A seção *Estudo do texto* trouxe 23 (vinte e três)

atividades. O **gráfico 11** apresenta quantas envolvem as capacidades de ação. Aqui, percebemos um investimento maior nessas capacidades.

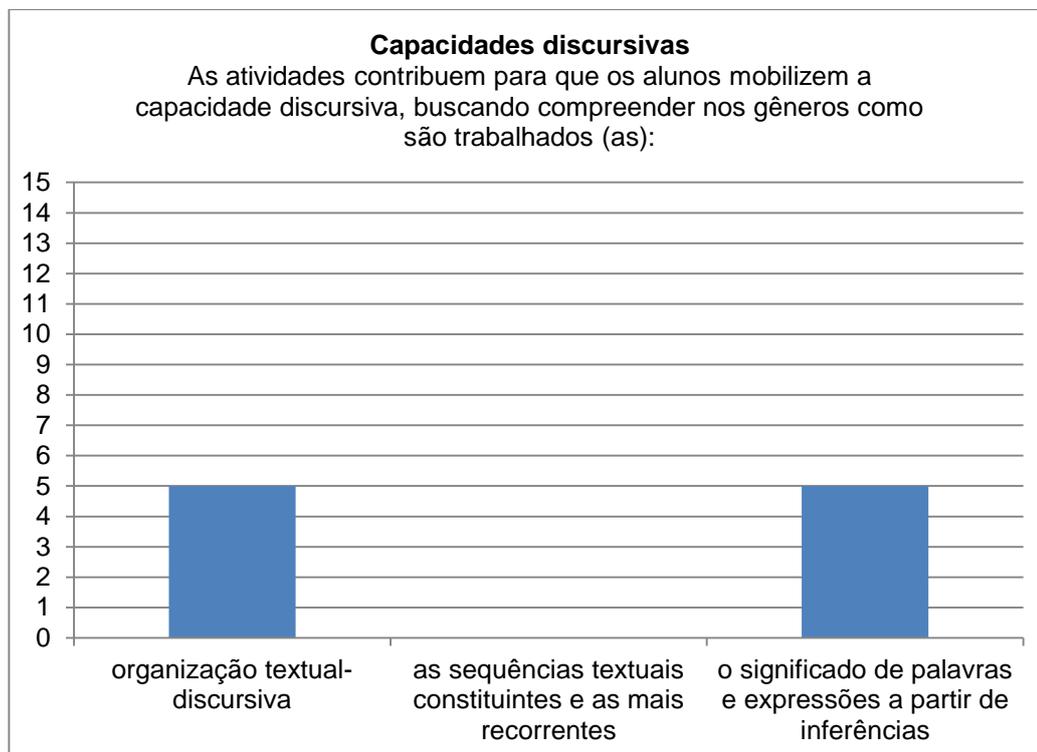
Gráfico 11 – Capacidades de ação



As informações contidas no box informativo *O que você vai ler*, nesse gênero, são em menor quantidade do que em todos os outros gêneros analisados anteriormente. Elas fazem mais referência ao texto em estudo do que ao gênero *crônica esportiva*. As atividades focam muito mais a interpretação do texto. Apresenta apenas 01 (um) questionamento relacionado ao levantamento de conhecimentos prévios do aluno.

Existem somente 02 (dois) boxes *Anote* e eles trazem informações sobre a organização textual.

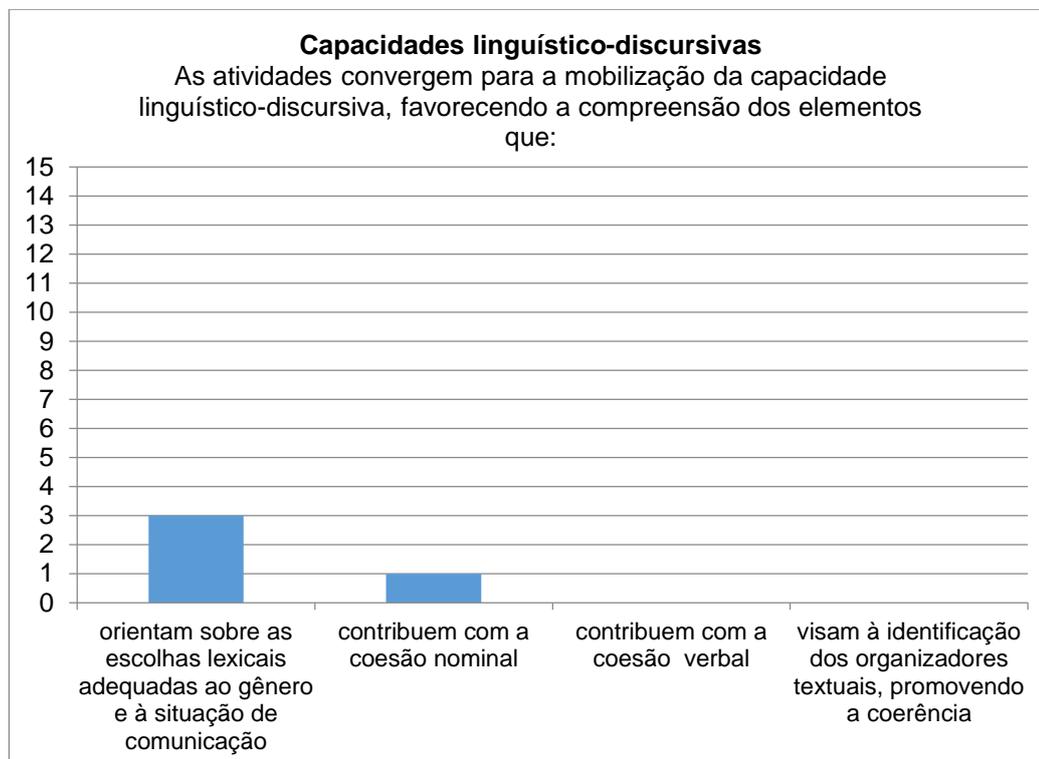
Na exploração das atividades referentes ao gênero *crônica esportiva*, encontramos atividades que trabalham não só a organização textual-discursiva, mas também o significado de palavras e expressões a partir de inferências, conforme nos apresenta o **gráfico 12**.

Gráfico 12 - capacidades discursivas

Já percebemos um investimento maior em aproximar o aluno do gênero em estudo na Seção *Estudo do texto* e na preparação dele para produzi-lo, embora não haja um equilíbrio nas quantidades em que se apresentam.

O Manual do Professor (2014:42), ao tratar especificamente do gênero, não muito diferente da forma como tratou das características dos demais, também não trouxe informações suficientes que instrumentalizem o professor para o trabalho com o gênero discursivo/textual *crônica esportiva*.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, as atividades com esse gênero contemplaram duas das quatro que foram selecionadas para a nossa pesquisa, de acordo com o que visualizamos no **gráfico 13**:

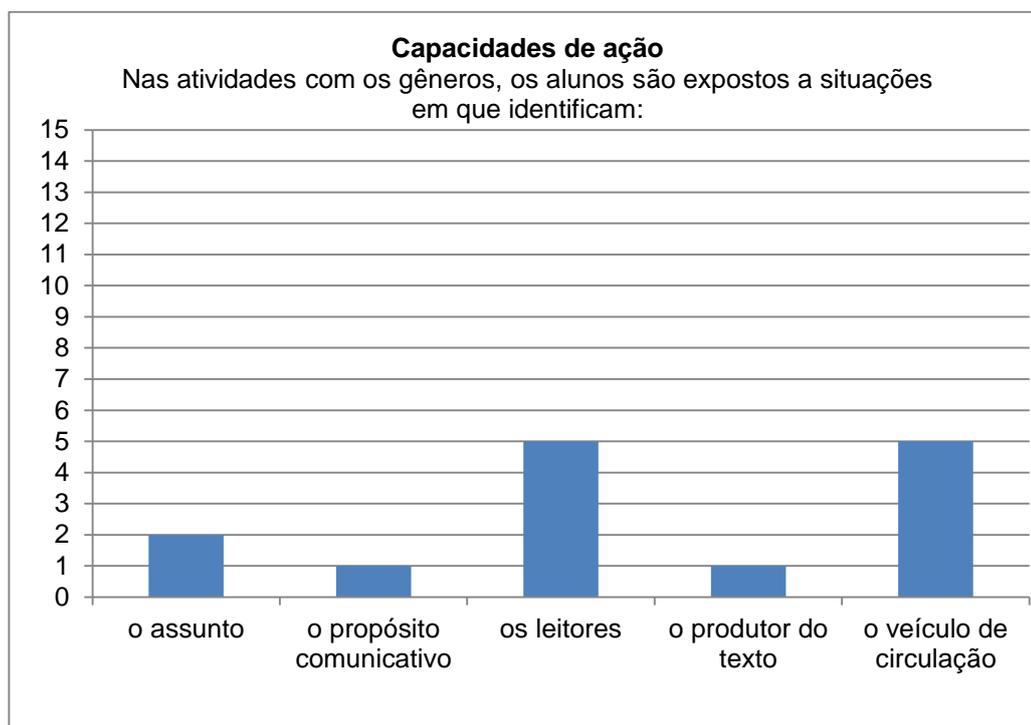
Gráfico 13 – Capacidades linguístico-discursivas

O quinto gênero discursivo/textual é o *artigo de divulgação científica: Arraias são animais perigosos?*, do autor Luís Indriunas.

A seção *Estudo do texto* apresentou 21 (vinte e uma) atividades e o **gráfico 14** nos mostra quantas consideram as capacidades de ação.

Das atividades que envolvem essas capacidades, a identificação dos leitores e o veículo de circulação foram as que tiveram mais recorrência, ou seja, há ênfase em umas atividades em detrimento de outras.

Mesmo assim, já verificamos um cuidado maior por parte das autoras do LDLP com a quantidade de atividades que envolvem as capacidades ilustradas no **gráfico 14**.

Gráfico 14 – Capacidades de ação

Nesse gênero, o boxe informativo *O que você vai ler* registra o veículo de publicação de onde o texto foi retirado e fala sucintamente da diferença entre o *artigo de divulgação científica* e os textos dos LD de Ciências.

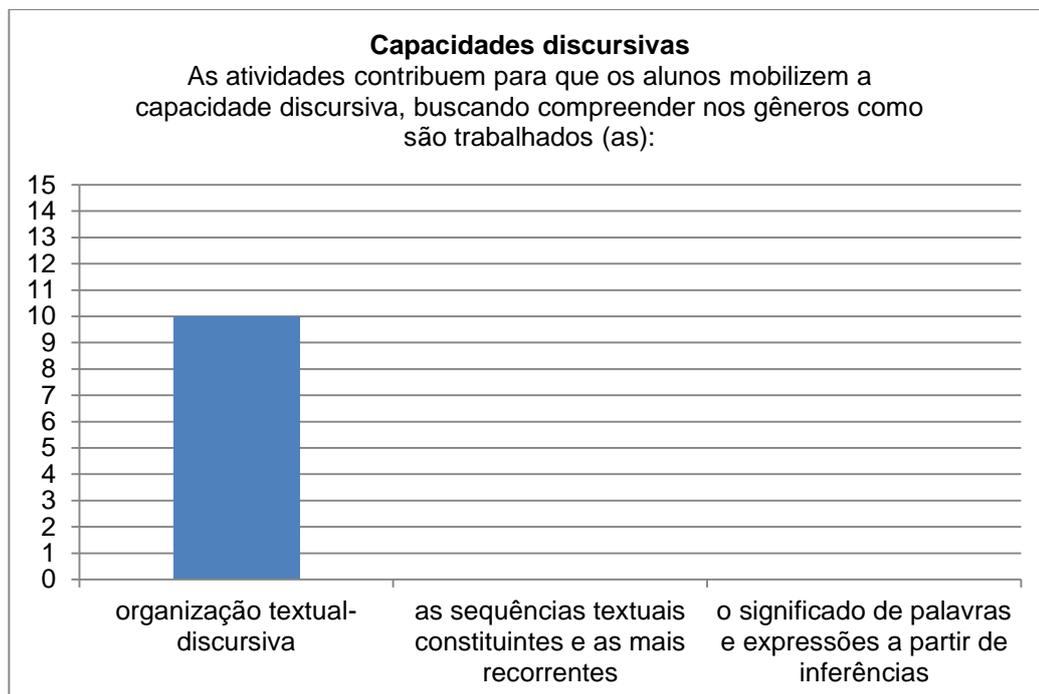
Sugere 01 (um) questionamento, o qual contribui para o levantamento de conhecimentos prévios do aluno.

Há 05 (cinco) boxes *Anote* que informam sobre os textos não verbais e a sua função didática no gênero, o veículo de publicação e a linguagem comumente utilizada.

Das 21 (vinte e uma) atividades exploradas com o gênero *artigo de divulgação científica*, 28 (vinte e oito) delas contribuem para o desenvolvimento das CL².

Embora haja maior investimento e maior heterogeneidade em atividades que favorecem o desenvolvimento das capacidades pelos alunos, é clara a preferência pela que envolve a organização textual-discursiva, como vemos no **gráfico 15**.

² Destacamos que a disparidade entre a quantidade de atividades presentes no livro e as que consideram as capacidades, conforme apresentam os gráficos, se deve ao fato de que algumas dessas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, duas ou mais capacidades.

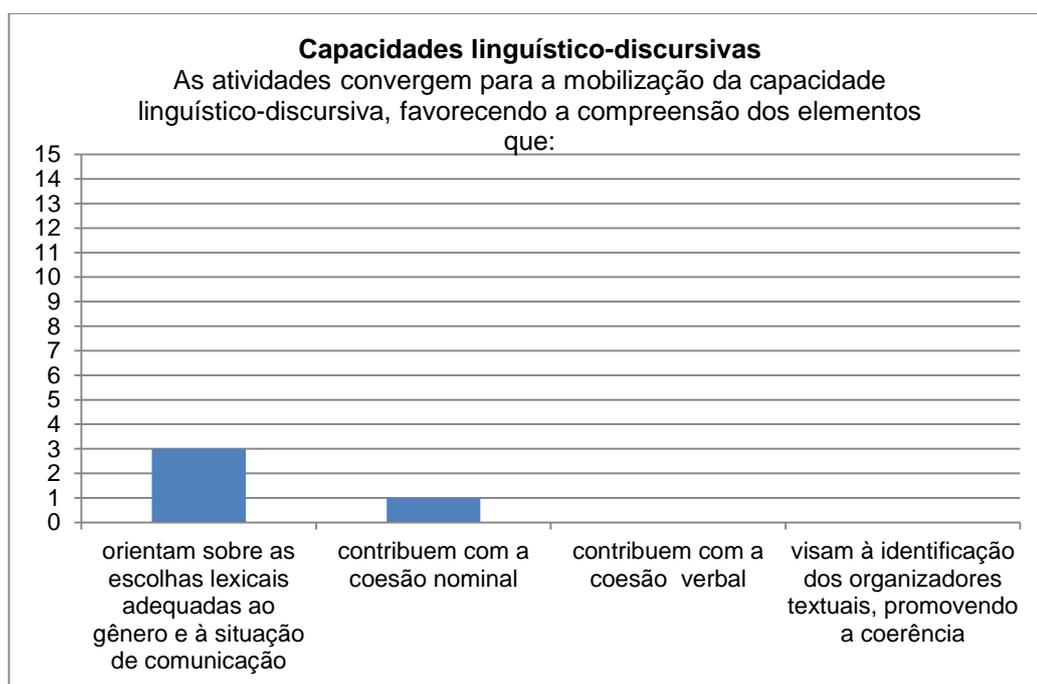
Gráfico 15 – Capacidades discursivas

Na parte que trata sobre as características do gênero, no Manual do Professor (2014:50), as autoras tiveram o cuidado de informar sobre a linguagem empregada e o suporte em que veicula.

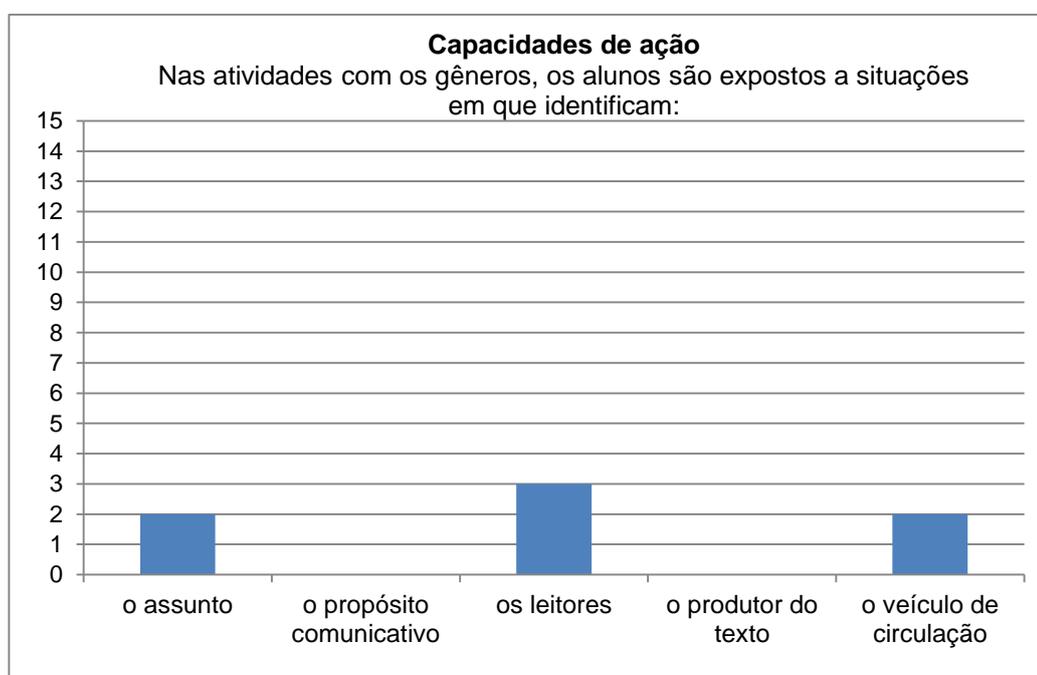
Elas fazem alusão, ainda, à interferência do suporte quanto à maneira como as informações são apresentadas no texto. Essa é uma dica importante para o aluno não somente para a compreensão textual, mas também para no momento em que irá fazer a produção do gênero em estudo.

Percebemos que, dos gêneros explorados até então, os boxes informativos, as atividades e as orientações presentes no Manual do Professor (2014) relacionados ao *artigo de divulgação científica* contribuíram de forma razoavelmente equilibrada e articulada com o trabalho de apropriação desse gênero.

O **gráfico 16** nos apresenta quantas e quais atividades levaram em consideração a capacidade linguístico-discursiva:

Gráfico 16 – Capacidades linguístico-discursivas

O sexto gênero é o *verbete de enciclopédia*. A seção *Estudo do texto* trouxe 17 atividades³. O **gráfico 17** apresenta as que contemplaram a capacidade de ação.

Gráfico 17 – Capacidades de ação

³ Destacamos que a disparidade entre a quantidade de atividades presentes no livro e as que consideram as capacidades, conforme apresentam os gráficos, se deve ao fato de que algumas dessas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, duas ou mais capacidades.

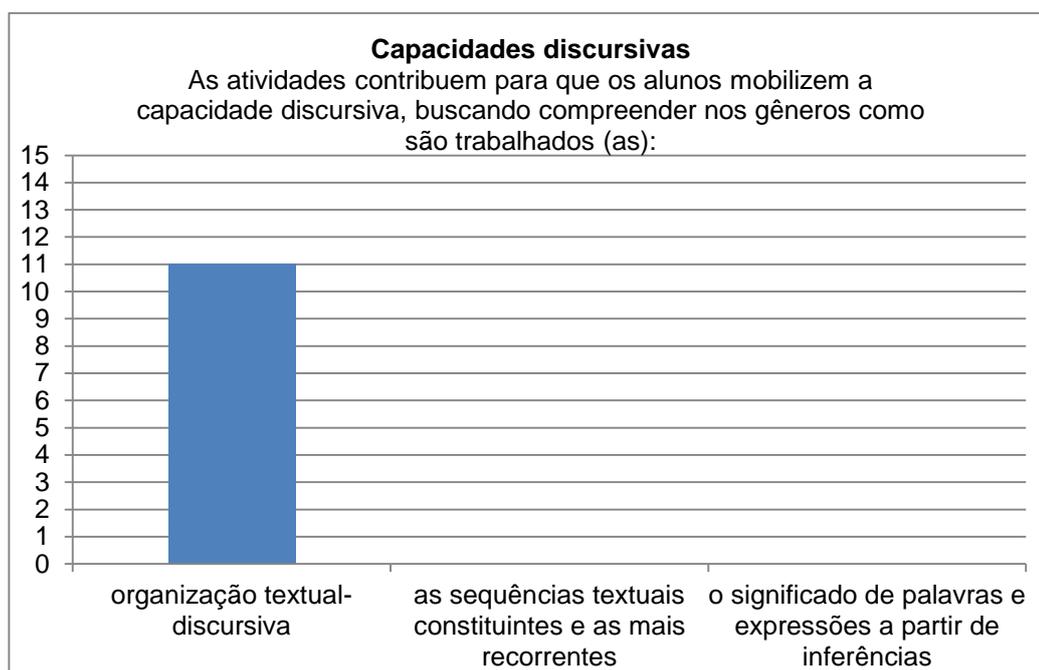
O boxe informativo intitulado *O que você vai ler* informou sobre o suporte de onde o verbete foi retirado, os vários tipos desse suporte e como os textos se organizam nele.

O questionamento proposto nessa etapa sugere ao aluno que ele pense nas diferenças entre o *artigo de divulgação científica* e o *verbetes de enciclopédia*.

Quanto aos boxes *Anote*, há 02 (dois) e falam sobre a linguagem usada e a maneira como esse gênero deve ser lido, já que ele se constitui de textos verbais e não-verbais.

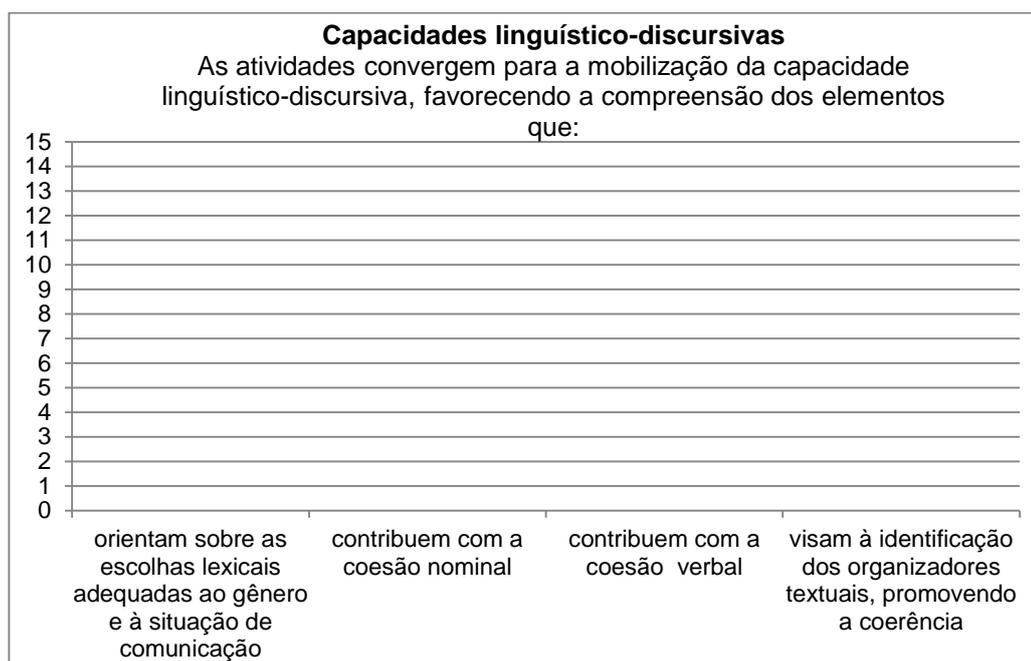
O verbete foi explorado por meio de 17 (dezessete) atividades, das quais 11 (onze) estão relacionadas às capacidades discursivas, sendo que a maioria delas se volta para a organização textual. Conforme o **gráfico 18**, percebemos que não há muita diferença dos demais gêneros que já analisamos.

Gráfico 18 – Capacidades discursivas



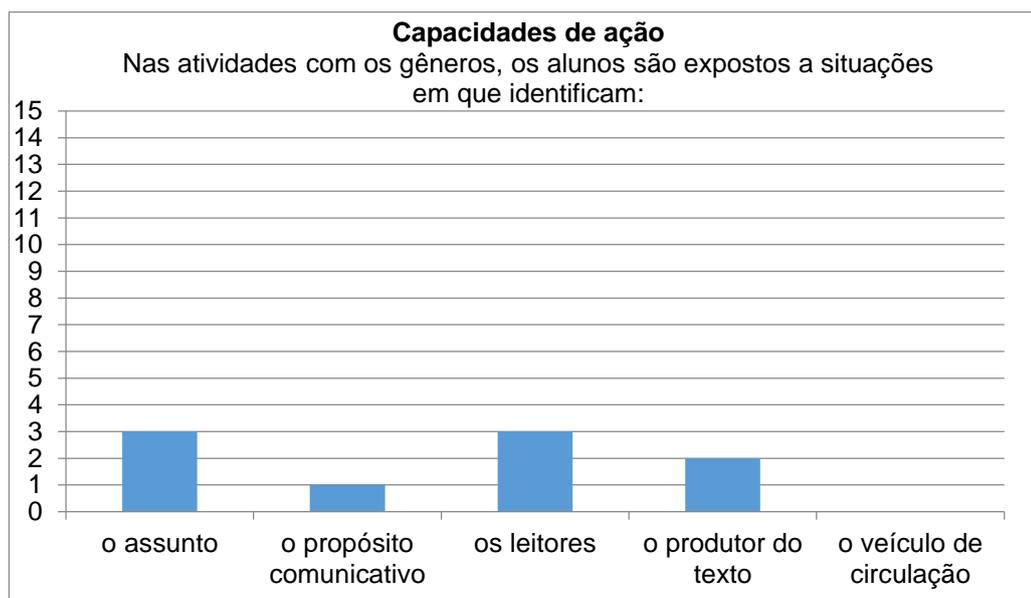
No Manual do Professor, (2014:54), sobre as características do gênero, estão registrados o tipo de linguagem e a importância do uso de recursos gráficos e imagens que auxiliam na organização do gênero.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, percebemos, com o **gráfico 19**, a ausência de atividades que possibilitam a apropriação pelos alunos.

Gráfico 19 – Capacidades linguístico-discursivas

O sétimo gênero discursivo/textual é o *artigo de opinião*: *É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário*, do autor Backer Ribeiro Fernandes.

A seção *Estudo do texto* trouxe 14 (quatorze) atividades⁴, das quais o **gráfico 20** apresenta quantas consideram a capacidade de ação.

Gráfico 20 – Capacidades de ação

⁴ Destacamos que a disparidade entre a quantidade de atividades presentes no livro e as que consideram as capacidades, conforme apresentam os gráficos, se deve ao fato de que algumas dessas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, duas ou mais capacidades.

O boxe informativo *O que você vai ler*, que antecede esse gênero, informa acerca da data de publicação e do suporte em que ele é veiculado. Informa, também, acerca do autor e do assunto a ser tratado. Há um único questionamento, que propõe ao aluno ler o título do texto para deduzir a ideia defendida e depois lê-lo na íntegra.

Há, entre as 14 (quatorze) atividades, 08 (oito) boxes informativos, denominados *Anote*, que falam a respeito das sequências argumentativas, consistência dos argumentos, informações que potencializam a argumentação, citação de autoridades, o uso das perguntas retóricas e os recursos que indicam a autoria das informações presentes no texto.

No *artigo de opinião*, o assunto, o propósito comunicativo, os leitores e o produtor do texto foram explorados, assim como as sequências textuais constituintes e as mais recorrentes, o significado de palavras e expressões a partir de inferências e a coesão nominal.

No entanto, o **gráfico 21** apresenta a ênfase dada à organização textual-discursiva e o **gráfico 22**, a ausência de atividades que consideram as escolhas lexicais feitas pelo autor, a coesão verbal e a coerência a partir dos organizadores textuais. E não percebemos um equilíbrio entre as capacidades contempladas nas atividades.

Gráfico 21 – Capacidades discursivas

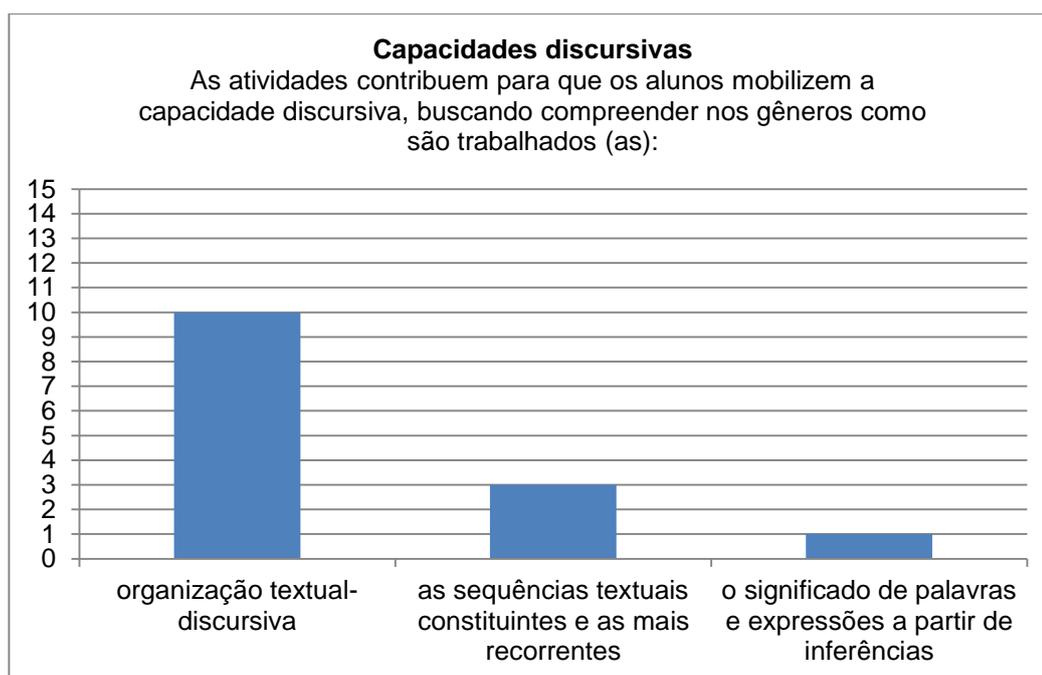
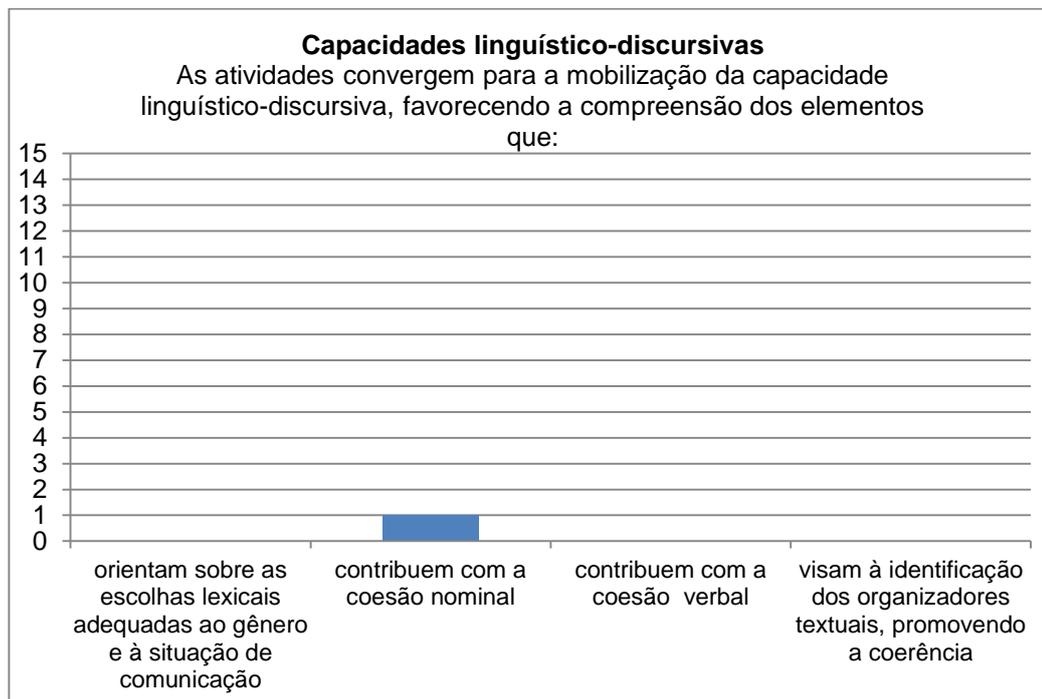


Gráfico 22 – Capacidades linguístico-discursivas

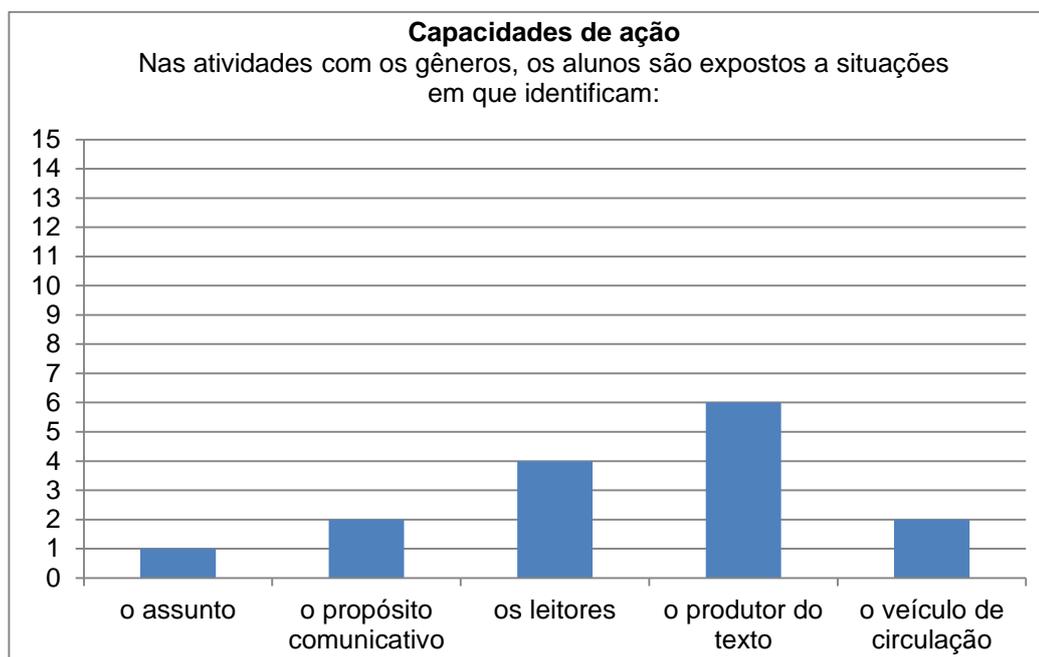
Lendo no Manual do Professor (2014:67-68), o espaço reservado às características do gênero, percebemos que as autoras tratam, de forma resumida, do propósito comunicativo e das condições de produção que devem ser consideradas na escrita desse gênero.

O gênero em questão favorece muitas possibilidades de explorá-lo, visando à apropriação das CL pelos alunos. Essa apropriação seria mais viável se tivesse havido uma melhor distribuição das atividades entre as capacidades.

O oitavo gênero discursivo/textual é a *resenha crítica: Quiroga escreve para crianças de forma inusitada*, do autor Michel Laub.

A seção *Estudo do texto* trouxe 23 (vinte e três) atividades⁵ e o **gráfico 23** ilustra quantas envolvem as capacidades de ação, o que nos mostra uma valorização razoável na apropriação dessas capacidades por parte do LD.

⁵ Destacamos que a disparidade entre a quantidade de atividades presentes no livro e as que consideram as capacidades, conforme apresentam os gráficos, se deve ao fato de que algumas dessas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, duas ou mais capacidades.

Gráfico 23 – Capacidades de ação

O boxe informativo intitulado *O que você vai ler*, que antecede a *resenha crítica*, dá orientações sobre o propósito comunicativo e o suporte textual em que foi publicada. Os 02 (dois) questionamentos nele buscam levar o aluno a pensar sobre onde buscar informações para falar sobre algum livro que leu e o que dizer sobre certo livro de que não gostou.

Os (07) sete boxes informativos: *Anote*, que intercalam as atividades, esclarecem acerca do suporte textual, estratégias argumentativas, propósito comunicativo, plano do texto, recurso da impessoalização e relações de sentido.

Já percebemos uma certa harmonia entre a distribuição das atividades e as informações registradas nos boxes *Anote*.

Com relação às capacidades discursivas e linguístico-discursivas, verificamos que o trabalho com a exploração do texto procura aproximar o aluno do gênero que deverá ser produzido, conforme os **gráficos 24 e 25**, respectivamente.

Gráfico 24 – Capacidades discursivas

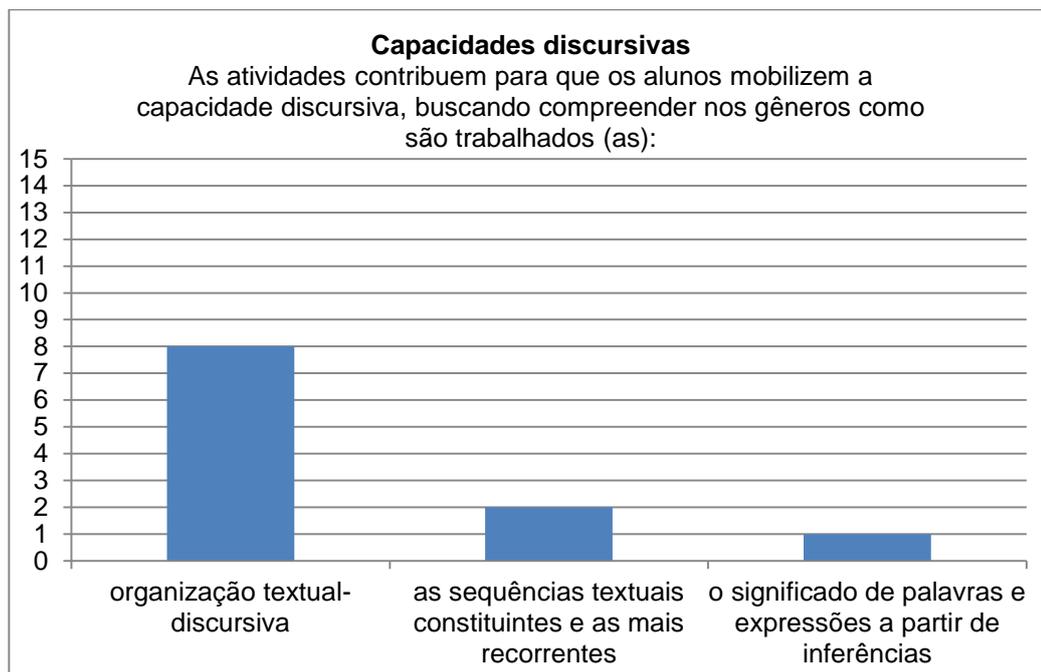
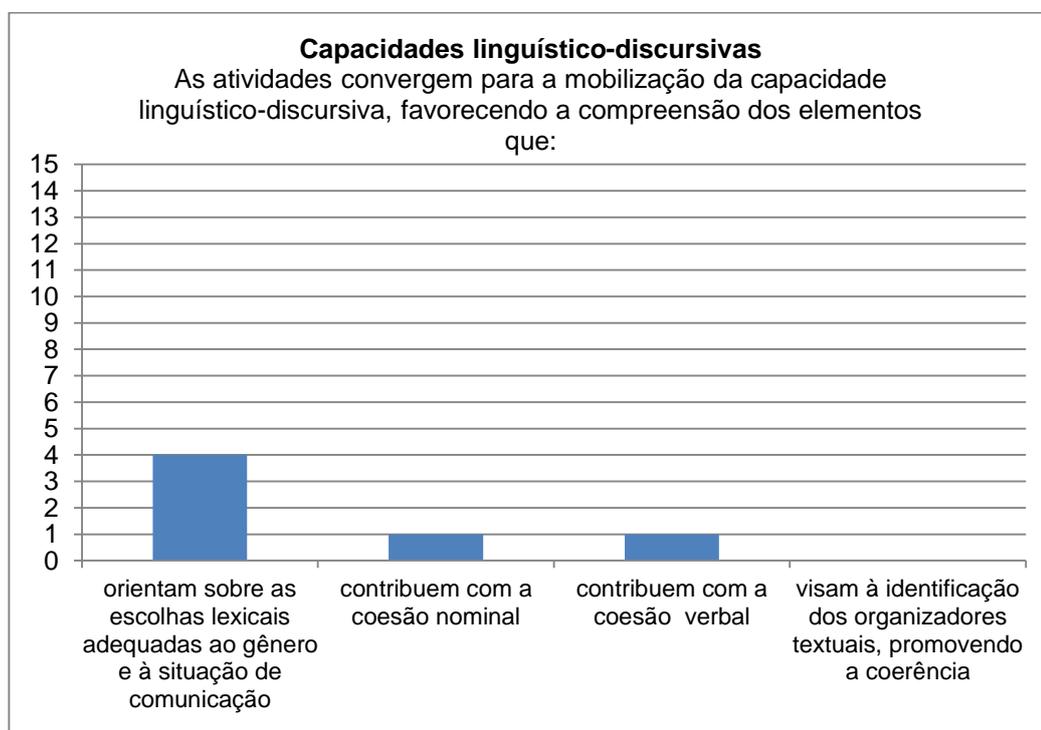


Gráfico 25 - Capacidades linguístico-discursivas



Assim, percebemos, também, maior viabilidade em proporcionar ao aluno a compreensão e apreensão das características do gênero *resenha crítica*, com mais autonomia.

Ao ler no Manual do Professor (2014:74), a parte que aborda as características do gênero, verificamos que, de forma bem resumida, as informações dizem respeito à estrutura textual.

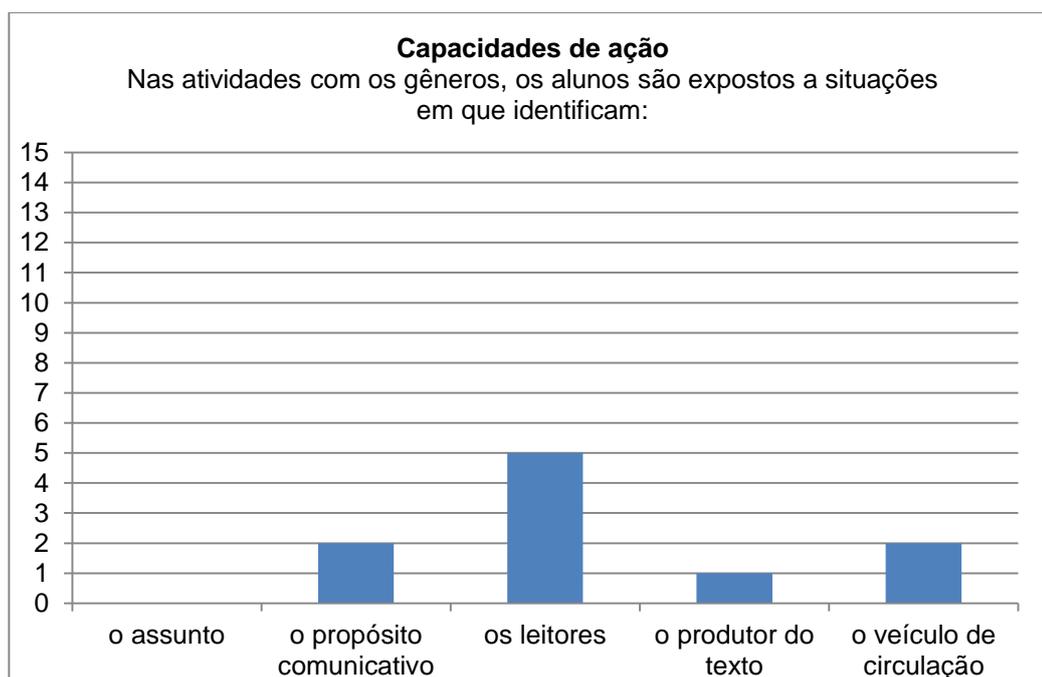
Verificamos que os boxes informativos e as atividades promoveram com um certo equilíbrio o trabalho de apropriação desse gênero, tornando menos complexa a tarefa de produção textual.

O nono gênero discursivo/textual é o *anúncio publicitário*.

A seção *Estudo do texto* trouxe 10 (dez) atividades⁶, das quais o gráfico apresenta quantas consideram a capacidade de ação.

Embora o assunto do texto não seja trabalhado, detectamos que o propósito comunicativo, os leitores, o produtor do texto e o veículo de circulação foram contemplados pelo LDLP.

Gráfico 26 – capacidades de ação



Bem diferente do conteúdo dos boxes informativos *O que você vai ler* dos gêneros anteriores, esse trata da história da publicidade no Brasil e não de algumas características do gênero. Não traz nenhum questionamento, o que também o diferencia dos outros.

⁶ Destacamos que a disparidade entre a quantidade de atividades presentes no livro e as que consideram as capacidades, conforme apresentam os gráficos, se deve ao fato de que algumas dessas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, duas ou mais capacidades.

Existem 05 (cinco) boxes *Anoté* e fazem alusão à organização textual, público-alvo, espaço de circulação, suporte, interação entre imagens e a repetição de sons.

Ao explorar as CL, percebemos um cuidado razoável, mas há um desequilíbrio na distribuição das atividades que as consideram, conforme **gráficos 27 e 28**.

Gráfico 27 – Capacidades discursivas

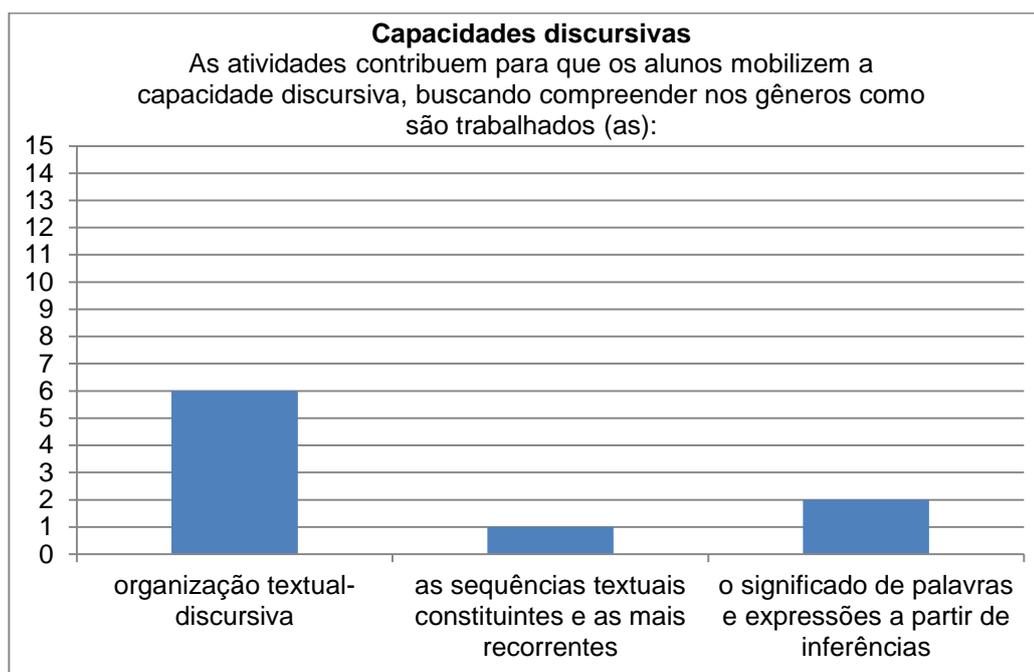
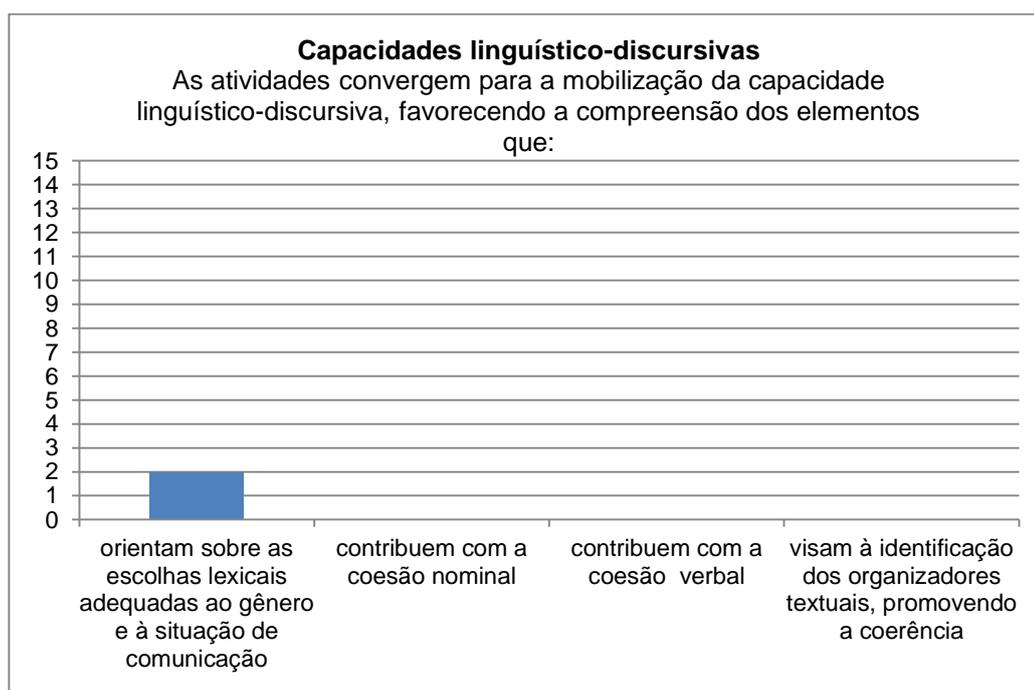


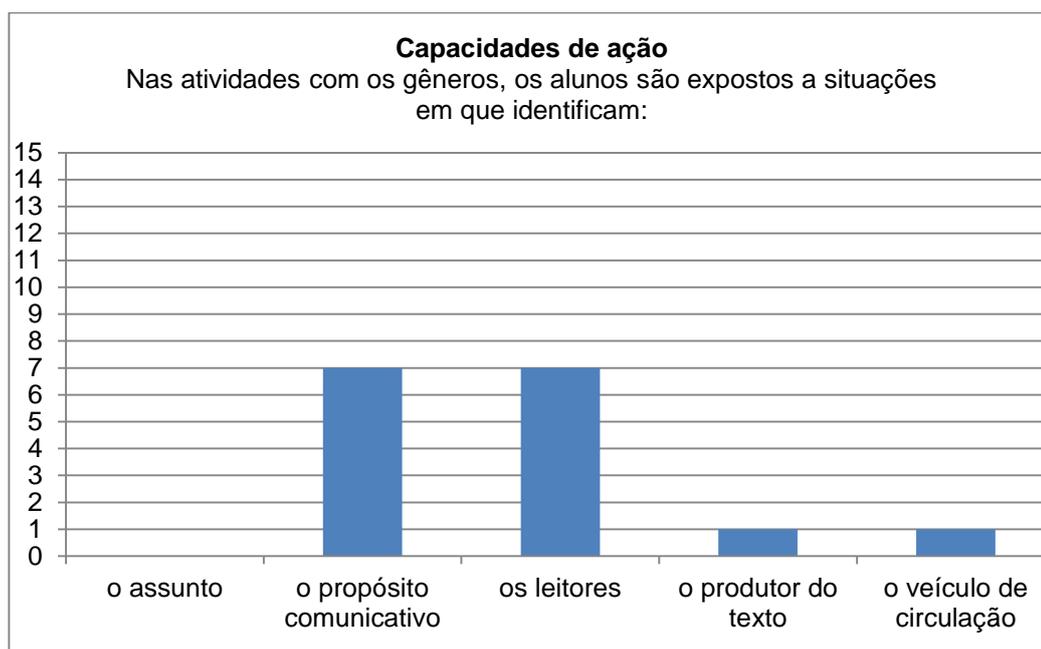
Gráfico 28 - Capacidade linguístico-discursiva



O Manual do Professor (2014:83), privilegiou informações sobre o planejamento gráfico.

O décimo gênero é o *anúncio de propaganda*. A seção *Estudo do texto* trouxe 16 (dezesesseis) atividades⁷ e o **gráfico 29** mostra as que envolvem as capacidades de ação.

Gráfico 29 – Capacidades de ação



O conteúdo do box informativo *O que você vai ler* fala da origem do nome propaganda, da história do seu surgimento, onde é veiculada, a difusão na internet.

Há somente 02 (dois) boxes *Anote*, os quais falam sobre o propósito de convencer o público leitor e sobre as estratégias de convencimento e persuasão.

Como algumas atividades contemplaram duas ou mais capacidades, deu-se a disparidade entre as quantidades contabilizadas no livro e as que consideram essas capacidades.

Na exploração das 16 (dezesesseis) atividades, constatamos maior concentração nas capacidades de ação, com ênfase em identificar o propósito e os leitores e uma

⁷ Destacamos que a disparidade entre a quantidade de atividades presentes no livro e as que consideram as capacidades, conforme apresentam os gráficos, se deve ao fato de que algumas dessas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, duas ou mais capacidades.

certa falta de equilíbrio na distribuição das atividades que mobilizam as outras capacidades, como vemos nos **gráficos 30 e 31**, respectivamente.

Gráfico 30 – Capacidades discursivas

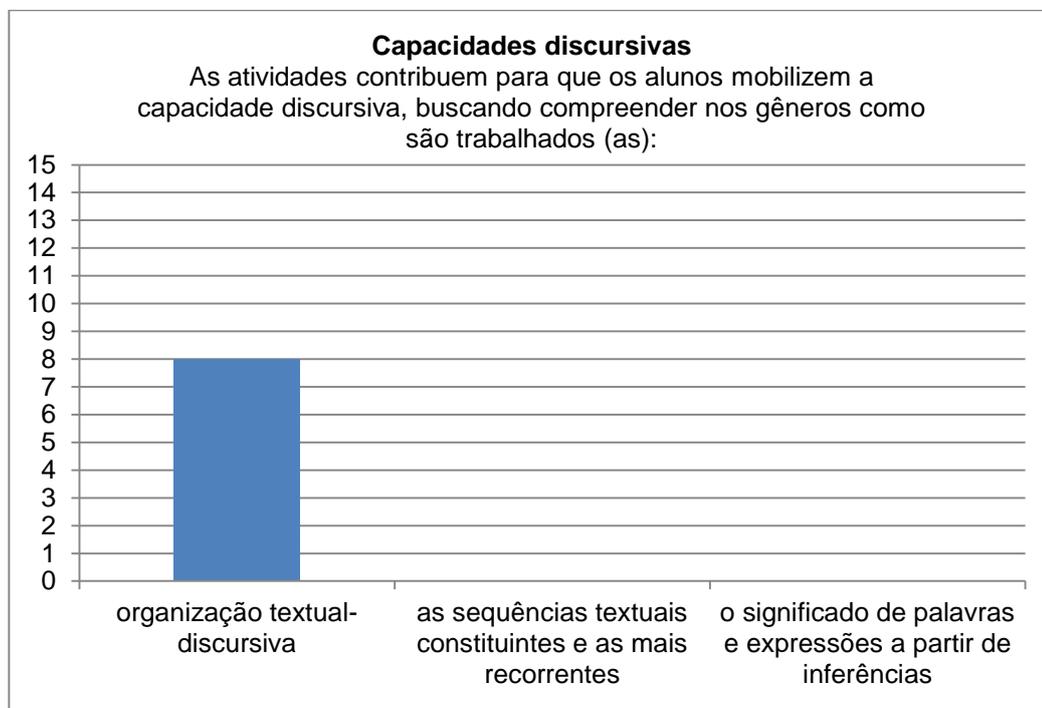
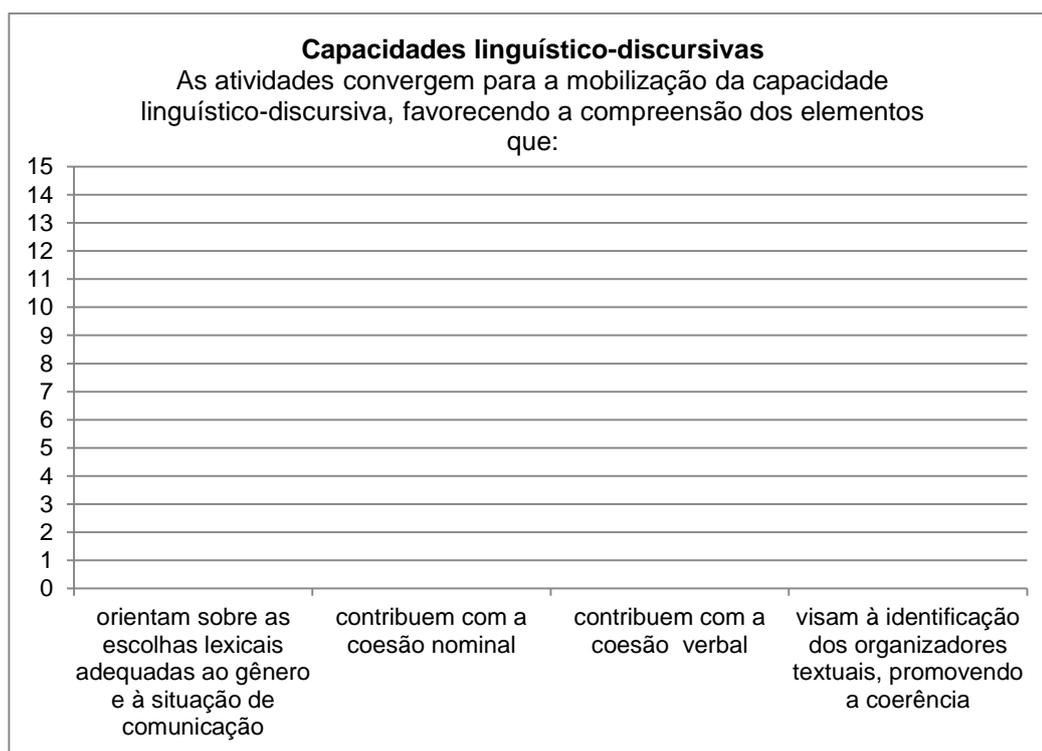


Gráfico 31 – Capacidades linguístico-discursivas



Pela análise realizada, chegamos à conclusão de que as atividades relacionadas aos gêneros propostos no LDLP não apresentam a consistência necessária para o desenvolvimento das CL por parte dos alunos. Analisando os gráficos, verificamos que várias delas sequer foram contempladas em algumas atividades. Verificamos, ainda, que algumas CL foram bastante trabalhadas em detrimento de outras, as quais também, são relevantes para aproximar o aluno do gênero em estudo.

Ao ler os boxes denominados *Anote*, percebemos que eles trazem informações relevantes sobre o que os alunos devem saber sobre o gênero. No entanto, pensamos que essas informações seriam mais úteis se elas tivessem sido utilizadas na elaboração das atividades, buscando desenvolver as capacidades em análise.

Uma questão que nos chamou a atenção foi o fato de o Guia do LD (2014:74), ao se referir aos conhecimentos linguísticos, afirmar que a abordagem prevaiente é a perspectiva textual e discursiva, e que a função dos recursos linguísticos no texto contribui para os efeitos de sentido produzidos. No entanto, percebemos que as capacidades linguístico-discursivas, de acordo com os gráficos, praticamente não foram trabalhadas.

4.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LDLP

De acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014), assumindo a concepção de língua como forma de interação, é fundamental que o trabalho escolar seja norteado por uma metodologia que possibilite ao aluno o reconhecimento, a leitura, a produção e a compreensão dos diversos gêneros nos mais diferentes contextos sociais. Nesse sentido, Santos, Riche e Teixeira, (2013:99-100), corroboram:

Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados. Por isso, a sequência de enunciados num texto não pode ser aleatória sob os pontos de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Nele estão envolvidos diferentes componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia, aspectos semântico-pragmáticos, além das relações entre outros indivíduos e a situação discursiva.

Entender o texto como processo é buscar compreender como ele é produzido, como assume determinada composição, desvendar o que se passa durante o momento em que se está produzindo. É, ainda, pensar em como o professor pode interferir de maneira que esse momento de produção ganhe mais um aliado, um aliado mais maduro que o ajude a corrigir rotas, que o leve a refinar o olhar para o seu texto, visando à formação de alunos produtores mais conscientes e mais autônomos.

Na tarefa de produzir, o aluno deverá coordenar aspectos como: o que dizer, a quem dizer e como dizer. Essa tarefa de produção deverá começar pela mais complexa, que é o texto de autoria do aluno, para que se possa mapear o que ele já sabe sobre o gênero e o que ainda necessita aprender. Dessa forma, o professor poderá planejar ações didáticas que o ajudem a avaliar os efeitos desse trabalho.

A nossa proposta, portanto, para esta última fase de análise foi a de examinar como se dá o tratamento didático das atividades de produção textual com os gêneros. Para tanto, fizemos o levantamento dessas atividades e se as orientações didáticas destinadas ao aluno potencializavam o trabalho com o gênero.

Tínhamos como proposta considerar não apenas as atividades de produção textual escrita, como também as de produção dos gêneros da oralidade. Entretanto, como selecionamos somente os textos inseridos no LDLP, na íntegra, não analisamos a produção dos gêneros orais, visto que o livro inseriu fragmentos desses textos.

É fundamental destacar que a nossa análise sobre as propostas de produção textual considerou os aspectos e as características referentes ao gênero, tais como: o suporte textual é considerado, são privilegiados os interlocutores, está claro o propósito comunicativo, qual o tratamento dispensado ao estilo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático.

Analisamos, também, se as atividades orientam o aluno ao planejamento do texto com base na situação de comunicação específica para cada gênero, à reflexão sobre essa situação de comunicação, à definição do conteúdo de acordo com a função social, ao estabelecimento do objetivo do texto, às expectativas dos seus leitores e à revisão e reescrita das produções textuais.

Tendo em vista que o trabalho com a produção de textos implica outras decisões, analisamos, também, a clareza nas orientações sobre o nível de formalidade do texto, os aspectos linguístico-textuais e se outras fontes de informações eram sugeridas para que o aluno as consultassem.

A parte do LDLP destinada à produção textual está estruturada em quatro fases:

- Aquecimento: são oferecidos ao aluno subsídios para que ele comece a exercitar a atividade de produção.
- Proposta: são dadas algumas orientações ao aluno sobre o que ele deverá produzir. É apresentada uma imagem ou o fragmento de um texto como suporte para a produção textual.
- Planejamento e elaboração do texto: o aluno é orientado à etapa de planejamento a partir de questionamentos reflexivos ou de uma sequência de orientações.
- Avaliação e reescrita do texto: São propostos ao aluno alguns critérios para que sejam avaliados em seu texto.

Quanto ao Manual do Professor (2014), o espaço dedicado às orientações de como o professor deverá conduzir o trabalho com a produção de texto, além de trazer as fases acima descritas, com suas respectivas orientações, e algumas sugestões de sites e livros, traz também:

- Boxe de valores: suscita discussões e reflexões sobre os temas que serão abordados nas produções textuais, propõe levantamento de hipóteses, esclarece sobre a estrutura dos gêneros, incentiva o respeito ao posicionamento e a opinião do outro.
- Atividade de ampliação: incentiva outras leituras para subsidiarem a atividade de produção. Incentiva, ainda, a integração com outras áreas do conhecimento, a exibição de filmes, construção de murais, pesquisas.
- Estímulo: sugere outras leituras.

É relevante enfatizar que os boxes, as atividades de ampliação e o estímulo não são fixos, ou seja, não aparecem todos ao mesmo tempo em todas as orientações das produções de texto. A descrição que fizemos do que eles trazem representa um panorama geral.

Uma outra observação com relação ao Manual do Professor (2014), é que, para a maioria das orientações ao professor, ele reserva pouco mais da metade de uma página.

Para a análise das atividades de produção com os gêneros discursivos/textuais, fizemos o levantamento da quantidade de gêneros que deveriam ser produzidos pelos

alunos, os quais foram os mesmos trabalhados na seção *Estudo de texto*, conforme já foi dito na etapa de análise das CL.

Dando sequência à nossa análise, passamos à leitura das orientações propostas no LDLP. E para maior fidedignidade a essa fase da pesquisa, optamos por inserir partes dessas orientações. Além disso, recorreremos ao Manual do Professor (2014), no intuito de verificar até que ponto ele subsidia o professor e privilegia esse eixo de ensino tão relevante para o trabalho com a língua.

A primeira produção de texto, das 10 (dez) que analisamos, trata do gênero *conto psicológico*. Ao propor a atividade, o LDLP solicita ao aluno que produza o conto, o qual será lido em sala de aula, para os colegas, num dia a ser combinado com o professor. Oferece como suporte para a produção duas imagens, entre as quais uma deverá ser escolhida.

Lendo o Manual do Professor (2014:25), ele dá a seguinte orientação: combine com os alunos quem serão os interlocutores do texto deles. Percebemos, assim, uma divergência entre o que é proposto no livro e o que é orientado no Manual do Professor (2014).

A fase de planejamento e elaboração do texto orienta o aluno a copiar e preencher, em seu caderno, um quadro com informações sobre a personagem principal, a lembrança dessa personagem e o narrador. Além desse quadro, há uma sequência de orientações sobre outros elementos da narrativa. Quanto à avaliação e reescrita do texto, o LDLP propõe que os colegas avaliem o conto um do outro, tomando como base o quadro e as demais orientações que o complementam, conforme vemos abaixo:

Exemplo 4 - Avaliação e reescrita do conto psicológico

❖ Avaliação e reescrita do texto

1. Avalie o conto de um colega com base nos critérios seguintes.

	Sim	Não
O conto faz o leitor reviver a emoção sentida pela personagem?		
O leitor tem informações suficientes para compreender as situações e as emoções da personagem?		
O conto explora o tempo psicológico?		

2. Exponha a avaliação ao seu colega e ouça o que ele tem a dizer a respeito de seu texto; se julgar necessário, reescreva os trechos que possam ser melhorados.
3. No dia combinado, será feita uma leitura dos contos. Esta atividade pode ser realizada, primeiro, em grupos de quatro alunos.
4. Depois, cada grupo poderá eleger um dos contos que apreciou para ser lido para toda a classe por seu autor.

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:21)

Analisando a quantidade de critérios de avaliação expostos no quadro, percebemos que são mínimos e não contemplam outros pontos essenciais para julgar se o texto está bem produzido ou não, se faltaram ou não informações e elementos que contribuem para a constituição do gênero.

Se para a avaliação do texto, o LDLP não considerou importantes critérios como os aspectos linguístico-textuais, entre outros, também não deu a devida importância à atividade de reescrita, pois diz que o aluno deverá reescrever trechos caso julgue necessário.

É provável que os possíveis leitores dessa dissertação questionem dois pontos do parágrafo anterior. Primeiro: o quadro que deve ter realmente poucos critérios de avaliação, já que são os alunos que irão avaliar o texto e eles podem não ter maturidade acadêmica suficiente para lidar com outros critérios. Segundo: o aluno deverá reescrever somente os trechos do seu texto que julgar necessário melhorá-los.

E nós defendemos a nossa opinião, justificando que como essa é a primeira produção que os alunos farão no 9º ano e que produzir conto não é uma tarefa simples, a avaliação deveria ser feita pelo professor, em parceria com eles. Desse

modo, outros critérios seriam contemplados e a atividade de avaliação contribuiria muito mais com a reescrita da produção.

E no tocante a somente reescrever o conto se entender que é necessário, defendemos que o LDLP não deveria tratar da reescrita como uma tarefa que, aparentemente, parece simples, já que segundo os PCNs 3º e 4º Ciclos (1998), afirmam que o autor, ao escrever profissionalmente, tão logo tenha posto no papel o que tem a dizer a seus possíveis leitores, terá seu texto, em versão preliminar, submetido a vários profissionais que analisarão relevância e adequação, farão eventuais ajustes na redação, entre outras coisas. E quanto ao aluno, espera-se que ele coordene sozinho todo esse processo. Assim, ao planejar atividades para ensinar a escrever é importante considerar os vários aspectos envolvidos na produção textual, elaborando atividades que possam reduzir parte da complexidade da tarefa que diz respeito não só ao processo de produção, mas também ao de avaliação e reescrita.

Estabelecendo uma relação entre a análise acima e o gráfico representativo do desenvolvimento das CL com o *conto psicológico*, apresentado na etapa anterior, chegamos à conclusão de que o aluno não terá instrumentos suficientes para produzir o gênero conto.

A segunda atividade de produção textual compreende o gênero *conto social*.

A fase *Aquecimento* fala, em poucas linhas, sobre o tipo de personagem que deverá ser retratado no conto e traz um parágrafo para que o aluno substitua os termos destacados por outros que denotem, também, oposições ou contradições nas sociedades modernas.

A fase *Proposta* embora solicite que o aluno escreva um *conto social* que denuncie, de maneira ficcional, a situação ilustrada no trecho de uma reportagem, considera a definição da linguagem, o público leitor, ou seja, seus interlocutores e onde irá circular: *site* ou *blog* literário que publique novos autores.

A fase *Planejamento e elaboração do texto* contempla elementos da narrativa como situação inicial, complicação e desfecho. No entanto, há uma ênfase considerável na caracterização das personagens, sobretudo, a protagonista. Já na fase *Avaliação e reescrita do texto*, o LDLP propõe, como na atividade com o *conto psicológico*, que um colega avalie o conto do outro, considerando os critérios da tabela representada abaixo:

Exemplo 5 - Avaliação e reescrita do conto social

❖ Avaliação e reescrita do texto

1. Avalie o texto de um colega com base nos critérios da tabela abaixo.

Elementos do conto social	O texto apresenta	
	Sim	Não
Personagens que representam um grupo social		
Caracterização positiva das personagens para que o leitor se solidarize com os problemas que elas vivem		
Apresentação de uma situação (complicação) que evidencie a realidade denunciada		
Desfecho com claro julgamento do narrador ou que leve o leitor a refletir		
Linguagem adequada aos leitores de um <i>site</i> literário		

2. Mostre sua avaliação ao colega e leia a avaliação que ele fez de seu conto. Reescreva o que achar necessário e entregue o texto ao professor.
3. Forme grupo com cinco colegas. Leiam os contos produzidos por vocês e escolham um para ser lido em voz alta para a classe.
4. Quando todos os grupos tiverem feito essa leitura oral, a classe escolherá um ou dois contos para enviar a um *site* ou *blog* literário que publique novos autores.

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:55)

Não diferente da atividade de produção com o *conto psicológico*, a avaliação do texto, também, não inclui em seus critérios os aspectos linguístico-textuais, considera somente elementos da organização discursivo-textual.

No Manual do Professor (2014:56), há a orientação para o professor fazer apontamentos nos textos dos alunos para que, reunidos em grupos de cinco colegas, cada um leia seu conto em voz alta e os demais componentes do grupo escolham um que deverá ser lido em voz alta para toda a classe.

Concluídas todas as fases da produção do gênero, a sugestão apontada pelo livro é que a classe escolha um ou dois contos para serem publicados em um site ou blog literário. Essa sugestão implica uma tomada de posição do professor quanto aos outros textos que não serão selecionados. É imprescindível ter algo planejado com relação a isso, já que todos produziram seus textos.

Estabelecendo uma relação entre esta etapa e a de análise das CL, na qual verificamos que nem todas foram contempladas, mesmo assim, o aluno está bem instrumentalizado para a produção do texto, uma vez que elementos constituintes do gênero foram levados em consideração na atividade de produção.

O terceiro gênero discursivo/textual a ser produzido é o *conto de amor*.

A fase *Aquecimento* sugere que os alunos copiem o parágrafo indicado no livro, em seu caderno e exercitem a construção da personagem, dando-lhe características. Essa fase tem a intenção de preparar o aluno para a criação e caracterização de suas personagens.

Com relação à fase *Proposta*, a orientação é que o aluno produza um *conto de amor*, inspirado no que está na seção *Estudo de texto*, para ser enviado a um *site* ou *blog* literário, tal como está apresentado:

Exemplo 6 - Proposta de produção textual de conto de amor

✦ Proposta

Você vai escrever um conto de amor para ser enviado a um *site* ou *blog* literário com o conto social escolhido pela classe na atividade da página 54. Inspire-se no conto “Com certeza tenho amor”. As personagens serão as retratadas na pintura a seguir.



National Gallery of Victoria, Melbourne, Austrália.
Fotografia: The Bridgeman Art Library/Keystone

Dante Gabriel Rossetti. *Paolo e Francesca da Rimini*, 1867. Aquarela, 30,1 cm × 36,5 cm.

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:66)

A observação que fazemos com relação à publicação de apenas um conto no *blog* ou *site* literário é que o professor pense em estratégias que valorizem os demais textos produzidos, criando uma coletânea que deverá ser doada à biblioteca da escola para empréstimos não só aos alunos da mesma escola, mas de outras também.

A fase *Planejamento e elaboração do texto* traz uma sequência de passos orientadores que consideram a criação das personagens, do conflito, do desfecho e a definição da linguagem, tendo como base o público leitor do seu texto: jovens e adultos apreciadores de literatura ou escritores. Orienta, também, sobre os obstáculos que serão enfrentados pelas personagens, onde esse texto irá circular e a relação entre o título e o conteúdo do texto.

A tarefa de avaliar e reescrever o texto sugere ao aluno que copie e preencha uma tabela para avaliar o conto que produziu. Embora não contemple outros critérios importantes como os linguístico-discursivos que dizem respeito à coesão verbal, nominal e à coerência, a sequência de orientações oferece possibilidades de avaliação bastante significativas.

A ideia de se colocar no lugar dos possíveis interlocutores é um exercício bastante favorável à avaliação, assim como reorganizar parágrafos, cuidar da pontuação para tornar os sentidos do texto mais claros.

Após esse exercício de avaliação, entregar o texto ao professor, conforme sugerido, para que ele também possa apreciá-lo é uma excelente estratégia, pois suas observações contribuirão muito com o aprimoramento da produção.

Uma avaliação, em parceria, que contemple as observações do autor do texto e a opinião de um leitor mais maduro contribui significativamente para uma reescrita eficiente.

Em se tratando da aproximação dos alunos ao gênero *conto de amor*, através do desenvolvimento das CL nas atividades, analisadas na etapa anterior, é perceptível que não favoreceram uma aproximação suficiente a ponto de o aluno estar preparado para a produção, mas ao analisar as fases propostas para a elaboração do gênero, verificamos mais subsídios que possibilitarão êxito ao aluno nessa atividade.

O Manual do Professor (2014) reforça o que está previsto em todas as fases da produção do texto.

Na produção do quarto gênero: *crônica esportiva*, a fase *Aquecimento* propõe, como exercício, a construção de um parágrafo que poderá ser o primeiro da crônica que o aluno produzirá.

Em seguida, a fase *Proposta*, numa situação de produção hipotética, apresenta duas imagens relacionadas a disputas esportivas e solicita ao aluno que se imagine cronista esportivo de um jornal de circulação nacional e escreva uma crônica como se fosse publicá-la nesse jornal conforme vemos abaixo:

Exemplo 7 - Proposta de produção textual de crônica esportiva

✖ Proposta

Observe as imagens abaixo. Elas são relacionadas a disputas esportivas, que mobilizam no público uma enorme variedade de sentimentos e reações, contemplando a tensão e a descontração, o abatimento e a euforia, o desprezo e a admiração, a rivalidade e a solidariedade.



Casal de torcedores brasileiros.



Torcida brasileira.

Você vai imaginar que é o cronista esportivo de um jornal de circulação nacional e escrever uma crônica esportiva como se fosse publicá-la nesse jornal. O assunto da crônica será uma disputa recente do esporte de sua preferência: um jogo, uma corrida, uma luta, um torneio, etc.

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:84)

Quanto à fase *Planejamento e elaboração do texto*, a orientação é que o aluno, ao pensar no veículo de circulação, reflita sobre os possíveis leitores, a linguagem adequada para atingi-los, o tom que dará ao texto, a extensão do gênero (considerando o espaço reservado no jornal), o conteúdo, o título, o foco narrativo, as descrições que fará e a análise pessoal sobre o que está tratando.

Ao avaliar e reescrever a crônica, a orientação é que sejam formados grupos com quatro colegas para que cada um leia a sua, enquanto os demais ouvem e avaliam se o texto trata de um evento recente, se informa fatos marcantes e os interpreta, se utiliza linguagem adequada, se o tom é o habitual das crônicas esportivas e se a extensão considera o espaço que ocupará no jornal. Cada colega deverá acatar as observações dos demais do grupo e reescrever sua crônica. Após todo esse trabalho, os alunos escolherão um texto em cada grupo para ser lida em voz alta para a classe.

Analisando toda essa atividade de produção, verificamos que são investidos muitos esforços em todas as fases para, ao final delas, o texto ser lido apenas para os colegas de sala e para o professor.

Com relação ao Manual do Professor (2014), as orientações didáticas são coerentes com as do livro, subsidiando o professor no desenvolvimento da atividade.

Relacionando essa análise com a que fizemos na etapa das CL, verificamos uma pequena relação entre o que era solicitado aos alunos nas atividades da seção *Estudo do texto* e o que foi solicitado na seção *Produção de texto*.

O quinto gênero a ser produzido pelos alunos é o *artigo de divulgação científica*. Na fase *Aquecimento*, o aluno é solicitado a se imaginar colaborador na construção desse gênero e para isso deverá ler as descrições sugeridas para criar ilustrações correspondentes, em seu caderno.

Após esse exercício, a fase *Proposta* diz que o aluno deverá escrever o gênero semelhante ao que foi estudado na seção *Estudo de texto*, o qual fará parte de uma pequena publicação de divulgação científica que será entregue a familiares e amigos. Além disso, deverá escolher uma das três perguntas lançadas, tornando-a o tema do artigo.

Na fase de *planejamento e elaboração do texto*, uma sequência de passos é proposta ao aluno: pesquisa sobre o assunto, escrita da primeira versão, a adequação da linguagem, o planejamento das imagens e sua relação com o texto verbal.

Nessa etapa, as autoras explicitam que o aluno deverá escrever a primeira versão do texto, demonstrando-lhe que o trabalho de escrita requer quantas versões sejam necessárias até chegar ao texto final, o qual deverá atingir seus interlocutores, cumprindo o propósito pretendido. O exemplo abaixo reproduz a nossa observação:

Exemplo 8 – Escrita da primeira versão do artigo de opinião

2. Escreva uma primeira versão do artigo.
 - a) Apresente as relações de parentesco entre algumas espécies, depois direcione o texto para o parentesco entre as espécies em questão.
 - b) Exponha informações que confirmem ou neguem o parentesco.
 - c) Mencione alguma particularidade das espécies ou curiosidade relacionada ao assunto.

Não diferente de como os outros textos foram avaliados e reescritos, a proposta nessa atividade de produção não dispõe de outros elementos relevantes que contribuam com a avaliação e a reescrita do texto, enfatizando, como temos visto até agora, a capacidade de organização textual-discursiva. Embora essa etapa não ofereça muitos elementos ao aluno para que ele aprimore o seu artigo, a fase de planejamento e elaboração dará os subsídios necessários.

Ao comparar essa etapa da pesquisa com a anterior, percebemos que esse gênero foi bem trabalhado desde a seção *Estudo do texto*, a qual já buscava instrumentalizar o aluno para produzir o gênero discursivo/textual, uma vez que várias CL foram desenvolvidas.

O Manual do Professor (2014:51), esclarece ao professor que ele poderá criar outras perguntas que se transformem em tema para o artigo.

Ainda no Manual do Professor (2014:52), há dicas muito úteis e válidas para o professor conduzir essa atividade com os alunos. Orienta sobre o acompanhamento e o apoio docente na construção do texto, reforçando a importância dessa parceria. As estratégias e as orientações apresentadas no Manual do Professor (2014), associadas às atividades da seção *Estudo do texto* e da seção *Produção de texto* contribuirão significativamente com o desempenho acadêmico do aluno. Restará ao professor segui-las, incrementando-as conforme a realidade de sua sala de aula.

A sexta atividade de produção textual apresenta o gênero *verbete de enciclopédia* para ser trabalhado.

A fase de *Aquecimento* trata sobre a objetividade desse tipo de gênero discursivo/textual, propondo ao aluno a reescrita de um parágrafo, eliminando as marcas de personalidade.

A proposta sugerida contempla o veículo de circulação, os interlocutores e a forma como os alunos deverão proceder com a elaboração do seu texto conforme vemos a seguir:

Exemplo 9 - Proposta de produção textual de verbete de enciclopédia

❖ Proposta

Forme um grupo com três colegas. Vocês vão escrever um verbete que irá integrar, com os verbetes criados pelas outras equipes, uma Enciclopédia de Invenções destinada ao público infantojuvenil, a qual será doada à biblioteca da escola ou do bairro.

No verbete, vocês explicarão um dos elementos mostrados a seguir ou outra invenção que tenha sido incorporada ao cotidiano das pessoas.



Vidro.



Telefone celular.



Chocolate.

Celso Pupo, Rodrigues/
Dreamstime.com/ID/BR



Pão.

David Morgan/
iStockphoto.com/ID/BR



Bicicleta.



Computador.

Luca di Filippo/Stockphoto.
com/ID/BR

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:130)

Para planejar e elaborar o verbete, os passos são os seguintes: pesquisa sobre o elemento escolhido, planejamento do uso das imagens, utilização dos recursos gráficos, sequência lógica na leitura a partir dos textos verbal e não-verbal, linguagem adequada, uso de alguns recursos para interação com o leitor e a objetividade do título. Como é o aluno que deverá avaliar o seu texto, vimos que somente as características do verbete serão alvo de apreciação, deixando de lado alguns critérios importantes como as sequências textuais constituintes, a coesão nominal, a coesão verbal, os organizadores textuais.

O item 3 (três) da etapa *Avaliação e reescrita do texto* orienta que os alunos combinem com o professor um dia para organizar os verbetes em uma pequena enciclopédia. O Manual do Professor (2014:55), por sua vez, diz que se o professor quiser simplificar essa parte da atividade, os alunos podem apenas juntar os verbetes em ordem alfabética, para a publicação circular somente na sala de aula, o que se verifica a falta de cuidado com a circulação do gênero.

O LDLP buscou instrumentalizar o aluno na seção *Estudo de texto* com o desenvolvimento de várias atividades, para que ele pudesse produzir o verbete de maneira mais autônoma. No entanto, ao examinar essas atividades conforme nos mostram os gráficos na etapa de análise anterior, essa instrumentalização não aconteceu satisfatoriamente.

O sétimo gênero discursivo/textual da atividade de produção de texto é o *artigo de opinião*.

Na fase *Aquecimento*, é pedido ao aluno que leia o início de um artigo e escreva três parágrafos confirmando o que está exposto no texto. A proposta fala sobre qual gênero será produzido e o tema. Fala, também, que será lido em sala e exposto em um mural na escola, e sugere a leitura de um trecho de um *artigo de opinião*.

Para o aluno planejar seu texto, o LDLP sugere levar em consideração o ponto de vista adotado, a pesquisa em fontes confiáveis para fundamentar a opinião, as relações de causa e consequência, os dados numéricos e históricos, os argumentos de autoridade, a seleção dos dados para a construção dos argumentos e os interlocutores.

E para elaborar a primeira versão, são propostas as seguintes observações: início do texto com uma afirmação relacionada à opinião defendida, organização dos parágrafos argumentativos, manutenção do tema, uso ou não de perguntas retóricas, uso de citações e criação de um título atraente.

A etapa destinada à avaliação e reescrita do texto, não diferente das demais atividades já analisadas, também, não traz muitos critérios para avaliá-lo. Um colega apreciará a primeira versão do artigo, indicando as alterações necessárias para a reescrita, a qual acontecerá a partir das orientações do professor, conforme o exemplo ilustra:

Exemplo 10 - Avaliação e reescrita do artigo de opinião**❖ Avaliação e reescrita do texto**

1. Quando finalizar a produção, troque o texto com um colega e avalie a produção dele, preenchendo, no caderno, o quadro a seguir.

O artigo de opinião produzido apresenta	Sim	Não
Uma afirmação inicial, em que há o ponto de vista defendido?		
Argumentos baseados em dados e resultados de pesquisas publicados por fontes confiáveis?		
Uma conclusão coerente com os argumentos apresentados?		
Um título adequado ao conteúdo do texto e ao posicionamento defendido?		

2. Reescreva o seu artigo de opinião, fazendo as alterações necessárias, de acordo com a avaliação feita por seu colega e com as orientações do professor. Passe-o a limpo, elaborando também uma cópia para ser fixada no mural. Lembre-se de que o texto a ser exposto no mural deve ser escrito em tamanho que permita a leitura a uma certa distância. Também poderão ser inseridas imagens, coerentes com o assunto abordado no artigo de opinião.

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:187)

O Manual do Professor (2014) não acrescenta outras informações além das que estão inseridas no LDLP.

A análise das CL linguístico-discursivas desenvolvidas (coesão nominal, verbal, organizadores textuais promovendo a coerência) a partir das atividades da seção *Estudo de texto*, na etapa anterior, não demonstra um trabalho efetivo. Nem mesmo a etapa de avaliação aponta critérios que busque sanar essa lacuna.

A oitava produção de texto trabalha o gênero discursivo/textual *resenha crítica*.

Na fase *Aquecimento* é proposto ao aluno que leia o trecho de uma resenha e crie uma conclusão para ela, evitando o uso de adjetivos de sentido amplo.

O Manual do Professor (2014:76), sugere que essa atividade também pode ser feita oralmente, com a supervisão do professor. Ao encaminhar a produção do gênero, a orientação é que o aluno resenhe um livro que leu e lhe foi marcante. Elaborado o texto, será lido pelos colegas e exposto num mural ou publicado no jornal da escola, tal como visualizamos:

Exemplo 11 - Proposta de produção textual de resenha crítica

Proposta

Você vai escrever a resenha crítica de algum livro que tenha lido recentemente ou quando era criança e que foi marcante em sua vida. A resenha deverá ser lida pelos colegas e poderá ser exposta no mural ou publicada no jornal da escola.

As fotos a seguir mostram alguns livros que muitas crianças e adolescentes já leram. Elas podem ajudá-lo a pensar em um livro para resenhar.



Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:218)

A fase de *planejamento e elaboração do texto* sugere ao aluno que pesquise os dados importantes do livro (autor, editora, número de páginas) para serem usados no corpo do texto e em um quadro no final da *resenha crítica*. Em seguida, solicita que complete um quadro com as informações sobre o livro: tema, resumo, opinião e características. Orienta que planeje a argumentação a partir de um esquema. Chama a atenção para a impessoalização das impressões sobre o livro, adequação da linguagem aos leitores e o título.

A etapa em que o aluno avaliará seu texto para a reescrita contempla os passos seguidos na fase de planejamento e elaboração. Reescrito o texto, será selecionada uma ou duas resenhas para afixar no mural ou publicar no jornal da escola. Dessa forma, cabe ao professor criar estratégias para valorizar os textos dos outros alunos, publicando em outros veículos de circulação.

O MP, (2014:76), sugere que seja feita uma integração com a área de Arte para que os alunos elaborem resenhas críticas sobre produções menos consumidas pela grande parte dos adolescentes: peças teatrais, exposições de artes plásticas entre outras. Essa estratégia favorece a ampliação do olhar avaliativo para além do universo daquilo que eles curtem.

Fazendo uma relação entre essa etapa e a anterior, percebemos que os gráficos apontam para um investimento bem maior e mais significativo no desenvolvimento das CL.

A nona produção de texto trata do gênero *anúncio publicitário*. Na fase *Aquecimento*, é apresentado ao aluno um anúncio do ano de 1942 para que ele observe e reflita acerca da extensão e do vocabulário. Na sequência, deverá produzir outro anúncio, considerando os mesmos interlocutores e a ideia veiculada, só que num texto mais sintético e coloquial. Quanto à etapa da *Proposta*, a produção decorrerá de uma situação hipotética como vemos abaixo. É criada toda uma situação, são investidos vários esforços e no final, depois de todo o trabalho, os alunos irão apenas ler o texto em sala.

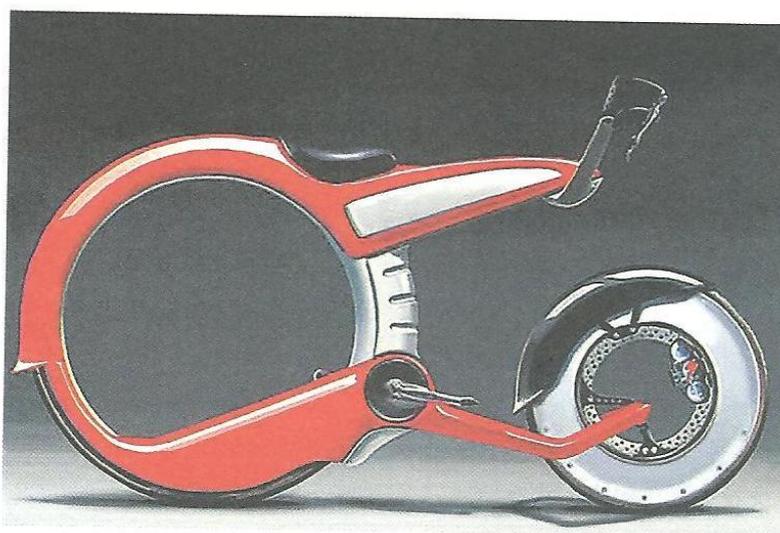
Exemplo 12 - Proposta de produção textual de anúncio de publicidade

❖ Proposta

Imagine que uma fábrica está lançando um novo modelo de bicicleta, com características inovadoras, e contratou sua equipe para vender esse produto. Junte-se a três colegas para criar um anúncio publicitário, pensando que ele poderá ser veiculado em *outdoors* e em revistas de grande circulação.

Observem a imagem a seguir e, a partir dela, imaginem como será a bicicleta de seu anúncio.

Após o trabalho de criação, apresentem a publicidade para a classe, numa exposição oral.



Specialized Bicycle Components/Arquivo do fabricante

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:248)

A etapa em que o aluno irá planejar e elaborar o seu texto sugere uma sequência de passos que envolvem as características e as particularidades do produto, o público-alvo, as imagens, a linguagem empregada, o título, o slogan, o logotipo. Orienta que a versão final só deverá ser escrita depois de tomar cuidados com o espaço do texto verbal e da imagem, legibilidade da letra e cores.

Ao avaliar o seu texto para reescrevê-lo, o aluno responderá a quatro perguntas que preveem a adequação do material ao público-alvo, os elementos que chamam atenção do consumidor, o estímulo ao desejo de compra e a conjugação entre imagem e texto.

Com relação ao Manual do Professor (2014), este reitera as orientações do LDLP.

Retomando os gráficos da etapa de análise das CL, percebemos o pouco investimento quanto ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Nem mesmo na etapa de avaliação elas foram contempladas.

O décimo gênero a ser produzido é o *anúncio de propaganda*.

Desde a fase *Aquecimento*, a atividade já dá indícios de que será significativa para os alunos.

Eles irão vivenciar uma sessão de *brainstorming*, e para isso, de cada grupo, dois colegas irão assumir o papel de secretário e de líder.

Finalizada essa seção, o líder de cada grupo relatará para toda a classe qual seria a imagem e o texto que usariam se a campanha chegasse a ser desenvolvida.

Embora a atividade seja significativa, nos deparamos com a situação hipotética em que os alunos vivenciam todas as etapas, mas no momento de o texto ir para além da sala de aula, ele toma a forma de atividade puramente escolar, não cumprindo a sua função social.

Já a proposta da produção parte de uma situação real, cuja orientação é a criação de uma campanha pela valorização da escola.

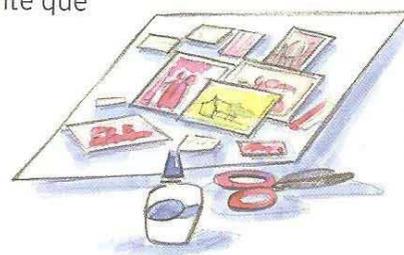
O cartaz de propaganda deverá ser afixado em locais que tenham movimento de alunos, pais, professores e funcionários. São apresentadas duas imagens como sugestão para o tema que será trabalhado.

E para planejar e elaborar o texto, os alunos deverão seguir uma série de dicas relevantes como visualizamos a seguir:

Exemplo 13 - Planejamento e elaboração do anúncio de propaganda

✦ Planejamento e elaboração do texto

1. Defina qual aspecto da escola você pretende destacar: tradição, tamanho, localização, qualidade de ensino, características dos alunos e/ou dos professores e funcionários, atividades extracurriculares, relação com a comunidade ou outro.
2. Realize, individualmente, uma “tempestade de ideias”. Anote em seu caderno todas as possibilidades que lhe vierem à mente.
3. Selecione a melhor ideia e comece a lhe dar forma.
 - a) Pense em como você quer atingir o leitor: pretende emocioná-lo, chocá-lo, diverti-lo, surpreendê-lo?
 - b) Que tipo de imagem você pretende usar: uma fotografia já existente, uma fotografia nova, produzida especialmente para esse fim, uma ilustração, uma colagem, um símbolo tradicional da escola?
 - c) Que tipo de texto verbal você vai associar a essa imagem: um que a complemente ou que simplesmente a reforce; um que privilegie a razão ou que privilegie a emoção?
4. Ao elaborar seu cartaz de propaganda, considere os seguintes aspectos.
 - a) Ele deve chamar a atenção do leitor. Para isso, é importante que tenha bom tamanho e abordagem inovadora.
 - b) A propaganda deve mobilizar o leitor para uma ação ou postura (orgulhar-se da escola, divulgá-la, cuidar dela, aproveitar as atividades e os espaços que oferece, etc.). Experimente fazer essa convocação por meio de um texto curto, com uso de verbos no modo imperativo.



Fabiana Salomão/ID/BR

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2014:248)

A etapa em que os alunos irão avaliar e reescrever o gênero, embora não contemple outros aspectos além dos discursivos, é um momento muito dinâmico e de muita reflexão, pois eles voltam ao grupo de que fizeram parte na fase *Aquecimento* e fazem sua apresentação lendo o texto, argumentando para a defesa da ideia e de como ela tomou forma, respondendo às perguntas dos colegas. E por fim, depois que todos os grupos fizerem essa apresentação, uma propaganda será escolhida para ser afixada na escola.

O Manual do Professor (2014), além de oferecer subsídios, reforça a ideia de que o professor deverá levar para a sala de aula outras propagandas que tenham como foco a conservação de algum lugar, para suscitar uma discussão sobre a linguagem utilizada, as imagens e o poder de persuasão.

Para finalizarmos este capítulo, retomamos a análise dos gráficos referentes às CL, e chegamos à conclusão de que o professor deverá encontrar meios de suprir a carência que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas.

Planejar-se para a escrita, pressupõe ler, fazer registros, selecionar informações. Escrever envolve a capacidade de atuar de maneira eficiente, considerando quem escreve, qual o seu papel social, para quem escreve, em qual instituição social o texto será escrito e veiculará e qual efeito deseja produzir em seu destinatário.

Além de tudo isso, é imprescindível planificar a organização textual, empregando os recursos linguísticos que garantam a sua arquitetura: a conexão entre as suas partes e a coesão das unidades linguísticas que concorrem para coerência. Inclui, também, fazer as escolhas lexicais, utilizar adequadamente as estruturas sintáticas, morfológicas e a ortografia.

E como entendemos a escrita como processo, a revisão, a releitura e a reescrita são etapas primordiais que concorrem para uma produção textual eficiente. Após a análise, portanto, constatamos que a maioria das propostas parte de uma situação hipotética, não considerando a importância de os alunos vivenciarem situações reais de produção.

Quanto ao planejamento e à elaboração dos gêneros discursivos/textuais, percebemos que as orientações auxiliam o aluno na construção, uma vez que privilegia a organização textual-discursiva, embora tenhamos constatado algumas lacunas, conforme análise realizada.

Na maioria das atividades de produção, eram os próprios alunos que avaliavam seus textos com base em alguns critérios, os quais contemplavam basicamente a organização textual-discursiva. Verificamos, ainda, que em nem todas as produções, o professor era considerado como parceiro nessa fase tão importante da atividade.

Com relação à circulação do gênero, o que nos chamou a atenção foi o fato de o aprendiz vivenciar as fases da produção, entretanto, quando o texto deveria cumprir sua função social, atingindo os seus interlocutores, ele não ultrapassava o espaço da sala de aula.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo em que o objetivo é apresentar a nossa proposta de intervenção está organizado em: A SD: modelo do grupo de Genebra, onde apontamos o que defende esse grupo sobre o ensino de gêneros a partir de sequências didáticas; A SD: uma adequação para o contexto educacional brasileiro, registramos a importância de considerar diferenças sociais e educacionais entre os alunos brasileiros e os suíços; em A nossa proposta de intervenção, apresentamos as cinco sequências didáticas construídas para o trabalho com os gêneros discursivos/textuais.

Com esta proposta, temos o objetivo de contribuir com o trabalho do professor de língua portuguesa no que diz respeito à produção de textos, possibilitando estratégias mais eficientes para o seu trabalho. Certamente, essa proposta é de interesse de professores que atuam no ensino fundamental II e pesquisadores que buscam compreender cada vez mais a ação docente com a produção textual.

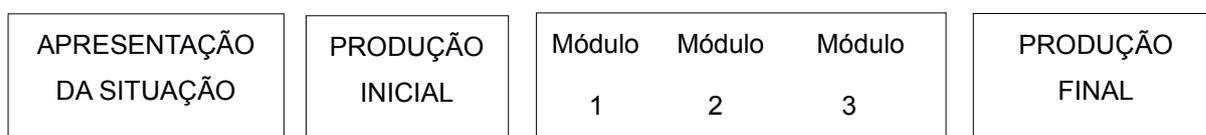
5.1 A SD: MODELO DO GRUPO DE GENEBRA

O ensino de gêneros discursivos/textuais através de sequência didática possibilita ao aluno o desenvolvimento de CL para a produção de textos não somente escritos, mas também orais.

Na SD, os procedimentos têm um caráter modular, que consideram tanto a oralidade como a escrita. A ideia principal é que sejam criadas situações reais com contextos que favoreçam uma situação concreta de produção textual, que vise ao processo de relação entre produtores e receptores.

Ao trabalhar com a SD, a escola oportuniza aos alunos um meio eficiente de participar de todas as tarefas e etapas para a produção de um determinado gênero discursivo/textual. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma SD pode ter esta representação esquemática:

ESQUEMA DA SD



O modelo apresentado tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e concebe os gêneros nessa mesma linha. A produção textual é uma atividade que leva em consideração os contextos da vida cotidiana e os textos produzidos têm um destinatário e um propósito comunicativo. A estratégia de modularidade com que é desenvolvido o trabalho situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua. Permite que se tenha uma atenção mais cuidadosa para com os problemas específicos de cada aluno na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. E como a modularidade obedece a uma ordem normal e não aleatória, permite, ainda, que os casos de insucesso sejam retrabalhados e superados.

Ao nos comunicarmos, é imprescindível que nos adaptemos à situação de comunicação, já que não redigimos um artigo do mesmo jeito que redigimos uma propaganda publicitária, não proferimos uma palestra da mesma forma que, habitualmente, conversamos em um barzinho. Os textos em sua modalidade oral ou escrita distinguem-se uns dos outros em decorrência das condições de produção. No entanto, mesmo existindo essa diversidade, é possível detectar algumas regularidades nos textos que circulam na sociedade.

Pensando em a escola demonstrar mais interesse pelo ensino de alguns gêneros de textos do que por outros, a proposta de ensino desses gêneros com base em SD possibilita aos alunos a apropriação de competências indispensáveis para a sua produção. Assim, segundo Dolz e Schneuwly e Noverraz (2010:83):

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

A estrutura de base de uma SD pode ser, em síntese, descrita da seguinte maneira: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final.

A apresentação da situação é a exposição do projeto de comunicação aos alunos e preparação para a produção inicial oral ou escrita, a qual será aprimorada no trabalho com os módulos, orientando-os para a situação de produção. É uma etapa em que duas dimensões importantes podem ser definidas:

- A primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante clara, para que eles compreendam exatamente a situação de comunicação na qual devem agir.
- A segunda dimensão é a dos conteúdos. O professor precisa planejar os conteúdos dos textos que serão produzidos, explicitando aos alunos com os quais vai trabalhar.

Essa fase de apresentação da situação deve fornecer aos alunos todas as informações essenciais para que tomem ciência do projeto comunicativo e a aprendizagem de linguagem a que está ligado.

A primeira produção tem papel central como reguladora da SD, tanto para os alunos quanto para o professor. É o primeiro lugar de aprendizagem da sequência e constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem. Nessa etapa acontece o primeiro encontro com o gênero. Inicia o trabalho de desenvolvimento das CL dos alunos, que, ao se apropriarem dos instrumentos de linguagem, se preparam para a produção final.

Elaborada a primeira produção, o professor pode fazer as intervenções e planejar o percurso que o aluno ainda tem a percorrer, o que se configura como avaliação formativa do processo. As primeiras produções se caracterizam como momentos privilegiados de observação e análise que possibilitam o refinamento da sequência, adequando-a e modulando-a de modo que atenda às capacidades reais dos alunos de sua turma. Nessa etapa, o professor trabalha com informações reais sobre como os alunos estão respondendo às atividades propostas. Isso permite avaliar criteriosamente em que ponto se encontra a turma e quais as dificuldades ainda persistentes. Essas informações ajudam o professor a diferenciar, e até mesmo individualizar seu ensino, caso seja preciso.

Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010:86):

Com efeito, o simples fato 'fazer' – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa - constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras. [...] Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são

discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem.

Os módulos trabalham os problemas de níveis diferentes constatados na primeira produção, variam as atividades e exercícios e capitalizam as aquisições. O movimento da SD gira do complexo para o simples: da primeira produção aos módulos ou oficinas, cada um trabalha uma ou outra capacidade fundamental para o domínio do gênero. E por fim, o movimento volta ao complexo: produção final. Nessa etapa, três questões são abordadas no que dizem respeito ao encaminhamento de decomposição e problemas isolados: a) quais dificuldades trabalhar? b) como elaborar módulos para trabalhar problemas particulares? c) como capitalizar as aquisições durante os módulos?

Produzir textos orais e escritos é um processo que apresenta complexidade em vários níveis, e em cada nível, o aluno se defronta com problemas particulares de cada gênero, que deve, ao final, ser capaz de resolvê-los.

Em cada módulo, é crucial propor atividades diversificadas, oferecendo a cada aprendiz a possibilidade de ter acesso, por vários meios, às noções e instrumentos, ampliando as chances de sucesso. Três categorias de atividades podem ser trabalhadas, a saber: atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

Ao desenvolver os módulos, os discentes aprendem a falar sobre os gêneros. Vão se apropriando de um rico vocabulário, uma linguagem técnica, comum ao professor e a todos os alunos. Esse vocabulário técnico e as normas instituídas durante as sequências podem ser registradas numa lista que faz o resumo de tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser elaborada ao longo do trabalho ou num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser escrita pela turma.

E a produção final, portanto, dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Pode ser utilizada pelo professor como avaliação do tipo somativa. Favorece ao aluno o controle do seu processo de aprendizagem, a regulação de seu comportamento como produtor de textos.

Para compreender melhor as especificidades do procedimento acima descrito, é importante, conforme Dolz e Schneuwly (2010), alguns esclarecimentos a respeito

das escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que regem a sua elaboração e sua finalidade geral.

- Escolhas pedagógicas: possibilidade real de avaliação formativa; enquadra-se em um projeto que estimula e impulsiona os alunos a usar a língua nas modalidades escrita e/ou oral; grandes possibilidades de os alunos se apropriarem de instrumentos e noções propostas;
- Escolhas psicológicas: Produção de texto que envolve toda a sua complexidade em favor do crescimento dos alunos, ou seja, o trabalho perpassa todas as fases necessárias para uma produção textual eficiente; possibilita o crescimento intelectual; acesso aos mais variados instrumentos de linguagem;
- Escolhas linguísticas: Compreensão das unidades de linguagem: texto e discurso; conscientização de que toda língua se adapta às situações de comunicação; conhecimento das formas históricas relativamente estáveis de comunicação.
- As finalidades gerais: Preparação dos alunos para o domínio de sua língua nas mais variadas situações de comunicação; favorecimento de procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação quanto ao seu comportamento de linguagem; representação da atividade escrita e/ou oral em situações complexas, como produto de um processo lento de elaboração.

A modularidade e a diferenciação na SD distanciam esse procedimento de uma abordagem 'naturalista', segundo a qual basta 'fazer' e emerge uma nova capacidade.

A SD está inscrita numa perspectiva construtivista, interacionista e social. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), a SD implica o desenvolvimento de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que considerem as necessidades específicas dos aprendizes.

As sequências têm como finalidade o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, mas não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para conduzir os alunos a um melhor domínio da língua. Assim, é importante apoiar-se em alguns conhecimentos, construídos em outras situações.

E como lidar com os textos incorretos do ponto de vista da ortografia ao revisar os textos dos alunos? Jamais obscurecer as outras dimensões do texto, a preocupação com os erros ortográficos apaga o sentido do trabalho.

Conforme Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010:99):

Sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também visa sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas. Entretanto, uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. [...]

Assim, tanto em ortografia como em sintaxe, os problemas que os alunos encontram ao produzirem seus textos não podem ser especificamente relacionados à questão dos gêneros discursivos/textuais. As dificuldades encontradas devem criar um lugar de reflexão e questionamentos onde é viável, progressivamente, corrigir as regras criadas pelos alunos, observadas através da análise dos erros cometidos.

5.2 A SD: UMA ADEQUAÇÃO PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A proposta de trabalho com a SD, baseada no grupo de Genebra para alunos da Suíça, país cuja situação educacional difere muito da situação educacional brasileira, conforme Costa-Hübes e Simioni (2014:25):

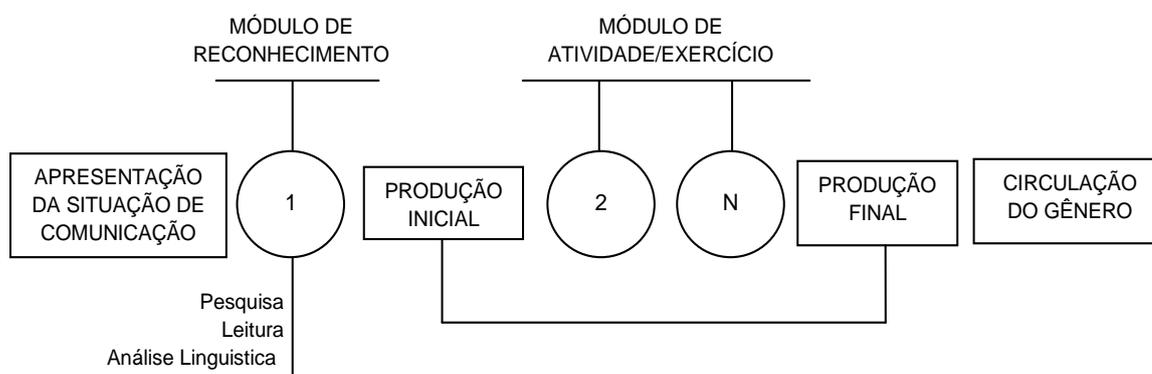
No sistema suíço, todos os anos de ensino, possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise linguística/reescrita de texto. E, quando se trata de alunos dos anos iniciais, a mesma professora deve dar conta, além dessa disciplina (com seus diferentes eixos de ensino), de várias outras áreas do conhecimento (Matemática, Ciências, História, Geografia, etc). Portanto, são realidades distintas que influenciam significativamente nas escolhas metodológicas.

Ciente, portanto, das diferenças sociais e educacionais entre os alunos brasileiros e os suíços, selecionamos, para a nossa proposta de intervenção, gêneros discursivos/textuais conforme as capacidades linguísticas de alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, os alunos do 9º ano.

Corroboramos com Costa-Hübes (2014), quando afirma que pensando nas condições brasileiras de ensino, decidiu fazer adaptações no modelo de SD proposto

pelos estudiosos de Genebra, ampliando-o com os módulos: reconhecimento do gênero e circulação do gênero. Dessa forma, a estrutura da SD adota este esquema:

Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Costa-Hübes e Simioni (2014:26)

Conforme Costa-Hübese Simioni (2014), acrescentar, antes da produção inicial, o módulo de reconhecimento do gênero ajudará a desenvolver com os alunos atividades de pesquisa, leitura e de análise linguística de textos dos gêneros a serem trabalhados. Ler e analisar textos já publicados e incentivar a pesquisa contribui não somente com o reconhecimento das peculiaridades do gênero, como também de sua funcionalidade. Pensamos que esse módulo possibilitará ao aluno mais segurança ao escrever a primeira produção da SD.

Reforçando o que expomos no parágrafo anterior, Costa-Hübes e Simioni, (2014:27) enfatizam:

Solicitar de alunos dos anos iniciais, assim como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção de um texto de um gênero que eles desconhecem, sem fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução. Por isso, ressaltamos a necessidade e a importância do módulo de reconhecimento do gênero antes da produção oral ou escrita.

Quanto ao outro módulo acrescentado: circulação do gênero, podemos, de acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014), dizer que será o meio de garantir o uso real e funcional da linguagem, já que adotamos, neste trabalho, a concepção de língua como sociointeracionista.

Descrevemos, pois, somente os módulos que foram acrescentados ao esquema da SD, proposto pelo grupo de Genebra, uma vez que já detalhamos os outros, anteriormente.

No entanto, uma observação é importante: além⁸ da criação dos módulos já mencionados, Costa-Hübes e Simioni (2014), propõe que, após determinada a necessidade de interlocução, o gênero seja selecionado pelo professor e alunos, o que difere um pouco da proposta suíça, já que o professor não determinará sozinho o gênero que será trabalhado com a turma.

De acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014:28):

Com isso, oportuniza a tomada de decisão dos alunos frente à situação, fator que julgamos de fundamental importância para a efetivação da perspectiva sociointeracionista de linguagem, pois possibilita dar voz aos alunos nas tomadas de decisões.

O módulo de reconhecimento do gênero subdivide-se em: pesquisa, leitura de textos do gênero e análise linguística.

A atividade de pesquisa se dá da seguinte forma: determinado o gênero que será trabalhado na SD, é chegado o momento de seu reconhecimento através de pesquisas, as quais se darão pelo aluno e pelo professor também. Ambos podem pesquisar outros exemplares de textos do gênero.

Pesquisados os exemplares, é hora de o professor verificar o que os alunos (des)conhecem acerca do gênero em estudo. Para tanto, deverão ser explorados o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional por meio de comparações a respeito de semelhanças e diferenças entre os gêneros.

Concordamos com Costa-Hübes e Simioni (2014:29), quando afirmam que:

ao se propor um olhar para textos já publicados, não se pretende, com isso, retornar às práticas tradicionais e mecânicas de simplesmente 'seguir o modelo'. O que se quer, realmente, é que o aluno, antes de produzir um texto de determinado gênero, reconheça-o quanto à sua função social, ao seu meio de produção e de circulação, à sua construção composicional e ao seu estilo.
[...]

⁸ Embora não tenhamos previsto um momento para seleção do gênero pelos alunos e professores, nas propostas de sequências didáticas aqui apresentadas, fica a sugestão para que o professor considere esse momento, de modo a efetivar a perspectiva sociointeracionista da linguagem, criando uma situação real de produção. Contemplar esse momento não nos foi possível, dada a especificidade de cada situação de comunicação vivenciada em cada turma de alunos.

Quanto à leitura de textos do mesmo gênero em estudo, ressaltamos que a nossa concepção de leitura tem como foco a interação autor/texto/leitor, já que compreendemos a língua em sua dimensão interacional.

Após a pesquisa, com o objetivo de encaminhar a leitura na perspectiva interacional, esse módulo sugere o trabalho com a leitura de textos do mesmo gênero discursivo/textual. Assim, depois da leitura dos diversos textos pesquisados, é importante eleger um para que sejam feitas várias atividades, as quais deverão concorrer para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Procedendo dessa forma, segundo Costa-Hübes e Simioni (2014:31), o aluno “não estará apenas desenvolvendo a leitura do texto escrito como também a leitura dos fatos, dos acontecimentos, do mundo, pois não consideramos que ler se restrinja ao código.”

O trabalho com a análise linguística favorecerá ao aluno a reflexão a respeito do uso da língua em seu funcionamento. Serão trabalhadas atividades que considerem a utilização real da língua, levando o aluno a refletir sobre o efeito de sentido que as escolhas linguísticas suscitam.

Ressaltamos que, além de o aluno estudar a estrutura da língua, entenderá sua utilização nas mais variadas situações de interação, compreendendo os recursos de textualização que organizam o texto em sua tessitura.

Para Costa-Hübes e Simioni (2014:32), esse módulo de reconhecimento do gênero:

Acrescentado à proposta dos autores suíços, dialoga com os preceitos bakhtinianos de estudo da língua, à medida que possibilita ao aluno uma análise sociológica das condições de produção do enunciado e contribui para que se perceba elementos organizadores das sequências discursivas que compõem um gênero. Além disso, o módulo possibilita que o professor trabalhe, de modo mais articulado, conteúdos da língua inerentes à oralidade, à leitura e à escrita.

O módulo de circulação do gênero afirma que o texto deverá cumprir sua função social, atingindo o seu(s) interlocutor(es). Entendemos essa etapa como preponderante para a concretização de uma perspectiva sociointeracionista de ensino da língua.

Esclarecemos que, embora o modelo de SD do grupo de Genebra (2010:83), sugira que “esse projeto pode ser, também, parcialmente fictício, à medida que a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades.” Nós optamos por não adotá-la, já que partilhamos da mesma concepção de Costa-Hübes e Simioni (2014:33), “entendemos que uma situação de comunicação fictícia requer um interlocutor também fictício e isso irá à contramão da concepção de linguagem norteadora de nossos documentos curriculares.”

É relevante que destaquemos uma observação no tocante ao acréscimo desses dois módulos, ou seja, à adesão ao esquema adaptado da SD, proposto por Costa-Hübes (2014). Embora essa adaptação tenha sido pensada para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nós a utilizamos para os alunos dos anos finais do mesmo nível de ensino, por acreditarmos que só irá contribuir com o trabalho do professor e, como consequência, com a aprendizagem dos alunos.

5.3 A NOSSA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para a seleção dos gêneros discursivos/textuais, pautamo-nos no Quadro 1 - Aspectos tipológicos, apresentado nesta dissertação; no LDLP, corpus de nossa pesquisa e nas capacidades linguísticas de alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, os alunos do 9º ano conforme os PCNs (1998).

5.3.1 SD do gênero anúncio de propaganda

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Conhecer o projeto que trabalhará o gênero discursivo/textual anúncio de propaganda.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os alunos o projeto e as atividades que serão realizadas: pesquisa, leitura, análise linguística e produção textual. ✓ Apresentar o cronograma das atividades que serão desenvolvidas. ✓ Fazer perguntas sobre o gênero, sem emitir comentários, sondando o que os alunos já (des)conhecem. 	01 aula	Cronograma das atividades a serem desenvolvidas ao longo da SD.

MÓDULO I – Reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística)			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Familiarizar-se com o gênero em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levar os alunos ao laboratório de informática para pesquisarem exemplares do gênero, na internet. ✓ Realizar a leitura dos vários anúncios de propaganda. ✓ Selecionar um anúncio e projetá-lo em projetor multimídia para realizar atividades que considerem o produtor do texto, os interlocutores, o veículo de circulação, o propósito comunicativo e o conteúdo temático, relacionado ao contexto de produção. Essas atividades devem mobilizar nos alunos capacidades de leitura que suscitem a interação autor-texto-leitor. ✓ Discutir e refletir sobre as escolhas lexicais, a estratégia de persuasão, os efeitos criados pela propaganda, a organização textual-discursiva, a conjugação entre as linguagens verbal e não-verbal, as marcas linguísticas que tecem o todo do texto, entre outras coisas. 	02 aulas	Projetor multimídia.
PRODUÇÃO INICIAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
<p>Aproximar os alunos do gênero discursivo/textual em estudo.</p> <p>Produzir a primeira escrita do gênero anúncio de propaganda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura, em dupla ou trio, do anúncio sobre o meio ambiente, sugestão que apresentamos nos anexos deste trabalho. Com ele, o aluno deverá identificar a relação que se estabelece entre a linguagem verbal e a não-verbal, o impacto causado pela harmonia entre as imagens e o texto, o sentido que se constrói na relação entre texto e imagens, a maneira que o texto procura convencer o leitor, o propósito comunicativo do anúncio, espaço de circulação, público-alvo, a linguagem utilizada. ✓ Produzir, individualmente, um anúncio de propaganda. 	02 aulas	<p>Cópias coloridas do anúncio de propaganda:</p> <p>Papel A4.</p>
MÓDULO II – Pensando sobre os recursos linguísticos e discursivos da primeira produção			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL

Refletir juntamente com os alunos sobre os recursos linguísticos e discursivos nos textos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir, entre os alunos, os textos com as observações já registradas, questionando sobre o que deve ser melhorado, ampliado, suprimido. ✓ Esse trabalho de reflexão será feito em duplas para que um aluno possa opinar e dar sugestões sobre o texto do outro. ✓ Durante o trabalho nas duplas, é essencial a participação do professor, de forma que outras questões possam ser levantadas a fim de que o trabalho com os recursos linguísticos e discursivos obtenha êxito. ✓ É importante retomar as discussões que foram feitas na preparação para a produção inicial. É hora de os alunos refinarem o olhar sobre os seus próprios textos, buscando o aprimoramento de suas produções. ✓ O professor poderá criar um roteiro, incluindo os aspectos que merecem ser analisados e discutidos. Esse roteiro pode ser inspirado a partir do que foi trabalhado na preparação para a escrita da primeira produção. 	02 aulas	Textos dos alunos (primeira produção).
MÓDULO III – Argumentando para convencer			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Explorar as estratégias argumentativas e de convencimento utilizadas no anúncio de propaganda a ser explorado.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetar em projetor multimídia o anúncio: <i>Doe órgãos. Salve vidas</i> e conduzir os alunos à reflexão sobre as estratégias argumentativas e de convencimento utilizadas pelo autor do texto. Para isso, é importante refletir sobre a articulação entre os textos verbal e não-verbal, sobre a intenção do autor ao utilizar as imagens, a objetividade do texto verbal, as cores, o efeito produzido no leitor, o impacto causado a partir das imagens utilizadas. 	01 aula	Projetor multimídia.
MÓDULO IV – Produção coletiva			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, coletivamente, um anúncio de propaganda como exercício preparatório à realização da produção final.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversar com a turma sobre problemas que estejam acontecendo na escola ou na cidade para que se possa criar uma situação real de produção. ✓ Produzir a escrita coletiva. 	02 aulas	Papel A4.

MÓDULO V – Preparação para a produção final			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a primeira versão do anúncio de propaganda.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É importante que o professor elabore um roteiro de planejamento, discuta com os alunos e encaminhe a escrita individual. Esse roteiro deve considerar os aspectos discutidos ao longo da SD. ✓ Escrita do anúncio. 	02 aulas	Papel A4.
MÓDULO VI – Reescrita do anúncio			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aprimorar a escrita do texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse módulo de reescrita envolve a avaliação do texto dos alunos. O professor deverá, portanto, elaborar um roteiro baseado no de planejamento para avaliar os textos e indicar as alterações a serem feitas. ✓ Distribuir os textos com as alterações sugeridas para que os alunos os reescrevam. <p>Obs.: Sugerimos 02 aulas para esse módulo, mas pela natureza dessa atividade, provavelmente, o professor precise ampliar o tempo.</p>	02 aulas	Textos produzidos pelos alunos.
PRODUÇÃO FINAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a última versão do anúncio.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever a última versão do texto. 	02 aulas	Papel A4.
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Cumprir com a função social da língua, fazendo o texto chegar ao seu interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os textos dos alunos devem circular de maneira que cheguem aos interlocutores pretendidos. ✓ Podem ser afixados na escola, circular no jornal escolar ou numa coletânea criada pela turma. 	01 aula	A última versão do texto dos alunos.

5.3.2 SD do gênero crônica narrativa

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Conhecer o projeto que trabalhará o gênero discursivo/textual crônica narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os alunos o projeto e as atividades que serão realizadas: pesquisa, leitura, análise linguística e produção textual. ✓ Apresentar o cronograma das atividades que serão desenvolvidas. ✓ Fazer perguntas sobre o gênero crônica narrativa, sem emitir comentários, sondando o que os alunos já sabem ou não sobre o gênero. 	01 aula	Cronograma das atividades a serem desenvolvidas ao longo da SD.
MÓDULO I – Reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística)			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Familiarizar-se com o gênero em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazer para a sala de aula revistas, livros e solicitar aos alunos que pesquisem exemplares do gênero. ✓ Realizar a leitura das várias crônicas pesquisadas. ✓ Selecionar uma crônica e realizar atividades que considerem o produtor do texto, os interlocutores, o veículo de circulação, o propósito comunicativo e o conteúdo temático, relacionado ao contexto de produção. Essas atividades devem mobilizar nos alunos capacidades de leitura que suscitem a interação autor-texto-leitor. ✓ Discutir e refletir sobre as escolhas lexicais, a organização textual-discursiva, as marcas linguísticas que tecem o todo do texto, a linguagem usada, os articuladores textuais, entre outros. 	02 aulas	Revistas, livros.
PRODUÇÃO INICIAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aproximar os alunos do gênero discursivo/textual em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura, em dupla, da crônica narrativa: <i>Cobrança</i>, de Moacyr Scliar, para identificar: se o título é sugestivo; se há um cenário curioso; qual o foco narrativo; as 	02 aulas	Cópias da crônica narrativa: <i>Cobrança</i> , de

Produzir a primeira escrita da crônica narrativa.	personagens; se há um elemento surpresa; o enredo; o tom; a linguagem; o desfecho. ✓ Produzir, individualmente, uma crônica narrativa.		Moacyr Scliar, retirada do fascículo da Olimpíada de Língua Portuguesa. Papel A4.
MÓDULO II – Pensando sobre os recursos linguísticos e discursivos da primeira produção			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Selecionar passagens dos textos dos alunos para discussão em sala de aula, focando os recursos linguísticos e discursivos.	✓ Apresentar os trechos selecionados, em slides, para que os alunos, à medida que forem identificando os problemas, vão sugerindo os devidos ajustes. O professor vai escrevendo, no próprio slide, as novas alterações, numa cor diferente, de modo a realçar o que foi alterado. Obs.: Para esse trabalho, será solicitada a autorização dos autores dos textos.	02 aulas	Projetor multimídia.
MÓDULO III – Narrativas do cotidiano			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários produzidos pelo autor.	✓ Distribuir uma folha contendo as principais figuras de linguagem para leitura e discussão; ✓ Ler a crônica <i>Peladas</i> , de Armando Nogueira para responder, por escrito, aos seguintes questionamentos: o que achou do personagem principal, qual o tom da crônica: lírico, reflexivo, humorístico, qual o foco narrativo, qual o cenário da narrativa, quais recursos o autor utilizou para realçar a transformação da praça, qual foi o conflito, como o cronista fez o desfecho, há figuras de linguagem, quais ideias e emoções foram despertadas pela leitura, os articuladores textuais que promovem a coerência. ✓ Fazer uma breve leitura da biografia do autor da crônica em estudo para os alunos.	02 aulas	Cópias da crônica <i>Peladas</i> , de Armando Nogueira, retirada do fascículo da Olimpíada de Língua Portuguesa. Cópias dos questionamentos acerca da crônica em estudo; Cópias das figuras de linguagem estudadas.
MÓDULO IV – Produção coletiva			

OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, coletivamente, uma crônica como exercício preparatório à realização do produto final.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantar alguns assuntos que estejam em circulação na escola, na cidade, no município; ✓ Cada grupo de quatro alunos deverá escolher um entre os vários assuntos e justificar a escolha para a escrita coletiva; ✓ Produzir a escrita coletiva; ✓ Prontos os textos, trocá-los entre os grupos para análise das questões trabalhadas nas atividades do Módulo I. ✓ É importante a presença do professor entre os grupos, auxiliando-os nessa atividade. 	02 aulas	Papel A4; Textos dos alunos.
MÓDULO V – Preparação para a produção final			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a primeira versão da crônica narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É importante que o professor elabore um roteiro de planejamento, discuta com os alunos e encaminhe a escrita individual. Esse roteiro envolve as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. ✓ Escrita da crônica. 	02 aulas	Papel A4; Cópias do roteiro de planejamento.
MÓDULO VI – Reescrita da crônica			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aprimorar a escrita do texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse módulo de reescrita envolve a avaliação do texto dos alunos. O professor deverá, portanto, elaborar um roteiro que contemple as capacidades discursivas e linguístico-discursivas para avaliar os textos e indicar as alterações a serem feitas. ✓ Distribuir os textos com as alterações sugeridas para que os alunos os reescrevam. <p>Obs.: Sugerimos 02 aulas para esse módulo, mas pela natureza dessa atividade, provavelmente, o professor precise ampliar o tempo.</p>	02 aulas	Textos produzidos pelos alunos.
PRODUÇÃO FINAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL

Escrever, individualmente, a última versão da crônica.	✓ Escrever a última versão do texto.	02 aulas	Papel A4.
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Cumprir com a função social da língua, fazendo o texto chegar ao seu interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os textos dos alunos devem circular de maneira que cheguem aos interlocutores pretendidos. ✓ Podem circular no jornal da escola, numa coletânea criada pela turma. 	01 aula	A última versão do texto dos alunos.

5.3.3 SD do gênero carta de reclamação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Conhecer o projeto que trabalhará o gênero discursivo/textual carta de reclamação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os alunos o projeto e as atividades que serão realizadas: pesquisa, leitura, análise linguística e produção textual. ✓ Apresentar o cronograma das atividades que serão desenvolvidas. ✓ Fazer perguntas sobre o gênero, sem emitir comentários, sondando o que os alunos já (des)conhecem. 	01 aula	Cronograma das atividades a serem desenvolvidas ao longo da SD.
MÓDULO I – Reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística)			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Familiarizar-se com o gênero em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazer para a sala de aula revistas, livros e solicitar aos alunos que pesquisem exemplares do gênero. ✓ Realizar a leitura das várias cartas de reclamação pesquisadas. ✓ Selecionar uma carta de reclamação e realizar atividades que considerem o que é e como se faz uma reclamação, quem está reclamando e o que está sendo reclamado, o destinatário, a situação que deu origem à carta, o veículo de circulação, o propósito 	02 aulas	Revistas, livros.

	<p>comunicativo e o conteúdo temático, relacionado ao contexto de produção. Essas atividades devem mobilizar nos alunos capacidades de leitura que suscitem a interação autor-texto-leitor.</p> <p>✓ Discutir e refletir, ainda, sobre a organização textual-discursiva: o local de onde escreve, a data, o vocativo, a adequação no tratamento do destinatário, o corpo do texto, seguido de argumentos, a despedida, a assinatura, as escolhas lexicais, as marcas linguísticas que tecem o todo do texto, a linguagem usada, os articuladores textuais, as sequências discursivas, entre outros.</p>		
PRODUÇÃO INICIAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
<p>Aproximar os alunos do gênero discursivo/textual em estudo.</p> <p>Produzir a primeira escrita da carta de reclamação.</p>	<p>✓ Leitura, em dupla, da carta de reclamação, publicada no Blog de Redação, para que os alunos identifiquem quem está reclamando, o que está sendo reclamado, o interlocutor a quem se destina a reclamação, a situação que gerou a carta, o veículo de circulação, o propósito comunicativo.</p> <p>✓ Produzir, individualmente, uma carta de reclamação.</p> <p>✓ Essa primeira produção não deverá ser fictícia, deverá partir de uma situação real em que os alunos tenham algo a reclamar e para quem reclamar.</p>	02 aulas	<p>Cópias da carta de reclamação, publicada no blog: http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-reclamacao.html</p> <p>Papel A4.</p>
MÓDULO II – Pensando sobre os recursos linguísticos e discursivos da primeira produção			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
<p>Selecionar parágrafos dos textos dos alunos para reflexão e discussão sobre as sequências argumentativas e o emprego dos</p>	<p>✓ Distribuir para os alunos parágrafos recortados dos textos produzidos, para que eles identifiquem os problemas e os reescrevam com os ajustes que farão.</p> <p>✓ É fundamental a participação do professor entre os grupos, auxiliando-os na discussão sobre os problemas encontrados e as novas alterações.</p>	02 aulas	Textos dos alunos.

articuladores textuais.	Obs.: Para esse trabalho, será solicitada a autorização dos autores dos textos.		
MÓDULO III – Como se estrutura a carta de reclamação			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Explorar os elementos constitutivos de uma carta de reclamação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura da carta de reclamação, publicada no site: paulomota.files.wordpress.com, para que os alunos identifiquem, a partir de um roteiro, previamente, elaborado pelo professor: quem está reclamando, o que está sendo reclamado, o interlocutor a quem se destina a reclamação, a situação que gerou a carta, o propósito comunicativo, a organização textual-discursiva: o local de onde escreve, a data, o vocativo, a adequação no tratamento do destinatário, o corpo do texto, os argumentos utilizados, a despedida, a assinatura, a linguagem usada e os articuladores textuais. ✓ O trabalho nesse módulo se diferencia do trabalho no módulo I, porque o professor elaborará um roteiro com todos os questionamentos acima e distribuirá com os alunos para a realização da atividade de análise. 	02 aulas	<p>Cópias da carta de reclamação publicada no site: paulomota.files.wordpress.com.</p> <p>Cópias dos questionamentos acerca do gênero.</p>
MÓDULO IV – Produção coletiva			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, coletivamente, uma carta de reclamação como exercício preparatório para a realização do produto final.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantar alguns assuntos que estão em circulação na escola ou na cidade. ✓ Cada grupo de quatro alunos deverá escolher um entre os vários assuntos e justificar a escolha para a escrita coletiva; ✓ Produzir a escrita coletiva; ✓ Prontos os textos, trocá-los entre os grupos para análise das questões trabalhadas nas atividades do Módulo I. ✓ É importante a presença do professor entre os grupos, auxiliando-os nessa atividade. 	02 aulas	<p>Papel A4;</p> <p>Textos dos alunos.</p>
MÓDULO V – Preparação para a produção final			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL

Escrever, individualmente, a primeira versão da carta de reclamação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É importante que o professor elabore um roteiro de planejamento, discuta com os alunos e encaminhe a escrita individual. Esse roteiro envolve as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. ✓ Escrita da carta de reclamação. 	02 aulas	Papel A4; Roteiro de planejamento.
MÓDULO VI – Reescrita da carta de reclamação			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aprimorar a escrita do texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse módulo de reescrita envolve a avaliação do texto dos alunos. O professor deverá, portanto, elaborar um roteiro que contemple as capacidades discursivas e linguístico-discursivas para avaliar os textos e indicar as alterações a serem feitas. ✓ Distribuir os textos com as alterações sugeridas para que os alunos os reescrevam. <p>Obs.: Sugerimos 02 aulas para esse módulo, mas pela natureza dessa atividade, provavelmente, o professor precise ampliar o tempo.</p>	02 aulas	Textos produzidos pelos alunos; Roteiro de avaliação dos textos produzidos.
PRODUÇÃO FINAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a última versão da carta.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever a última versão do texto. 	02 aulas	Papel A4.
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Cumprir com a função social da língua, fazendo o texto chegar ao seu interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os textos dos alunos devem circular de maneira que cheguem aos interlocutores pretendidos. 	01 aula	A última versão do texto dos alunos.

5.3.4 SD do gênero artigo de opinião

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Conhecer o projeto que trabalhará o gênero discursivo/textual artigo de opinião.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os alunos o projeto e as atividades que serão realizadas: pesquisa, leitura, análise linguística e produção textual. ✓ Apresentar o cronograma das atividades que serão desenvolvidas. ✓ Fazer perguntas sobre o gênero, sem emitir comentários, sondando o que os alunos já (des)conhecem. ✓ Solicitar aos alunos que pesquisem exemplares do gênero que será trabalhado e tragam para a próxima aula. 	01 aula	Cronograma das atividades a serem desenvolvidas ao longo da SD.
MÓDULO I – Reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística)			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Familiarizar-se com o gênero em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propor aos alunos que façam grupos de quatro colegas e selecionem dois dos artigos de opinião pesquisados por eles, para discussão sobre a questão polêmica dos dois textos, a posição dos autores, os argumentos utilizados para a defesa dos pontos de vista, os dados usados pelos autores para sustentarem os argumentos, a conclusão a que chegaram, os possíveis interlocutores, o propósito comunicativo, o veículo de circulação, o produtor do texto e seu papel social. ✓ Discutir e refletir, também, sobre a organização textual-discursiva, as escolhas lexicais, as marcas linguísticas que tecem o todo do texto, a linguagem usada, os articuladores textuais, as sequências discursivas, entre outros. 	02 aulas	Artigos de opinião pesquisados pelos alunos.
PRODUÇÃO INICIAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aproximar os alunos do gênero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual do artigo de opinião: <i>Quantos animais morrem por dia na floresta Amazônica?</i> presente nos anexos deste 	02 aulas	Artigo de opinião, publicado no site:

<p>discursivo/textual em estudo.</p> <p>Produzir a primeira escrita do artigo de opinião.</p>	<p>trabalho. Essa leitura poderá ser realizada com o auxílio de um roteiro que contemple a questão polêmica, o posicionamento do autor, os argumentos que sustentam esse posicionamento, a posição contrária e antecipação de possíveis argumentos refutando essa posição, a conclusão a que chegou, os articuladores textuais que promovem a coerência. Produzir, individualmente, um artigo de opinião. Essa primeira produção não deverá ser fictícia, deverá partir de uma situação real, tomando uma questão polêmica para construção do texto.</p>		<p>http://planetas.ustentavel.abril.com.br/artigos/, presente nos anexos;</p> <p>Papel A4;</p> <p>Roteiro para análise do artigo.</p>
MÓDULO II – Pensando sobre os recursos linguísticos e discursivos da primeira produção			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
<p>Refletir juntamente com os alunos sobre os recursos linguísticos e discursivos nos textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir os textos com as observações já registradas, questionando sobre o que deve ser melhorado, ampliado, suprimido. ✓ Esse trabalho de reflexão será feito individualmente. ✓ Durante o trabalho de avaliação, é essencial a participação do professor para que ele possa perceber o desempenho dos alunos nesse módulo. ✓ É importante retomar as discussões que foram feitas nos módulos Produção inicial e Reconhecimento do gênero. É hora de os alunos refinarem o olhar sobre os seus próprios textos, buscando o aprimoramento de suas produções. ✓ O professor poderá criar um roteiro incluindo os aspectos que merecem ser analisados e discutidos. Esse roteiro pode ser inspirado a partir do que foi trabalhado nos dois módulos já mencionados. 	<p>02 aulas</p>	<p>Textos dos alunos.</p>
MÓDULO III – Como se estrutura o artigo de opinião			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
<p>Explorar os elementos constitutivos de um artigo de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do artigo de opinião <i>Pressa ou saúde</i>, presente nos anexos deste trabalho, para que os alunos identifiquem, a partir de um roteiro, previamente, elaborado pelo professor: a questão polêmica, a posição do autor, os argumentos 	<p>02 aulas</p>	<p>Cópias do artigo de opinião publicado no site: http://planetas.ustentavel.abril.com.br/artigos/</p>

	<p>utilizados para a defesa do ponto de vista, os dados usados pelo autor para sustentar os argumentos, a conclusão a que chegou, as escolhas lexicais e os articuladores textuais que promovem a coerência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir, individualmente, um artigo de opinião. ✓ O trabalho nesse módulo se diferencia do trabalho no módulo I porque o professor elaborará um roteiro com todos os questionamentos acima e distribuirá com os alunos para a realização da atividade de análise. 		<p>l.com.br/artigos/. Acesso em 13 de junho de 2015.</p> <p>Cópias dos questionamentos acerca do gênero.</p>
MÓDULO IV – Produção coletiva			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, coletivamente, um artigo de opinião como exercício preparatório para a realização do produto final.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantar alguns assuntos que estão circulando na escola ou na cidade. ✓ Cada grupo de quatro alunos deverá escolher um entre os vários assuntos e justificar a escolha para a escrita coletiva; ✓ Produzir a escrita coletiva; ✓ Prontos os textos, trocá-los entre os grupos para análise das questões trabalhadas nas atividades do Módulo I. ✓ É importante a presença do professor entre os grupos, auxiliando-os nessa atividade. 	02 aulas	Papel A4; Textos dos alunos.
MÓDULO V – Preparação para a produção final			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a primeira versão do artigo de opinião.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É relevante que o professor elabore um roteiro de planejamento, discuta com os alunos e encaminhe a escrita individual. Esse roteiro envolve as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas já apresentadas nos módulos Reconhecimento do gênero e Produção inicial. ✓ Escrita do artigo de opinião. 	02 aulas	Papel A4; Roteiro de planejamento.
MÓDULO VI – Reescrita do artigo de opinião			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL

Aprimorar a escrita do texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse módulo de reescrita envolve a avaliação do texto dos alunos. O professor deverá, portanto, elaborar um roteiro que contemple as capacidades discursivas e linguístico-discursivas para avaliar os textos e indicar as alterações a serem feitas. ✓ Distribuir os textos com as alterações sugeridas para que os alunos os reescrevam. <p>Obs.: Sugerimos 02 aulas para esse módulo, mas pela natureza dessa atividade, provavelmente, o professor precise ampliar o tempo.</p>	02 aulas	Textos produzidos pelos alunos.
PRODUÇÃO FINAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a última versão do artigo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever a última versão do texto. 	02 aulas	Papel A4.
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Cumprir com a função social da língua, fazendo o texto chegar ao seu interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os textos dos alunos devem circular de maneira que cheguem aos interlocutores pretendidos. Podem circular no jornal da escola e/ou ser lidos na rádio escolar, no blog ou facebook da escola. 	01 aula	A última versão do texto dos alunos.

5.3.5 SD do gênero reportagem impressa

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Conhecer o projeto que trabalhará o gênero discursivo/textual reportagem.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os alunos o projeto e as atividades que serão realizadas: pesquisa, leitura, análise linguística e produção textual. ✓ Apresentar o cronograma das atividades que serão desenvolvidas. 	01 aula	Cronograma das atividades a serem desenvolvidas ao longo da SD.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer perguntas sobre o gênero, sem emitir comentários, sondando o que os alunos já (des)conhecem. Podem ser discutidos: o contexto sócio-histórico de produção de reportagem: o que é uma reportagem, quem a produz, quais temas podem ser abordados, onde são divulgadas as reportagens, o propósito comunicativo desse gênero, onde e como os produtores de gêneros como esse obtêm informações para sua produção, quem, normalmente, lê reportagens e por que as lê, ✓ Solicitar aos alunos que pesquisem exemplares do gênero que será trabalhado e tragam para a próxima aula. 		
MÓDULO I – Reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística)			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Familiarizar-se com o gênero em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propor à turma que faça grupos de quatro colegas e selecione uma reportagem das que foram pesquisadas e discuta sobre o título, o subtítulo, quem escreveu a reportagem, onde foi publicada, as fotos e a função delas, se há frases em negrito e o porquê, se os infográficos ampliam as informações tratadas na reportagem, quais as fontes de informações do repórter, o propósito comunicativo dessa reportagem, os possíveis interlocutores, os articuladores textuais que favorecem a coerência, o tempo verbal predominante, a pessoa do discurso, as marcas linguísticas que contribuem para a tessitura do texto, as escolhas lexicais. 	02 aulas	Reportagens pesquisadas pelos alunos.
PRODUÇÃO INICIAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aproximar os alunos do gênero discursivo/textual em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura, em dupla, da reportagem: <i>Efeitos do videogame</i>, presente nos anexos deste trabalho). Essa leitura poderá ser realizada com o auxílio de um roteiro que contemple: o público a que se destina a reportagem, onde e quando foi publicada, a ideia-síntese, o tempo verbal predominante e o porquê do 	02 aulas	Reportagem publicada no site: http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias

Produzir a primeira escrita da reportagem.	<p>seu uso, a pessoa do discurso, o propósito comunicativo, a linguagem empregada, as outras vozes que aparecem no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Essa primeira produção não deverá ser fictícia, deverá partir de uma situação real, tomando fatos reais, ocorridos na escola, na cidade, no estado ou no país, para construção do texto. 		/efeitos_do_vi deogame.html. Papel A4.
MÓDULO II – Pensando sobre os recursos linguísticos e discursivos da primeira produção			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Refletir juntamente com os alunos sobre os recursos linguísticos e discursivos nos textos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir os textos com as observações já registradas, questionando sobre o que deve ser melhorado, ampliado, suprimido. ✓ Esse trabalho de reflexão será feito em duplas. ✓ Durante o trabalho de avaliação, é essencial a participação do professor para que ele possa perceber o desempenho dos alunos nesse módulo. ✓ É hora de os alunos refinarem o olhar sobre os seus próprios textos, buscando o aprimoramento de suas produções. 	02 aulas	Textos dos alunos.
MÓDULO III – Como se estrutura a reportagem			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Explorar os elementos constitutivos de uma reportagem.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura da reportagem: <i>Escolas e redes sociais: combinação possível?</i> presente nos anexos deste trabalho para a discussão e apropriação das características constitutivas desse gênero: o assunto abordado é interessante e atrativo, adequação entre título e subtítulo, quais as fontes de informações do repórter, elas sugerem crédito ao texto, as fotos estão adequadas ao tema tratado, efeitos de cor das fotos, tom da reportagem, a linguagem empregada. ✓ Além desses aspectos, podem ser acrescentados outros que estão nos módulos: Produção inicial e Reconhecimento do gênero. 	02 aulas	<p>Cópias da reportagem, publicada no site: http://www.revistapontocom.org.br/materias/redes-sociais-na-escola.</p> <p>Cópias dos questionamentos acerca do gênero.</p>

MÓDULO IV – Produção coletiva			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, coletivamente, uma reportagem como exercício preparatório para a realização do produto final.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantar alguns assuntos que estão circulando na escola, na cidade, no estado, no país ou no mundo. ✓ Cada grupo de quatro alunos deverá escolher um entre os vários assuntos e justificar a escolha para a escrita coletiva. ✓ Após a escrita do texto, devem trocá-los entre os grupos para que avaliem e sugiram as modificações. Pode ser criado um roteiro de avaliação, o qual considere os aspectos trabalhados nos módulos anteriores. ✓ É fundamental a presença do professor entre os grupos, auxiliando-os nessa atividade. ✓ É importante trazer revistas e jornais para a aula, de modo que sejam utilizados para o recorte de fotos e demais recursos que julgarem importantes. 	02 aulas	Papel A4; Textos dos alunos; Jornais e revistas.
MÓDULO V – Preparação para a produção final			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a primeira versão da reportagem.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É importante que o professor elabore um roteiro de planejamento, discuta com os alunos e encaminhe a escrita individual. Esse roteiro envolve as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, que estão contempladas nos módulos anteriores. ✓ Assim como no módulo de produção coletiva, é importante, também, trazer revistas e jornais para a aula de modo que sejam utilizados para o recorte de fotos e demais recursos que julgarem importantes. ✓ Escrita da reportagem. 	02 aulas	Papel A4; Roteiro de planejamento; Revistas e jornais.
MÓDULO VI – Reescrita da reportagem			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Aprimorar a escrita do texto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse módulo de reescrita envolve a avaliação do texto dos alunos. O professor deverá, portanto, elaborar um roteiro que contemple as capacidades discursivas e 	02 aulas	Textos produzidos pelos alunos.

	linguístico-discursivas para avaliar os textos e indicar as alterações a serem feitas. ✓ Distribuir os textos com as alterações sugeridas para que os alunos os reescrevam. Obs.: Sugerimos 02 aulas para esse módulo, mas pela natureza dessa atividade, provavelmente, o professor precise ampliar o tempo.		
PRODUÇÃO FINAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Escrever, individualmente, a última versão da reportagem.	✓ Escrever a última versão do texto.	02 aulas	Papel A4.
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS	MATERIAL
Cumprir com a função social da língua, fazendo o texto chegar ao seu interlocutor.	✓ Os textos dos alunos devem circular de maneira que cheguem aos interlocutores pretendidos. Pode circular no blog da escola, no jornal escolar, facebook.	01 aula	A última versão do texto dos alunos.

Embora o LD venha passando por várias transformações e atualizações, inclusive a adoção da teoria dos gêneros discursivos/textuais, o eixo da produção textual, ainda, não oferece ao professor as condições necessárias para um processo de ensino e aprendizagem eficiente e efetivo. Por isso, resolvemos criar a proposta de intervenção com a SD de cinco gêneros discursivos/textuais a saber: anúncio de propaganda, crônica narrativa, carta de reclamação, reportagem e artigo de opinião.

Destacamos que a proposta de SD tem como princípio primeiro partir do que os alunos já sabem ou conhecem para visar a objetivos de aprendizagem voltados às capacidades reais, não devendo ser concebida pelo professor como um manual de orientações que ensina os alunos a produzirem textos. O professor precisa entender que os alunos têm ritmos e conhecimentos diferentes, cabendo a ele fazer as escolhas que visem ao crescimento e ao bom desempenho de sua turma.

Mesmo que a sequência apresente um número grande e variado de exercícios, é possível que não contemple todos os problemas que surgirão no decorrer do trabalho com a turma. Assim, é necessário que o professor crie outras atividades ou modifique as previstas na sequência, aprimorando o seu trabalho no desenvolvimento das CL com os alunos.

Sabemos que o conjunto de sequências propostas neste trabalho, certamente, não esgota todas as possibilidades e atividades para se trabalhar com os gêneros sugeridos. No entanto, dá dicas e indica caminhos para um trabalho mais efetivo com os gêneros discursivos/textuais. É, portanto, um recurso a mais que auxiliará o professor no trabalho com a produção textual.

Chamamos a atenção para a revisão e a avaliação dos textos. Essa atividade deve, diferentemente do LDLP em análise, contemplar os aspectos discursivos e linguístico-discursivos, já que os textos se estruturam a partir deles. É analisando, avaliando e apreciando os textos que refinamos o nosso olhar sobre as nossas produções e as produções dos outros. Só assim, nos tornaremos produtores de textos mais maduros e eficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, tivemos como focos a análise das condições de produção com os gêneros discursivos/textuais no LDLP e a proposta de intervenção com a SD.

O *corpus* de nossa pesquisa foi o LDLP do 9º ano, da coleção aprovada pelo PNLD do Ensino Fundamental – PNLD – 2014: Coleção Para Viver Juntos, de Greta Marcheti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, com base nas teorias dos gêneros discursivos/textuais. No entanto, não tivemos a pretensão de exaurir as possibilidades de análise do LDLP nem de esgotar as possibilidades de trabalho metodológico com a SD, visto que isso não seria possível.

Como sou professora de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e sempre tive a pretensão de analisar as atividades de leitura e de produção textual, visto que o LD, ainda, não atende a todas as necessidades do professor nem do aluno nesses dois eixos de ensino, decidimos adotá-lo como *corpus* de nossa pesquisa.

As questões de nossa pesquisa foram as seguintes: O livro didático de língua portuguesa potencializa o trabalho do professor? Como o LDLP favorece o trabalho com a produção textual? As atividades de compreensão textual com os gêneros discursivos/textuais do LDLP contemplam as capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas)? O LDLP oferece ao aluno uma rica diversidade de gêneros discursivos/textuais? Por que os estudantes do Ensino Fundamental apresentam tantas dificuldades com a leitura e com a produção de textos escritos?

Retomando os nossos objetivos, ressaltando que eles foram alcançados, tivemos como principais: analisar as condições de produção com os gêneros discursivos/textuais no LDLP e propor uma intervenção de SD dos gêneros: anúncio de propaganda, crônica narrativa, carta de reclamação, artigo de opinião e reportagem impressa, apresentados respectivamente.

Quanto aos objetivos específicos, foram os seguintes:

- a) Verificar quais e quantos são os gêneros discursivos/textuais presentes no LDLP.
- b) Analisar as capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas nas atividades de compreensão textual com os gêneros discursivos/textuais do LDLP.

- c) Examinar o tratamento dado às etapas previstas nas produções textuais com os gêneros discursivos/textuais.

Tomando por base a análise e o resultado dos dados, apresentamos as nossas considerações.

Ao proceder com o levantamento do quantitativo dos gêneros discursivos/textuais, contabilizamos um total de 36 (trinta e seis).

Verificamos que a recorrência de determinados gêneros é bastante significativa, visto que 56% deles constituem somente três gêneros: a tira, a imagem e a fotografia, o que favoreceu poucos domínios discursivos.

Tendo em vista que muitas de nossas crianças e jovens têm acesso apenas aos textos que circulam na escola, no LD, as atividades planejadas pelo professor devem garantir o contato desse público com a diversidade textual que utilizamos em nossas práticas sociais. Como a escola é, também, um lugar de comunicação, de interação, é essencial que o professor traga para a sala de aula a diversidade de gêneros discursivos/textuais, de maneira que os aprendizes entrando em contato com as especificidades, as características do maior número deles, estejam preparados para utilizá-los, autonomamente, como usuários proficientes da língua. Quanto mais imergir os alunos nessa variedade e aproximá-los de situações reais de comunicação, mais eles se tornarão leitores e produtores competentes de textos.

Observamos, também, um único gênero do mundo virtual, o que nos faz supor a pouca relevância que o LD dá a gêneros desse universo. O Manual do Professor (2014:9), ressalta que os textos não serão usados como pretexto. Entretanto, em nossa análise, nos deparamos com uma discrepância entre o que o Manual do Professor defende e o que o LD traz como proposta de trabalho.

No Manual do Professor, (2014:18), está registrado que o aluno é solicitado a produzir o gênero que já trabalhou na seção *Estudo do texto*, e o PNLD (2014:74), ressalta que, para desenvolver as capacidades de utilização da língua, as atividades de leitura e produção textual têm como foco os gêneros discursivos/textuais de diferentes esferas discursivas e que nos dois eixos de ensino já citados o trabalho acontece articulada e harmoniosamente, pois os gêneros explorados nas atividades dessa seção são os mesmos trabalhados nas atividades de escrita.

Essa constatação, portanto, nos despertou para a avaliação das CL, contempladas nas atividades dessa seção. E detectamos que a maioria das propostas

parte de uma situação hipotética, não considerando a importância de os alunos vivenciarem situações reais de produção.

Identificamos, pois, tanto destinatários reais quanto fictícios, embora, na concepção sociointeracionista da linguagem todo texto preveja, pressuponha um destinatário, em muitas das propostas, ele era indicado como não sendo real. Compreendendo que os aprendizes, na escola, estão envolvidos num contexto de aprendizagem, aprender a ler textos, interpretá-los e produzi-los implica o desenvolvimento das CL. Para tanto, esses aprendizes devem ter acesso a atividades que valorizem as especificidades do contexto de produção, a situação comunicativa, o conhecimento de mundo, os mais variados usos da linguagem, o propósito comunicativo, o público a quem se destina, o contexto de circulação. Tenham acesso, ainda, a atividades que abranjam a organização do conteúdo do texto no gênero, o plano textual global, a linguagem empregada, e que explorem o emprego de conectivos e sua função, o reconhecimento das distintas vozes enunciativas que compõem a mensagem do texto, as escolhas lexicais.

O LDLP considerou as capacidades acima mencionadas, porém, sem equilíbrio, ou seja, enfatizavam muito umas em detrimento de outras, o que deu origem a várias lacunas para o desenvolvimento destas por parte dos alunos. Todavia, apresenta pontos positivos como indicação de sites, filmes, livros, sugestão de pesquisas, uma relativa diversidade textual (conforme o levantamento realizado) e a possibilidade de o aluno desenvolver as atividades de leitura e interpretação com o mesmo gênero de texto que seria produzido. Apresenta, também, na seção de produção textual, algumas propostas de planejamento, de acordo com a nossa análise, que contribuem com a formação de um bom produtor de texto.

Não tivemos, por conseguinte, a intenção de esgotar todas as CL envolvidas nas atividades exploradas, objetivamos analisar as que compreendemos serem importantes para a compreensão dos textos e a produção dos gêneros trabalhados.

No planejamento e elaboração dos gêneros, embora as orientações ajudem o aluno em sua construção, há uma valorização muito grande na organização textual-discursiva (enredo, imagens, conclusão, situação-problema, gráficos), deixando de lado o trabalho com as sequências textuais constituintes e as mais recorrentes, o significado de palavras e expressões e o seu efeito de sentido no texto, a linguagem empregada, o discurso predominante, o assunto, o propósito comunicativo, os leitores,

o produtor do texto, o veículo de circulação, a coesão nominal, a coesão verbal e os organizadores textuais, que promovem a coerência.

Nas atividades de avaliação e reescrita dos textos, em sua grande maioria, os alunos avaliavam seus textos (sozinhos) a partir de alguns critérios, cuja ênfase se dava, basicamente, na organização textual-discursiva, relegando, muitas vezes, a segundo plano o professor como parceiro mais experiente. Com isso, não estamos dizendo que para avaliar o texto, o aluno deva ter sempre o professor por perto, monitorando. Estamos ressaltando a importância dele em conduzir esse processo, indicando caminhos, com o objetivo de tornar os alunos autônomos no desenvolvimento dessa tarefa.

Para avaliar, não basta somente apontar critérios, o exercício de avaliação das produções textuais vai além disso. Deve ser encarado como um espaço para reflexão, tomada de decisão, escolhas coerentes, próprias de produtores que já desenvolveram ou estão desenvolvendo as habilidades para essa tarefa avaliativa e reflexiva.

No Manual do Professor, apesar de os gêneros serem indicados para as propostas de produção escrita, a exploração deles merece avanços quanto às suas particularidades funcionais, incluindo as capacidades já mencionadas nessas considerações. Fica claro que as produções textuais propostas pelo LDLP, ainda, carecem de um zelo maior e mais efetivo no que tange às especificidades do uso da língua nas situações reais de produção.

Temos ciência de que os resultados desta pesquisa e as discussões dela originadas podem ser encaradas como ponto de partida para uma reflexão sobre o ensino da produção textual no LDLP. Como o LD está presente na sala de aula e assume, nesse espaço, um lugar de recurso pedagógico significativo, ele deve continuar sendo assunto de debates, pesquisas, avaliação e crítica, na tentativa de torná-lo cada vez mais um material didático de qualidade.

Como proposta para os professores de língua portuguesa e autores de LD, sugerimos que a ação docente que envolve a produção de texto, leve em consideração as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, uma avaliação dos textos que não visem somente à organização textual, mas outros aspectos como os envolvidos nas capacidades linguístico-discursivas e capacidades de ação. Uma reescrita que envolva quantas versões sejam necessárias para o aprimoramento dos textos.

Enfim, apontamos o trabalho com a SD para que os aprendizes se aproximem o máximo possível das condições reais de produção e das práticas sociais.

O trabalho metodológico com a SD, ao estabelecer uma ponte essencial com o gênero discursivo/textual, proporciona diversas formas de contato com a escrita, leitura, análise linguística, revisão, reescrita dos textos e sua circulação. Permite uma ação docente que desenvolva as capacidades dos alunos de maneiras diversas, levando os estudantes à reflexão acerca de sua relação com a língua e com o mundo.

A adoção dos outros módulos propostos por Costa-Hübes (2014), em nossa proposta de intervenção, contribuirá com a ação docente e dará ao trabalho com o texto, realizado na escola, uma maior aproximação com as situações comunicativas.

Temos a intenção de que esta pesquisa possa ajudar o professor e o autor de LDLP a compreenderem a necessidade de propor um trabalho pedagógico que vise à concepção sociointerativa da linguagem. É certo que não esgotamos as discussões sobre o tema em estudo, mas que trouxemos à tona reflexões fundamentais que poderão suscitar não só outras pesquisas, mas também um novo olhar para o ensino de língua portuguesa, sobremaneira, para a produção textual, tanto para os professores como para os autores de LDLP.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Liege. **Quantos animais morrem por dia na floresta amazônica?** 2015. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/ambiente/quantos-animais-morrem-dia-floresta-amazonica-785532.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935).** 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. Tradução de: Bernadini. 71-210.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas: Pontes Editores, 2014.

BARROS-MENDES, A. N. N. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões.** São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____, Adelma das Neves Nunes; PADILHA, Simone de Jesus. **Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2005. 119-146.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 35-47.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 49-64.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de janeiro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Lex.** Rio de Janeiro, 30 jan. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Lex.** Rio de Janeiro, 26 jan. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 77.107, de 04 de janeiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **Lex.** Brasília, 04 jan. 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 abr. 1976.

BRASIL. Decreto-lei nº 91.542, de 19 de janeiro de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Lex.** Brasília, 19 jan. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de janeiro de 1961. [Http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm). **Lex.** Brasília, 20 jan. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 06 mar. 2015

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de janeiro de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lex.** Brasília, 11 jan. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BRONCKART, Jean-paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ Editora Puc-sp, 2012.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gêneros do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2005. p. 73-117.

_____, Clécio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. Belo Horizonte: Autêntica Ceale, 2005. 73-118.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 15-42.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010a. Coleção da Olimpíada.

_____. Pontos de vista. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. São Paulo: Cenpec, 2010c. Coleção da Olimpíada.

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. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 12 fev. 2015.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CRISTOVÃO, V. L. L. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina, PR: UEL, 2007.

<https://www.google.com.br/search?q=propagandas+sobre+doa>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales.– Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FADE (Comp.). **Histórico**. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

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

GOOGLE (Comp.). **Propagandas sobre meio ambiente**. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=propagandas+sobre+meio+ambiente&biw;>>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a: 57 - 63. Pesquisa qualitativa. - tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995b: 20-29. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 4: 43-58 jan./jun. 2010.

HAUN, Gustavo Atallah. **Carta argumentativa de reclamação**. 2015. Disponível em: <<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-reclamacao.html>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórico de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LIMA, Adriana M. J. de, **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2007.

LOUZADA, Fernando. **Efeitos do videogame**. 2015. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/efeitos_do_videogame.html>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais**. Recife: UFPE (inédito), 2000.

_____. **Produção textual, análise de gêneros textuais e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. 19-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros. MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **DLCV: Língua, Linguística e literatura**. João Pessoa: Ideia, 2003b. 9-40.

MARINHO, Luiz Alberto. **Pressa ou saúde: a boa alimentação tem perdido cada vez mais espaço para a suposta conveniência e praticidade da comida pronta**. 2015. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/pressa-ou-saude-boa-alimentacao-perdido-espaco-569755.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Guia do livro didático. Brasília, 2014. Disponível em: <www.fnede.gov.br/programas/pnld>.

MOTA, Paulo. **Carta de reclamação**. 2008. Disponível em: <<https://paulomota.files.wordpress.com/2008/12/carta-de-reclamacao1.doc>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

NETO, Antonio Aldair. **A produção de textos escritos no livro didático do ensino médio: um estudo qualiquantitativo das propostas**. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros. UERN, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. R. & BATISTA, A (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012, 97-133.

SOUSA, Arisberto G, **Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais**. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros: UERN, 2011.

TADEU, Marcus. **Escola e redes sociais: combinação possível?** 2015. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/materias/redes-sociais-na-escola>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

REFERÊNCIA DO LIVRO ANALISADO

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: português, 9º ano**. São Paulo: Edições SM, 2009.

ANEXOS



NÃO INSULTE O MEIO AMBIENTE.

A ÁGUA ACABA LEVANDO O DESAFORO PRA SUA CASA.

Quando você joga lixo em locais inapropriados como sanitários, praças ou ruas públicas, além de poluir o meio ambiente, você contribui para uma série de transtornos que afetam você e toda população de sua cidade.

daepa
Departamento de Água e Saneamento de Aracaju

PREFEITURA DE PATROCÍNIO
Desenvolvimento para todos

A Cobrança

Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Peladas

Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalado, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA — Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

Porto Alegre (RS), 1º de fevereiro de 2010.

Senhor Diretor do Departamento de Trânsito de Porto Alegre:

No último dia 20, recebi uma multa relativa a uma infração cometida em 1º de dezembro de 2009. A multa foi lavrada no cruzamento da Avenida Getúlio Vargas com a Rua Freitas Coutinho, às 15 horas, e se deu pelo fato de ter sido avançado o sinal vermelho.

Recordo-me bem da ocasião e admito que infringi uma norma do trânsito; aliás, uma “infração gravíssima”, de acordo com o novo Código de Trânsito. Porém, V.S.^a já viveu a desagradável situação de cruzar um semáforo, estando atrás de um ônibus de três metros de altura? Pois foi o que me aconteceu. Embora guardasse uma distância razoável do ônibus, sua altura não me permitia ver se o sinal estava ou não aberto. Como o ônibus não parou nem diminuiu a velocidade, achei que estivesse aberto e segui em frente.

Além disso, notei que o motorista que vinha atrás de meu veículo acelerou seu automóvel ao nos aproximarmos do cruzamento, o que me impediu completamente de parar ou esperar que o ônibus se afastasse para poder ver o semáforo, pois do contrário corria o sério risco de ter meu carro colidido na parte traseira.

Por outro lado, será que o ônibus ou o veículo de trás também foram multados? Ou será que o policial de trânsito não teve tempo de anotar a chapa dos outros dois veículos, fazendo-me sua única vítima? Teria havido coerência por parte do policial ao lavrar essa multa?

Gostaria de lembrar ainda que, em mais de vinte anos como motorista, jamais fui multado, o que comprova o quanto minha conduta tem sido correta no trânsito e o quanto essa multa é injusta.

Peço a V.S.^a que examine esse caso de uma forma mais ampla, distinguindo, de forma clara, aqueles que realmente merecem ser multados daqueles que merecem ser compreendidos e, portanto, perdoados.

Sem mais para o momento, agradeço sua compreensão,

Victor Hugo Sanches

São João da Ribeira, 6 de abril de 1942.

Exmo. Senhor Presidente do Jornal Correio da Manhã,

Venho por este meio mostrar a V. Ex.^a o meu profundo desgosto quando, ao ler uma notícia publicada no jornal que dirige, na edição de segunda-feira passada, vi com surpresa um excerto de um poema meu intitulado “A minha juventude”. Nessa notícia, fazem uma critica aos meus poemas e relativamente ao excerto não referem a fonte bibliográfica.

Deixo desde já aqui expresso o meu desgosto por terem plagiado um poema meu.

Aguardo notícias de V. Ex.^a e subscrevo-me com muita consideração, apresentando os meus cumprimentos.

Ruy Belo

Quantos animais morrem por dia na floresta Amazônica?

Liege Albuquerque é jornalista e mestre em Ciências Políticas

Quantos **animais** morrem por dia na **floresta Amazônica**? Não há estimativa. Mas há estimativas de quantas **árvores** morrem, ou quantos hectares de verde se perde por mês aqui. Dá para acompanhar, por exemplo, o fato de o **Amazonas** estar perdendo aos poucos a folga de números para o segundo lugar - *perdendo o status de estado menos desmatado da Amazônia*. O sul do Amazonas está muito castigado.

As fotos de satélite permitem aos cientistas calcular as estimativas do tamanho do estrago na floresta, mostram as clareiras formadas por árvores derrubadas ou queimadas. Nenhum governo ou ONG - relevo - faz estimativas ou levantamentos da quantidade de animais da floresta que perdem seus habitats, que morrem queimados, ou esmagados por tratores no meio desse **desmatamento**.

Sinto angústia quando vejo notícias nos jornais de Manaus (*ou no meu WhatsApp*) com fotos de preguiças atropeladas ou jacarezinhos assustados pelos igarapés da cidade. Esse da foto (*que recebi no WhatsApp*) foi encontrado essa semana perto de um prédio público. O bichinho estava muito assustado. Um homem tinha uma corda no carro e amarrou o animal até que ele fosse resgatado pelo Batalhão Ambiental da PM. Que bom que ninguém o maltratou.

Também recebi uma foto terrível de um jacaré maior que esse com a cabeça cortada, muito triste, que prefiro nem divulgar aqui. Assim como há pessoas monstruosas que lincham outras por causa de um boato, há outros monstros que matam um animal porque consideram que ele é perigoso, mesmo que o bicho nada tenha feito e esteja perdido no meio de um igarapé fétido sem entender como foi parar ali em meio a tanto **lixo**.

Manaus é uma cidade no meio da floresta e os animais que viviam por aqui (*e ainda vivem*) obviamente ficam muito confusos quando encontram no meio do caminho um pedaço de **asfalto** onde antes era terra e mata. Vivem acuados e assustados. No ano passado, na ampliação da Avenida das Torres, em Manaus, o massacre de macacos e preguiças foi grande.

Mesmo sendo poucos os animais resgatados com vida, há para eles bem pouco espaço para se abrigar. Alguns sobrevivem com alguma sequela e muitos não têm mais condições de voltar à floresta e precisam passar o resto da vida em cativeiro. Muitos a resgatar e pouca ou quase nenhuma estrutura ou investimento nesses resgates.

Só ano passado, O **Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama)** e o **Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas (Ipaam)** acolheram 789 **animais silvestres**. Na média, dá dois animais resgatados por dia. Destes, 42% foram devolvidos à natureza, 12% destinados aos criadores comerciais, 11% a mantenedores de fauna, 8% permanecem no Ibama e 28% tiveram outro destino (como zoológicos em outros Estado).

São jacarés, tartarugas, bichos-preguiça, araras, periquitos, papagaios, cobras, macacos e iguanas. Todos donos legítimos dessa floresta, seus primeiros habitantes,

seus habitantes puros, que nada destroem de seu lar e são cruelmente expulsos dele. Meu desejo é que as pessoas aqui na minha cidade querida (e que maltrata seu meio ambiente) tenham mais compaixão com os animais (selvagens e domésticos), com as árvores e com o verde. Como eu sempre digo, a floresta e seus animais são o melhor de Manaus. E infelizmente estão sempre no fim (ou nem estão) na lista de prioridades nas **ações de preservação** dos governos locais.

Pressa ou saúde

Luiz Alberto Marinho

Muita gente tinha esperança de que uma nova geração, com hábitos bem mais saudáveis que aqueles que caracterizavam os jovens dos anos 60 e 70, sepultaria de vez a cultura dos cigarros, refrigerantes e fast-food. Pura ilusão! Os cigarros de fato perderam status e tiveram seu consumo reduzido nos últimos anos, mas a boa alimentação e o cuidado com a saúde ainda são atitudes adotadas por pouca gente. Quem afirma não sou eu, mas o Ministério da Saúde, que realizou uma ampla pesquisa no ano passado e concluiu que nós, brasileiros, comemos cada vez pior.

Até o popularíssimo feijão está perdendo espaço na mesa tupiniquim – só nos últimos três anos, o percentual da população que consome o grão caiu de 72% para apenas 66%. Você acha que a culpa é do preço? Nada disso. O feijão está sendo preterido principalmente porque possui um terrível defeito – demora muito a cozinhar. Agora você entendeu tudo, não? O ritmo acelerado da vida moderna está fazendo com que a praticidade e a conveniência ganhem de goleada da boa alimentação e dos exercícios.

De acordo com a pesquisa, 76% da população adulta consome refrigerantes ou sucos artificiais com alta concentração de açúcar ao menos uma vez por semana. Podiam ao menos apelar para as versões diet e light, certo? Mas somente 15% têm esse costume. Por isso, não surpreende que 40% dos brasileiros estejam acima do peso. Para efeito de comparação, enquanto a quantidade de gordinhos com idade entre 6 e 18 anos subia 66% nos últimos 20 anos nos Estados Unidos, a nação do fast-food, por aqui esse percentual foi de 239%, Segundo dados do IBGE. E os problemas trazidos pela má alimentação e pelo sedentarismo não são apenas estéticos, claro. A saúde fica prejudicada com tanta comida tão pouco nutritiva.

Infelizmente, o cenário não deve mudar tão cedo. Mais pessoas são obrigadas a comer em restaurantes e lanchonetes, no curto intervalo de almoço oferecido pelas empresas. Ou em cantinas de escolas e universidades. Quando chegam em casa, sempre esgotados, acabam rendendo-se aos pratos prontos e semiprontos, devorados na frente da TV ou do computador. Fazer algum exercício? Nem pensar. Para se ter uma ideia, apenas 15% dos brasileiros praticam atividades físicas suficientes no tempo livre que possuem. Olhando para esses dados, percebemos que somos uma sociedade apressada, estressada e pouco saudável. Para mudar, precisamos reduzir o ritmo. E convencer nossas crianças a trocar a TV pela bicicleta, o videogame pelo skate. E dar o exemplo, comendo melhor e com mais tempo. A partir de hoje, combinado?

Efeitos do videogame

Se por um lado jogos eletrônicos melhoram a capacidade cognitiva e o aprendizado, por outro têm grande potencial de desencadear comportamentos violentos e antissociais.

junho de 2012

por *Fernando Louzada*

© PHOTO VIDEO THE SAME OBJECT/SHUTTERSTOCK

Em um estudo publicado em 2005 no *American Behavioral Scientist*, os autores identificaram uma redução do vocabulário e da oralidade em crianças que assistiram ao programa *Teletubbies*. No entanto, relataram também um efeito positivo do desenho animado *Clifford* sobre as mesmas habilidades. Até que ponto devemos orientar nossa educação com base em resultados desse tipo? Acredito que com algumas ressalvas. Muitas das pesquisas que relacionam o uso da tecnologia e o desenvolvimento cognitivo



têm limitações metodológicas – a principal delas é que há muitas variáveis que não são levadas em conta. Por exemplo, a leitura superficial das conclusões de um estudo com 800 crianças divulgado pela *Pediatrics* em 2009 leva a crer que o número de horas diante da TV é proporcional a um menor desenvolvimento de habilidades linguísticas. Entretanto, uma análise mais aprofundada revela que fatores como renda familiar e tempo de amamentação materna influem de forma significativa nessa associação.

Alguns são favoráveis ao uso da tecnologia, principalmente os fabricantes de jogos; outros, entre eles muitos cientistas, acreditam que a intimidade precoce com os eletrônicos pode trazer riscos. O psicólogo Douglas Gentile, da Universidade de Iowa, pesquisador dos efeitos da mídia sobre crianças e adolescentes, afirma que a questão vai além de ser contra ou favor, pois os jogos já estão inseridos na realidade de milhares de crianças no mundo.

Em um artigo publicado no *Psychological Science*, pesquisadores recrutaram vários pais que planejavam comprar o brinquedo para seus filhos e ofereceram o aparelho em troca da participação. As crianças foram divididas em dois grupos: algumas receberam o presente imediatamente e as outras apenas quatro meses depois. Segundo os autores, as que ganharam o jogo primeiro apresentaram redução nas habilidades de leitura e escrita em comparação com as que aguardavam para recebê-lo.

Segundo Daphne Bavelier, pesquisadora da Universidade de Rochester, em Nova York, não faz sentido falarmos em consequências unicamente positivas e negativas de assistir televisão ou jogar videogames. Como toda experiência humana, essas são também multidimensionais.

Além do uso pedagógico, os jogos também revelaram potencial para tratar e reabilitar pacientes com danos cerebrais. Os desafios virtuais ajudam a atenuar sintomas em pessoas com demência e com esquizofrenia. Os psiquiatras Doug Han, da Universidade Chung Ang, na Coreia, e Perry Renshaw, da Universidade de Utah, acreditam no potencial de jogos criados para desenvolver o comportamento social. Em um experimento com crianças com transtornos do espectro autista foi verificada modificação da atividade cerebral em áreas associadas à resposta emocional, o que sugere o efeito positivo do treinamento.

Apesar do interesse crescente da neurociência sobre o tema, os mecanismos envolvidos no estímulo da plasticidade cerebral pelo videogame ainda necessitam ser elucidados. Podemos pensar, porém, em uma situação hipotética, a de um adolescente de 13 anos que passa algumas horas por semana jogando videogame: a redução no desempenho escolar é previsível. O conteúdo violento gerará pensamentos e sentimentos de agressividade, o que poderá modificar o comportamento. Mas, como disse Daphne Bavelier, esses efeitos benéficos têm grandes chances de ser acompanhados por outros prejudiciais, como conduta antissocial e violenta. A utilização de videogames comerciais com fins educacionais é, portanto, bem controversa.

Nos últimos anos foram publicados diversos estudos cuja leitura reforça a ideia de que a aprendizagem por meio de recursos audiovisuais é muito menos efetiva do que aquela mediada por pais ou educadores. Bebês e crianças aprendem muito mais sobre o mundo quando interagem com as pessoas. Ao longo da evolução, a construção do cérebro humano tem sido calcada na interação social. É pouco provável que algum aparato tecnológico consiga substituí-la de maneira satisfatória.

Escolas e redes sociais: combinação possível?



Escola e mídia. Duas instituições que estão cada vez mais próximas e, ao mesmo tempo, distantes. Embora não faltem teorias, estudos e cursos que defendam o trabalho conjunto entre elas, a interface não é das melhores. Muitas escolas ainda não sabem lidar com os meios de comunicação, cada vez mais presentes, influentes e ao alcance de crianças desde a Educação

Infantil.

Em junho do ano passado, a mídia noticiou com grande destaque o caso da estudante Jannah Nebbeling, 15 anos, aluna do Colégio PH, no Rio de Janeiro. Na época, ela disse ter sido coagida pela direção da escola por ter criado uma comunidade no Facebook para debater assuntos escolares e divulgar as respostas dos deveres de casa que valiam pontos. A página era acessada por cerca de 700 alunos. Para a estudante, uma ação normal. Para a escola, uma cola virtual.

O caso foi parar na polícia. A mãe da aluna processou a escola pela forma como a instituição conduziu o problema: suspendeu a aluna por cinco dias. A escola diz ter chamado o responsável de cada aluno que estava participando da comunidade para uma conversa particular, explicando que se tratava de uma cola indevida, um processo não pedagógico.

A **revistapontocom** conversou com especialistas nas áreas de tecnologia e educação para contribuir com o debate. Afinal, como é possível estabelecer uma interface criativa e construtiva entre a escola e, hoje, as redes sociais? Como eles avaliam o caso da aluna? Que pontos positivos é possível tirar deste caso?

Acompanhe:



Professor do Colégio Pedro II, Sérgio Lima afirma que a aluna fez um “uso pobre” das redes sociais. “As respostas dos deveres poderiam ter sido usadas para trocas de conhecimento entre os alunos, para que todos aprendessem mais sobre as questões. Pelo que entendi, as trocas tinham como único objetivo fraudar o sistema de notas da escola. Logo, um uso conservador e limitado das possibilidades ricas de aprendizagem que as redes sociais oportunizam”, destaca.

A ação da aluna, na visão do professor, pode ser considerada como um resultado conservador do sistema de avaliação da escola, que, de certa forma, incentiva a necessidade dos alunos colarem. Para Sérgio, se as escolas continuarem funcionando e propondo atividades condizentes com os resquícios da sistematização da Era Industrial, essas contradições serão cada vez mais frequentes. “Se a escola

mudar as formas de aprendizagem e avaliação, a cola poderá não fazer mais sentido”, avalia.

Para o professor, o episódio é um prato cheio para as escolas que desejam continuar fechadas para o novo mundo tecnológico. Mas também é, ao mesmo tempo, uma ótima reflexão para as que querem, de fato, ampliar suas potencialidades e limites. “As escolas que querem uma desculpa para continuarem no século XIX poderão tomar este episódio como argumento a favor de seu neoludismo – uma ideologia que se opõem às novas tecnologias. Já as escolas que sabem que os desafios para se educar no nosso atual contexto informacional são enormes tomarão este episódio como um convite para a reflexão”.

Tarefa nada fácil. Afirma a professora Camila Lima Santana, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IF Baiano. Ela reconhece a dificuldade, pois as escolas estão enraizadas em práticas lineares, segmentadas. E tudo que possibilite uma abertura, uma novidade, um caminho em que não se saiba trilhar, dá medo. Mas é preciso rever, refletir. “E reconhecer esses espaços digitais para além do ócio e das inutilidades. É fundamental pensar as redes sociais como locus de informação, de troca de saberes e aprendizagem”, conta.



Na avaliação de Camila, deixar de lado as tecnologias e, mais especificamente as redes sociais, não é uma boa estratégia. Afinal, as tecnologias são um elemento forte e contundente da atual cultura contemporânea. As redes sociais, assim como as clássicas instituições, como a escola, também favorecem a interação e a constituição de conhecimentos e valores. Portanto, afirma a professora, devem ser, pelo menos, objeto de discussão.

“É preciso olhar para o que está disponível na rede e apropriar-se de sua lógica para direcionar práticas pedagógicas e incentivar o diálogo com esses espaços, pois neles circulam informações, saberes e experiências, elementos fundamentais para o processo educativo. É preciso aliar essa dinâmica à práxis, compreendê-la, debatê-la e abrir as portas da escola para o mundo que a internet representa”, afirma.

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Camila destaca ainda que as redes sociais são espaços de interação humana. “Os sites de redes sociais não são culpados por atos de violência, agressão, cola, por nada. Os sujeitos que agem dessa maneira na rede, agem em outros espaços. O que

a internet permite é que essas práticas sejam divulgadas e atinjam maior número de pessoas. Somos nós, humanos, que fazemos os espaços serem o que são e terem as utilidades que desejamos”.



Andrea Ramal faz coro às observações de Camila. E vai mais além. Segundo ela, que é especialista em novas tecnologias, a internet não é um material didático pronto. É preciso que o uso de qualquer recurso, inclusive das redes sociais, com finalidades educacionais, seja fundamentado por um projeto pedagógico consistente. Para Andrea, o limite começa a existir quando as redes sociais, em vez de servirem para o desenvolvimento das pessoas e o crescimento dos estudantes,

por meio do compartilhamento de conhecimentos e da comunicação intersubjetiva, começam a serem usadas com finalidades que ferem a ética. Para a especialista, cabe aos educadores – na escola e na família – orientarem os estudantes neste sentido.

“As redes sociais potencializam as atividades que se realizam em grupo, pois por meio delas os alunos podem se relacionar com outras pessoas. Pode haver produção coletiva de conhecimento, numa espécie de rede cooperativa de aprendizagem. Acredito que as redes sociais vão ajudar a fazer da sala de aula um ambiente mais interativo e dialógico, pois o modelo unidirecional da comunicação, no qual o professor fala e o aluno ouve, será substituído pelo modelo das redes em que todos os sujeitos têm vez e voz”.

Então as escolas que usam as redes sociais no ensino estão a um passo à frente das que não usam? Para Andrea, estas escolas provavelmente estão educando os alunos para conviver com naturalidade e consciência no mundo digital. “Escolas que ainda não usam precisam ficar atentas: podem estar educando os alunos ainda na lógica do papel e da caneta, da comunicação bidirecional, dos conhecimentos lineares. Mas as que usam também devem abrir os olhos: “o uso de redes sociais na educação depende, sim, de um planejamento pedagógico consistente”, pondera Andrea Ramal.