



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -PROFLETRAS**

ADRIANA NUNES DE BARROS

**OS GÊNEROS FOMULAICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RECONFIGURAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

CAJAZEIRAS – PB

2018

ADRIANA NUNES DE BARROS

**OS GÊNEROS FOMULAICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RECONFIGURAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

B277g Barros, Adriana Nunesde.
Os gêneros formulaicos no livro didático da língua portuguesa do ensino fundamental II: reconfigurações didático-pedagógicas / Adriana Nunes de Barros. - Cajazeiras, 2018.
153f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa.
Dissertação(MestradoProfissional em Letras-PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Livro didático. 3. Gêneros textuais.
4. Gêneros formulaicos. I. Sousa, José Wanderley A. de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

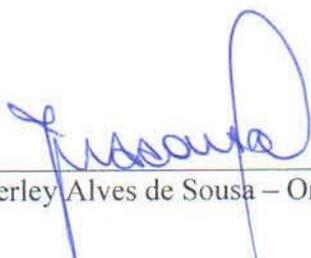
CDU - 811.134.3

ADRIANA NUNES DE BARROS

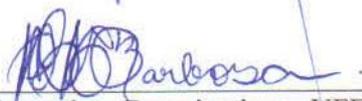
OS GÊNEROS FOMULAICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RECONFIGURAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 28/06/2018



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador – UFCG – CFP – UAL



Maria Vanice de Lacerda – Examinadora – UFERSA – PROFLETRAS – UFCG



Adriana Sidralle Rolim de Moura – Examinadora Externa – UFCG – CFP – UAL

Jorgevaldo de Souza Silva – Examinador Suplente – PROFLETRAS – UFCG

AGRADECIMENTOS

São tantos agradecimentos que tenho a fazer que preencheriam imensas laudas neste trabalho, por isso escolho alguns nome para representar a muitos que contribuíram com esta conquista.

A minha mãe, Maria do Socorro Nunes de Barros, que representa a divindade maior, corporificada em forma de amor, compreensão, cumplicidade e fé. Representando também todos os meus familiares que caminharam comigo neste percurso.

Ao professor, José Wanderley Alves de Sousa, que com seu jeito peculiar, ensinou-me a dar passos decisivos em direção do meu objetivo, representando aqueles que compuseram a minha banca de qualificação e os que comporão minha defesa. Os quais mededicaram presteza e contribuiçõesimensuráveis.

A professora, Maria Nazareth de Lima Arrais, com seu olhar criterioso e materno, conduziu-me a uma direção auspiciosa, representando todos os professores que fizeram parte da minha vida e me ajudaram a tecer o meu eu. Suas doações muito contribuíram, não só para o aprimoramento profissional, principalmente para meu crescimento pessoal.

A colega, Jackeline Sousa Silva, que representa todos os colegas mestrados e os colegas de trabalho profissional, fazendo-me ter a certeza de que existem pessoas as quais podemos chamar de amigos e aperriar pedindo ajuda, mais que isso, ter a certeza que não estamos sós.

Por fim, ao atual Gestor Municipal do meu município, FrancicoRomonilson Mariano, que representa todos aqueles que acreditam na Educação, concedendo-me a licença para cursar o mestrado, como forma de fomentar a educação do nosso país, o que não aconteceu com muitos colegas de mestrado. Além de representar, ainda, toda equipe do PROFLETRAS, que também dedica amor e compromisso nesta árdua e gratificante tarefa deestudar.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

RESUMO

No âmbito escolar, o livro didático tem uma importante contribuição para a aprendizagem dos alunos. Em muitos casos, é o único suporte que oportuniza o aluno a ter contato com diversos gêneros textuais. Sabendo que os gêneros textuais são formas materializadas de diferentes intenções comunicativas que circulam cotidianamente, buscamos analisar a presença e a abordagem dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, com foco nos gêneros formulaicos. O destaque para os gêneros formulaicos se dá por razões de estes estarem tão presentes nas práticas sociais, porém relegados pelo currículo e suportes pedagógicos. Abordamos reflexões pertinentes e uma breve trajetória sobre o livro didático no Brasil. Para isto baseamo-nos no site do Ministério da Educação. Como também, buscamos avaliar as propostas de atividades presentes no livro didático e quantificar a presença dos gêneros textuais. As bases teóricas principais assumidas para a presente investigação são os postulados da Linguística Aplicada, das orientações teóricas de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008 - 2012). Seguimos o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica e documental, numa abordagem tanto qualitativa, como quantitativa. O *corpus* desta pesquisa constituiu-se da coleção Projeto Teláris - Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental II. A escolha foi motivada por a coleção ter sido selecionada pelos professores da rede municipal de São José do Belmonte – PE, como primeira opção a ser utilizada para o triênio 2017-2019. No processo de análise da coleção destacamos pontos que consideramos significativos e pontos a melhorar em relação ao trabalho com os gêneros textuais propostos para o ensino de língua portuguesa. Apresentamos, por fim, uma proposta de redimensionamento de atividades que amplia as abordagens didático-pedagógicas propostas por tal coleção, dando ênfase a alguns gêneros formulaicos, que julgamos indispensáveis para um profícuo trabalho com a línguaportuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático. Gêneros Textuais. Gêneros Formulaicos.

ABSTRACT

In the school context, the textbook contains an important contribution for the students' learning. In many cases, it is the single support that makes the student to have the contact with many textual genres. Even knowing that the textual genres are materialized kinds of different communicative intentions that daily transit, we looked forward the presence and the approach of textual genres in the Portuguese Language textbook of the Elementary Education II and focusing in the formulaic genres. The highlight to the formulaic genres can be justified for the reasons that they are so presents in the social practices, but relegated for the curriculum and pedagogic supports. We approach pertinent considerations and a brief story about the textbook in Brazil. For this research, we based on the site of the Ministry of National Education as well as we searched to evaluate the proposals of present activities in the textbook and to quantify the presence of textual genres. The main theoretical bases assumed for this work are the Applied Linguistics' postulates, the theoretical orientations of Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008 - 2012). It was adopted the methodology of bibliographic and documental research with a qualitative and quantitative approach. The *corpus* of this study was constituted from the Teláris Project collection – Portuguese Language, final years of Elementary Education II. The choice was motivated for the collections has been selected by the teacher of municipal education system in São José do Belmonte – PE as the first option to be used for the triennium 2017-2019. In the analysis process of collection was emphasized significant aspects and elements that need improvements about the work with the proposed textual genres to the Portuguese Language teaching. Finally we present a proposal of resizing of activities that broadens the suggested didactic-pedagogical approaches by such collection, underline to some formulaic genres that judged indispensable to a meaningful teaching with the Portuguese Language.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Textbook. Textual Genres. Formulaic Genres.

LISTA DE FOTOS

FOTOS 1 - Coleção ProjetoTelláris,site	37
FOTOS 2 - Coleção Projeto Telláris,vol.6.....	80
FOTOS 3 - Coleção Projeto Telláris,vol.6.....	90
FOTOS 4 - Coleção Projeto Telláris,vol.6.....	92
FOTOS 5 - Coleção Projeto Telláris,vol.7.....	94
FOTOS 6 - Coleção Projeto Telláris,vol.7.....	98
FOTOS 7- Coleção Projeto Telláris,vol.8.....	102
FOTOS 8 - Coleção Projeto Telláris,vol.9.....	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Tratamentos dos gêneros pelo LD– vol.6.	44
QUADRO 2 - Proposta de produção de textos do LD –vol.6.	45
QUADRO 3 - Tratamentos dos gêneros pelo LD–vol.7.	55
QUADRO 4 - Proposta de produção de textos do LD–vol.7.	56
QUADRO 5 - Tratamentos dos gêneros pelo LD–vol.8.	64
QUADRO 6 - Proposta de produção de textos do LD–vol.8.	65
QUADRO 7 - Tratamentos dos gêneros pelo LD–vol.9.	74
QUADRO 8 - Proposta de produção de textos do LD–vol.9.	76
QUADRO 9 – Elementos da narrativa: contoeata.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B.O - Boletim de ocorrência

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CNE - Conselho Nacional da Educação

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Didático

DVD - Digital VersatileDisc

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundo Nacional do Material Escolar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GLD - Guia do Livro Didático

GT - Gêneros Textuais

HQs - História em quadrinhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INL - Instituto Nacional do Livro

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA EJA - Programa Nacional do Livro para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

ReVEL - Revista Virtual de Estudo da Linguagem

SISCORT - Sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e distribuição de Reserva Técnica.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS GÊNEROS TEXTUAIS	16
2.1 O ESTUDO DA LÍNGUA ENQUANTO CIÊNCIA	16
2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	17
2.3 GÊNEROS FORMULAICOS: OUTRAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
3 ABORDAGENS DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: LIMITES E POSSIBILIDADES	277
3.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	277
4 UM OLHAR SOBRE A COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS	377
4.1 COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL. 6	400
4.2 COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL. 7	466
4.3 COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL. 8	588
4.4 COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL. 9	666
5 OS GÊNEROS FORMULAICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	788
5.1 PROPOSTAS DE PRODUÇÕES DE TEXTOS (E LEITURAS) APLICÁVEIS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	788
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

Seria difícil imaginar o desenvolvimento das atividades humanas sem o uso da linguagem. Em todos os campos, setores ou organizações sociais faz-se necessária a interação entre os indivíduos, em situações diversas, através de textos orais ou escritos. Em todos os momentos estamos produzindo textos, muitas vezes, sem nos darmos conta dessa produção, quase sempre, com o propósito de se comunicar, de interagir.

Assim, os conhecimentos referentes ao texto, conforme seu contexto de uso, objetivando a competência comunicativa do aluno, devem ser despertados e orientados pela instituição escolar. O estudante necessita compreender que o texto não está distante dele, e a autonomia na sua produção está intimamente relacionada com o seu desempenho e envolvimento nas atividades escolares e sociais. Por esta razão, a escola deve ser um espaço para preparar seu aluno, trazendo para a sala de aula práticas sociais que desenvolvam a habilidade de oralidade e escrita formal e informal por meio da diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade.

Sabemos que os gêneros textuais são formas materializadas de diferentes intenções comunicativas que circulam cotidianamente, são ilimitados e infinitos, por isso, não dá para perpetuar um rol de gêneros a serem trabalhados na escola, visto que, constantemente surgem novos gêneros, como há aqueles que se modificam, e os que entram em desuso social, geralmente, para melhor se adequarem às situações de uso. Acreditamos que a escola precisa acompanhar essas mudanças ocorridas com os gêneros textuais.

Nesta direção, o currículo escolar, em especial, a disciplina Língua Portuguesa, além de oportunizar o contato com os livros didáticos e, por conseguinte, com os gêneros textuais que considerem importantes para o processo de alfabetização e letramento do aluno, deve, também, proporcionar o contato com outros gêneros textuais que são, muitas vezes, relegados pela escola, que em alguns momentos até citam suas nomenclaturas, porém não aprofundam sua análise e reflexão.

Pelo fato dos gêneros textuais serem considerados infinitos, é certo que se torna impossível a escola ter condições de abordar todos os gêneros que circulam na sociedade. De fato, há que priorizar aqueles que caracterizam os usos públicos da

linguagem de maneira mais efetiva, os mais significativos e que estão em constante circulação.

Por esse viés, encontramos um problema, a não valorização pelas práticas escolares

das abordagens dos gêneros formulaicos. Porém, se fizermos uma análise mais

minuciosa, perceberemos que estes gêneros estão mais presentes na vida dos nossos alunos do que imaginamos.

Justificamos, assim, que a escola tem muito a oportunizar ao aluno se levá-lo a refletir sobre os gêneros formulaicos, atinando para o conhecimento de que estes, também, sugerem uma vasta possibilidade de se trabalhar a análise e reflexão sobre a língua nos mais variados campos, além de possibilitar, ao aluno, uma autonomia social em situações necessárias, como por exemplo, nas atividades profissionais.

Estes entraves instigaram-nos a observar situações cotidianas envolvendo o uso de alguns gêneros formulaicos e a sua relação com as aulas de língua portuguesa. Embasamo-nos, especialmente, pelos PCN (BRASIL, 1998, p.19), que orientam sobre a necessidade de ser oportunizada, ao aluno, sua promoção gradativa, durante o Ensino Fundamental, capacitando-o a ler e interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Reforçamos a concepção de que a escola tem a função de formar sujeitos que possam atuar e contribuir de forma significativa na comunidade em que estão inseridos, desempenhando seu papel de cidadãos, conforme o referenciado da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que propaga o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em conformidade com a Constituição, temos, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece no artigo 22 que, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Pelas bases legais que regem a realidade da educação brasileira, enquanto educador constata-se que os alunos concluintes da educação básica estão distantes da excelência do pleno desenvolvimento pessoal, do seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho através das práticas de comunicação e expressão.

A inquietação torna-se maior quando se verifica, por exemplo, em instituições, assembleias ou em encontros pedagógicos, a rejeição das pessoas em

assumirem a função de secretário de reunião, de produzirem relatórios, ofícios, requerimentos, enfim, de demonstrar autonomia e habilidade para redigir certos gêneros textuais.

Assim sendo, é notório que se a escola não apresentar estes gêneros aos alunos, e não os utilizarem para estudo e reflexão da/na sua produção, os alunos, ao se depararem com um

contexto real e necessário de produção destes, normalmente, a reação de recusa estará sempre presente, seja por medo de “errar” ou pela falta de conhecimentos e habilidades que não foram oportunizados a aprender.

Diante dessas inquietações, a questão norteadora deste trabalho é:

- Se os gêneros textuais que circulam na sociedade, considerados como instrumentos de comunicação e objetos de aprendizagem devem ser tomados como eixos norteadores da organização didática, por que a escola pelas suas várias vertentes (livro didático/ proposta e prática pedagógica) não evidenciam, significativamente, as abordagens de usos e produção dos gêneros formulaicos?

Partindo dessa inquirição, buscaremos responder aos seguintes questionamentos, baseados na observação dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental:

- ✓ Por que ainda há, por parte das propostas, práticas e materiais didático- pedagógicos consideráveis lacunas que dificultam o ensino de gêneros formulaicos, especialmente no Ensino FundamentalII?
- ✓ Que gêneros formulaicos devem ser priorizados e ensinados no Ensino FundamentalII?
- ✓ Se os gêneros formulaicos são relegados a um segundo plano, especialmente no livro didático, como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II pode torná-los objetos de ensino?
- ✓ Como dar ênfase à função sociocomunicativa de gêneros formulaicos na vida cotidiana e possibilitar a compreensão e composição do seu conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, através de intervenções didático- pedagógicas aplicáveis ao Ensino FundamentalII?

A partir destes questionamentos, delinea-se o objetivo geral deste trabalho:

Analisar a presença e a abordagem dos gêneros formulaicos no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Especificamente, objetivamos:

- Investigar, a partir das abordagens do livro didático, que lacunas dificultam a adoção dos gêneros formulaicos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino FundamentalII;
- Comparar o quantitativo de gêneros textuais presentes nos livros didáticos, em cada ano do Ensino Fundamental, observando a distinção do trato com os gêneros em cada volume.
- Propor metodologias de intervenção didático-pedagógicas para a leitura, análise e produção de gêneros formulaicos no Ensino Fundamental II, a partir do livro didático.

Nesta direção, o presente trabalho toma como principal base teórica a Linguística Aplicada e se estrutura em quatro capítulos, a saber:

No segundo capítulo, **O Ensino de Língua Portuguesa à luz dos gêneros textuais**, abordam-se as concepções de gêneros discursivos e gêneros textuais embasadas, especialmente, na teoria bakhtiniana (2003) e nos estudos de Marcuschi (2008 - 2013). Delineiam-se pontos de aproximação conceitual entre gênero discursivo e gênero textual, evidenciando o quanto estes são primordiais para um profícuo trabalho didático-pedagógico com a leitura, compreensão e produção de textos. Em seguida, enfocam-se os gêneros formulaicos como possibilidade de incremento para o ensino de Língua Portuguesa, destacando o quanto estes gêneros estão presentes na vida cotidiana, especialmente no campo profissional.

No terceiro capítulo, denominado **Abordagens do Livro Didático nas Práticas Escolares: Limites e Possibilidades**, discute-se o papel do Livro Didático no contexto escolar, sob a luz das orientações oficiais, dando ênfase à reflexão da importância deste para as práticas pedagógicas

No quarto capítulo, **Um olhar sobre a Coleção Projeto Teláris**, apresenta a análise dos livros que integram a Coleção Projeto Teláris - Língua Portuguesa, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. Foram observadas, a partir desse material, as abordagens didático-pedagógicas dadas aos gêneros textuais, destacando atividades consideradas positivas e com pontos a melhorar, com suas respectivas justificativas. Discute-se, ainda, se os gêneros formulaicos estão presentes na referida coleção e de que modo são abordados. Constata-se em relação aos gêneros

formulaicos, com especial olhar aos gêneros ata, ofício e currículo, que são de uso muito comum no nosso cotidiano, que não constam como proposta de estudo e produção em nenhum volume da coleção analisada.

No quinto capítulo, **Os Gêneros Formulaicos no Ensino FundamentalII: Possibilidades Teórico Metodológicas**, apresenta uma proposta de intervenção através de um Caderno de Atividades. O mesmo é composto por quinze propostas, as quais objetivam o trabalho com a leitura, compreensão e produção de diversos gêneros, dentre eles os formulaicos que, geralmente, não são explorados nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Porém, as atividades foram construídas através de oportunidades enxergadas a partir do próprio livro didático. Os gêneros indicados na proposta são de uso comum nas práticas cotidianas, sejam através das redes sociais e meios de comunicação ou em situações reais em que o aluno está inserido.

Por fim, a conclusão do trabalho buscou referendar a importância da adoção dos gêneros formulaicos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, sobretudo, por entendermos que estes gêneros estão mais presentes na vida dos alunos do que imaginamos. A exemplo de comunidades do campo que utilizam o espaço escolar, muitas vezes, para reuniões de sindicatos e associações, e as crianças, que geralmente acompanham os pais, têm os primeiros contatos com gêneros formulaicos a exemplo de ata, abaixo assinado, requerimentos, ofícios, etc.

Acreditamos que o Ensino Fundamental II, fase de transição dos alunos, principalmente no final deste ciclo, inicia-se uma visão mais voltada a carreira profissional, ao mercado de trabalho, a uma participação mais efetiva na sociedade, sendo os gêneros formulaicos propícios a análise e compreensão da língua portuguesa e da organização social.

Como enfatizam alguns autores, a exemplo de Nascimento *et al* (2013) que a proficiência na leitura e produção desses gêneros favorecem a capacitação do aluno, futuro profissional, para um melhor desempenho no mercado de trabalho e por minimizar dificuldades linguísticas decorrentes dos problemas enfrentados com o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo traz uma sucinta abordagem sobre a língua enquanto ciência, ampliando a reflexão de conceitos primordiais para o trabalho pedagógico com foco no estudo do texto. Dentre estes conceitos destacamos a delimitação entre os termos “gênero discursivo” e “gênero textual” e a distinção entre “tipos” e “gêneros textuais”. Por fim, caracterizam-se os gêneros formulaicos, que constituem o foco maior desta pesquisa.

- O ESTUDO DA LINGUA ENQUANTO CIÊNCIA

Nos primórdios, o estudo sobre a linguagem era relacionado a diversas intenções, tais como as filosóficas, religiosas, históricas, retóricas e políticas. Foi no início do século XIX, com o surgimento da linguística como ciência, que tem por objeto de estudo a linguagem humana nos seus mais amplos aspectos (fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico), que os estudos linguísticos se desvincularam da História, da Psicologia, da Filologia e da Literatura e passou a ser uma ciência autônoma. A partir do século XX, as teorias linguísticas apresentaram-se mais ricas e com múltiplas concepções. Martelotta *et al.* (2016, p.21-22) afirma que:

No passado, o estudo da linguagem se subordinava, por exemplo, às investigações da Filosofia através da Lógica. Sobretudo a partir do início do século XX, com a publicação do *Curso de linguística geral* (marco inicial da chamada linguística moderna), obra póstuma do linguísta suíço Ferdinand de Saussure, instaurou-se uma nova postura, e estudiosos da linguagem adquirem consciência da tarefa que lhes cabe: utilizando-se de uma metodologia adequada, estudar, analisar e descrever as línguas a partir dos elementos formais que lhes são próprios.

É certo que os postulados saussurianos inauguram um novo modo de fazer linguística. Embora Saussure considerasse a língua como um fenômeno social, analisava-a como um código e um sistema de signos; interessava-lhe apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala e no seu funcionamento em textos. Marcuschi (2008, p.27-28), a este respeito, afirma que:

[...] a visão saussuriana de língua se dava a partir de um recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso. (Obs.: estes aspectos estão sendo hoje

totalmente revistos com novas descobertas de manuscritos de Saussure publicados ao longo da última década do século XX).

Esta afirmação nos leva a estar em constantes atualizações a respeito das teorias e pesquisas relacionadas aos estudos da língua enquanto ciência. Visto que, do percurso inicial até hoje, as teorias perpassaram por diversas perspectivas, as quais não temos a intenção de perscrutar neste trabalho, apenas destacar que o estudo da língua foi observado por um processo que inicia na sua estrutura, avançando para o funcionalismo linguístico, abrindo novos paradigmas enfatizando a pragmática, ampliando para uma visão da variação social da língua, e progredindo para estudos de natureza discursiva, bem como as condições enunciativas que observa a linguagem em seu funcionamento. Se fôssemos adentrar com profundidade em todas estas teorias teríamos que desviar o foco desta pesquisa para um novo trabalho.

Consideramos, assim, que cada teórico que defende seu conceito e corrente teórica, seja num modo mais explicativo, descritivo ou aplicado, traz contribuições para a análise, ampliação e surgimento de novas concepções, as quais nos norteiam atualmente.

Marcuschi (2008) considera que, de uma maneira geral, sobrevivem muitas das teorias dos últimos vinte anos, e a linguística de texto, que vem no final de um longo percurso científico, traz importantes contribuições para a prática pedagógica nos dias atuais. Segundo o autor, esta mesma teoria passou por um grande desenvolvimento, mas sempre abordando o texto como unidade de foco analítico, dando suporte à superação do tratamento linguístico em termos de unidades menores (palavras, frase ou período). Por isso, esta pesquisa adentrou de modo mais sistemático na linguística textual, priorizando o eixo da produção de textos.

Assim percebemos a necessidade de refletimos sobre a natureza e o funcionamento da linguagem, aprofundar conceitos relacionados ao estudo do texto, mais especificamente ao estudo do gênero textual, que auxiliam na construção da competência linguística e comunicativa dos alunos, objetivo maior do professor de Língua Portuguesa.

- **GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS: APROXIMAÇÕES**

TEÓRICAS Atualmente a hipótese de trabalhar a língua apenas no seu

conceito estrutural, como no século XX, não é mais cabível na sala de aula. O ensino avançou dos fonemas e morfemas para a palavra, para a frase e hoje vemos o trabalho fundamentado no texto e nos gêneros. Temos Bakhtin (2003 [1979]) como um dos precursores que se preocupou com o estudo da língua numa amplitude maior, focalizando todas as esferas de uso da humanidade. O autor

apontou que, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados, porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” e defendia o estudo da língua através do que ele denominou de *gênero discursivo*, considerando que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso”, (p. 262).

Nesta abordagem, vemos a língua como inerente ao desenvolvimento comunicativo e sua plenitude só acontece através da interação dos seus usuários. O uso da língua oportuniza representar/externar aquilo que o sujeito pensa, sente, deseja e quer transmitir, por meio da linguagem oral, escrita ou gestual, através de situações comunicativas que necessitam de um gênero para acontecer, embasado no conhecimento discursivo, o qual se estrutura e organiza para atingir seu propósito. Bakhtin (2003) percebe que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum uso de um discurso.

O domínio discursivo se dá, pois, em qualquer campo da atividade humana, seja pelo discurso referente ao campo religioso, jurídico, político, educacional, e a todos os existentes na sociedade. Esses domínios permitem ao sujeito interagir através da linguagem. Por exemplo, numa conversa informal sobre uma partida de futebol, os participantes devem comungar do mesmo domínio discursivo, caso contrário, ao se falar em *falta*, *pênalti*, *classificação para segunda divisão* e *lanterninha*, algum participante da conversa que desconheça este domínio discursivo, mais precisamente do esporte /futebol, terá a interação comprometida, embora seja usuário da mesma língua, conheça e compreenda as normas da conversação utilizada para a comunicação. Assim acontece em todas as esferas, com tantas outras situações relacionadas aos campos do discurso em questão.

Bakhtin (2003) ressalta a importância de diferenciar os gêneros discursivos que ele classificou de primários (simples) e secundários (complexos). Conforme o autor, os gêneros primários são aqueles da vida cotidiana e mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidas, a exemplo da citada comunicação verbal espontânea sobre uma partida de futebol. Já os secundários (complexos) incorporam e reelaboram diversos gêneros primários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas, os grandes gêneros publicitários, etc.)

surtem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Assim, como o estudioso defende que a diferença entre o gênero primário e o secundário é extremamente grande e essencial, cabe ao professor de língua portuguesa perceber e oportunizar ao aluno essa análise, em ambas as modalidades, para que os alunos adéquem seus enunciados e compreendam que o uso da língua é um ato social, e que dos gêneros primários avançamos para os gêneros secundários e, ainda, que cada interlocutor produz seu discurso mediante uma escolha, um gênero, conforme sua finalidade e situação.

Nesse sentido, a escola precisa amadurecer para um trabalho social, em que aprender a língua materna só faz sentido se for para utilizá-la no social, levando em conta que produzimos enunciados/textos para o outro, e, geralmente, sempre esperando uma resposta. Tal ideia é referendada por Marcuschi (2008, p. 22) que dialoga com o pensamento de Bakhtin ao afirmar que “todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam nasociedade”.

A teoria bakhtiniana adota a perspectiva e a terminologia do gênero do discurso, porém, há muito se questiona sobre o binômio gênero do discurso e gênero textual. Diante dessas nomenclaturas seria pertinente ao professor compreender que, para alguns estudiosos não existe dicotomia entre elas, embora apresentem nomenclaturas diferentes, porém, há teóricos que defendem a distinção entre gênero discursivo e gênero textual e reforçam a importância de serem compreendidas pelo professor.

Segundo Marcuschi (2008, p.81-82), o discurso dar-se-ia no plano de dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa. O autor ainda cita Coutinho (2004, p.29), quando afirma que “uma das tendências atuais é a de não distinguir de forma rígida entre texto e discurso, pois se trata de frisar mais a relação entre ambos e considerá-los como aspectos complementares da atividadeenunciativa”.

Bezerra (2017, p.32) acrescenta,

A rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disto que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como

discursivos ou apenas como *textuais* seria, portanto, abordar apenas um lado da questão (grifos do autor).

Dessa forma, o discurso e o texto estão interligados, uma vez que o discurso pertence ao campo abstrato, relacionado ao conhecimento do conteúdo, ao “gênero discursivo” e o

textual procura sintetizar estruturalmente esse discurso, este conteúdo, objetivando a interação dos interlocutores.

Para Marcuschi (2008, p. 58), “texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns, nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento”. Dessa forma, consideramos que gêneros discursivos e gêneros textuais não sendo dicotômicos, mas sendo duas naturezas em que um não existiria sem o outro, ao mesmo tempo em que se converge para um mesmopropósito.

Ainda conforme Marcuschi (2008, p.58), ao perceber a distinção entre os termos discurso e texto, temos em comum o gênero, que serve de instrumento para a concepção do discurso no texto. Esse processo, conforme a teoria Bakhtiniana, é determinada pela atividade humana que, para constituir um enunciado necessita da utilização de um estilo, um tema e uma composição, que Marcuschi (2008, p.150) denomina de **gênero textual**, quando diz,

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Cabe à escola, por esse viés, mostrar ao aluno que o texto não é apenas o que é dito ou escrito, uma vez que, por trás de cada palavra que constitui a produção há intenções, há um discurso que varia conforme o tempo, os sujeitos e as circunstâncias. Estas nuances serão percebidas mediante a oportunidade do aluno ter contato com diferentes gêneros, ampliando gradativamente sua competência comunicativa.

Tal discussão corrobora a ideia de o professor ter maturidade intelectual acerca dos limites conceituais entre os termos gênero textual e gênero discursivo, conforme destaca Bezerra (2017, p.21) quando diz que:

Em discussões anteriores ao trabalho de Rojo (2005), a distinção terminológica entre gênero *discursivo* e *textual* se colocava apenas de modo incidental na literatura. Antes de Rojo (2005) levantar a questão das “teorias de gêneros discursivos” e das teorias de “gêneros textuais”, não era essa a distinção que mais ocupava os pesquisadores. Muito mais central era, naquele momento, a discussão sobre a relação entre gêneros e tipos de textos ou tipologias textuais. Na busca de uma distinção entre gêneros e

tipos, os primeiros eram qualificados como textuais por uns e como discursivos por outros, sem maior aprofundamento. Quanto à diferenciação entre gêneros e tipos, a discussão ocupa lugar de enorme destaque em publicações [...] e

também recebe significativa atenção em obras mais extensas como Marcuschi (2000).

Desta forma, em se tratando de um trabalho que busca o texto como objeto de análise, torna-se fundamental ao professor diferenciar, especialmente, os termos **tipologia e gênero textual**.

É importante realçar que a teoria bakhtiniana muito contribui quando defende o estudo da língua através da perspectiva do discurso, possibilitando-nos compreender que a língua se dá por meio de enunciado vivo e de natureza ativamente responsiva, não cabendo mais ao professor de língua portuguesa realizar seu trabalho baseado em frases soltas e descontextualizadas, muito menos produzir textos para interlocutores indefinidos, ou até mesmo inexistentes.

Do ponto de vista pedagógico, devemos atentar para o trabalho com os gêneros, mesmo compreendendo a amplitude dos termos *discursivos* e *textuais*, consideraremos a partir de agora, neste trabalho, a nomenclatura **gênero textual**, por entendermos ser este conceito norteador da organização para o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa. Consideramos que os gêneros textuais são elementos desencadeadores de estudo e reflexão sobre diversas práticas da linguagem e de seus interlocutores. Marcuschi (2008, p. 55) atenta para o fato de que “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral.”

Assim, ao trabalhar determinado texto em sala de aula, é preciso que se levem em conta os fatores sociais envolvidos em sua produção, circulação e recepção, as motivações pragmáticas que o tornam uma manifestação sócio-histórica, permitindo ao aluno entender como, por que, para que e para quem escrever. O aluno precisa saber que os textos exercem um papel muito importante em nossas vidas e não podem ser tratados como simples registros produzidos para ficar guardados nos cadernos. Em conformidade com os PCN (1998, p. 19) ressaltamos que,

[...] cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, [...], cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Os textos trabalhados em sala de aula devem, nessa direção, oportunizar ao

aluno, avaliar o contexto e escolher a forma mais apropriada para se expressar, conforme a finalidade do ato comunicativo. Essa “forma apropriada” Marcuschi (2008) prefere denominar de **gêneros textuais**, sejam eles orais ou escritos.

Para o autor supracitado, é pertinente compreender a amplitude do trabalho com o texto. Isso implica em desemaranhar os conceitos entre **tipo** e **gênero textual**, que ainda causam dúvidas nas suas classificações, como também o foco de ensino em relação a esses conceitos.

Para Marcuschi (2008, p. 156) não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. Os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Marcuschi(2008, p. 154-155) aborda a classificação entre tipo textual e gênero textual da seguinte forma:

Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, a rigor são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* [...] O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (grifos do autor)

É imperativo afirmar que, atualmente, o estudo não é mais focado apenas em classificar a tipologia do texto, visto que muitos gêneros são, em geral, tipologicamente heterogêneos, tendo geralmente a predominância de um tipo. A ênfase é dada ao estudo do gênero como contemplação dos aspectos sociais, a situação em que é produzido o texto (enunciado) e seu contexto social, como também a questão linguística que envolve a gramática, o vocabulário, as estruturas, a função, entre outros aspectos que o gênero textual possibilita analisar.

Na medida em que a escola desperta no aluno a consciência de que os gêneros textuais são flexíveis e atendem a finalidades sociocomunicativas diversas, possibilitando a análise de textos sob várias perspectivas, tornando-os melhores capacitados para escolherem seus próprios enunciados indispensáveis à interação

almejada.

Emerge dessas constatações a adoção dos gêneros formulaicos como possibilidade de incremento das aulas de Língua Portuguesa, conforme defendido no tópico seguinte

- GÊNEROS FORMULAICOS: OUTRAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Linguística Aplicada abarca inúmeros trabalhos sobre gêneros tipicamente acadêmicos, entretanto poucos são os estudos que se voltam, especificamente, para os gêneros formulaicos, o que torna difícil até a conceituação específica para o termo “formulaico”. Na busca de um conceito mais claro para tal expressão, pareceu-nos interessante transcrever o texto: “Formulaico, uma palavra bate à porta”, da autoria de Sérgio Rodrigues, veiculado no Blog Sobre Palavras, da Revista Veja, conforme apresentado a seguir:

O romance que leio não me agrada, e a certa altura julgo descobrir a razão. É formulaico, penso. Não que siga uma fórmula convencional, não se trata disso. Sua fórmula é do tipo que se poderia chamar de moderninha, mas deixa o leitor entrever cada passo da receita: agora este ingrediente, depois aquele, aí agitamos bem até mudar de cor e...

Abandono o romance para não mais voltar, mas a palavra fica comigo: formulaico. Não conheço dicionário de português que a registre, embora ela venha sendo empregada em português – no Brasil e em Portugal – e em espanhol com razoável frequência, em textos cultos, nos últimos tempos.

Quem apostar que formulaico é um anglicismo estará certo, claro. *Formulaic* é um adjetivo de fins do século 19 que costuma(va) ser traduzido por convencional, padronizado ou formal. Mas eu não chamei o tal romance – que a esta altura já esqueci por completo – de convencional, padronizado ou formal. Eu o chamei de formulaico, palavra à qual fui apresentado anos atrás por um ilustre crítico, antes mesmo de saber que os lexicógrafos lhe negam o registro civil.

Imagino que formulaico logo tenha se sentido em casa numa língua que tem palavras como arcaico, farisaico, hebraico e onomatopaico. Filhote *formulaic*, não quer dizer exatamente a mesma coisa. Está menos para convencional e mais para esquemático, inautêntico.

Alguém pode perguntar como o velho português, se não quer importar um formulaico, resolve o problema de criar um adjetivo semelhante a partir da palavra fórmula. Bom, o português tem esse adjetivo faz tempo. *Formulesco*? Nada disso: formular. Igualzinho ao verbo. Não admira que ande menos usado que galocha.

Aqui entre nós, estou pensando em adotar o formulaico. Não dou dez anos para os dicionários virem atrás.

Nascimento *et al.* (2011) caracteriza os gêneros formulaicos como do universo empresarial e oficial, a exemplo da ata, memorando, ofício, carta comercial, *curriculum vitae*, dentre outros.

Do ponto de vista pedagógico, estes gêneros se inserem na categoria dos textos pragmáticos De acordo com Barbato *et al.* (2005, p.44):

Embora existam muitas definições para a palavra *pragmática*, linguisticamente, a que mais nos interessa diz respeito ao estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários, analisando as escolhas lexicais feitas, as restrições encontradas no uso da linguagem em determinadas interações sociais e, principalmente, os efeitos que o uso da linguagem tem sobre os outros participantes no ato da comunicação. Sendo assim, a Pragmática pode ser considerada o ponto de convergência entre o uso linguístico e o uso comunicativo, comprovando a intrínseca relação entre a linguagem e a situação comunicativa em que ela está sendo empregada.

Ainda conforme, as autoras supracitadas, as pesquisas sobre as características particulares de conceituação, organização, produção e circulação dos gêneros formulaicos são escassas no contexto acadêmico e, as poucas encontradas, pautam-se em documentos normativos, a exemplo do Manual de Redação da Presidência da República (BRASIL, 2002).

É certo que, se os gêneros formulaicos pertencem ao universo empresarial e oficial, entretanto, não se pode tomá-los como “camisa de força” decorrente de manuais em que: “Entre umas e outras páginas, são listadas algumas informações acerca dos atos normativos e de técnicas legislativas, sem que sirvam para orientar o redator nos trâmites da comunicação oficial [...]” (BARBATO *et ali.*, 2005, p.45).

Nocasodosusosdidáticosdosgênerosformulaicos, valereforçara afirmação de Marcuschi (2008, p.55) quando diz que “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual”. Entretanto, dificilmente vemos os gêneros formulaicos serem analisados ou produzidos na escola, pelos alunos, seja pelo fato de acreditarem que eles não são pertinentes ao Ensino Fundamental (nem a outra modalidade), ou mesmo pensarem que eles apenas seguem um mesmo padrão e para isso necessita-se de um modelo a ser seguido no momento de produzi-los.

Reforce-se, pois, a preocupação de Barbato *et ali* (2005, p.45):

Assim, aconselhamos apenas a exposição dos aprendizes [da Educação Básica] à leitura recorrente, insistente, permanente de textos os mais variados, entre os quais se situem os de redação técnica, para que assimilem a linguagem, a norma e a forma de escrever correspondência oficial, que é apenas um desdobramento do contrato de comunicação escrito.

O que deve ser buscado, efetivamente, através da adoção dos gêneros

formulaicos nas aulas de Língua Portuguesa é o diálogo destes com o leitor, no sentido de aprimorar a competência discursiva, situacional ou semiolinguística deste.

Tomando o texto numa função formulaica, com base nos fundamentos de Bakhtin (2013, p. 266) a cerca dos “gêneros do discurso” há que se considerar que:

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Em consonância com Bakhtin, Marcuschi (2008, p. 149) considera que,

[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, a sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero.

Por esse viés, percebemos que não é mais cabível ver os textos formulaicos apenas como descrevem os manuais de redação, compreendendo-os como algo distante da realidade, impessoal, tendo como foco maior a sua estruturação. Nem tão pouco considerar que estes são pertencentes apenas ao mundo oficial e empresarial. Como citado acima, estamos em constantes situações da vida cotidiana nos deparando com o uso de gêneros formulaicos.

Partindo desse pressuposto, ressaltamos a importância da escola, desde a Educação Básica, oportunizar o trabalho com os gêneros formulaicos de forma mais ampla, analítica e reflexiva. Corroboram-se, assim, as preocupações de Antunes (2010, p. 59), que destaca:

No ensino da língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. O fundamental, portanto, é perceber *a função pretendida para cada uso, para cada escolha*. Em tudo o que dizemos, como se sabe, as escolhas não são aleatória. Em geral, fica-se muito no estudo das formas linguísticas, como se nada mais houvesse para além dela. (grifos do autor)

Os gêneros formulaicos, apesar de trazerem uma intenção de impessoalidade e de estrutura padrão, é uma excelente ferramenta para se trabalhar perguntas do tipo;

“Quem fala no texto?”, “Quem faz o texto falar?”, ou seja, do ponto de vista da competência comunicativa, a função pretendida de cada escolha na produção textual. É devesas importante para o aluno perceber que as influências que o jogo de palavras selecionadas para a construção de cada texto são significativas para sua intencionalidade, uma vez que as mesmas possuem uma carga de subjetividade e informações que precisam ser consideradas no jogo interlocutivo, mas que na maioria das vezes são “silenciadas” pelas práticas escolares.

Em consonância com Bakhtin (2013, p. 256), reforçamos que,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordem militares, nos sinais verbalizados da produção.

Como o autor Bakhtin (2013), precisamos levar em consideração as formas estáveis, porém flexíveis dos enunciados (textos), obedecendo a uma composição estrutural permeada pela individualidade de quem o produz. Uma ata, sempre poderá ter a mesma estrutura, mas seu estilo e conteúdo podem variar conforme o tempo, o contexto, os interlocutores, o produtor, essa análise é necessária para a compreensão do aluno. Assim como os ofícios que terão uma composição estrutural relativamente estável, mas cujos assuntos poderão ser distintos.

Considera-se, portanto, que os usos da linguagem devam ser adequados ao jogo interlocutivo, em que autor e leitor via texto, expressam as intenções mais diversas. Nessa possibilidade de analisar os gêneros formulaicos, observando a carga de possibilidades que podemos explorá-las a respeito da língua, deve-se considerar o que Marcuschi (2008, p. 156) destaca acerca dos gêneros textuais, ao dizer que,

[...] os gêneros têm uma identidade e elas são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas. [...] Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

É esse convite que propomos aos professores do Ensino Fundamental II e, por extensão, da Educação Básica, através das aulas de língua portuguesa, a partir da adoção dos gêneros formulaicos: compreenderem e possibilitarem que seus alunos compreendam que é necessário seguirmos padrões e formas, mas que o uso da língua vai muito além dessa visão estática, emoldurada. Que mesmo através da leitura e produção de textos formulaicos, o professor tem muito a oportunizar aos seus alunos, a fim de que esses se tornem proficientes, adquiram competência linguística e comunicativa diante de situações reais, na escola, na sociedade, de um modo geral.

Tais orientações devem ser tomadas para possíveis reorientações didático pedagógicas de abordagens dos gêneros formulaicos, a partir, também, do livro didático de Língua Portuguesa, conforme defendido a seguir.

3 ABORDAGENS DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: LIMITES E POSSIBILIDADES

O livro didático, atualmente, é um instrumento direcionado a todas as escolas brasileiras da rede pública, mas nem sempre esteve presente com gratuidade e totalidade nas salas de aula. O livro didático (doravante LD) surgiu em decorrência das transformações que o ensino, em especial o de Língua Portuguesa, sofreu na nossa sociedade. Conforme Bezerra (2003), inicialmente, a escolarização brasileira era voltada apenas para as camadas com elevado nível de letramento; professores e alunos pertencentes às classes privilegiadas, os quais já utilizavam um manual didático, compilado na forma de antologia. Nesta fase, a ênfase do estudo era voltada para textos literários, visto que, nesta conjunção, o uso da variante padrão da linguagem já era utilizada pelos discentes e docentes no seu convívio social.

Neste capítulo, buscou-se mapear, brevemente, a inserção do livro didático no contexto escolar brasileiro, especialmente pelo viés pedagógico. Ainda, levantou-se questionamentos que objetivam a reflexão docente, em relação à escolha e utilização do referido instrumento.

- **UMA BREVE TRAJETÓRIA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL**

Com os ideais de democratização da escolarização em nosso país, mais precisamente a partir do início do século XX, em que os esforços para essa democratização ganharam força, tornando-se prerrogativa o ingresso de todos os cidadãos na escola. Com este novo contexto, houve a necessidade de mais professores para suprirem a demanda escolar. E os manuais didáticos (antologias), utilizados por poucos docentes letrados, deram espaço a um manual com nova roupagem, o livro didático, que surgiu “com o intuito de suprir as deficiências dos professores”. Bezerra (2003),

Atualmente, o LD ocupa espaços antagônicos no cenário educacional, há professores que os consideram “tábua de salvação”, facilitando a vida de profissionais sobrecarregados, ou até despreparados. Há docentes que veem o LD

como um excelente instrumento, facilitador do processo de ensino-aprendizagem, como também existem os que relegam seu uso, deixando-os apenas ocupar espaços em estantes empoeiradas.

São muitos os vieses que seguem os conceitos e pesquisas sobre o LD, segundo Soares (1996), muitos olhares são lançados sobre este instrumento: o olhar político, que tem como foco o processo de seleção e distribuição dos livros didáticos; o olhar econômico, que se concentra na produção, comercialização e distribuição desses livros; e o olhar pedagógico, com vistas à avaliação e orientação no que diz respeito à escolha e uso. Cada olhar proporcionaria uma vasta pesquisa a respeito do livro didático, porém, buscamos para este capítulo o olhar mais pedagógico, num retrospecto baseado no histórico disponível no site do Ministério da Educação (MEC) / Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Encontramos no site um instrumento legal e de fácil acesso para qualquer docente ou pesquisador que se interesse em obter informações sobre este instrumento, além de, constar de forma resumida todos os decretos promulgados no processo histórico do livro didático. Sem pretensão nenhuma de desmerecer obras e autores que se debruçam para nos possibilitar um estudo mais aprofundado, crítico e reflexivo sobre os muitos olhares fitados para o livro didático.

Através do histórico do site do MEC, ressaltamos a importância e responsabilidades que estão envolvidas no processo que envolve este material, até sua chegada em nossas escolas.

Conforme BRASIL/MEC (2017), o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras, mas nem sempre existiu com essa nomenclatura e estruturação. Em 1937 com o primeiro Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937 foi criado, pelo Estado, o Instituto Nacional do Livro (INL), dentre suas atribuições estaria a de organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário de Língua Nacional. As publicações do INL eram distribuídas gratuitamente apenas para as bibliotecas públicas e filiadas. Para as demais instituições interessadas eram vendidas, em todo o país, por preço que compensasse apenas os custos.

Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, que ficou conhecido como Lei do Livro Didático, estabelecia a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no País. Foi instituída a 1ª Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por estimular a produção e orientação sobre os livros.

Ela também indicava osLD estrangeiros de notável valor que merecessem ser traduzidos e editados pelos poderes públicos. Todo o processo de autorização das publicações era embasado em critérios e vedações expressas na própriaLei.

Aos poucos, novas legislações iam revogando as precedentes na busca de avanços na qualidade dos serviços prestados à educação brasileira. Com o Decreto-Lei nº 8.460 de 26/12/45 percebemos mais um progresso com o artigo 5º, ao determinar que,

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.

Embora essa escolha estivesse condicionada a relação oficial das obras, o professor possuía a liberdade de escolher o LD que pretendia utilizar. Em contrapartida, esta liberdade dada, deveria ser atrelada a um conhecimento que se faz necessário para a realização de uma boa avaliação e seleção do material.

Nos decretos supracitados continham a orientação sobre o uso de um mesmo livro, que poderia ser adotado durante anos sucessivos. E umas das principais funções das caixas escolares das escolas primárias seriam dar às crianças necessitadas os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo. Neste período podemos perceber que a universalidade na distribuição ainda não acontecia. Apenas uma pequena parcela, carente, era beneficiária do INL.

Em 1966, o MEC fez um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que estabeleceria à criação da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD. Este acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo, a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do LD para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então a cargo da COLTED. Nesta fase, em virtude do término do convênio MEC/USAID, houve a necessidade das Unidades da Federação assumir a contrapartida para efetivar a

implantação do sistema financeiro de contribuição para o Fundo do Livro didático.

Um novo Decreto-Lei em 04/02/76 extingue o INL e repassa suas atividades, competências e gerenciamento do fundo a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Estes recursos provinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas dos estados. Devido à insuficiência de recurso para atender a

todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a maioria das escolas municipais ficaram excluídas do programa. As escolas da rede estadual eram as maiores beneficiadas.

Mesmo com as dificuldades, o governo permanecia visando o avanço e melhoria do programa. Em 1983 a FENAME é substituída pela criação de uma nova Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Na ocasião, o grupo de trabalho incumbido de examinar os problemas relativos ao LD propõe a participação mais efetiva dos professores na escolha dos livros, como também a ampliação do programa com a inclusão de mais séries do ensino fundamental. Ainda existia grande deficiência na distribuição dos livros para os estudantes do antigo primário. Mas, em contra partida, o professor ganha mais ênfase no processo de escolha desta ferramenta, que é tão importante no seu dia a diaprofissional.

Foi no ano de 1985, com o Decreto de nº 91.542, de 19/08/85, que o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído, substituindo o PLIDEF. O novo programa objetivava a distribuição de livros escolares a todos os estudantes matriculados nas redes públicas e comunitárias do país, garantindo a qualidade física do livro e sua reutilização, pelo menos, nos três anos subsequentes à sua aquisição. Objetivava ainda a necessidade de valorizar o magistério, inclusive na efetiva participação do professor no processo de análise, seleção e indicação dos títulos a partir de parâmetros definidores de qualidade. Foi neste ano que findou a participação financeira dos estados para o fundo do PNLD, passando o controle do processo decisório para a FAE.

Mesmo o PNLD tendo como objetivo a distribuição universal do LD, não era oportunizado a todos os estudantes das redes públicas, estaduais e municipais, o seu acesso, e em 1992 houve um maior comprometimento na sua distribuição em decorrência de limitações orçamentárias. Em 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 vincula recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos da 1ª a 4ª séries das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do LD. Neste mesmo ano foram definidos critérios para a avaliação do LD da 1ª a 4ª séries, resultando na publicação do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”

MEC/FAE/UNESCO, 1994. E a partir de 1995, de forma gradativa, por séries e disciplinas, volta à distribuição do novo LD no ensino fundamental.

Na apresentação do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros

Didáticos” consta a seguinte afirmação,

Muitos obstáculos foram vencidos para o alcance desses objetivos, destacando-se a correção procedida no percurso do caminho do livro até

chegar às mãos dos alunos. Passou-se, então, à preocupação com a necessidade de se adquirir um melhor conhecimento das obras indicadas pelos professores. (FAE/MEC/UNESCO, 1994)

Em todo esse processo de desafios e superações, é nítido o avanço paulatino em se tratando do LD. Destacamos da introdução do documento supracitado a afirmação de que, “no Brasil, até a data de 1994, não havia parâmetros definidores de qualidade dos LD adquiridos pelo PNLD. Por sua vez, os sistemas estaduais e municipais de educação não realizavam uma escolha adequada às suas propostas pedagógicas”. (FAE/MEC/UNESCO, 1994). Com a nova visão voltada para critérios avaliativos, foram estabelecidos parâmetros que focalizassem tanto aspectos de produção física do livro, como aspectos relativos à formulação metodológica e a utilização da informação científica, concebidos em um projeto gráfico que incorporasse as diversas linguagens da era da imagem em que se vivia no período.

No documento publicado ficou especificada a formulação de critérios para cada área do conhecimento: Português, Matemática, Estudos Sociais (História e Geografia) e Ciências, disciplinas constantes no currículo das séries iniciais do ensino fundamental do período. Dentre os critérios observamos os da área de português, precisamente das páginas 31 a 34, que percorrem quatro grandes áreas para a análise do LD: Leitura, Oralidade, Produção de Texto e Conhecimentos Linguísticos, constatamos que estas definições são consideradas até hoje. O documento ainda traz a ressalva de que, “a língua propriamente não apresenta tal divisão, devendo um bom livro didático estabelecer relações constantes entre as áreas”. (FAE/MEC/UNESCO, 1994)

Agregando-se ao progresso do LD, em 1996 foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” (GLD) de 1ª a 4ª série. Ao longo do tempo, cada Guia vem sendo aperfeiçoado. As obras interessadas são inscritas pelos detentores autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. As que são aprovadas compõem o Guia do LD. Os livros conceituados como desatualizados, que apresentem erros conceituais, que induzem a erros ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do GLD.

Prosseguindo no percurso do LD, somente em 1997 a FAE foi extinta,

transferindo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a responsabilidade pela política de execução do PNLD. O programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir de forma contínua LD de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1^a a 8^a série do ensino fundamental. Em 2001, pela

primeira vez na história do programa, os livros passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

Mais um avanço inclusivo e gradativo também foi marcado a partir de 2001. Alunos com deficiência visual, matriculados em turmas regulares da rede pública, começaram a receber livros didáticos em Braille. Atualmente, já existem alunos que são atendidos com livros em libras, caracteres ampliados e na versão *MecDaisy* (um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado. A ferramenta está disponível gratuitamente no portal do MEC).

Entre os anos de 2002 a 2004, ocorreram às alternâncias de distribuição integral ou reposição de LD das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, visto que, o processo de análise, aquisição e distribuição acontecem em períodos distintos. Foi em 2004, com a Resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003 que o Ensino Médio (PNLEM) passou, também, a ser contemplado com a distribuição gratuita do LD. Neste mesmo ano criou-se uma ferramenta importante para a execução do PNLD, o SISCORT (sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição de Reserva Técnica) implantado em todos os estados para atender às turmas e 1ª a 4ª série.

Em 2007, a Resolução CD FNDE nº 18, de 24/04/2007 regulamentou o PNLD para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Mais uma modalidade passou a ser contemplada com a distribuição do LD. Em 2009, através de outra resolução, é regulamentada a distribuição para toda a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), que até então tinha apenas a alfabetização beneficiada.

Ainda em 2009, outra importante resolução modificou critérios para os municípios serem beneficiários do PNLD. A partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas devem aderir, em tempo hábil, ao PNLD, através do SISCORT. É através deste sistema que as instituições inserem as informações referentes às opções e recebimentos dos LD. Mais uma responsabilidade que as redes de ensino devem atinar a respeito do LD.

EM 2014, podemos registrar outro avanço na evolução gradativa do PNLD e do LD, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais

complementares aos livros impressos. Este novo material inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados. O DVD é um recurso adicional para as escolas que ainda não possuem internet. Todas essas melhorias buscam tornar a prática docente mais moderna e interessante.

Atualmente, o novo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 passa a vigorar trazendo algumas modificações das quais já estamos acostumados. Além de reforçar a abrangência do PNLD que é de avaliar e disponibilizar obras didáticas e literárias de uso individual e coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, matérias de formação e matérias destinadas à gestão escolar. Hoje em dia, o PNLD, além de estudantes e professores da rede pública, atende aos gestores das instituições educacionais.

No atual decreto, destacamos, dentre seus objetivos, o inciso VI do 2º artigo, que visa apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Mesmo a Base estando, ainda, em fase de homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o decreto determina que os LD de 2018 devam estar em consonância com a BNCC.

À parte ao decreto, uma forte crítica que vem se destacando sobre a relegação ao LD encontra-se na ênfase dada as avaliações externas. As quais se diferem, geralmente, das propostas encontradas nos LD. Podemos perceber que, as obras recomendadas no Guia do Livro Didático (GLT) diferem entre si, e muitas vezes o LD adotado não está em consonância com as propostas pedagógicas e curriculares das instituições adotantes. O atual decreto já antecipa a importância da BNCC para os currículos escolares, apontando mudanças tanto nos LD, como nas próprias avaliações externas. No intuito de aquilatar os resultados da educação brasileira em todas as regiões.

Quanto às diretrizes apontadas no art. 3º do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ressaltamos o inciso II – que faz referência ao respeito às diversidades sociais, culturais e regionais - outro ponto muito discutido ao longo do percurso do LD. Esta norma reforça a todas as disciplinas, principalmente Língua Portuguesa, sobre a carência que, ainda temos, de observar as diversas formas de linguagens existentes, as quais são sucumbidas pela forma de linguagem da norma padrão, porém, sem desconsiderá-la. Este inciso reforça que os LD devem abordar a diversidade sem estigmatizar nenhuma variante. Visto que, o PNLD é embasado nos princípios da nossa Carta Magna.

O PNLD, que atualmente atende as etapas do ensino fundamental (1º ao 5º

ano e do 6º ao 9º) e o ensino médio, terá mais uma novidade com o atual decreto, pela primeira vez, a educação infantil também será contemplada com LD. Ou seja, uma comodidade aos professores desta etapa, como também um novo desafio, embasar-se de conhecimentos pertinentes para a realização de uma boa avaliação e trabalho com a seleção deste material.

Este atual decreto, de 18 de julho de 2017, também modifica a classificação do LD sobre o uso consumível ou reutilizável. Os livros destinados a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) serão todos consumíveis. Enquanto os demais anos terão que ter um maior zelo para com o LD, visto que, o art. 7, parágrafo 2º, reforça a necessidade das Secretarias de Educação e as escolas realizarem momentos e campanhas de orientação para professores, estudantes, pais e responsáveis sobre a guarda, conservação e devolução dos LD ao final de cada ano letivo. Pois os LD não consumíveis passarão a ter o ciclo de uso alterado de três, para quatro anos. Cabendo um maior empenho de todos, para que os alunos do último ano do ciclo possam utilizar o exemplar em um bom estado.

Por fim, no artigo 18 do referido decreto, destacamos sua integralidade,

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I - para cada escola;

II - para cada grupo de

escolas; ou III - para

todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do caput, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do caput, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado.

A ênfase a este artigo dá-se pelo fato de destacar o professor ou o conjunto de professores como sujeitos participantes responsáveis pela escolha do livro que irão utilizar durante todo o seu ciclo de uso. Além desta responsabilidade, o novo decreto amplia a importância do docente. Até então, a avaliação dos LD que compõem o GUIA é feita pelas universidades públicas. Agora passará a contar com a contribuição, além das equipes compostas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com a inclusão de professores de educação básica, do ensino superior

e de instituições públicas e privadas, coordenadas pelo MEC.

Perante a importância dada ao professor para contribuir com autonomia na indicação do LD que irá utilizar, é pertinente destacar a declaração do atual Secretário de Educação Básica do MEC, Rossiele Soares da Silva, publicada no Portal Brasil, em 19/07/2017, afirmando que a avaliação do LD é um processo complexo, delicado e longo.

Estamos migrando para algo que continua tendo a participação de professores das universidades, mas incluindo e fortalecendo a participação de professores da educação básica, que são os usuários, junto com os alunos, desse material. São eles que utilizam o livro didático no dia a dia e, por isso, conseguem fazer uma avaliação sobre uma perspectiva diferente, ajudando a aprimorar o programa.

Diante da explanação sobre o LD, descrita neste trabalho, percebemos que a trajetória deste instrumento está imersa em desafios, avanços, estudos, comprometimentos, leis, políticas, direitos, deveres e muitos investimentos. Então, eclodem os seguintes questionamentos: Será que é cabível o LD ser um simples objeto de enfeite das estantes escolares? Ou serem, apenas, contrapeso nas mochilas estudantis? Ou ainda, depósito de poeira nas nossas escolas. Afinal, o livro didático é aliado ou relegado pelo professor?

E não como respostas às indagações do parágrafo anterior, mas com o intuito de refletirmos, principalmente para que o professor reveja sua postura em relação ao LD, encerramos redarguindo com os seguintes pontos:

- O guia do livro didático faz parte das formações e encontros pedagógicos sobre a seleção do LD?
- Quantos encontros para a escolha do LD acontecem? Quem participa e qual a duração destes encontros para a análise dos livros aprovados no PNLD?
- É considerada a opinião de todos os docentes ou, os mais experientes determinam a melhor escolha do LD?
- Sabendo-se que, na impossibilidade da distribuição da primeira opção de escolha do LD, a segunda opção é a contemplada. Nesta conjuntura, é dada a mesma importância para as duas opções?
- Se os livros adotados e recebidos nas nossas escolas são considerados ruins, desregionalizados ou difíceis de utilizar, qual a parcela de responsabilidade do professor para com estas considerações sobre o LD?
- O LD é utilizado como recurso alternativo ou como instrumento predominante e único na sala de aula?

- Talvez o LD não seja o ideal e nem utilizado da melhor maneira possível, mas existem muitas pessoas empenhadas para a sua melhoria. Como a instituição escolar está se vendo neste processo que busca uma melhor qualidade na utilização do LD?

A busca de respostas a todos esses questionamentos nos conduziram a uma nova pesquisa, no entanto, o foco do nosso trabalho é a abordagem dos gêneros textuais presentes no LD do 6º ao 9º ano, com o foco nos gêneros formulaicos. Portanto, aspiramos que este capítulo sirva como âncora no processo contínuo e avaliativo das nossas práticas. E que a próxima escolha do LD possa ser embasada em novas ponderações.

Findamos na certeza de que, nada substitui o professor em sala de aula, e uma boa utilização do LD e de todas as novas tecnologias e recursos disponíveis, atualmente, fazem com que a prática docente seja mais eficiente, contribuindo com objetivo final que é o de formar alunos linguisticamente competentes, conscientes e atuantes do seu papel social.

4 UM OLHAR SOBRE A COLEÇÃO PROJETOTELÁRIS

É sobre a coleção Projeto Teláris - Língua Portuguesa, dirigida aos anos finais do Ensino Fundamental, de autoria das professoras Ana Maria TrinconiBorgatto, Teresinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, na sua 2ª edição, pela Editora Ática, 2015, que nosso olhar especial é dirigido. A escolha por tal coleção foi motivada pelo fato de ter sido selecionada pelos professores da rede municipal de São José do Belmonte – PE, como primeira opção a ser utilizada para o triênio 2017-2019, cidade na qual atuamos como professora,

A seguir, apresentamos a forma como a mesma é apresentada na página eletrônica do projeto:



Fonte: <http://www.projtotelaris.com.br/Main/Home/Index/> (2017). Acessado em 13.03.2017

Os quatro livros, volumes 6, 7, 8 e 9, são compostos com a mesma estrutura organizacional. Todos possuem uma introdução e quatro unidades, cada unidade possui dois capítulos e cada capítulo destaca um gênero principal.

Analisamos a introdução e cada capítulo, destacando o que consideramos de positivo e negativo em relação ao trabalho com os gêneros textuais (doravante GT), presentes na coleção, em especial, os gêneros formulaicos, observando se o livro didático (doravante LD) traz estes gêneros como atividades de ensino e aprendizagem, como eles são abordados e como são orientados para a utilização da prática social. Ressaltamos que, mesmo reconhecendo a importância dos textos orais,

priorizamos a observação dos gêneros escritos.

Iniciamos a análise pela apresentação do livro, presente no início de cada volume: 6, 7, 8 e 9, correspondendo respectivamente ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Nela encontraremos a seguinte abordagem:

Interagir, compreender mudanças trazidas pelo tempo, conviver com diferentes linguagens e comunicar-se são desafios que enfrentamos em nosso dia a dia [...] o que você encontrará aqui? Textos de diferentes tipos e gêneros: letras de músicas, histórias, notícias, reportagens, relatos, textos expositivos e argumentativos, debates, charges, quadrinhos, poesias e outras artes... E muita reflexão nos usos e formas de organizar a língua portuguesa, instrumento fundamental para você interagir e se comunicar cada vez melhor. (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2015,p.3)

A abertura instigou, mais ainda, a observarmos os gêneros apresentados e os gêneros a serem analisados, e como o LD proporcionaria a contribuição para o aluno se comunicar a partir da leitura, compreensão, interpretação e produção dos referidos gêneros.

Na seção *Conheça seu livro de Língua Portuguesa*, páginas 4 e 5 de todos os volumes, encontra-se a organização do LD, descrevendo as seguintes seções:

- “Ponto de partida” - abertura para ativar os conhecimentos prévios;
- “Leitura” - apresentação do gênero proposto;
- “Interpretação de texto” - que se divide em três subseções: “Compreensão”; “Construção do Texto” e “Linguagem do Texto”;
- “Prática de Oralidade” - em que um gênero oral é trabalhado sistematicamente;
- “Língua: usos e reflexão” - estuda estruturas linguísticas dos textos propostos;
- “Hora de Organizar o que estudamos” - sistematizam os conhecimentos linguísticos e gramaticais abordados no capítulo;
- “Conexões” - aborda a intertextualidade e/ou interdisciplinaridade entre textos e conhecimentos;
- “Produção de Texto” - orienta a escrita de textos de acordo com o gênero estudado.
- “Outros Textos do mesmo Gênero” - traz exemplares de outros

textos do mesmo gênero estudado no capítulo.

- “Autoavaliação”- o estudante é levado a avaliar seu desempenho diante do que foi estudado em cada capítulo.
- “Sugestões”- indicação de leituras, filmes, *sites*, músicas, etc., que tenham relação com o tema/gênero das unidades.
- “Ponto de chegada”- sistematiza o que foi estudado e propõe uma produção de texto relacionada ao trabalho desenvolvido nos dois capítulos da unidade.

- “Unidade Suplementar - traz atividades sobre conhecimentos gramaticais e um

“Projeto de Leitura” coletivo.

Evidenciamos, ainda, nesta seção, o seguinte trecho, que julgamos pertinente no que concerne a importância de abordagens sobre os gêneros textuais e a observação dos textos em seus contextos e circulação,

Estudar a Língua Portuguesa é fundamental para dominar habilidades de leitura e de produção de textos apropriados a diversas situações comunicativas. É essencial também para que você reflita sobre aspectos linguísticos e se habitue a identificar os contextos de produção e de circulação dos gêneros [...]. (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2015, p.5)

Consideramos a abertura do LD oportuna para iniciar um diálogo sobre a língua portuguesa na vida do aluno, além de proporcionar, ao mesmo, a percepção da necessidade de se habilitar a produzir, entender e interagir através de diversos tipos de textos, almejando uma boa comunicação.

Em se tratando de boa comunicação, reconhecemos, mais uma vez, a importância dos gêneros orais, porém, fizemos a enumeração apenas dos gêneros escritos. Algumas propostas de atividades envolvendo os gêneros orais foram comentadas, mas não foram computadas no quadro 1 – Tratamento dos gêneros pelo LD, que se encontra nas análises de cada volume. Neste mesmo quadro não foram contabilizadas as fontes das imagens e os GTs presentes na seção *Sugestões*. Mas reconhecemos a importância de serem trabalhados

Falando em quadros, ao final da análise de cada volume, construímos dois quadros. O primeiro, citado acima, Tratamento dos gêneros pelo LD, foi organizado com a seguinte estrutura: a primeira coluna consta a nomenclatura dos gêneros textuais. Na segunda coluna, intitulada de LEITURA, computamos os GTs utilizados apenas para leitura ou que são aproveitados para questões diversas, que nada se refere ao gênero em si. A terceira coluna, “ESTUDO”, refere-se aos gêneros que foram trabalhados focando todos ou alguns dos elementos: produtor, interlocutor, intenção, linguagem, suporte, voltados ao estudo do próprio gênero, mesmo aquele abordado de modo bem superficial foi considerado. A quarta coluna, “CITADO”, informa os gêneros que tiveram sua nomenclatura apenas expressa no LD.

No quadro 2 - Proposta de produção de texto do LD (foco no para quem)- compilamos todas as seções “*Produção de Texto*” de cada volume. Descrevendo nas colunas, respectivamente, as informações sobre: o gênero textual trabalhado, a proposta do LD, o para quê e o para quem. Dando ênfase ao “para quem” de cada proposta. Esse quadro foi

construído para confrontarmos sobre as propostas de produção de texto e a promoção da competência comunicativa do aluno.

Aprofundaremos nosso olhar sobre os quatro volumes da coleção. Iniciando pelo primeiro livro, direcionado aos alunos do 6º ano.

- COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL.6

É sabido que a competência comunicativa do aluno é a finalidade maior do professor de Língua Portuguesa, que utiliza o LD como aporte para alcançar esse objetivo, o que não é diferente do livro do 6º ano. Percebemos, neste volume, a existência de uma imensa gama de gêneros textuais, seja para explorá-los nas suas especificidades, citar a nomenclatura ou utilizá-los como arrimo para propor alguma atividade.

Na abertura deste volume, nos deparamos com diversos GT, citamos dentre eles a charge, que tem sua imagem explorada e a letra de música, que aparece uma vez na abertura, mas, com bastante frequência em todo o volume. Observamos que as diversas imagens utilizadas, todas constam de suas respectivas legendas. O GT legenda, que é muito presente neste volume, é evidenciado na página 192, que traz uma atividade orientando o aluno a ler a legenda e comparar com a imagem para considerá-la adequada ou não.

A abertura também foca, com intensidade, o uso da linguagem verbal e visual, faz uso do GT tirinhas para propor a observação da linguagem utilizada. Também aborda um gráfico e traz informações pertinentes sobre ele. O estudo, com este gráfico, explora as linguagens: verbal, visual e matemática, a intenção do gráfico, a fonte, o produtor e o local de circulação. Este GT tão presente na sociedade, bem explorado na abertura, é utilizado três vezes em todo o vol.6.

Observada a apresentação, prosseguimos com a análise das unidades e respectivos capítulos.

As unidades 1 e 2 trazem como gênero textual principal o Conto. As duas unidades se desdobram em 4 capítulos. O primeiro apresenta Causo/Conto. O segundo aborda o Conto popular em verso e em prosa. O terceiro capítulo estuda o

Conto em prosa poética e noquarto, e último capítulo, tem-se o estudo do Conto e realidade. Metade do LD, deste volume, está direcionada a estegênero.

Mesmo o LD dedicando duas unidades e quatro capítulos ao GT conto, percebemos que o professor deverá aprofundar o trabalho baseado nas informações contidas no seu manual, visto que, estes conhecimentos são muito importantes e não constam no LD do aluno. Prosseguindo, destacamos o trabalho de todas as seções “Hora de organizar o que estudamos”, tanto na unidade 1, como na unidade 2. Ambas utilizam um esquema, que no manual do professor classifica de mapas conceituais, permitindo ao aluno ter uma visão dos elementos que constituem uma narrativa e uma abordagem sobre pontos importantes a serem considerados no GT Conto.

Na página 80, no desfecho da unidade 1, a preparação para a produção escrita utiliza mais um esquema como revisão do gênero. Consideramos a proposta do esquema relevante para a aprendizagem do aluno, assim como as autoras provavelmente tenham considerado, pois observamos que este GT é bastante utilizado em todas as unidades. Porém, no LD do aluno, aparece apenas uma informação sobre ele, explicando que um esquema é uma forma de organizar o conhecimento sobre algum assunto, p.27 (Borgatto, Bertin, Marchezi, 2015).

Já na página 104, nas anotações para o professor, destaca a leitura de esquema como uma habilidade a ser exercida, pois demanda algumas estratégias que não são comuns aos textos mais lineares. Na página 361, do manual do professor, também, explana sobre essa organização, numa perspectiva de mapas conceituais. Estas informações constam apenas no manual do professor, caso ele não aprofunde o estudo, será mais um gênero muito presente no LD, porém, visto de maneira superficial.

Também consideramos que as atividades com os esquemas tornam-se “mecânicas”, pois é utilizada, quase sempre, a mesma estrutura em todas as unidades, deixando de proporcionar, ao aluno, maneiras diversificadas de utilizar um esquema, refletir sobre ele e contribuir para a construção e utilização deste GT.

Na página 28, ressaltamos a seção “Outras Linguagens” que traz uma história em quadrinhos (HQs) para estabelecer relação com o gênero principal do capítulo 1, conto. Relaciona, com dois gêneros, o momento de uma narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), além de explorar as personagens e a intenção da HQs.

Consideramos positiva a atividade de comparações entre gêneros, possibilitando, ao aluno, identificar pontos em comum entre eles e o que os divergem, dando a oportunidade de perceber qual o mais pertinente para a intenção pretendida.

Outro destaque que fazemos é da página 114, que apresenta o livro como um veículo ou suporte de textos. Esta proposta de estudo permite o trabalho com alguns gêneros, dentre

eles a referência bibliográfica. A respeito deste GT, o LD informa que, no final de todos os textos reproduzidos nesta obra costuma-se reunir as informações básicas sobre a publicação de onde foi retirado o texto, tratando-se da “Referência Bibliográfica”. Explica, ainda, que o autor de uma obra deve sempre mencionar os livros e outros materiais consultados ou citados em seu trabalho. Apreciamos como muito apropriada esta abordagem, pois a referência bibliográfica, sempre presente e tão comum, muitas vezes passa despercebida, pouco lida e observada pelos leitores. É importante despertar no aluno esta percepção.

Na mesma proposta de trabalho, na página 115, continuando o estudo sobre o suporte “livro”, é abordado o GT dedicatória. Informa ao aluno o que é uma dedicatória, explorando-a em atividades de classe e de casa. Na nota para o professor, na mesma página, há a sugestão para que sejam observadas as diferenças e semelhanças entre os textos de dedicatórias, como também a existência ou não delas. Este GT foi trabalho, apenas, nesta atividade, referindo-se à dedicatória de livros. Mesmo sentindo a falta de ampliar a informação, explorando ou informando sobre outros tipos de dedicatória, consideramos a atividade muito positiva.

Seguindo a observação, destacamos a seção “*Outro texto do mesmo gênero*”, no quarto capítulo, em que traz o texto “Homem olhando o mar”, p.141. Na exploração do texto percebemos uma pequena confusão do LD em relação aos GTs Conto e Crônica. Na seção “Ponto de Chegada”, p.144, no tópico “Língua: usos e reflexões”, solicita ao aluno que releia o primeiro parágrafo do “**conto** ‘Homem olhando o mar’, do escritor mineiro Fernando Sabino”, com este trecho trabalha o conteúdo substantivo. Em seguida pede para o aluno reler o trecho “retirado da **crônica** de Fernando Sabino.” E com o trecho reforça o mesmo conteúdo proposto.

Surge a seguinte questão: se o aluno observar as duas informações a respeito do mesmo texto e indagar ao professor se é um conto ou uma crônica? Pois na questão 1 o LD diz que é conto, na questão 2 diz que é crônica. E aí? Embora ambos sejam textos narrativos, e até sejam confundidos, eles possuem elementos, situações, etc., que os tornam gêneros distintos. Reforçamos que o professor deve estar atento e preparado para se deparar com situações de conflitos como esta, pois os LD também estão passíveis de equívocos.

Percebemos que o LD tratou o conto e a crônica como se fosse o mesmo gênero. E desde cedo é importante demonstrar para o aluno, mesmo que não seja aprofundado o estudo, que estes gêneros se diferenciam por algum motivo. O fato do GT não estar contemplado no currículo do 6º ano não impede o professor de utilizá-lo ou explicá-lo. O que não se deve é tratar gêneros distintos como se fossem iguais.

Continuando a análise, apontamos o GT reportagem, principal do cap. 6. p.180, bastante presente neste volume. Observamos mais uma atividade de comparação entre gêneros, desta vez entre o conto, o relato e a reportagem. Esta atividade buscou revisar e pontuar diferenças entre estas narrativas. Apreciamos bastante este comparativo e destacamos que o GT principal foi bem explorado.

Arelado ao estudo do GT reportagem, outros gêneros foram agregados para a sua completude, a exemplo da manchete, boxe explicativo, mapa geográfico, e outros que compõem a estrutura de uma reportagem. Porém, estes gêneros são explorados apenas como suporte para localizar informações explícitas e realizar a análise linguística.

Na última unidade, penúltimo capítulo, a ênfase é dada a argumentação do aluno, propondo o trabalho com o gênero artigo de opinião. Julgamos que o GT é bem explorado no decorrer do capítulo, aborda de maneira interessante este gênero. Encerra as atividades com mais um esquema, que dá suporte ao aluno identificar a circulação, intenção, produtor e leitor do texto em estudo. Além de compreender que os assuntos abordados nos artigos de opinião podem ser de diversos temas. Consideramos as atividades deste capítulo muito positivas.

No último capítulo, que traz a propaganda como o GT principal, avaliamos que o gênero foi bem explorado. Na página 249, traz uma atividade relevante, porque propõe que o estudante identifique quem é o interlocutor do anúncio através da observação das formas verbais, na questão seguinte, solicita a mudança da forma verbal, modificando a maneira de ver o interlocutor do anúncio, atenta o aluno a perceber que posicionamento e a linguagem utilizada pelo autor serão influenciados pelo interlocutor do texto.

No desfecho do LD, na unidade suplementar, destacamos o tópico 1 - Competência comunicativa e variedades linguísticas, que traz a seguinte informação, “uma das qualidades que se esperam de uma pessoa na sociedade moderna é que ela tenha **competência comunicativa**. O que isso pode significar?” (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2015, p.264). Esta é uma pergunta de extrema importância para a percepção de quanto os gêneros textuais estão presentes no cotidiano e o quanto eles são importantes. Corroboramos com Dionísio, Machado e Bezerra (orgs), (2010.p.46), quando afirmamque:

Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais [...] Por isso, encontramos recomendações de que o ensino de língua portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos (não no sentido de simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimirmudanças).

Lamentamos que esta indagação das autoras, na coleção analisada, sobre competência comunicativa, tão significativa, encontra-se no final do LD, aqueles professores que trabalham com a sequência de unidades, por questão de tempo, poderão deixar de explorá-la.

E em se tratando de diversidade de GT, abaixo, apresentamos o quadro 1, que agrupa os gêneros nas colunas LEITURA, ESTUDO e CITADO, conforme a orientação no início do capítulo. Neste quadro podemos ter uma melhor visualização da quantidade de gêneros textuais que são utilizados no LD do vol.6.

Quadro 1 - Tratamento dos gêneros pelo LD

VOLUME 6			
GÊNEROS	LEITURA	ESTUDO	CITADO
Artigo de opinião	2	1	-
Ata de reunião	-	-	1
Aviso	1	1	-
Bilhete	-	-	1
Carta	-	-	1
Charge	2	-	-
Conto	12	3	-
Cordel	3	1	-
Currículo	-	-	1
Dedicatória	1	1	-
Entrevista	2	2	-
Esquema	49	1	-
Gráfico	2	2	-
História em quadrinhos	11	1	-
Introdução	1	1	-
Legenda	44	1	-
Letra de música	1	-	-
Reportagem /Notícia (trecho)	12	3	1
Piada (anedota)	4	1	1
Propaganda / anúncio publicitário	10	8	-
Provérbios ou ditados populares	1	1	-
Referência bibliográfica	93	1	-
Relato pessoal	2	1	-
Relatório	-	-	1
Requerimento	-	-	1
Resumo	1	1	-

Slogan	4	3	-
Tirinha	28	2	-

Quadro 1: Fonte do autor

De todos os gêneros apresentados pelo LD, consideramos que alguns são utilizados de maneira descontextualizada, já que percebemos uma quebra entre o assunto abordado e a inclusão de um texto que não condiz com a pretensão da proposta, como também, a não identificação de alguns itens como, o suporte, intenção, identificação do autor ou interlocutor. Ou até mesmo a utilização de trechos de textos, que acabam por prejudicar o entendimento global do mesmo. Mesmo com estas considerações, com o quadro 1, podemos comprovar a variedade de gêneros textuais que o LD do 6º ano suporta.

Evidenciamos que este primeiro volume é permeado por gêneros literários e não literários, cheios de cores e imagens que complementam a construção do referido volume.

Podemos observar, também, que no volume há, repetidas vezes, informações sobre o uso de a língua ser dirigida pelas nossas intenções e pelo tipo de interlocutores. Por esta razão destacamos o trecho da página 38, “Não existe uma forma melhor ou pior de usar a língua. O importante é que a forma seja usada adequadamente aos nossos propósitos, à situação em que nos encontramos e ao nosso interlocutor”. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2015, p.38).

Embora a informação seja evidenciada desde a página de abertura do LD até a última página, notamos que as propostas de produção de texto não apontam uma preocupação diferenciada em relação ao interlocutor.

No quadro 2, que traz a compilação das sete seções de “produção de texto”, podemos ratificar a constatação. Destacamos a observação do item “**Para quem produzir?**”

Quadro 2 – **Proposta de produção de texto do LD.**

Pág.	Gênero	Proposta	Para quê?	Para quem?
45	Conto	A partir de uma pintura.	Para contar em uma roda decausos.	Para os colegas da sala.
72	Conto popular	Reescrever em prosa um conto já escrito em verso.	Participar da exposição de contos na classe.	Para os colegas da sala.
139	Conto (Resumo)	Resumo da história lida.	Recortar uma história de forma reduzida para expor a síntese dela no muralda escola.	Para colegas de outras classes que queiram lerum conto interessante.

176	Relato de Experiência	Relato de um acontecimento vivido por quem relata.	Registrar e compartilhar experiência.	Para a turma da sala.
207	Reportagem	Relato jornalístico de fatos reais situados no tempo e no espaço.	Ampliar conhecimentos sobre o fato relatado.	Para os prováveis leitores de reportagem a ser publicada no mural

				da escola.
234	Artigo de Opinião	Produzir um artigo de opinião sobre alimentação saudável ou industrializada.	Convencer o leitor sobre a necessidade de adotar uma alimentação saudável.	Para crianças e jovens que se interessem pela saúde.
266	Propaganda	Recriação de propaganda	Para produzir um cartaz para a campanha de estímulo à leitura.	Para a comunidade escolar.

Quadro 2: Fonte do autor.

Constatamos que, praticamente, todas as propostas estão direcionadas ao espaço escolar e aos colegas de sala. Com exceção da atividade da página 234, sobre o artigo de opinião, que se destina a crianças e jovens que se interessem pela saúde. Desta forma, lançamos a seguinte indagação: Como o aluno tornar-se-á competente em produzir textos para diferentes interlocutores se a escola, conforme o LD do 6º ano, propõe como interlocutor das produções textuais, na maioria das vezes, apenas membros da comunidade escolar?

No que concerne aos gêneros formulaicos, foco da nossa pesquisa, sentimos a falta de destaque a estes gêneros desde o sumário do LD. Embora a página 34 aborde o tópico “grau de monitoramento nos usos da língua”, informando que algumas situações exigem maior formalidade de expressão e cita como exemplos: apresentação de um trabalho científico, entrevista de emprego, solenidade e currículo. Além de utilizar no LD a referência a uma ata de reunião, requerimento e relatório.

Desta forma, dentre a imensidão de gêneros textuais contemplados no LD do 6º ano, pudemos confirmar que os gêneros formulaicos possuem, apenas, sua nomenclatura citada, não identificamos nenhuma proposta de atividades no volume 6 desta coleção.

- **COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL.7**

Na abertura do volume 7 aparecem alguns gêneros textuais, a maioria como obrigatoriedade que deve constar em qualquer livro, como legenda, fonte e referência bibliográfica. Nada se refere a eles, estão presentes como fonte de informação dos

textos utilizados.

Outro GT que se encontra na apresentação é a letra de música, utilizada como base para introduzir a temática “Língua: origem e influências”. Utiliza apenas a orientação de que

algumas palavras da letra da música podem estabelecer relações culturais. E demonstra essas relações na abertura do volume.

Na página 12 há a explanação do que é um verbete e traz a explicação sobre este gênero. Consideramos uma boa elucidação sobre o GT. Não traz nenhuma proposta de atividade, apenas informações, porém, aborda conhecimentos pertinentes para a utilização e compreensão de um verbete de dicionário.

Aproveitando o ensejo sobre este gênero, informamos que no quadro 1, dos volumes 7, 8 e 9, há uma linha em que registrarmos o gênero “verbetes” e na outra linha registramos o “verbetes de dicionário”. Esta diferenciação ocorre porque a coleção é permeada, na lateral das páginas, por um ícone que representa um verbete, com a palavra destacada e sua significação. Consideramos todas as palavras, que constam com este ícone, com a nomenclatura “verbetes”. E quando o LD utiliza um verbete especificando-o conforme a estrutura e fonte de “tal dicionário”, a este nomeamos e computamos como “verbetes de dicionário”. Diferenciação por uma questão, apenas, de organização.

Encerrada a observação da abertura, prosseguimos para a análise dos capítulos, relembramos que cada capítulo destaca um GT principal.

Na unidade 1, capítulo 1 apresenta os gêneros literários poema e conto. Neste capítulo, destacamos a seção “Hora de organizar o que estudamos”, p.26, que traz mais um esquema para destacar informações pertinentes sobre o GT principal.

Outra proposta de trabalho que enfatizamos está nas páginas 27 e 28, que realiza a comparação de um poema e um texto informativo, diferenciando gêneros literários e não literários. A proposta de trabalho destaca o autor na hora de elaborar seu texto, o qual deve levar em consideração as suas intenções, o público, a situação e o contexto. Realçamos a observação que é feita sobre a forma de utilizar a linguagem nos dois GTs, em que questiona qual o mais objetivo e o que eles possuem em comum. Apreciamos esta atividade porque o aluno se coloca diante de dois gêneros que abordam o mesmo tema, possibilitando a reflexão sobre o qual seria mais adequado para a intenção pretendida.

Na página 29 encontram-se os gêneros slogan e anúncio publicitário. No LD do aluno eles são utilizados para identificar rimas. Mas, no manual do professor há excelentes pontuações e informações sobre eles, caso o professor não as utilize,

vemos como um ponto negativo.

Na página 38 aparecem duas tirinhas que são aproveitadas para o estudo das figuras de linguagem. Na página seguinte traz um anúncio publicitário para, também, explorar o mesmo

conteúdo. Nada é questionado ou referido sobre o autor, interlocutor, intenção, etc., destes gêneros.

Avançando para o capítulo 2, tendo o Conto como GT principal. Consideramos o estudo sobre ele bem superficial. Provavelmente por ter sido bastante explorado no volume anterior.

A página 64 apresenta um anúncio publicitário para explorar o conteúdo adjetivo e locuções adjetivas. Ressaltamos que, no LD do aluno, com este GT é explorado a intenção do autor. Já no manual sugere que seja aproveitada a oportunidade para trabalhar a propaganda, e quais podem ser as intenções de um anunciante, como utilizam a linguagem, dentre outras sugestões abordadas. Mais uma vez, consideramos a proposta de trabalho com estes gêneros ponto positivo, mas, consideramos ponto negativo a existência de observações, tão importantes para o aluno, constarem, apenas, no manual do professor.

Outra observação que fazemos é da proposta da p. 66, visando o trabalho com adjetivos, sugere que o aluno veja-se como um autor de um livro de culinária, e pense em uma comida típica de sua região e escreva um parágrafo, descrevendo com detalhes sua escolha, para pessoas de outra região. Consideramos que seria uma excelente oportunidade de produção de texto se a proposta indicasse o gênero a ser produzido. Um parágrafo que quê? De uma carta? De um artigo de opinião? De uma nota informativa numa receita? Pois o LD traz a orientação para que o aluno escreva como produtor de um livro culinário. Sendo que o livro é um suporte, é imprescindível o autor saber que textos comporão seu livro.

Além do que, a proposta tem como destinatário pessoas de outra região. Poderia ser questionado que região? Por que esta região foi escolhida? Quem são essas pessoas? Percebemos que ao final da tarefa, o parágrafo produzido, destina-se, simplesmente, aos colegas de classe. E serve como objeto de avaliação do professor. Em que este perde uma oportuna situação de explorar alguns gêneros textuais em situações concretas.

Também, atraiu nossa atenção a página 68, que sugere ao aluno imaginar que ele e os amigos farão uma viagem. Por isso, o aluno, resolveu escrever uma carta para um amigo, descrevendo o que vai levar na bagagem. A questão pede para o aluno reescrever o “trecho da carta” contida no LD, detalhando com adjetivos e

locuções adjetivas os substantivos sublinhados, para que seu amigo tenha ideia mais precisa do que levar. Ao observarmos o “trecho da carta”, apresentada no LD, percebemos que se enquadra com o GT bilhete ou até mesmo uma simples lista de itens a ser usados na viagem. Pontuamos como negativa a

ausência mais efetiva do GT carta, ressaltamos que os gêneros carta e bilhete possuem diferenças que deverão ser compreendidas pelo aluno.

No desfecho da unidade 1, na seção produção de texto, página 69, orienta o aluno a retextualizar um miniconto. Destacamos o item 2, desta atividade, porque consideramo-lo propício para o trabalho com o GT proposto. O LD informa, ao aluno, que ele deverá fazer escolhas quanto à linguagem e quanto à forma de construir o texto, e para que as escolhas sejam mais adequadas deverá pensar sobre:

- que tipo de leitor você imagina que lerá sua história;
- que provável situação poderá ser contada;
- que efeitos quer produzir com sua linguagem.

Estes questionamentos, dentre outros, são imprescindíveis para um bom produtor de textos.

Avançando para a unidade 2, capítulo 3, que de modo sucinto aborda os GT principais relato e biografia. Com eles é realizada a compreensão, interpretação e construção dos textos propostos. Em que utiliza, mais um esquema como proposta comparativa entre os GT principais.

Como o relato de memória, geralmente, é acrescido de fotos, desenhos ou outros recursos para descrever com mais detalhes os fatos vividos, a página 88 faz referência ao GT legenda, utilizando fotos e informando que a legenda facilita a identificação de informações importantes.

A página 90 trouxe a letra de uma música. O objetivo foi, apenas, para o aluno conhecer a música referida no conto trabalhado.

O GT tirinha aparece na p.92 como suporte para estudar o uso da vírgula e do vocativo. Nas p.96, 103 e 104 também trazem outras tirinhas, desta vez explorando as formas verbais. Nada se refere ao gênero utilizado.

A página 98 alude a um trecho de uma notícia, objetivando aprofundar o estudo das formas verbais. Porém, fazemos a ressalva de que a notícia, considerada pelo LD, trata-se de uma reportagem. A mesma troca acontece na p.103. A questão do LD pede para o aluno ler o “trecho de uma notícia”. E no próprio texto lê-se “[...] reportagem, na praia de Maresias [...]”. Constatamos que o LD não diferencia os dois gêneros. Ponto negativo por não possibilitar a identificação das diferenças e

semelhanças destes dois GTs tão presentes da sociedade.

Embora os GTs reportagem e notícia pertençam ao campo jornalístico, existem importantes diferenças entre eles. Defendemos que o professor, além de estudar as questões

recomendadas pelo LD, em relação a análise linguística, compreensão e interpretação dos textos; deve possibilitar que o aluno, também, conheça a existência de elementos composicionais e estilísticos próprios dos diversos gêneros presentes no LD. Estes conhecimentos proporcionam a diferenciação do texto lido, favorecendo a competência de compreendê-los e produzi-los, caso necessário.

Na unidade 2, capítulo 4, o relato de viagem é o GT principal. Para realizar o estudo deste gênero o LD traz um relato de viagem e um conto, numa excelente discussão sobre as diferenças determinantes entre relato de fatos reais e a narrativa de ficção.

As páginas 123 e 124 trazem, respectivamente, os gêneros poema e letra de música, dispondo da leitura destes, porque ambos tratam do mesmo tema para a discussão proposta pelo LD. Nada mais é explorado nestes gêneros.

As HQs, que aparecem nas pag.126 e 128, são utilizadas para observar os tempos e modos verbais e identificar as “incoerências” no uso dos verbos. Sabemos que este gênero literário possui maior liberdade na linguagem empregada, geralmente, é considerada a representação espontânea da fala cotidiana (por isso, intencionalmente, em alguns casos, não demonstram tanta preocupação quanto ao emprego dos modos e tempos verbais). Consideramos que é importante a percepção da linguagem utilizada nas HQs, mas, a adequação da reescrita dos balões, feita pelo aluno, tira o encanto deste gênero, que foi pensado e produzido de tal forma, consciente e intencionalmente pelo seu autor.

Por fim, na seção *Ponto de chegada*, no item de preparo da produção escrita, p.139, destacamos o GT biografia, e avaliamos como positivos os encaminhamentos dado pela atividade, em relação a este GT.

Na unidade 3, capítulos 5 e 6, resolvemos analisá-los juntos, por evidenciarem respectivamente os GTs notícia e reportagem, ambos de cunho jornalístico. Além de eles pertencerem a um mesmo campo discursivo, percebemos que o LD, mais uma vez, aborda duas reportagens, no capítulo 5, considerando-as como notícias.

Com a abordagem sobre notícia, p.154, as autoras trazem a informação de que, “por ter um caráter informativo, o texto precisa apresentar os fatos [...] o mais objetivo e fiel possível. O jornalista não deve se envolver com o que diz a notícia

nem manifestar sua opinião. Portanto, o texto deve ser o mais impessoal possível”. E destaca o trecho seguinte para confirmar a informação: “O pouso se deu às 13h35, sete horas depois que o veículo se despreendeu de suanave-mae”.

Sobre o trecho destacado pelo LD, tudo bem. Condiz com a informação trazida. Mas, se o aluno interrogar o professor sobre os seguintes trechos, que também fazem parte da mesma “notícia”? “Agora, o coelho que saiu da cartola foi ainda maior [...]”, “[...] para o alívio dos angustiados engenheiros e cientistas [...]”. Como justificar para o aluno o não envolvimento do repórter se ele escreve com subjetividade? Além da parcialidade expressa, o texto escrito, base da análise, aborda relatos de outras pessoas dentro do corpo do texto.

Mais uma vez reforçamos a importância de diferenciar gêneros do mesmo discurso, com textualidades semelhantes, mas que possuem diferenças.

A exemplo desta distinção entre gêneros, a página 156 aborda um “painel de notícias”, no qual pode-se observar a presença de 3 notícias e 1 trecho de uma reportagem. Diferenciá-los contribui para a competência comunicativa do aluno, ao distinguir que a notícia tem como objetivo narrar acontecimentos pontuais, fatos do cotidiano, numa linguagem informativa e mais impessoal, geralmente utilizando o discurso indireto e tendo uma única voz presente, que é a do repórter. A reportagem extrapola os limites da notícia, possui uma estrutura mais complexa, é comum o recurso da polifonia, empregando discursos diretos e indiretos, por exemplo.

O gênero textual reportagem é construído a partir de um ângulo pessoal, com contornos narrativos bem marcados, enquanto a notícia é imparcial. Diferenças importantes que podem ser utilizadas pelo professor para analisar o emprego prático da língua nos seus mais diversos fenômenos e contribuir, mais ainda, com a competência linguística do seu aluno.

Um ponto positivo que destacamos no capítulo 5 é que ele aborda o portador ou suporte do GT em questão, informação necessária para o aluno produtor. O LD também inclui na lista de suportes o cartaz e o panfleto, sendo que, ambos são, também, considerados gêneros textuais. Esta seria outra reflexão para discutir com os alunos, porém estas pontuações não aparecem no LD.

Nas páginas 193, 194 e 195, é proposto o trabalho com diferentes tipos de gráficos. A atividade analisa os dados fornecidos, destacando que são informações coerentes com o tema da reportagem abordada. Embora todos os gráficos tenham suas referências ao lado, em nenhum deles foi solicitado ao aluno que observassem quem o produziu, em que foi baseado e quando foi produzido, se eles foram feitos

especialmente para a reportagem ou foram aproveitados pelo repórter. Embora sentido falta destas pontuações, consideramos sua

abordagem importante, pois os gráficos são gêneros que circulam constantemente na sociedade.

Outro destaque de damos na p.195, na seção *Conexão*, é a ênfase dada ao profissional jornalista, informando que este precisa estar sempre bem preparado. Deve estudar o assunto que vai tratar; entrevistar pessoas ou especialistas; estar atento aos acontecimentos do país e do mundo, etc. Em seguida sugere a leitura de um artigo científico, coerente com a temática de estudo do capítulo. Vimos nessa abordagem à oportunidade de falar sobre gêneros textuais que se relacionam com algumas profissões, mais do que com outras. E conhecer as profissões almejadas pelos alunos.

Avaliamos positivamente o destaque que o LD dá ao jornalista, pelo fato dos alunos terem dúvidas sobre suas futuras profissões. E o professor poder associar a competência comunicativa, um dos maiores objetivos da escola, com as profissões (imaginadas e desejadas pelos alunos) e os tipos de textos que estas profissões exigem, sejam produzidos ou lidos. Por isso, acreditamos que, o aluno deverá ter uma maior apropriação dos diversos gêneros textuais, contribuindo, assim, para o seu futuro progressoprofissional.

Em se tratando do progresso do aluno, consideramos que os dois gêneros principais desta unidade, notícia e reportagem, foram abordados de maneira superficial. Não deixando claras as diferenças entre eles. O cap. 5 é rico em informações, exemplos e questionamentos, porém trata a notícia e a reportagem sem diferenciação.

Já o capítulo 6 deu bastante evidência à interpretação e compreensão dos assuntos das reportagens e a análise linguística, deixando a desejar na exploração da constituição deste gênero. Ou seja, ao final dos trabalhos propostos, possivelmente, os alunos tenham dificuldades de diferenciar e produzir com eficiência os GT abordados.

Na unidade 4, capítulo 7, a Crônica com diálogo argumentativo é o GT principal. Após sua análise, consideramos que, de todos os capítulos, até o momento, este é o que realiza o estudo de maneira mais superficial em relação ao gênero principal.

Apesar de o capítulo abordar vários GTs, além da crônica, utiliza os gêneros

poema, HQs, tirinha, trecho de um inquérito, piada, propaganda, dentre outros, porém, o enfoque é voltado à análise linguística e interpretação do texto. Não há um estudo mais aprofundado de nenhum GT, principalmente o GT principal.

No capítulo 8, que traz o GT artigo de opinião, sob o nosso prisma avaliativo, é o capítulo que melhor aborda o trabalho com o gênero proposto. Explora no primeiro artigo a estrutura do gênero, demonstrando ao aluno o que deve ser comum neste gênero. Amplia o

estudo com a apresentação de um debate escrito, p.256, retirado da seção de uma revista, conforme a indicação. Com este novo GT é explorada a compreensão do texto, em seguida é realizado um paralelo entre os GTs artigo de opinião e debate, aprofundando o estudo dos mesmos. Acreditamos que este capítulo é muito oportuno para a compreensão da produção e utilização destes gêneros.

Em seguida explorou uma foto e sua legenda, p.260, identificando a relação discursiva e opinativa dos alunos em relação a estes dois elementos. Na mesma página, utiliza cinco cartuns para mergulhar o aluno em possibilidades de dar sua opinião através de GTs que seguem o viés opinativo ou analítico/crítico. Ressaltando que os cartuns foram explorados no seu aspecto temático, não foi feita nenhuma relação estrutural e estilística deles.

Por fim, evidenciamos que todos os capítulos, de todos os volumes, apresentam a seção *Prática de oralidade*. Apreciamos esta seção e consideramo-la muito importante para o aluno. Porém, destacamos a seção deste capítulo 8, que propõe a realização de um debate regrado, p.262, dialogando o debate com o GT principal, o artigo de opinião. Realçamos a nota apresentada, no manual do professor, em relação a esta atividade,

O objetivo é levar o aluno a refletir sobre atitudes e procedimentos durante um debate: respeito pela opinião do outro, civilidade na participação, cooperação nas atividades desenvolvidas. É importante que comecem a avaliar a consistência dos argumentos, isto é, se as justificam - fatos e ideias apresentados para sustentar suas opiniões – são válidas (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2015, p.263).

Esta observação é imprescindível, tanto para a participação em um debate, como na produção de textos escritos. Pois oportuniza o aluno a refletir sobre suas atitudes e ideias.

Praticamente, em todos os GTs utilizados neste capítulo, identificamos que eles instigam o aluno a desenvolver a criticidade e dar sua opinião, além de relacionar os GTs propostos com a arte, quando questiona o aluno se é possível defender uma opinião e, ainda, fazer arte. E o LD dá sua resposta através de um poema, defendendo a ideia de que o autor do poema dá sua opinião nos versos que escreve.

Corroborar a resposta trazendo duas letras de músicas e um cartum, porém, apenas pede ao aluno para ler e perceber os argumentos que cada gênero traz. Deixa de explorar com maior intensidade estes GTs, quais são suas peculiaridades, o que é

necessário para o autor produzi-los, quais as razões possíveis de escolher um ao invés do outro,etc.

Na p. 270, o LD utiliza uma propaganda como suporte para a atividade proposta. O momento seria oportuno para observar o gênero e o produto divulgado, incentivando a percepção do aluno em relação ao tipo de divulgação do produto, tipo de consumidor, como a

linguagem foi empregada para persuadir seu comprador (interlocutor), e outras pontuações que oportunizem a reflexão crítica sobre o discurso comercial/consumista. Mas, em nenhum momento fez referência a estas pontuações, o GT foi utilizando, apenas, para identificar o sujeito e o predicado do texto. Vimos como um ponto negativo para oLD.

Destacamos outro gênero na p.271, o trecho de uma reportagem. Mesmo havendo a possibilidade de explorar, também, a opinião do aluno, e até produzir seu próprio artigo de opinião (GT principal do capítulo), referindo-se ao tema da reportagem, a atividade, mais uma vez, explora o conteúdo gramatical e uma pequena compreensão do texto. O manual também não faz nenhuma referência, nem apresenta sugestão.

Na página seguinte, aduz a opinião de um especialista utilizando o trecho de uma reportagem, que o LD, mais uma vez, intitula de notícia. Com este GT, sutilmente faz uma relação da linguagem e a intenção pretendida pelo produtor do texto.

No desfecho do capítulo, na seção *Ponto de chegada*, é sugerida a produção de um artigo de opinião e encerra a atividade com uma análise que se torna imprescindível para um bom produtor, quando solicita a reescrita definitiva do texto e pede ao aluno para observar se sua produção está adequada ao gênero, à intenção, à linguagem, à ortografia, à pontuação e à paragrafação. Porém, ressaltamos que os alunos devem ter estes conhecimentos apreendidos, caso contrário, ele não saberá identificar se o seu próprio texto estará adequado. Estes elementos são essenciais para entender como e porque os textos são produzidos, por isso, a escola deve, sempre, oportunizar esta reflexão com os GTs utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizamos a análise deste volume com a observação da Unidade Suplementar, que apresentada uma abordagem relevante sobre Competência Comunicativa.

Esta seção descreve situações que exigem uma linguagem mais formal, mais planejada e monitorada e cita alguns exemplos, dentre eles, apontamos a identificação em uma “uma situação jurídica”. Percebemos que, embora o LD reflita sobre o uso da linguagem formal e cite situações que as exigem, consideramos a

situação citada complexa para o aluno sentir-se produtor dessa linguagem, visto que, o LD não oportuniza o aluno perceber qual a sua posição dentro da situação jurídica, utilizada como exemplo para a linguagem formal. Caso o aluno soubesse sua posição, ou o contexto da ação, seria mais fácil refletir como usaria esta linguagem. Acreditamos que, só o termo “situação jurídica” torna-se muito vaga para o aluno se ver como um possível produtor e usuário da linguagem formal, até porque, em certos

contextos reais, pessoas que não utilizam uma a “linguagem formal” participam de situações jurídicas.

Destacamos, nesta unidade, a informação trazida sobre a linguagem utilizada e a importância de pensar no interlocutor do texto produzido. Para trabalhar esta pontuação, oLD usa as capas de duas revistas, analisa seus títulos e destaca o que leva a inferir que uma se destina ao público infantil e a outra ao público adulto. Embora seja uma atividade interessante, as informações que consideramos mais importantes, para ter esta percepção, estão apenas no manual do professor.

E sobre a linguagem e a competência comunicativa, a unidade complementar também demonstra preocupação com o suporte do texto, que é outro item fundamental.

Como desfecho da análise, apresentamos os quadros 1 e 2. No primeiro, apresentamos o quantitativo dos GTs presentes neste volume, (lembrando que, sua organização está descrita no início deste capítulo). No segundo, apresentamos o resumo das seções de “*produção de texto*”. Mais uma vez, dando ênfase ao item “**Para quem produzir**”.

Quadro 1 - Tratamento dos gêneros pelo LD

VOLUME 7			
GÊNEROS	ESTUDO	LEITURA	CITADO
Artigo de opinião	1	4	1
Biografia	1	1	-
Carta comercial	-	-	1
Cartum	-	3	-
Charge	-	1	-
Citação	-	4	-
Conto	1	3	1
Convite	-	-	2
Cordel	-	1	-
Crônica	1	1	1
Entrevista	-	-	2
Esquema	-	53	-

Fabula	-	-	1
Gráfico	1	-	-
HQs	-	4	-

Infográfico	-	1	1
Inquérito (trecho)	-	1	-
Legenda	1	45	1
Letra de música	1	6	1
Manchete	1	13	2
Manual de instrução	-	-	1
Miniconto	-	1	-
Nota informativa	-	16	-
Nota sobre o autor	-	12	-
Notícia (trecho)	-	12	2
Poema	4	19	3
Piada (anedota)		4	
Propaganda / Anúncio publicitário	2	2	1
Receita	-	-	1
Referência bibliográfica	-	43	
Relato de memória	2	3	-
Relato de viagem	1	2	1
Relatório	-		1
Regra de jogo	-	1	
Reportagem	-	8	1
Resumo	-	1	-
Romance	-		1
Slogan	-	2	-
Tabela	-	7	-
Resenha informativa de livro	-	1	-
Tirinha	-	32	-
Verbetes	-	119	1

Quadro 3. Fonte do autor.

Quadro 2 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO LD

Pág.	Gênero	O quê?	Para quê?	Para quem?
-------------	---------------	---------------	------------------	-------------------

42	Poema	Criar um Haicai a partir de imagem	Explorar em um painel	Colegas da sala
-----------	-------	------------------------------------	-----------------------	------------------------

70	Conto	Dar continuidade a um conto com situação inicial proposta.	Divertir, emocionar.	Para a turma da sala
105	Biografia	Registro de informações sobraa vida de uma colega.	Compartilhar informações pessoais expondo-as em um painel.	Para os colegas da turma.
106	Relato de Memória	Memória de fatos vividos	Participar de roda de leitura em que alguns serão selecionados para compor uma antologia.	Para os colegas da turma e, se selecionado, para outros leitores.
132	Relato Pessoal	Produzir um relato pessoal sobre um fato quetenha marcado sua vida.	Poderá compor a antologia que resultará no projeto deLeitura.	Para a comunidade escolar.
178	Notícia	Criação de partes de uma notícia e de uma notícia completa.	Para compor o jornal da sala na seção Ponto de chegada.	Pessoas que frequentam o espaço escolar
210	Reportagem	Criar uma reportagem escrita	Para compor o jornal da sala do <i>Ponto de chegada</i> desta Unidade.	Para a comunidade escolar
247	Crônica	A partir de um fato que desperte seu interesse.	Exercitar a produção escrita sobre um assunto motivador.	Para público escolar a ser definido em conjunto com o professor
278	Parágrafo Argumentativo	Fazer uma escolha e apresentar argumentos para justificá-la.	Para eleger uma das Sete Maravilhas da Natureza	Para os colegas da sala, participantes da escolha de uma das Sete Maravilhas da Natureza.

Quadro 4. Fonte do autor.

Constatamos com o quadro 1, as dezenas de gêneros textuais presentes neste volume, (lembrando que não computamos os gêneros orais). Observamos que o LD do 7º ano, tanto aborda os gêneros literários (destacamos a quantidade de poemas e tirinhas utilizadas), quanto os gêneros não literários, em que explora a compreensão e interpretação dos textos. Reflete sobre alguns, porém, o objetivo maior em relação ao trabalho com os gêneros propostos, visa o estudo metalinguístico do português.

E em relação ao quadro 2, Confirmamos que os interlocutores das produções escritas pelos alunos, propostas pelo LD, não ultrapassam os muros da escola. Sempre, seus textos são dirigidos ao professor, colegas de classe ou outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Por fim, dentre a imensidão de gêneros textuais contemplados no LD do 7º ano, sobre quais tecemos alguns comentários que consideramos positivos ou

negativos, sobre a

abordagem destes, pudemos comprovar que os gêneros formulaicos não são propostos como atividades neste volume, apenas a citação da nomenclatura de uma carta comercial.

- COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL.8

Iniciamos pela introdução do LD do 8º ano, que aborda a língua e suas transformações no tempo. Repleta de muitas imagens, com suas respectivas legendas e fontes, retratam formas de representações da comunicação escrita, desde as mais antigas civilizações até os diasatuais.

Além das imagens, utiliza trechos de letras de músicas, poema e mapa, todos estes GT objetivam trabalhar com a evolução da escrita, referindo-se ao tempo e as transformações que ocorrem no seu transcorrer.

Também faz uma abordagem importante sobre os portadores textuais: paredes de cavernas, tabuleiros, papiro, pergaminho e papel. Explica sobre cada um e encerra a explanação com a exemplificação, através de imagens, dos suportes atuais: telas dos celulares, dos computadores, dos *tablets*, além de paredes, vitrines, luminosos, *outdoors*, a até pessoas, que passam a servir de suporte em nome da criatividade e espírito empreendedor.

O manual do professor, p.18, traz uma observação significativa, ao informar que o termo portador está empregado para referir-se a livros, revistas, jornais e *outdoors*, objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente. Destaca que cada portador exige um formato ou uma organização diferente, dependendo do texto.

Esta introdução rica em cor, imagens e informações não faz referência específica a nenhum gênero textual.

A unidade 1, que tem como proposta as narrativas em foco: do mito à crônica. Traz no primeiro capítulo o estudo da narrativa mítica. Consideramos que este capítulo desenvolve o trabalho com o GT principal de modo supérfluo. Pois pouco explorou o mito.

Na p.32, encontramos duas letras de músicas que são utilizadas, apenas, como arrimo para fazer referência a heróis mitológicos, assunto em discussão.

Vários gêneros textuais estão presentes neste capítulo, além dos já citados, identificamos diversas imagens com suas respectivas legendas, em que explora a ilustração para discutir a temática: o mito e o tempo. Também, apresenta poema, tirinhas, HQs e esquemas. E nenhum desses gêneros citados foram explorados dentro de sua estrutura,

contexto, suporte, autor, receptor, etc. Constatamos que, ao dispor destes gêneros, o foco maior é dado ao estudo dos elementos de coerência e coesão nos mesmos.

Porém, ressaltamos como positivas as tirinhas da p.44 e a HQs da p.45 que evidenciam os marcadores conversacionais. Consideramos relevante esta atividade pelo motivo destes GT serem pertinentes ao estudo proposto. Em que, ambos os gêneros representam cenas comuns do cotidiano, muita propícias para a reflexão dos alunos.

Também salientamos a utilização do GT ficha, p.47, referindo-se a uma ficha com dados de um herói citado pelo LD, mesmo não sendo explorado este GT, consideramos esta atividade positiva, porque possibilita a ponte a GT formulaicos, já que diversas fichas e questionários circulam na sociedade. No caderno de atividade encontra-se uma proposta interligada a está página.

Encerramos a análise dando um realce à seção *Produção de texto*, p.46, que propõe o resumo do conto principal do capítulo. Esta tarefa foca o gênero resumo, não faz muita exploração do GT, mas traz informações sobre o que é e como realizar um resumo, de acordo com a tarefa pretendida.

O capítulo 2 aborda a crônica como GT principal, a qual apresenta a primeira viagem de avião da personagem do texto. Dentre as atividades positivas, destacamos a página 67, que faz referência ao folheto de instruções de segurança, encontrado nos aviões. As imagens instrucionais relacionam-se com a crônica, porém, enfatizamos a abordagem do folheto instrucional, por possibilitar um conhecimento novo para muitos alunos.

Esta atividade converge com a defesa do nosso trabalho, que é utilizar os gêneros textuais de modo significativo para a vida do aluno, oportunizando-o a aprender algo que seja importante para situações vividas ou contextos que, por ventura, venham a vivenciar.

Este capítulo 2, também, faz uso de diversas tirinhas, além de trecho de letra de música, manchetes, dentre outros gêneros. O grande foco na utilização destes GTs consiste em trabalhar os efeitos de sentidos das palavras e expressões e os recursos morfossintáticos.

Focamos agora no capítulo 3, que traz a proposta de trabalho com os textos expositivos e modos de organizar informações. A nosso ver, o texto “Consumismo”,

p.97-98 traz uma temática excelente para ser debatida com alunos do 8º ano. Porém, o LD propõe a interpretação, observa a linguagem, explora a coesão empregada, mas em todas as questões refere-se ao “texto”, em nenhum momento faz referência ao nome do gênero textual, não faz referência a fonte (que é a revista de circulação nacional, Isto É), ao público que se destina, dentre outros tópicos que são importantes para o conhecimento do aluno. Consideramosque

estas observações são importantes e oportunizariam compreender como e porque se produz este GT, utilizado pelo LD.

Por outro lado, como ponto positivo, o LD apresenta uma referência ao GT infográfico, p.106, trazendo uma sutil explicação sobre estegênero.

No decorrer do capítulo, computamos, também, um poema na p.107, uma letra de música, p.108, ambos utilizados para fazer a relação de seus temas com o assunto discutido no capítulo: consumo e consumismo. Também aborta, na p. 108, uma concisa explicação sobre gráfico. Utiliza-se desta explanação para embasar a discussão do capítulo.

Mais uma vez, o LD utiliza-se de um texto considerado como “texto descritivo”, p.111, objetivando trabalhar a análise linguística. Porém, não faz referência ao seu GT, nem ao suporte e destinatário. Consideramos mais uma oportunidade perdida de refletir sobre a construção do GT e a relação com o processo de escolha e utilização da linguagem empregada.

Observamos que o capítulo 3 não especifica um gênero principal e traz como título “Textos expositivos e modos de organizar informações”. Em virtude disto, criticamos a seção *Outro texto do mesmo gênero*, que dispõe do texto “10 tecnologias inovadoras: algumas ideias criativas que podem garantir o conforto e uma economia mais limpa”. Ressaltamos que, a temática abordada é importante para ser debatida com os alunos, “consumo consciente”. Porém, a seção não identifica, em nenhum momento, o gênero deste texto, assim como em 12 textos deste capítulo. E o foco destas produções é dado à temática e a análise linguística.

Continuando a observação da unidade 2, passamos a analisar o capítulo 4, com o título “Texto de divulgação científica”. O texto da página 127, de divulgação científica, é utilizado, inicialmente, para discutir a temática da água doce do planeta e os riscos de contaminação e escassez. Em seguida estuda a linguagem subjetiva e objetiva do texto e os elementos de coesão. Mas em nenhum momento faz referência ao gênero textual a que pertence.

As páginas 134, 135 e 136 propõem, respectivamente, o estudo dos GTs mapa, gráficos e infográficos, sutilmente explica cada um e relaciona-os com o estudo do tema discutido no capítulo.

Prosseguindo, a página 139 apresenta a letra de uma música, objetivando a

observação do tema água, presente na canção.

Já na página 140, destaca a divulgação de estudos científicos e faz uso de um texto classificado como notícia (mas, é uma reportagem). Sua exploração recai sobre a análise linguística – predicado verbal e a completude das orações. O mesmo acontece nas páginas

144, 147, 149, 150 e 151, as quais abordam quatro tirinhas, uma charge, um trecho de poema e uma piada (emquadrinhos).

Para encerrar o capítulo, enfatizamos mais uma vez a seção *Outro texto do mesmo gênero*, como no capítulo anterior, traz o texto para leitura deleite, mas não faz nenhuma referência ao seu gênero textual.

Prosseguindo a análise, passamos para a unidade 3 que traz o texto de opinião como foco de estudo do capítulo 5. Este capítulo explana sobre a prática comum de expormos ideias e defendermos nossas opiniões. Trazendo como tema de discussão “a adolescência”, muito válido para a idade deste ano escolar. O capítulo apresenta seu primeiro texto, pp.165-166, e informa que o autor utiliza-o para defender sua opinião, porém, o LD não especifica o gênero deste. Estuda a sua compreensão e trabalha a estrutura de um texto argumentativo.

Em seguida apresenta um artigo de opinião, p.170-171, especificando o gênero e informando que foi retirado de uma reportagem. Traz a nota informativa orientando que o artigo de opinião é um texto publicado em jornal, revista ou internet e que além de informar, apresenta a opinião, a posição do autor em relação ao fato ou ao tema em discussão. Utiliza o artigo para a leitura e interpretação do mesmo.

Posteriormente cita e sugere que os alunos escolham uma letra de música e um poema para defender suas ideias sobre o tema adolescência. O LD alude que a arte, muitas vezes, ajuda o ser humano a expressar seus sentimentos e suas ideias, por isso utiliza os dois gêneros citados em atividades de pesquisa.

Findamos este capítulo evidenciando a ausência da especificação dos gêneros trabalhados. Destacando que os textos utilizados cumpriram o papel de oportunizar o aluno a opinar e defender suas ideias. Mas, a exemplo da seção *Outro texto do mesmo gênero*, não informa o gênero a que pertence. Consideramos como ponto negativo, pois deixa de refletir com o aluno certos gêneros, atrelando-os a suas finalidades e forma de produção.

Com o capítulo 6, que versa sobre “Publicidade, uma forma de persuadir”. Dá ênfase ao mundo competitivo e a influência de persuadir as pessoas através de diversos discursos, mesmo que de maneira não explícita.

O primeiro texto utilizado, p.194, é identificado como um texto publicitário, retirado de uma revista. Na legenda de uma das imagens há a descrição: Propaganda em encarte da revista Isto É. Destacamos que o anúncio escolhido é constituído de dois GTs que se intertextualizam-se: um poema e um estatuto. A atividade traz a definição de um estatuto e explora em várias questões a interpretação e compreensão do anúncio. Questiona como o

texto foi produzido e quais sensações e intenções pretendem despertar no leitor.

Consideramos como ponto positivo a reflexão sobre a construção do texto.

Posteriormente, faz uma abordagem sobre texto persuasivo, informando que são utilizados principalmente na publicidade e na propaganda. Amplia a informação orientando sobre os GTs logotipo e *slogan*, p.199.

Na p. 200, há um quadro muito interessante, o qual descreve três estratégias de convencimento, em cada uma exemplifica situações que empregariam diferentes gêneros textuais para atingir seu objetivo.

As seções finais do capítulo utilizam diversas tirinhas, dentre outros gêneros, porém, o objetivo maior de trabalhar estes textos é a análise linguística.

Passamos para a unidade 4, última do LD, que traz como tema: Ler, cantar e representar. Composta pelos capítulos 7 e 8.

O capítulo 7 estuda o texto teatral. Este é o menor capítulo deste volume. Aborda diversos GTs dentro o tema principal, que é representado por dois trechos de peças teatrais. O primeiro explora a estrutura de um texto teatral, o segundo, da seção *Outro texto do mesmo gênero*, é apresentado para leitura deleite.

Na seção “*Conexões: Relações entre textos. Entre conhecimentos*”, p.246, apresenta uma peça teatral (Romeu e Julieta), representada em três versões diferentes, e uma letra de música. Esta atividade é utilizada para discutir a temática e a relação entre a história da peça teatral e da canção. Estes gêneros citados, e os demais GTs utilizados, a exemplo da charge, trecho de reportagem, dentre outros, são explorados, com o foco maior, no estudo do conteúdo programático: aposto evocativo.

Consideramos que este capítulo deixa de trabalhar o gênero literário, apresentado no GT principal, por um viés instigante, prazeroso e reflexivo. Conforme Candido (2004, p.180),

há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão, etc.[...] a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatur social.

Assim, percebemos que o LD deixa de explorar o texto literário por outra perspectiva, e acaba, muitas vezes, afastando o aluno destes gêneros, por explorar, na grande maioria, as regras da gramática normativa dos mesmos.

Adentrando no capítulo 8, que enfoca a letra de música. Traz na abertura uma excelente explanação e informa que este gênero combina duas linguagens, a verbal e a musical e é chamada de canção. E que esta é uma das formas de expressão mais antiga da humanidade.

O gênero é apresentado através de sete letras de músicas, explora a compreensão dos textos e oportuniza o estudo sobre recursos estilísticos, figuras de linguagem e a intertextualidade com o gênero poema, este, por sinal, é utilizado neste capítulo mais vezes que o próprio gênero principal.

Todo o capítulo transcorre por diversos GTs, além dos citados, computamos HQs, legenda, verbete de dicionário e outros. Mas, na grande maioria, os textos não são identificados pelo gênero, são nomeados, apenas, como texto.

Mais uma vez sentimos falta da explicação mais aprofundada do gênero principal do capítulo. Assim, consideramos que é pertinente realizar uma discussão, mais abrangente, a respeito do estudo do gênero textual utilizado no LD, já que é dedicado um capítulo para aprofundar o gênero, carregando o título de gênero principal.

A exemplo da letra de música, que poderia ser aproveitada tanto para fins de análise linguística, que é o mais comum da prática pedagógica, como também, observá-la pelo prisma de um estudo social, em que o aluno percebe as diferenças e utilizações do gênero, conforme o tempo, o espaço, o contexto, o autor e os possíveis interlocutores, interligando e percebendo o sentido das letras de músicas por um viés mais amplo, contextualizado e significativo.

E para concluirmos a análise do LD volume 8, percorremos a unidade suplementar que, novamente, traz a abordagem sobre competência comunicativa. Destacamos o trecho da página 292, que enfatiza a seguinte explicação,

Competência comunicativa é a capacidade de um usuário da língua usá-la adequadamente, nas diversas situações de comunicação em que for envolvido. Isso significa que além de conhecer a língua – o vocabulário e as maneiras de organizá-la em frases, - precisa desenvolver a capacidade de adequar seu texto às diversas situações em que precisar falar ou escrever. (BORGATTO, BERTINI, MARCHEZI, 2015, p.292)

A partir desta percepção, trazida pelo próprio LD, percebemos quão importante é trabalhar os gêneros textuais, dando sentido ao porque, como, para quem e onde as produções dos alunos são realizadas.

Porém, esta última seção que inicia com uma explanação muito pertinente sobre a competência comunicativa, traz um leque de diversidades textuais que são utilizados como arrimo, meramente ilustrativo, para o trabalho com a gramática normativa da língua

portuguesa, desvinculando-se com a construção desta língua dentro do contexto. Acreditamos que a desvinculação entre gênero textual e gramática normativa é ineficaz para obter uma efetiva competência comunicativa.

Para encerrar a análise deste volume, apresentamos o quadro quantitativo dos gêneros textuais que o permeiam. Como explicado anteriormente, registramos em quatro colunas, nas quais se tem o GT identificado, na primeira, seguindo para as colunas LEITURA, ESTUDO E CITADO, que diferenciam, respectivamente, os textos utilizados apenas para “leitura” ou atividades não relacionadas ao gênero textual proposto. Os textos que são especificados e “estudados”, conforme seu gênero, e aqueles que foram apenas “citados” pelo LD.

Quadro 1 - Tratamento dos gêneros pelo LD

VOLUME 8			
GÊNEROS	LEITURA	ESTUDO	CITADO
Artigo de opinião	1	-	-
Cartaz	1	-	-
Cartum	3	-	-
Charge	2	-	-
Citação	1	-	-
Conto (trecho)	2	-	1
Crônica (trecho)	9	1	
Ditado popular	1	-	1
Email	1	-	-
Esquema	35	1	2
Estatuto	1	-	-
Ficha (Pessoal)	1	-	-
Gráfico	3	1	1
HQs	3	-	-
Infográfico	4	1	1
Jargões	-	-	2
Legenda	50	-	-
Letra de música (trecho)	21	-	2
Manchete	17	-	-
Mapa	2	-	-
Miniconto	1	-	-
Narrativa Mítica	1	1	-

Nota informativa	29	-	-
Nota sobre o autor	11	-	-
Poema (trecho)	19	-	4
Piada	1	-	-
Propaganda/ anúncio publicitário	8	1	-
Resumo	-	1	-
Referência bibliográfica	148	-	-
Reportagem/ Notícia	9	-	1
Romance	1	-	-
Texto teatral (trecho)	2	1	-
Tirinha	35	-	-
Verbete	134	-	1
Verbete de dicionário	4	-	-

Quadro 5. Fonte do autor.

Neste quadro 1, pudemos comprovar que muitos gêneros textuais estão presentes na composição do volume 8, e que os gêneros literários lideram no quantitativo de gêneros estudados. Mas, como observado nos volumes anteriores, a acuidade maior dada aos gêneros textuais propostos pelo LD está condicionada, na maioria das vezes, ao tratamento gramatical dos mesmos.

E seguimos para a apresentação do quadro 2, que reúne, de todos os capítulos, a seção “Produção de texto”, destacando a coluna **Para quem**.

Quadro 2 – Proposta de produção de texto do LD

Pág.	Gênero	Proposta	Para quê?	Para quem?
46	Resumo (Narrativa mítica).	Resumir a narrativa mítica	Atrair para a leitura do mítico.	Para familiares ou amigos.
47	Narrativa inspirada em herói contemporâneo	Narrar os feitos de um herói criado a partir das características de outro herói contemporâneo	Divertir, emocionar... estimulando a imaginação dos leitores com acontecimentos grandiosos.	Para ler com a turma da sala.
85	Crônica	Criar uma Crônica a partir de uma foto	Publicar no mural ou no jornal da escola	Para os colegas da turma.
120	Resumo	Resumir textos expositivos sobre	Produzir cartaz alertando sobre a importância de	Para os prováveis leitores do mural da

		consumo	consumo responsável.	escola.
152	Resumo com base em esquema	Com base em esquema, produzir resumo de texto de divulgação científica.	Compartilhar o conhecimento com colegas da escola.	Para publicar no jornal ou no mural da escola.
189	Texto de opinião	Produzir um texto de opinião fundamentado	Incentivar a discussão sobre as dificuldades da adolescência.	Para os leitores do jornal ou do mural da escola.
222	Anúncio publicitário	Produzir anúncio para vender um produto anunciado em canção de Nando Reis	Produzir um cartaz a ser divulgado no mural da escola, promovendo o produto.	Para a comunidade escolar.
253	Dramatização	Teatralização de uma cena da peça de Martins Pena, A família e a festana roça.	Divulgar o teatro nacional e entreter os colegas.	Para a comunidade escolar.
282	Letra de música	Produzir a letra de uma música	Participar de um sarau musical.	Para a comunidade escolar, convidada para osarau.

Quadro 6. Fonte do autor.

Com este quadro, em que focamos o “para quem” das produções textuais, constatamos que, quase sempre, a produção do aluno não ultrapassa os muros da escola. Conforme Geraldi (org), (2012, p.120) que cita Sírío Possenti (1981, p.48-53), estudando um problema de coesão textual, diz que é “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo[...]. Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão”. Desta forma, acreditamos que, atividades que ampliem, para o aluno, a possibilidade de produzir para outros interlocutores, fora do ambiente escolar, contribuirão para o progresso da competência comunicativa do aluno, tão almejada pela instituição escolar.

E retornando para a questão sobre o LD e o trabalho com os gêneros formulaicos, constatamos que, o volume 8 não faz referência a estes GT, cerne da nossa pesquisa. Nenhum foi computado no quadro 1 – como proposta de leitura, como proposta de estudo, nem tão pouco, foram citados neste volume.

- COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – LÍNGUA PORTUGUESA: VOL.9

O LD do nono ano, na sua introdução, aborda uma temática muito instigante aos jovens: A língua e a informação. Esta introdução é rica em quantidade de gêneros

textuais, a exemplos de letra de música, crônica, miniconto, charge, dentre outros. Alguns explicitam a nomenclatura do gênero, outros não. Todos objetivam, principalmente, que os alunos percebam a evolução da tecnologia e a contribuição desta para a habilidade de comunicação entre as pessoas.

Das poucas páginas da introdução, fazemos uma ressalva a um pequeno equívoco do LD, na página 14, em que orienta o aluno a ler um miniconto. Após o texto, lê-se a seguinte orientação: “Na **crônica**, tudo acontece ao mesmo tempo [...]”, p.15. Mais uma vez, o que ocorreu em volume anterior, acontece o quíproco entre estes dois gêneros, que embora sejam bastante confundidos, são diferentes e torna-se pertinente ao aluno compreender suas distinções.

Prosseguindo a análise, passamos a unidade 1, p.20, com o tema “Prosa e Verso na era da informação”. E o capítulo 1, que traz os poemas e as figuras de linguagem como foco principal.

Tanto o GT poema, que foi estudado sutilmente em relação a sua estruturação, quanto os diversos outros gêneros, que são utilizados neste capítulo, fazem referência ao estudo estilístico dos textos, examinando as figuras de linguagem presentes nos mesmos. Nenhum GT foi observado em relação ao produtor, suporte, contexto, etc. Sendo que alguns textos foram utilizados sem identificação do GT, apenas fazendo referência ao “texto”.

O segundo capítulo traz como GT principal “Os Contos em tempos de comunicação rápida”. Inicialmente, são apresentados dois contos e um miniconto, com suas, respectivas, questões de compreensão. Destacamos uma atividade que consideramos bastante pertinente, p.58, em que realiza uma comparação entre os contos e as sequências narrativas – descritivas-conversacionais e argumentativas, que podem estar presentes nos contos.

Outro destaque que fazemos é da página 62, que traz informações sobre suportes da literatura na era da comunicação atual (e outras formas de comunicação), citando alguns suportes que servem para mostrar ou divulgar textos literários impressos. Ressalta que,

[...] além do livro, que é o suporte mais comum, há outros, como o jornal, a revista, os luminosos, os blogs, o celular, as faixas, os pára-choques de caminhão. Além de outros que, muitas vezes, passam despercebidos por serem tão comuns, a exemplo de parada de ônibus, janelas de ônibus e de trem, e cita o exemplo de Porto Alegre, que utiliza esses suportes para divulgar a literatura local. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015, p.62)

Pudemos observar que este capítulo traz muitas informações importantes para a construção dos conhecimentos dos alunos. Além do gênero principal, conto, utiliza os gêneros

história em quadrinhos, letra de música, tirinhas e trava-língua, todos, gêneros literários. Porém, não houve a reflexão sobre sua composição, estrutura, intenção, produtor, interlocutor, etc. O objetivo maior é de trabalhar conteúdos da gramática normativa, com exceção de uma sutil explicação sobre conto e miniconto.

Passando para a unidade 2, “A temporal arte de narrar”, que traz os capítulos 3 e 4, abordando os gêneros Conto e Romance, respectivamente.

Destacamos do capítulo 3, na sua abertura, uma excelente pontuação sobre crônica e conto, observando que as semelhanças entre os dois gêneros, às vezes, tornam-nos difíceis de serem distinguidos. Como exemplo, utiliza um texto de Raquel de Queiroz – “Metonímia, ou a vingança do enganado” (drama em três quadros) – demonstrando a mescla destes dois gêneros num mesmo texto. Em seguida, explora sua construção, observando como o texto foi organizado, a partir daí as figuras de linguagem passam a ser o ponto principal do capítulo.

Observamos, também, que o próprio LD realça a dificuldade existente, algumas vezes, em diferenciar conto e crônica. Sentimos que, a explanação dada confunde um pouco mais esta distinção, ao utilizar um exemplo que aborda um texto misto desses dois gêneros, sem que tenha um estudo mais aprofundado para compreender e diferenciar os mesmos.

Continuando a observação, constatamos que, para propor o estudo do conteúdo Figuras de Linguagens, as autoras utilizam outros GTs, a exemplo de anúncios publicitários, cartum, várias tirinhas e um trecho de um texto que não especifica o seu gênero. Em todos eles, não há referência ao seu suporte, autor, interlocutor, intenção, etc. Apenas utiliza a linguagem empregada para enfatizar e explorar a sintaxe e os recursos estilísticos presentes nos mesmos.

Ressaltamos, também, a página 105 que traz a seção “*Conexões*” – relações entre textos, entre conhecimentos – no tópico 2 - Literatura e Música em diálogo – que traz a seguinte abordagem,

Se a igualdade de direitos entre gêneros – homens e mulheres – fossem respeitada no Brasil, a Lei Maria da Penha não precisaria ter sido criada. Isso você já sabe. Leia o poema a seguir, observando principalmente as partes em destaque. Descubra as conexões que podem ser feitas entre esse texto e as personagens femininas que são cantadas em letras da música popular brasileira. Converse com os colegas sobre essas possibilidades. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZINE, 2015, p.105).

Percebemos uma riqueza de intertextualidade permeada nesta seção, mas, no entanto, fazemos algumas pontuações. Inicialmente, sobre a Lei Maria da Penha, muito citada atualmente na sociedade, mas, e o aluno? Será que ele conhece esta Lei de uma maneira que

consiga fazer a ligação dela com o poema proposto para a leitura? Acreditamos que as autoras promoveram o diálogo da Lei com o poema Estatuto da mulher por este se referir à mulher e por ambos terem estruturas semelhantes, pertencentes ao discurso oficial – decreto, estatuto e lei. O poema é composto por versos/capítulos que decretam ações que, a partir de agora, serão permitidas às mulheres. (No caderno de atividade, sugerimos uma proposta tendo esta página como ponte.)

Em relação à intertextualidade do poema com as palavras realçadas - **Carolinas, mulheres de Atenas e Marias**, indagamos: Será, também, que os alunos conhecem as canções que são referendadas no poema?

Caso o professor não aprofunde a temática trazida pelo livro, oportunizando aos alunos conhecerem estes textos e compreenderem o diálogo entre os mesmos, numa atividade de leitura e rica de informações e conhecimentos, percebemos o quanto o aluno perderá de construir, pois, com toda esta carga propícia para diversos saberes, o LD não traz mais nada além da proposta descrita acima, a qual transcrevemos para a compreensão da atividade. Em seguida, passa bruscamente para o estudo da língua e reflexão, com foco na sintaxe do período composto por subordinação.

Continuando com a análise do capítulo, constatamos que os gêneros textuais apresentados em seguida: cartum, tirinhas, trecho de um livro de narrativas, todos literários, também objetivam o estudo seco e descontextualizado de algumas orações subordinadas.

No final do capítulo há uma exceção ao estudo gramatical. Na seção “Produção de texto” orienta o aluno a criar uma boa história, um conto, através de uma notícia de jornal. E traz como exemplo o conto de Moacyr Scliar - Passe de mágica- inspirado numa notícia de jornal, o trecho da notícia também é apresentado pelo LD. Por fim, finaliza o capítulo com o conto, Dona Custódia, de Fernando Sabino, para deleite do aluno.

Prosseguindo para o capítulo 4, que traz como GT principal o Romance. Inicia-se com o trecho do clássico “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, p.123-124. Realiza a compreensão de três trechos e utiliza-os para observar a linguagem dos mesmos, destacando o turno conversacional e algumas figuras de linguagem. Consideramos que o gênero proposto foi pouco explorado.

Outros GT apareceram para compor o capítulo, a exemplo de cartum, poema, e tirinhas (utilizadas com predominância), sendo utilizados, também, para estudar algumas figuras de linguagem.

Na página 135, na seção “outras linguagens, o LD aborda os quadrinhos e unidades narrativas, traz a informação do romance Memórias póstumas de Brás Cubas, informando que Machado de Assis publicou a obra em capítulos, cada um deles em um dia. Afirma que esta estratégia é utilizada até hoje, para conquistar leitores, ouvintes e telespectadores e mantê-los fieis ao veículo, seja jornal, revista, rádio ou TV.

Em seguida, explora a narrativa através de um cartum, mostra que esta narrativa é construída quase exclusivamente com imagens, de autoria do cartunista Laerte, o qual utilizou a mesma estratégia da obra de Machado de Assis. Informa que o cartum foi publicado em seis partes, numa sequência de edições do jornal Folha de São Paulo. Apresentadas as seis imagens e em seguida, abaixo delas, tem-se cinco indagações para trabalhar a narrativa e a compreensão dos quadrinhos apresentados.

Ressaltamos que, a nota ao professor, p.136, chamou nossa atenção, a qual descrevemos a seguir,

Por causa da complexidade de análise dessa sequência narrativa, sugere-se que as questões relativas a ela sejam respondidas coletivamente. Pode-se solicitar à classe que faça, antes, uma interpretação da história, que poderá ser confirmada ou não com as atividades. Conforme o desempenho da classe nessa primeira leitura, pode-se também adaptar as questões aqui propostas. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZINE, 2015, p.106).

Concordamos com as autoras quando se referem à possibilidade dos alunos considerarem a atividade complexa. Pois, sabemos que, um cartum é um gênero do discurso jornalístico, considerado opinativo ou analítico, que critica, satiriza e expõe situações por meio de grafismo e humor. Conforme o blog TodaMateria, “por meio do cartum, o veículo expõe a opinião, e ponto de vista [...]. Também pode ser considerado uma forma de levar ao público leitor, de maneira diferenciada e rápida, o debate sobre os mais variados temas da atualidade”.

Desta forma, entendemos que o LD considerou as narrativas presentes no cartum para paralelizar com a narrativa do romance selecionado para compor o capítulo. Porém, o LD nada informou sobre a temática abordada no gênero cartum, provavelmente esta seja a razão do aluno considerar complexa, pois entender o contexto do texto, principalmente o gênero utilizado, é primordial para uma boa compreensão do mesmo. Conforme Orlandi (1999, p.30), “Os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidas e que não dependem só das intenções dos sujeitos.”

As demais páginas destinadas a este capítulo constam dos gêneros tirinhas, outros cartuns, poemas e trechos de poemas e HQs, todos são suportes para o estudo gramatical, principalmente, da sintaxe – estudo do período composto por subordinação.

Na seção *Outro texto do mesmo gênero*, p.156-157, também apresenta um trecho de outro romance, porém, como em todos os volumes e capítulos, esta seção é apenas leitura deleite, nada é explorado nem sugerido nela.

Por fim, na última seção, *Ponto de Chegada*, p.160, traz uma revisão do que foi estudado na unidade completa, através de esquemas. E a sugestão da produção de um conto, gênero do primeiro capítulo desta unidade, em que o LD apresenta o início do conto de Dalton Trevisan – “Daqui ninguém sai!”, p.62, e sugere que o aluno continue a produção e conclusão deste.

Consideramos positivas as informações que orientam o aluno a pensar qual será a intenção do seu conto, se é fazer rir, chorar, aumentar o suspense, causar medo. Dentre outras informações expressas, que são primordiais para a produção do gênero. Também destacamos a nota ao professor, que sugere dentre outras atividades comuns, a de eleger os melhores contos para serem impressos em jornal local, ou escolar, possibilitando outras perspectivas para a produção do aluno. Porém, em nenhum momento encontramos o final do conto utilizado como referência, nem a sugestão que o professor, ao final de todas as atividades propostas, possibilite ao aluno a leitura, na íntegra, do mesmo, para que aluno compare quem chegou mais perto da criatividade do autor, ou outros tipos de questionamentos.

Em suma, consideramos que a exploração do GT romance foi muito superficial. Percebemos que o texto literário, em especial o romance, foco deste capítulo 4, poderia ser usado como momento deleite, de incentivo a leitura prazerosa, sem deixar de instigar o aluno a refletir sobre a língua, dentro dos gêneros propostos. Porém, acaba proporcionando o desencanto dos GT, pois o mesmo passa a ser arrimo para reflexões da língua, explorando orações coordenadas e subordinadas. Além de utilizar outros GT literários com este mesmo fim, em situações consideradas até descontextualizadas edesconexas.

Embora a utilização dos gêneros servirem, na maior parte, para dissecar a gramática, pontos que consideramos negativos, destacamos a escolha de dois trechos de romances apresentados no capítulo, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) e *O vôo do hipopótamo* (Luiz Antônio Aguiar), o segundo romance cita o primeiro no seu enredo. Essa intertextualidade observada torna-se instigante ao leitor e estimula o aluno a perceber que,

uma leitura, mesmo que seja só para deleite, nos permite adquirir muitos conhecimentos que posteriormente poderão ser comprovados ou complementados com novas leituras.

Perscrutamos a unidade 3, capítulos 5 e 6, que destacam os GTs entrevista jornalística e crônica jornalística, respectivamente.

No capítulo 5 podemos encontrar três entrevistas. As informações abordadas no LD sobre este GT são muito pertinentes ao aluno, porém, talvez pelo motivo dos entrevistados serem, respectivamente, Laerte Coutinho (cartunistas), João Montanaro (colunista, produtor de tiras) e na seção *outro texto do mesmo gêneros*, que apresenta a entrevista com Ziraldo, o capítulo dá muita ênfase ao gênerocartum.

Destacamos como positiva a seção “*Produção de texto*”, p.192, que traz como sugestão a entrevista com profissionais que despertem curiosidade e interesse dos alunos. Uma excelente tarefa para trabalhar o GT principal, como também envolver o aluno no campo das profissões, mergulhando-os num contexto real e estimulador para a realização da atividade, como também oportuno momento refletir sobre o uso da linguagem destas profissões.

Embora o foco do GT seja a entrevista jornalística, sentimos a falta do trabalho com outros tipos de entrevistas, para ampliar as discussões do gênero entrevista, a exemplo da entrevista de emprego, que acreditamos ser de suma importância para o conhecimento do aluno, já que a escola, também, tem o papel de objetivar a ascensão social dos discentes. No caderno de atividade sugerimos uma proposta que dialoga com este capítulo.

Acreditamos ser fundamental, para o professor, utilizar-se dos ensejos escolares, principalmente com o LD, para oportunizar ao aluno aprendizagens significativas no convívio e contexto social, até mesmo numa perspectiva profissional.

Consideramos que o capítulo, inicialmente, trabalha de modo instigante, com muitas informações e utilizações de outros gêneros que dialogam para com a proposta discursiva do capítulo, porém, a seção “*Língua: usos e reflexão*”, p. 184, quebra inopidamente a linha que seguia, voltando para o estudo dos períodos compostos por coordenação e subordinação, utilizando os GT manchete, tirinhas e HQs como arrimo deste estudo.

Para encerrar a análise da unidade 3, observamos o capítulo 6, p.198, que traz como GT principal a crônica jornalística.

Consideramos este capítulo bastante rico na diversidade de gêneros textuais. Utiliza-se de tirinhas, poemas, letra de música, notícias, piada, entre outros. Foca com intensidade a interpretação e compreensão dos textos e aborda a intertextualidade de forma lúdica. Porém,

sentimos a falta de um contexto mais próximo do aluno e a oportunidade de conhecer, ler e deleitar-se mais com o gênero principal.

O capítulo tem seu espaço preenchido com muitos gêneros, porém, apresenta apenas duas crônicas, uma para análise e estudo do GT, p. 198, a outra para leitura deleite, p.221. Consideramos que as crônicas são importantes de serem lidas, estudadas e compreendidas, principalmente por nem sempre ser fácil produzi-las e identificá-las. Por esta razão, acreditamos que o aluno deveria ter mais contato, ser oportunizado a ler uma variedade maior de crônicas jornalística, histórica, humorística, etc. Identificando e reconhecendo características, estilo e finalidades do GT em foco.

Finalizando este capítulo, destacamos a seção “Produção de Texto”, que sugere a produção de uma crônica a partir de uma notícia trazida pelo LD, com o seguinte título: “Comovidos, policiais pagam fiança de ladrão e fazem compras para ele no DF”. (o LD informa a sua fonte e autoria). Consideramos a notícia criativa e pertinente para a produção do aluno. Além de, como disse Geraldí, Org., (2014, p.42), “no ensino da língua [...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e denominar os tipos de sentenças”. De certa forma, é permitir ao aluno perceber que o cronista, de alguma maneira, dialoga com o jornalista, ao produzir suas crônicas.

Outra ponderação refere-se ao fato de que os alunos nem sempre têm contato com o GT crônica, sendo a escola, muitas vezes, sua única fonte. Desta forma, cremos que o LD perde uma ótima oportunidade de aprofundar o estudo do GT principal quando deixa de utilizar o espaço que foi destinado a ele e utilizam, repetidas vezes, outros gêneros que nem sempre tem relação com o GT principal e que é utilizado meramente para o estudo gramatical. E aproximando-se do fim da análise da coleção, chegamos à unidade 4, que traz a temática de defender ideias, argumentar e opinar. Composta pelos capítulos 7 e 8, trazendo os estudos dos gêneros principais: artigo de opinião e manifesto, respectivamente.

No capítulo 7 é abordado um GT muito presente na sociedade, o artigo de opinião. Consideramos estimulantes as discussões abordadas nos artigos propostos pelo capítulo, proporcionando participação e posicionamento dos alunos perante o assunto abordado. Defendemos que é extremamente importante despertar no aluno o senso crítico, o bom uso da linguagem para defender e expressar suas ideias e opiniões, o GT principal deste capítulo proporciona estas aprendizagens.

Julgamos que o capítulo 7 explorou de maneira sucinta, porém eficiente o estudo do GT proposto. E como nos demais capítulos, também faz uso de diversos gêneros textuais, dentre eles, mais uma vez em evidência, o Cartum. Os demais gêneros utilizados objetivam trabalhar a interpretação e compreensão do texto e a análise linguística.

Sentimos a falta de um estudo dos GTs propostos, neste capítulo, de maneira mais interligada ao contexto do aluno e ao GT principal. O que poderia oportunizar o trabalho com a língua portuguesa por um viés mais significativo e intertextual.

Por fim, o capítulo 8 traz o “manifesto” como GT principal. Consideramos significativa a escolha desse gênero, pois permiti desenvolver a proposta da unidade, que é defender ideias, argumentar e opinar.

Este capítulo é composto por diversos gêneros textuais, alguns buscam relacionar o GT manifesto com outros GTs que também são utilizados com o objetivo de mobilizar ações coletivas, a exemplo de uma charge, p.270 e um poema, p.271, ambos instigam a discussão sobre a mobilização coletiva. Porém, ressaltamos que, mesmo os textos de manifesto, selecionados para compor este capítulo, serem bem trabalhados pelo LD, outros GT, a exemplo de uma manchete, p.275, tirinha, p.281, dentre outros, são utilizados para trabalhar o conteúdo gramatical de maneira descontextualizada e desconexa da proposta do referidocapítulo.

Por fim, na unidade suplementar, p.292, que também é composta de uma gama de textos, de diversos gêneros, os quais são utilizados para embasar o estudo programático da unidade, sempre privilegiam o estudo da metalinguagem. Ressalvamos que não defendemos a abolição da gramática na escola, pelo contrário, comungamos com Marcuschi, 2008, p.56, quando afirma que, “a gramática não tem uma finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes” e produtores de textos, com isso seu estudo é imprescindível e a defendemos, mas, por um viés menos normativo e mais reflexivo, que amplia o estudo dos gêneros textuais no seu uso prático, contextualizado e social.

Comprovando a diversidade de gêneros textuais elencados no volume 9, abaixo encontra-se o quadro com os nomes e quantidades dos mesmos.

Quadro 1 – Tratamento dos gêneros pelo LD

VOLUME 9			
GÊNEROS	LEITURA	ESTUDO	CITADO
Artigo de opinião	6	1	-
Cartum	6	2	-

Charge	2	-	-
Citação	1	-	-
Conto (trecho)	5	1	1
Crônica (trecho)	4	2	-
Entrevista	3	1	-
Esquema	40	-	-
Fábula	-	-	1
HQs	4	-	-
Legenda	28	-	1
Lenda	-	-	1
Letra de música (trecho)	11	-	-
Logotipo	1	-	-
Manchete	9	-	1
Manifesto	4	-	-
Miniconto	5	-	-
Mito	1	-	-
Nota informativa	23	-	-
Nota sobre o autor	10	-	-
Notícia (trecho)	5	-	1
Piada	1	-	-
Poema (trecho)	37	1	-
Propaganda / Anúncio publicitário	5	-	-
Referência bibliográfica	160	-	-
Reportagem	1	-	-
Resumo	4	-	1
Romance (trecho)	1	-	-
Tirinha	45	-	-
Trava língua	1	-	-
Verbetes	164	-	-
Verbetes de dicionário	5	-	-

Quadro 7. Fonte do autor.

Percebemos que, mais uma vez, os gêneros literários lideram na coluna “estudo”, e que estes gêneros são selecionados como GT principal do livro. Muitos outros gêneros,

(parafrazeando Bakhtin) de vários “gêneros discursivos”, também estão presentes na composição do instrumento. Mas, pudemos constatar que a grande maioria deles é utilizada de maneira desconexa da proposta do capítulo, que é oportunizar a aprendizagem da discursividade do aluno, de levá-lo a defender ideias, argumentar e opinar através de gêneros textuais, escritos e orais. Verificamos que a maioria dos gêneros são utilizados para trabalhar a gramática normativa de maneira descontextualizada.

Em seguida, apresentamos o quadro 2, o qual traz a compilação da seção “Produção de texto”, em todos os quadros 2 demos ênfase ao “**para quem**”, por acreditarmos que o interlocutor é peça fundamental para a construção da competência comunicativa do aluno.

Corroboramos com Marcuschi (2008, p.78) quando descreve que,

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem o outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidades distintos.

Consideramos pertinente que as produções dos alunos tenham diversos interlocutores, dentro e fora do ambiente escolar, para que os discentes analisem como estruturaram seus textos, conforme os vários e possíveis destinatários. Compreendendo que a escrita muda conforme as circunstâncias, em relação ao volume 9, comprovamos que os interlocutores são sempre participantes da comunidade escolar, além do professor, maior interessado na produção escrita do aluno. Pode-se ter a comprovação com o quadro abaixo.

Quadro 2 – Proposta de produção de texto do LD

Pág.	Gênero	Proposta	Para quê?	Para quem?
46	Poema Visual	Produzir um poema visual a partir de palavras selecionadas	Expor no varal de poemas visuais da classe.	Para os colegas da sala
75	Conto breve ou miniconto	Conto breve ou miniconto inspirado em manchete e em imagem	Entreter, estimular a imaginação. Participar de um sarau com a reunião dessas narrativas.	Para os convidados do sarau.
116	Conto	Conto a partir de notícia de jornal	Entreter o leitor, estimular sua imaginação. Para ser publicado no jornal da escola ou do bairro.	Para os colegas da sala de aula e para aqueles que lêem o jornal da escola.
155	Diálogo (escrito)	Diálogo a partir do que é sugerido em um dos	Reconstruir possibilidades de sentido para o texto lido. Motivar a leitura	Para os colegas da classe lerem essa história.

		capítulos de romancelidos.	romance.	
192	Entrevista	Entrevista com o profissional de determinada área.	Informar e esclarecer a respeito de dúvidas sobre algum assunto ligado a profissões. Publicar em site ou jornais escolares.	Para ajudar colegas a refletirem sobre caminhos profissionais.
220	Crônica	Crônica a partir de uma notícia de jornal	Entreter, estimular a imaginação e o senso crítico. Publicar no mural da escola e, se possível, promover uma roda de leitura de crônicas.	Para os colegas da turma e para a comunidade escolar em geral.
253	Artigo de opinião	Artigo de opinião sobre tema polêmico.	Expor sua opinião e defender seu posicionamento.	Pessoas da comunidade escolar.

Quadro 8. Fonte do autor.

Como desfecho da análise da coleção, destacamos a coluna **para quem** e a citação de Orlandi, não só para este quadro do volume 9, mas para todos os volumes; refletindo sobre,

A reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem -, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a situação do professor em sala de aula. (ORLANDI, 2014, p.46)

Em se tratando de subsidiar o professor, destacamos que no volume 9, também sentimos a falta da presença dos gêneros formulaicos. Eles não foram utilizados como proposta em nenhuma atividade, muito menos como sugestão de leitura. Por isso, no capítulo seguinte, traremos propostas para que o professor “ilumine-se” com propostas sugeridas por nós.

Como ponto final da análise da coleção, consideramos que, em cada volume, mesmo que identificado equívocos e lacunas, apreciamos os quatro volumes por serem instrumentos que portam contribuições imensuráveis em cada capítulo.

Como nossa pesquisa buscou encontrar gêneros formulaicos abordados pelo LD, comprovamos que estes estão presentes na coleção analisada, apenas, com a nomenclatura citada, não aparecem como propostas de atividades, o que sugere ao professor a busca de materiais complementares para a abordagem destes GT no Ensino Fundamental II.

5. OS GÊNEROS FORMULAICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: POSSIBILIDADES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Este capítulo é composto de quinze propostas que versam entre produção e leitura de gêneros textuais que, geralmente, não são explorados em sala de aula. Alguns dos gêneros sugeridos são até citados no LD, porém, não é aprofundada uma reflexão sobre os mesmos, dentro de um contexto real e direcionados a interlocutores além do ambiente escolar.

Há propostas de atividades bem simples, outras mais complexas, que direcionam para focos além da gramática normativa. Todas as sugestões são livres para as adequações do professor, conforme a necessidade e criatividade do docente.

Incluímos modelos e indicações de fontes de pesquisas, objetivando um trabalho mais prático. Sem esquecer que muitas atividades vão requerer do professor um estudo mais aprofundado sobre os gêneros propostos, pelo fato de não serem, cotidianamente, o centro dos estudos desenvolvidos em sala de aula. Por fim, conectamos todos os gêneros com o trabalho proposto pelo LD, incentivando a olharmos este instrumento como fonte inesgotável de possibilidades de estudo e reflexão sobre a nossa língua materna.

5.1 PROPOSTAS DE PRODUÇÕES DE TEXTOS (E LEITURAS) APLICÁVEIS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Azeredo (2011, p. 30), “a língua tem a natureza de um sistema extraordinariamente versátil e adaptável, que se pode resumir numa palavra: criatividade”. Acreditamos que, essa criatividade pode ser afluída a partir do uso do livro didático em situações oportunas para trabalhar a língua portuguesa e os gêneros textuais em seus diversos contextos de uso e produção.

Ainda embasados em Azeredo (2011, p. 66), evidenciamos que,

Cabe a cada usuário da língua avaliar o contexto de uso e escolher a forma de expressão mais apropriada. Afinal, paralelamente à sua produção de sistema de unidade e regras combinatórias, a língua é expressão da imagem que os interlocutores fazem da situação social em que se encontram – ou seja, uma forma de comportamento -, e como tal requer de seus usuários discernimento para adequar as formas que empregam à situação e à finalidade do ato comunicativo. É nisso que consiste a competência verbal de um cidadão.

Buscar o conhecimento do aluno para ter autonomia nas suas produções escritas, saber discernir sobre a adequação da linguagem e do gênero textual a utilizar, contribuindo para sua competência verbal, é que produzimos esta proposta de intervenção, que traz sugestões para o professor trabalhar gêneros textuais, não explorados pelo LD, a exemplo dos os gêneros ofício, currículo e ata, dentre outros gêneros que circulam na sociedade e que consideramos importantes serem conhecidos pelos alunos. Todas as produções surgem de oportunidades encontradas no próprio LD. Ou seja, é preciso rever o não visto no livro didático, almejando integrar o que a obra oferta com a criatividade do professor.

Nas propostas aqui apresentadas, foi identificado o volume, página, excerto ou atividade que a inspirou. Porém, não especificamos o número de aulas a se trabalhar, nem elencamos todos os possíveis conhecimentos que poderão ser explorados a partir das atividades propostas, visto que, são apenas sugestões que poderão ser adaptadas para qualquer ano do Ensino Fundamental II e até do Ensino Médio, conforme o interesse e necessidade do professor.

Mãos à obra!

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

MODALIDADE DE ENSINO: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

ATIVIDADE 1

Aporte: Volume 6 – página 34

Gênero: ATA

Proposta de atividade: O LD propõe, na sua atividade, que observe a linguagem empregada pelo aluno (recado falado) e pela diretora (recado escrito).

Texto A	Texto B
Representante da classe falando aos colegas	Direção da escola dirigindo-se por escrito aos alunos
<p>Ixe, galera, acho que a gente exagerou um pouco ontem e parece que a barra vai pesar.</p> <p>A diretora disse que a gente tava perturbando as outras salas e vai conversar com a gente.</p> <p>A reunião é amanhã, às oito. Se preparem!</p>	<p>Alunos do 6ª B.</p> <p>Recebemos reclamações de outras salas ontem. Vocês estavam perturbando as salas vizinhas com excesso de barulho. Haverá uma reunião amanhã, às 8h00, na sala, para tratarmos desse assunto.</p> <p>Direção.</p>

Esta é uma excelente ponte para explorar o gênero ata.

O professor orienta a turma a simular a reunião marcada pela diretora. Um(a) aluno(a) a representará, comportando-se como seria a postura da diretora. Em seguida o professor solicita a dois alunos, em lugares distintos da sala, que descrevam toda a discussão da reunião.

Após a tarefa concluída o professor solicitará aos alunos, produtores dos textos, que troquem suas produções e leiam para si, em seguida, leiam em voz alta a produção do colega para a turma. - Esta tarefa é propícia para refletir sobre o reflexo da individualidade e enfatizar que cada aluno empregou sua carga afetiva, compreensiva e de conhecimentos nas suas produções, percebendo que o uso da linguagem varia de acordo com cada produtor e suas peculiaridades-.

O professor deve trabalhar com o aluno a percepção de que em um mesmo gênero “padronizado” há diferenças, há uma personalidade num texto impessoal. E que não implica, apenas, seguir um modelo estrutural, existe muito mais por traz das linhas escritas. E esta comprovação poderá ser feita com a comparação das duas atas produzidas, no mesmo momento e da mesma situação, pelos dois alunos.

Em seguida, faz-se uma votação para avaliar qual texto conseguiu melhor descrever a reunião. Apontando o porquê um se caracterizou melhor do que o outro (uso das palavras, estruturação do texto, entendimento pelo leitor, etc.) Após o texto aprovado, solicitar que todos assinem abaixo como comprovação da atividade realizada.

Depois de vivenciada esta etapa, indagar aos alunos se alguém já participou de uma reunião ou encontro que tenha sido semelhante à atividade desempenhada em sala. Incitá-los a discutir o porquê se registra tudo o que acontece numa reunião. Para que serve este texto. Será que esta forma de produzir texto tem um nome? Porque e quem assina abaixo? Quem guarda o texto produzido? E deixar fluir o debate sobre estes e outros questionamentos que surgirem.

Após a discussão, o professor explicará que esta prática é muito comum. Esclarecerá a turma que, a ata é um registro escrito sobre todos os acontecimentos e assuntos debatidos durante uma reunião ou outro tipo de assembleia. É utilizada principalmente no contexto profissional, porém pode ser utilizada em muitas outras situações, a exemplo de uma reunião entre a direção da escola e uma turma de alunos, ou uma reunião da associação de agricultores e muitas outras situações.

O objetivo é manter o registro das decisões e argumentos que foram apresentados durante a reunião. Por isso que todos os presentes assinam a ata, para aprovar e testemunhar a veracidade do que foi registrado. Deve-se utilizar a linguagem formal e seguir algumas regrinhas, como exemplo: ser tudo escrito por extenso. Evitar abreviaturas. Não utilizar parágrafos e nem “pular linha”. Não utilizar corretivo, nem ter rasuras e emendas e utilizar os verbos no pretérito perfeito do indicativo. (Excelente momento para permitir a entrada da gramática normativa na aula, na medida em que, a ata seja retextualizada para se adequar ao gênero).

Durante a explicação, indagar sobre um possível erro cometido na ata. Como o redator deverá proceder? Rasgar a folha e iniciar em outra? Estimular os alunos, após as regras citadas, a compreender qual seria o procedimento apropriado.

Continuar a explicação informando que, o redator, aquele que redige, também considerado secretário, caso erre alguma palavra durante a produção da ata, poderá utilizar uma partícula retificadora. Caso seja percebida depois de lavrada a ata, a correção poderá ser feita em forma de errata. (aqui, também, abre as portas para a gramática normativa).

Ao final da explicação, o professor poderá trabalhar a ata produzida e escolhida pela turma, reescrevendo-a com as adequações necessárias, a partir do gênero em estudo e possibilitando uma imersão de novos conhecimentos a partir desta atividade. Permitindo a utilização da gramática de maneira reflexiva, compreendendo o porquê de tal regra, a semântica, a concisão necessária em algumas produções, a transcrição do oral para o escrito, sem perder a essência do dito, dentre muitas outras oportunidades que poderão ser enxergada pelo professor, conforme o ano escolar e o texto escrito.

ATIVIDADE2

Aporte: Volume 6 – página 20

Gênero: ATA

Proposta de atividade: Voltando as páginas iniciais do primeiro capítulo, que trabalha os elementos de uma narrativa, percebemos mais uma oportunidade para ampliar os conhecimentos sobre o gênero ata.

A unidade 1, capítulo 1, destaca o gênero “conto” como gênero principal. A abordagem da construção do texto trata da narrativa em prosa, evidenciando os elementos: narrador, espaço, personagem, tempo e enredo. O professor pode explorar estes elementos, chamando a atenção do aluno para a percepção de que, alguns desses elementos estão presentes em diversos gêneros, porém, utilizados de outra maneira ou com outra nomenclatura.

Esta atividade propõe que o aluno realize a tarefa de comparar e comprovar a existência dos mesmos elementos em mais de um gênero.

O docente realizará com a turma um paralelo entre um conto e uma ata. O motivo de estes dois gêneros serem escolhidos é que, ambos são narrativas e partem do oral para o escrito. Embora sejam bem diferentes um do outro, permite ao aluno realizar comparações, possibilitando-os a ver-se em diferentes papéis de produtor textual. Reforçando que, existem gêneros mais adequados e menos adequados para cada situação, gêneros criados a partir de situações reais e outros retirados da imaginação do autor.

Abaixo, encontra-se o modelo de um quadro comparativo. Esta atividade objetiva revisar conteúdos já vistos e introduzir novos conhecimentos, desde os assuntos sobre os gêneros textuais estudados, ampliando para a compreensão do texto e a análise linguística. Visto que, estes conhecimentos se imbricam para construir a competência comunicativa do aluno.

O aluno receberá o quadro em branco, e todas as respostas ficarão a parte (em cartaz, na lousa ou impressas - ver a disponibilidade de material da escola) ou permitir que o aluno preencha sozinho, caso já possua as competências necessárias. Os discentes identificarão as respostas e escreverão no devido espaço.

Não trazemos a indicação do conto e da ata a serem utilizados, deixamos a critério do professor. Que pode utilizar o conto do próprio LD e a ata produzida pelos alunos, na atividade anterior. Ou mesmo solicitar que façam a pesquisa extraescolar e tragam um exemplar de cada gênero. Porém, cada elemento analisado deve ser identificado e registrado conforme as informações dos textos escolhidos e trabalhados com a turma.

O quadro utilizado possibilita ao professor refletir, junto com os alunos, sobre dois gêneros narrativos, um literário e outro não literário, permitindo um diálogo entre eles. O que seria mais difícil de acontecer, por exemplo, entre um conto e uma bula.

Desta forma, defendemos esta atividade de comparativos, mergulhando o aluno em possibilidades de aprendizagens sobre diversos gêneros textuais, posicionando-se como um possível “autor” dos textos trabalhados e ponderando qual gênero deverá ser utilizado em determinados contextos.

Exemplo:



 Gênero	CONTO:	ATA:
Elementos	Narrativa de fatos imaginários, fictícios	Narrativa de fatos (enunciados) reais
ELEMENTOS DA NARRATIVA		
Narrador	Sim: Pessoa que conta uma situação, participando ou observando a mesma, se dá em vários contextos.	Sim: Aquele que escreve e ler os enunciados proferidos em uma reunião (secretário), para registrá-los e, posteriormente, obter a aprovação de todos os presentes.
Espaço	Sim ou: Determinado ou indeterminado. (como identificar no conto?)	Sim: Sempre determinado (qual?)
Personagens	Sim (quais são?)	Sim Participantes da assembleia: (quem ou quantos participaram?)
Tempo	Sim Determinado ou Indeterminado (quando?)	Sim Sempre determinado (quando?)
Enredo (Aproveitar este momento para ensinar o aluno a resumir uma história)	Sim Através de uma prosa escrita. (conta o que?)	Sim Os enunciados proferidos e escritos pela ordem da fala, a discussão do assunto através de uma prosa que se transforma em registro escrito. (trata de que assunto?)
Finalidade	Deleite, reflexão, etc. (deixa algum ensinamento?)	Registrar por escrito a discussão de uma assembleia. (o que ficou acordado ou foi discutido?)
MOMENTOS DA NARRATIVA/ ENREDO		
Situação inicial	Sim (identificar)	Sim (identificar)
Conflito	Sim (identificar)	Não (mas pode acontecer, identificar)
Clímax	Sim (identificar)	Não
Desfecho	Sim (identificar)	Sim (identificar)

Quadro 9. Fonte do autor.

As respostas coloridas deverão ser preenchidas pelo aluno. Ao concluir a tarefa, poderá ter uma visão mais ampla desses dois gêneros textuais e, possivelmente, adquirido algum conhecimento que favoreça as suas produções futuras. Neste processo de comparação, o professor poderá abrir as portas para a gramática, refletindo porque uma regra se empregou neste e não naquele texto, as formas de linguagem, a semântica das palavras, observar que alguns textos nos permitem brincar com as palavras, a exemplo do conto, em outros textos, as palavras devem possuir um caráter mais sério e formal, a exemplo da ata. Dentre tantas outras observações que serão adequadas a idade e competências dos alunos.

Uma observação que fazemos é, mesmo este texto sendo inspirado no volume 6, poderá ser utilizada no 9 ano, por exemplo, ao invés de utilizar tirinhas descontextualizadas para trabalhar o conteúdo programático: período composto por coordenação, poderá utilizar a ata produzida pelos alunos para entender as “benditas orações coordenadas e subordinadas”. Com a construção do “próprio” aluno tornar-se mais compreensível o porque de tal oração ter determinada classificação.

ATIVIDADE 3

Aporte: Volume 6 – página 32

Gênero: Currículo

Proposta de atividade: Destacamos o seguinte excerto do LD,

Língua: usos e reflexões [...]. O uso que cada um faz da língua – falada ou escrita – varia de acordo com as origens de cada indivíduo, o meio em que vive, circunstâncias em que está envolvido ao falar ou escrever. Além disso, o uso da língua será também dirigido pelas nossas intenções de comunicação, pelo tipo de interlocutores a quem nos dirigimos ou que participam do processo de interação. (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2015).

Este aporte, dentro da proposta do LD, trabalha a variação linguística. Percebemos que além do trabalho com esta temática de extrema relevância. Este momento poderá servir de ponto para trabalharmos o gênero currículo, pois se trata da 1ª unidade do LD e início do ano letivo. E como, geralmente, em toda sala de aula há eleição para escolher o representante de

sala, esta atividade propõe a escolha do representante de turma através da análise dos currículos dos alunos.

O professor introduzirá a proposta do novo gênero, solicitará que cada aluno elabore seu currículo no caderno. Permitir um tempo para que cada um faça sua produção. Informar que este texto servirá de base para a seleção e nomeação do cargo de representante de sala.

O professor deverá observar a produção dos alunos, como eles construíram seus textos. Selecionar alguns, que considere bem distintos da intenção e linguagem do gênero proposto, compartilhá-los com a turma (vamos ver como fulano construiu seu currículo, leitura em voz alta para que todos possam perceber a produção do colega, se considerar oportuno, solicitar que cada aluno leia ao seu, em voz alta). Em seguida introduzir as orientações necessárias sobre o gênero. Demonstrar aos alunos que um texto não pode ser produzido de “qualquer jeito”. Deve-se ter o cuidado de analisar, antes da produção, as questões: para quem, para quê, por que, como, onde, quando, etc. Ressaltando que, cada situação, de produção de texto, terá suas indagações.

A respeito do gênero currículo pode-se analisar com os alunos:

- ✓ Quem produzirá o texto: o próprio aluno. (Pessoa interessada em divulgar o currículo)
- ✓ Para quem produzirá o texto: Coordenação da escola. (Instituição, comércio, empresa, etc. Responsável por recebê-lo e analisá-lo - ampliar os ensinamentos).
- ✓ O que terá na composição do texto: Informações sobre dados pessoais, qualidades, características, escolaridade, cursos, experiências, fotografia.
- ✓ Com que finalidade o texto será produzido: para concorrer uma vaga de representante de sala. (Geralmente é utilizado para conseguir a vaga em um emprego.)
- ✓ Como produzirá o texto: Preferencialmente utilizando o computador, impresso. Caso a escola não tenha os recursos necessários, produzi-lo manuscrito. Utilizando uma linguagem formal e clara. (Orientar que alguns currículos podem ser entregues via email).
- ✓ Local de entrega e data: A critério do professor. Poderá ser entregue ao docente ou à coordenadora pedagógica. Determinar a data com a turma.

OBS: Não é comum este gênero textual circular na sociedade como um jornal, por exemplo. Geralmente é entregue da mão do candidato à mão do responsável pelo setor de recolhimento. Alguns estabelecimentos determinam data, hora e local para ser entregue. O fato de entregar não garante vínculo entre o candidato e a vaga ofertada. O currículo **assemelha-se a um questionário em estrutura de formulário.**

Após a discussão sobre estes questionamentos, o professor entregará o esqueleto do currículo a cada aluno, que fará, novamente, seu currículo. Desta vez, para entregara coordenação pedagógica, responsável por selecionar o representante de classe e compreendendo o porquê e como preencherá seu currículo. (O docente construirá o modelo conforme a sua turma, respeitando a formatação de um currículo).

Esta atividade proporciona ao estudante observar suas informações pessoais. Aprender sobre dados que causam dúvidas em muitas pessoas na hora de preencher um documento, como exemplo: nacionalidade, naturalidade, órgão expedidor, unidade federativa, dentre outras informações pertinentes ao cidadão. O estudante também analisará suas qualidades e habilidades, imprescindíveis para a construção do currículo. Em se tratando da vaga de representante de sala, discutir quais são as qualidades necessárias para ocupar a função. Além de trabalhar a análise linguística, observando letras maiúsculas, minúsculas, paragrafação, coerência das respostas, concordâncias das palavras utilizadas, etc., dentro de um contexto real, em que o aluno se vê como construtor destes conhecimentos.

O professor esclarecerá as orientações acima, possibilitando ao aluno perceber o que é essencial na construção de um currículo, e que esta construção é gradativa, conforme suas conquistas, seus estudos e suas experiências. Cabe a cada um enriquecê-lo constantemente. A escola contribui bastante nesta construção, mas quem coloca o “ponto final” é o dono do currículo.

ATIVIDADE 4

Aporte: Volume 6 – página 234

Gênero: Ofício/ Carta

Proposta de atividade: Outra situação do LD que pode ser aproveitada pelo professor é a da seção “*Produção de texto*”, que solicita um artigo de opinião sobre alimentação.

Na mesma página, citada acima, destacamos o excerto:

Outros assuntos também costumam ser discutidos pela sociedade. Por exemplo, a alimentação é um tema polêmico, sempre em discussão. As tentações dos petiscos e das guloseimas são fortes [...] Então, sobretudo na hora da refeição, há conflito sobre a escolha de alimentos: é preciso seguir uma alimentação saudável e natural ou vale a pena se deixar levar por guloseimas industrializadas e petiscos acondicionados em sedutoras embalagens?

Com esta atividade surge mais uma ponte entre o LD e a oportunidade real de utilizar outro gênero formulaico. Pois, em se tratando de um artigo de opinião, é necessário que o autor do texto possua conhecimentos e argumentos para defender seu posicionamento em relação ao tema abordado.

Antes dos alunos produzirem o artigo, a turma poderá solicitar à Secretaria de Saúde ou de Educação uma palestra com uma nutricionista (municipal). O professor indagará a turma qual seria a melhor maneira de chamar a nutricionista para ministrar esta palestra. Listar as indicações dos alunos, que pode ser por meio de convite, telefonema, email, Whatsapp, etc. (listar tudo o que os alunos citarem). Ao discutirem as diversas maneiras que poderiam utilizar e quais as mais adequadas, caso o nome ofício não tenha sido citado, o professor aproveitará para inseri-lo na listagem. Assim, o gênero será explorado pela turma, o professor trabalhará-lo-á com os alunos, em um contexto autêntico.

Esta atividade possibilita explorar o produtor, o interlocutor, a linguagem, a estrutura, a finalidade, a utilidade, arquivamento e a circulação do gênero proposto.

O docente poderá trabalhar a construção do ofício e encaminhar a coordenação escolar para encaminhá-lo e guardá-lo, já que a escola é produtora deste gênero e tem todo um controle e arquivamento sobre os mesmos.

Depois de enviado o ofício e realizada a palestra com o tema proposto, dar-se-á continuidade à atividade do LD, ou seja, os alunos produziram o artigo de opinião embasada nas aprendizagens adquiridas com o evento, dentre outros conhecimentos que já possuem ou tenham pesquisado no decorrer da atividade.

Corroboramos com Bakhtin (2003, p.279), ao afirmar que, “neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o”. No caso da atividade proposta, a construção do artigo, poderá haver alunos que defendam as guloseimas e os que defendam uma alimentação mais saudável, e que suas defesas estão relacionadas ao contexto de vida do produtor, devendo ser respeitadas pelos leitores, mesmo que estes não comunguem da sua opinião.

Para concluir a tarefa, o professor também poderá propor a produção de duas cartas coletivas de agradecimento, uma para a palestrante e a outra para a Secretaria que atendeu a solicitação do ofício. Mais uma maneira de trabalhar outro gênero textual mais conhecido pelos alunos, porém, menos utilizado atualmente.

Vemos estas tarefas propícias para a utilização da norma culta da língua, possibilitando sua reflexão dentro de um contexto em que o aluno está inserido. O professor adequará os conteúdos a serem explorados de acordo com o ano e a necessidade daturma.

Acreditamos que, estas sejam atividades que possibilitam discutir o porquê de certas regras gramaticais, realizando comparações e decidindo qual o melhor resultado, além de permitir ao aluno utilizar as palavras, as produções de textos, em contextos reais, em que eles, realmente, passam a ser os “donos do discurso” em determinados momentos, e mais ainda, perceber que seus discursos estão permeados de considerações de outros, que se cruzam para tecer a preciosa linguagem e comunicação entre as pessoas.

ATIVIDADE 5

Aporte: Volume 6 – página 131

Gênero: Ficha (ficha de matrícula)

Proposta de atividade: O LD traz um recorte de uma ficha com o objetivo de trabalhar adjetivos pátrios. A atividade não traz a ficha na íntegra e não faz referência e nem especifica de que se trata. Foca apenas nos itens nacionalidade e naturalidade. Vemos esta tarefa como

uma excelente ponte para trabalhar com os alunos, na íntegra, o preenchimento de uma ficha. Este é um gênero muito presente na sociedade e utilizado em diversas áreas e situações.

Ficha de identificação			
Nome completo:	[.....]		
Residência:	[.....]	CEP:	[.....]
RG:	[.....]		
Filiação:	[.....]		
Nacionalidade:	[.....]	Naturalidade:	[.....]

O professor utilizará o modelo da ficha de matrícula da escola, talvez desconhecida por muitos alunos, utilizando-a para discutir:

- ✓ o porquê de esta ficha ser considerada um documento;
- ✓ onde e por quem é preenchida;
- ✓ qual sua finalidade;
- ✓ o que é necessário para preenchê-la
- ✓ forma de preenchimento;
- ✓ itens que a compõem e o que significa cada item.

Esta é uma ótima oportunidade para informar ao aluno que, em muitas situações sociais, o cidadão necessita preencher fichas, formulários, documentos, e nem sempre há orientação no ato da ação. Por esta razão, faz-se necessária a escola possibilitar esta aprendizagem em sala de aula, para que, numa futura situação real, o aluno possa ter a competência de preenchê-la.

Além de possibilitar, mais uma vez:

- ✓ Refletir sobre a particularidade do aluno, ao responder sobre sua vida pessoal (conforme os itens que compõem o documento).
- ✓ Respeitar a individualidade do outro, ao perceberem que as informações se diferem conforme cada pessoa.
- ✓ Permitir que os conhecimentos linguísticos sejam observados e discutidos, na medida que respondem cada item (conforme o ano escolar, aprofundar a reflexão).
- ✓ Compartilhar conteúdos e conhecimentos atrelados a outras disciplinas.

- ✓ Conhecer um pouco o trabalho dos funcionários da secretaria escolar. E refletir sobre outras profissões e situações que utilizem ficha semelhante à trabalhada. (Listar e discutir oralmente as informações referentes aos conhecimentos dos alunos).

Pontuamos estas observações porque enxergamos que estas reflexões, também, contribuem para a atividade de produção e compreensão de outros textos. À medida que o aluno aprende a se ver como produtor e ao mesmo tempo percebe e respeita a produção de outros, lançando um olhar sobre a imensidão de conhecimentos interligados que contribuem para torná-lo cada vez mais competente no processo da interação.

Mesmo em um gênero formulaico poderemos encontrar um aporte para diversos saberes e reflexões.

Já parou pra pensar em quantos modelos de fichas há na sociedade?

Listamos algumas para servir de reflexão sobre este gênero...

- ficha pessoal de cadastro (bancário, local de trabalho, biblioteca, etc.)
- ficha de inscrição (curso, concurso, eventos, associação, etc.)
- ficha de amannese
- ficha hospitalar
- ficha funcional
- ficha de leitura
- ficha catalográfica
- ficha de cadastro de moradores
- ficha de avaliação

(Será que o aluno já ouviu falar em todas elas? Ou conhecem outras?)

ATIVIDADE 6

Aporte: Volume 6 – unidade complementar

Gênero: Ofício/comunicado/carta e mensagem de “WattsApp”.

Proposta de atividade: Em todo o volume 6, percebemos que há a abordagem sobre o monitoramento da linguagem, ressaltando que determinadas situações exigem maior formalidade de expressão e outras não. Para demonstrar esta diferença, a página 264 utiliza dois gêneros textuais, uma “carta” do Secretário Municipal para os moradores da cidade, destacando a linguagem formal. (Conforme nossa avaliação, a carta, geralmente, escrita na primeira pessoa e de modo mais pessoal, perde a essência deste gênero por conta da sua linguagem na terceira pessoa, assemelha-se mais a um excerto de ofício ou um comunicado), e um “cartaz” produzido por um grupo de alunos e dirigido aos colegas da escola, destacando a linguagem informal.

A – Um secretário municipal dirigindo-se por meio de carta aos moradores da cidade:

Sr. Consumidor,

O secretário do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos informa que os níveis dos reservatórios de água da cidade estão muito baixos. Comunica que, caso não seja diminuído o consumo de água durante o verão, haverá cortes no fornecimento, além de aumento no valor das contas de água a serem pagas.

B – Um grupo de alunos dirigindo-se por meio de um cartaz ilustrado aos colegas de escola:

Oi, galera, a situação tá sinistra na cidade toda: se a gente der uma de vacilão em casa e aqui na escola, vai faltar água pra todo mundo. Se liga, meu, e vê se não desperdiça água! Vamo lá, gente!!!!

Com esta atividade o professor pedirá aos alunos que se imaginem ocupando a função do Secretário citado no LD. Divida a sala em três grupos. Cada equipe receberá uma proposta de produção de texto:

- ✓ a primeira será um comunicado,
- ✓ a segunda um ofício circular,
- ✓ a terceira uma carta.

Todas as propostas, com o mesmo tema e direcionadas aos moradores da cidade. (Buscar um tema atual e pertinente para ser discutido em sala, por exemplo, um problema social que esteja acontecendo - sensibilizar a população para diminuir o consumo de água, ou respeitar o trânsito. Desde que seja algum tema conhecido, vivenciado e debatido pelos alunos).

Esta atividade proporciona o trabalho comparativo com três gêneros textuais distintos e ao mesmo tempo muito semelhantes, focando a linguagem formal, conforme a proposta do LD. Além de analisar as semelhanças e diferenças destes GT, refletir com o aluno que os textos possuem nome e estruturação diferenciada, mesmo que eles se destinem ao mesmo interlocutor e abordem o mesmo assunto. Estas comparações e observações contribuem para a reflexão sobre qual seria a melhor produção para conseguir, com mais efetividade, o objetivo pretendido.

Apreciamos que esta análise é de extrema importância, pois, ela permite trabalhar a Língua Portuguesa considerando o contexto, os sujeitos e a prática discursiva, ampliando os saberes concernentes a leitura, produção e escrita dos textos explorados. Mas, como esta primeira proposta é hipotética, propomos a complementação da atividade, objetivando uma tarefa em num contexto real.

E aproveitando a proposta do LD, sobre a linguagem informal, sugerimos que o professor solicite a cada equipe que, mobilizada com o pronunciamento do secretário, abracem a causa e realizem uma campanha de sensibilização com os alunos da escola. Para esta mobilização, solicitará a produção de mensagens “tipo “WattsApp” para enviar a comunidade escolar, direção, professores, alunos e demais membros. As mensagens seriam produzidas na sala, observadas pelo professor e colegas, posteriormente compartilhadas pelos usuários do aplicativo.

As mensagens produzidas pelos alunos devem ser utilizadas pelo professor para aprofundar as reflexões linguísticas, analisar com a turma as informações contidas nas mensagens, observar a linguagem “virtual” e “informal”, e as adequações necessárias, para um bom entendimento do leitor. Depois de concluída esta etapa, o docente imprimirá, em design conforme uma mensagem de “WattsApp”, versão impressa, para os demais alunos da escola que não utilizam o referido aplicativo. Os alunos produtores das mensagens aproveitarão o horário da entrada ou recreio para realizar a campanha de sensibilização, distribuindo as mensagens impressas reforçando as enviadas, como objetivo real de

refletirem sobre “o tema abordado na sala, que é de conhecimento de todos”, sensibilizando toda comunidade escolar para a busca de uma sociedade melhor.

Outra sugestão seria o professor de português trabalhar em parceria com outros professores, que poderiam reforçar a abordagem do tema escolhido, dando um maior enfoque a campanha de sensibilização e a produção escrita dos alunos.

ATIVIDADE 7

Aporte: Volume 7 – página 197 (4ª orientação: Ninguém sabe quem sou).

Gênero: Termo de consentimento

Proposta de atividade: O LD aborda o gênero reportagem e explora a temática sobre o uso da internet pelos jovens. Na página 197 sugere ao aluno que leia seis orientações sobre comportamento virtual que podem ajudar o aluno a não usar a internet de forma prejudicial. A partir deste aporte, sugerimos que o professor complemente esta atividade e apresente aos alunos o gênero textual “Termo de Consentimento”.

Ninguém sabe quem eu sou



Algumas pessoas acham que podem postar anonimamente o que quiserem, pois não serão identificadas. Isso não é verdade, pois usuários podem ser identificados. Se alguém comete um crime ou viola o direito do outro, pode pagar pelo que fez.

Lembre-se:

- A responsabilidade da postagem que você fez é sua. Registros na internet são difíceis de apagar.

O professor escreverá na lousa a temática para discussão: “Com a utilização da tecnologia e das redes sociais, diversas imagens e textos são divulgadas diariamente sem autorização. Você sabe que, dependendo do que seja escrito ou divulgado sobre uma pessoa, esta prática poderá ser considerada como crime?” (Se considerar oportuno, sugerimos para

embasar o questionamento, a Lei Carolina Dieckmann, em vigor desde 3 de abril de 2013, que prevê punições para crimes digitais e para quem divulga informações pessoais em consentimento, dentre outras punições a ações relacionadas.)

Como apoio para a discussão, indicamos um trecho da notícia retirado da Revista eletrônica, Consultor Jurídico, publicada há cinco anos, acessada em 08/11/2017. (No referido site há a notícia na íntegra, caso o professor se interesse - <https://consultor-juridico.jusbrasil.com.br/noticias>). O trecho deverá ser impresso e entregue a cada aluno.

Publicar entrevista sem autorização não é dano moral*

“Conversar com um repórter, por si só, já demonstra anuência* com a publicação de reportagem, mesmo que não haja autorização por escrito. Com esse entendimento, o Tribunal de Justiça de São Paulo negou o direito de um homem ser indenizado pela TV Globo por conta de uma reportagem feita com ele depois de seu envolvimento em um acidente de trânsito.”

* (as palavras “dano moral” e “anuência” poderão ser desconhecidas por alguns alunos. Discutir sobre as mesmas, pois seus entendimentos tornam-se importantes para a compreensão do texto).

E o aluno? O que eles sabem sobre o questionamento inicial? O que eles pensam sobre a temática discutida? Quais são as suas considerações? Alguém conhece alguma história real, acontecida com alguém conhecido que seja relacionada ao tema?

- ✓ Realizar um debate com a turma, incentivando a oralidade e argumentatividade dos alunos.

Após a discussão oral, o professor deverá indagar se os alunos já ouviram falar sobre um documento chamado “Termo de Consentimento” - para que ele serve/ quem pede a autorização / quem o autoriza / como seria esta autorização documentada por escrito.

Não propomos que este gênero textual seja aprofundado, apenas que seja trazido para a ciência do aluno, oportunizando o debate sobre um assunto que consideramos de extrema importância, que é o cuidado que devemos ter com o que escrevemos sobre outras pessoas, principalmente nas redes sociais. E o conhecimento sobre a existência de alguns documentos que asseguram a pessoa que fala, escreve, ou utiliza as palavras de outras pessoas. Levar os

alunos a compreenderem que, falar sobre alguém ou usar as palavras de outra pessoa, deve-se ter certo cuidado.

(Se considerar oportuno pode incluir no debate o tema “direitos autorais”, principalmente sobre letra de música, possivelmente, os alunos deverão ter algum conhecimento sobre este termo. Ou até mesmo falar sobre citação em produções de textos, que deve conter o nome ao autor da citação – momento oportuno para o aluno lembrar o uso das aspas, dentre outros conteúdos que podem ser atrelados a esta discussão, conforme o ano escolar).

Mais uma vez reforçamos que, esta proposta de intervenção busca oportunizar o estudo e/ou contato com gêneros textuais utilizados na sociedade (textos mais comuns e menos conhecidos, no caso do Termo de Consentimento). E que os gêneros textuais “menos” conhecidos e utilizados precisam, como o Termo de consentimento, serem conhecidos, mesmo que superficialmente. Sempre focando a observação da linguagem utilizada nos mesmos, sua finalidade e contexto, o interlocutor (ou interlocutores), suporte e estruturação.

Tudo isso para que o texto seja oportuno e compreensível para a vida do aluno, caso necessite, em alguma circunstância futura ou encontre-o citado em outros textos lidos.

Sugerimos, abaixo, um modelo de Termo de Consentimento, (adaptado por nós, para melhor se adequar aos alunos do Ensino Fundamental). Que poderá ser usado pelo professor, para que o aluno conheça o gênero e explore-o numa perspectiva semântica, ortográfica, e normativa (conforme o ano escolar)

O professor poderá informar que várias profissões ou pesquisadores precisam deste documento ou outro semelhante, em que autoriza utilizar a fala, escrita ou imagem de alguém, por isso estão estudando e quem sabe, utilizarão em alguma pesquisa escolar.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos da entrevista solicitada pelos alunos da

Escola _____, série _____, sob a orientação do(a) professor(a) _____, bem como de estar ciente da

necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os entrevistadores (**especificar nome de todos os alunos envolvidos**) na entrevista intitulada “(**especificar o título ou assunto da entrevista**)” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins de estudos, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Cidade, ___ de _____ de 20__

Entrevistador(a)

Entrevistado(a)

ATIVIDADE 8

Aporte: Volume 7 – página 239

Gênero: Boletim de ocorrência (B.O)

Proposta de atividade: “Se observarmos abaixo do texto, nas referencias, encontra-se a informação: [...] Amostra complementar: 001 [...] tipo de inquérito: diálogo entre informante e documentador”. O texto pertence a um projeto de pesquisa e o objetivo da atividade do LD é trabalhar a linguagem falada, suas marcas e os interlocutores de um diálogo. Acreditamos ser oportuno explicar ao aluno o que é um inquérito, e porque este gênero foi escolhido para estudar a linguagem moral, já que o LD não traz esta explicação. Como também explicarem

quais situações pode ser usado. Observar, também, que a linguagem em um inquérito deve ser preservada, conforme as interrogações e as respostas proferidas pelos envolvidos no processo.



Atividades: língua falada e língua escrita

O texto a seguir faz parte de um projeto de pesquisa sobre a **língua falada**. Um dos objetivos desse projeto é conhecer e analisar a maneira de falar de pessoas que cursaram ensino superior e que vivem nos grandes centros urbanos.

O trecho é a reprodução de uma conversa real que foi gravada e depois transcrita para estudo.

DOC* – Bem, então, você podia, começar, falando pra mim é... Você se lembra quando você entrou pra escola seu primeiro dia de aula por exemplo.

LOC** – Não, não me lembro. Não me recordo.

DOC – Bem, mas...

LOC – [Ah sim] tenho recordações do, do meu curso primário mas, primeiro dia. Não me lembro. Eu tenho poucas recordações da infância, não tenho muitas não, assim detalhes eu não tenho, tem alguma coisa assim que fica né, na nossa imagem assim memória, a gente guarda algumas coisas, mas o total mesmo tudo, detalhes assim muito, especificamente de, de... de... dado de detalhes assim, de algum acontecimento assim.

*Doc = documentador ** Loc = locutor

Projeto NURC-RJ. Amostra complementar: Inquérito 001 (masculino/32 anos). Tema: instituições, ensino e igreja. Local/data: Rio de Janeiro, 28 de abril de 1992. Tipo de Inquérito: diálogo entre informante e documentador. Documentador: MA. Projeto Nurc-RJ. Disponível em: <www.lettras.ufrj.br/nurcrj/corpora/amostracomplementar/INQ01.htm>. Acesso em: abr. 2015.

Aproveitamos o ensejo da atividade do LD para ampliá-la e fazer a ponte ao termo “inquérito policial” já que, comumente este termo é proferido nos canais de comunicação (principalmente em filmes e no contexto político atual), aproveitando para adentrar em outro gênero de contexto policial, que tem a linguagem oral como instrumento de suma importância.

Será abordada a seguinte situação hipotética:

✓ O aluno, nas vésperas de fazer a prova do vestibular ou a prova do Enem, se depara com o sumiço de sua carteira e todos os documentos. Principalmente o RG (Registro Geral ou cédula de identidade), documentação obrigatória na hora de ir realizar a prova. Entende-se que a carteira foi perdida. Por esta razão o aluno terá que registrar um boletim de ocorrência, popularmente B.O.

✓ Como o aluno deverá proceder?

O professor propõe que a sala de aula transforme-se numa delegacia. Empolgando os alunos que sonham em ser delegado, policial ou escrivão (será que os alunos conhecem a profissão de escrivão?). A atividade será em equipes, de no mínimo 3 membros, os quais desempenharão os papéis de: policial, escrivão, cidadão (estudante).

Hora de produzir... Os alunos decidem sobre quem vai desempenhar cada papel. Supondo-se na delegacia, o aluno 1 irá registrar o B.O, o aluno 2 será o policial que receberá o aluno e conversará com ele; o aluno 3 será o escrivão, registrará todas as informações. Vivenciada a situação, cada equipe fará a leitura, em voz alta, do registro produzido, para que a turma compare a produção de todas as equipes.

Dando prosseguimento na atividade, o professor explicará, utilizando um modelo, o que é um boletim de ocorrência (documento), qual sua finalidade, onde é feito, como é sua estrutura (comparar com a produção do aluno, quem mais se aproximou do boletim apresentado pelo professor). Observar a linguagem empregada e as diferenças que ocorreram entre a fala do cidadão e a escrita do escrivão.

Informar que, antes, o B.O só poderia ser feito na própria Delegacia. Hoje em dia já é permitido registrar, alguns boletins, pela internet, no site da delegacia. (Se houver a possibilidade, acessar com os alunos para observar como se faz pelo site).

Pedir que os alunos conversem em casa sobre a situação vivenciada na sala. E indaguem se alguém da família ou amigo já teve que fazer um B.O; como foi que procedeu e qual o motivo para realizá-lo. Em sala, oralmente, compartilhar as informações trazidas pelos alunos.

Se o professor considerar pertinente, programar, com os alunos, uma visita a delegacia da comunidade, para obter a informação de quantos B.Os, em média, são produzidos mensalmente. Se não for possível a visita, pode-se fazer um ofício, solicitando a visita de um profissional da área, na escola, para reforçar a explicação sobre o que é um B.O, e informar o quantitativo mensal de boletins de ocorrência registrados na delegacia da comunidade.

Observar como é comum o registro de B.O no dia a dia. Lembrar de explicar no ofício que, a presença do profissional na escola e as referidas informações solicitadas, fazem parte de uma atividade escolar.

Esta atividade proporcionará o trabalhar com o gênero B.O., GT comum na sociedade, porém não discutido na sala de aula. Objetivando observar sua finalidade, linguagem oral e

escrita, dentre muitos outros recursos/fenômenos que o professor poderá explorar conforme o nível da turma. Além instigar o aluno a perceber o contexto e a inserção de novos conhecimentos através de procedimentos sociais comuns.

(Se considerar oportuno, perguntar para os alunos quem tem na família alguém que trabalhe ou tenha relação com profissões ligadas a esfera judiciária - principalmente policiais e advogados, que são os mais comuns - e refletir com os alunos o quanto estas profissões estão ligadas com a linguagem – como eles precisam tanto da linguagem oral e escrita para desempenhar bem a sua função. Por isso que um bom desempenho escolar, refletirá, no futuro, no desempenho social e profissional dos alunos.)

Abaixo, trazemos algumas informações para enriquecer a aula do professor.

Quando e como fazer um boletim de ocorrência?

Boletim de Ocorrência, ou simplesmente B.O., é uma denúncia formal de algum crime. É através dele, que a polícia tem condições de efetuar as medidas cabíveis para cada caso registrado. De assalto a homicídio, este documento poderá ser feito com o intuito de oficializar o acontecido e assim conduzir um possível desfecho de processo judicial.

Neste documento é possível relatar os nomes dos agentes (caso se saiba), das vítimas, vestígios do crime e instrumentos da ação criminosa.

Além disso, é possível informar nomes de testemunhas, no caso de roubo quais os itens que foram saqueados, o valor referente a esses objetos saqueados etc. No geral, Boletim de Ocorrência deve ser feito em toda a situação que mereça intervenção da polícia.

O que deve conter em um B.O.?

Um boletim de Ocorrência feito de forma correta tem que preencher as lacunas das seguintes questões: quem? Quê? Quando? Onde? Como? Por quê? As repostas dessas perguntas serão essenciais para que o policial entenda o caso e saiba como agir.

É preciso informar quais são os envolvidos da história, quais os atos desenrolados nestes acontecimentos, em que horário e data se sucederam, o local onde o fato ocorreu. Também vale ressaltar, na denúncia o modo como a ação criminosa aconteceu, bem como a motivação do crime (se existir).

Facilidade: Boletim de Ocorrência pela internet

Antigamente, quando não havia todas as tecnologias disponíveis, um B.O. só poderia ser feito em uma delegacia. Portanto, a vítima ou testemunhas teriam que se deslocar após a ação criminosa e procurar um ponto policial. Todavia, a internet deixou tudo mais simples. Isso porque agora é possível realizar um Boletim de Ocorrência pelo site oficial da Secretaria de Defesa Social.

Apesar da comodidade, nem todos os crimes podem ser relatados neste site. Assim, as únicas ocorrências que poderão ser denunciadas pela internet são às relacionadas com furto, roubo, extravio de objetos e de acidentes de trânsito sem vítimas, como no caso de “colisões ou abalroamento entre veículos automotores”.

Os passos que sucedem o preenchimento de B.O. pela internet são ensinados por um policial virtual. Este, por sua vez, conduz todo o processo do documento até o seu desfecho. Após a conclusão, o boletim é enviado para o e-mail mencionado do preenchimento de dados. Portanto, este é a validação da denúncia e pode ser impresso a qualquer momento e utilizado para comprovar o ocorrido. (No caso da situação hipotética, utilizada em sala, os alunos compreenderão que

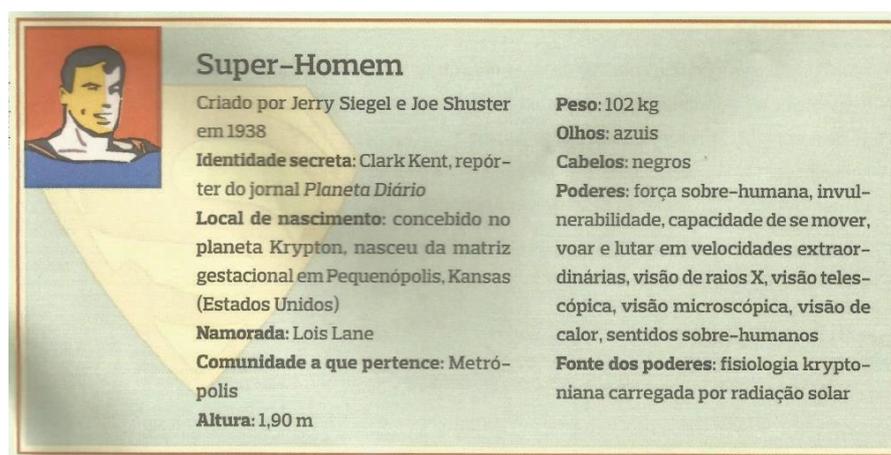
podem registrar o B.O, sobre a perda dos documentos, pela internet).

ATIVIDADE9

Aporte: Volume 8 – página 47

Gênero: Ficha/ Formulário do IBGE.

Proposta de atividade: No capítulo 1 traz a ficha com as características de um herói bastante conhecido, nesta ficha contém os itens, dentre eles: nome, local de nascimento, namorada, altura, peso, olhos, etc.



Como ponte para outra atividade que também explora itens semelhantes, sugerimos o trabalho com o questionário do recenseamento do IBGE. Explicar ao aluno o que é o censo demográfico (é citado no volume 6, o que possibilita esta atividade ser vivenciada no 6º ano, também). O que é necessário para ser um recenseador e como é o seu trabalho. Explorar o preenchimento do questionário, oportunizando o aluno a sentir-se como um recenseador. Observar que para esta atividade, o recenseador deverá fazer bom uso da linguagem oral, porque irá entrevistar os moradores de uma determinada localidade. Além de necessitar da linguagem escrita, para preencher o formulário do recenseador. Dentre outros documentos referentes ao Censo. Para esta atividade, o professor poderá fazer parceria com o professor de Geografia, também

O professor organizará a turma em duplas, cada um receberá um questionário do censo (o questionário básico, pois o de amostragem poderia tornar a aula cansativa). Porém o professor deverá levar para a sala um questionário de amostragem impresso, para os alunos folhearem e observá-lo.

Inicialmente um aluno se comportará como o morador e o outro como recenseador, que está realizando as visitas domiciliares para coletar as informações e preencher o formulário do censo. A dupla troca de papel e cada um preenche seu o formulário básico. Não haverá explicações prévias sobre o preenchimento do formulário. Cada aluno fará seu papel conforme seus conhecimentos.

Ao final da atividade, discutir com os alunos quais itens eles tiveram mais dificuldades em entender e explicar ao morador o que era solicitado. Em seguida, o professor trabalhará item por item do questionário, sanando as dúvidas dos alunos, agregando novos conhecimentos a turma e demonstrando como esta atividade é importante para o país, por isso

deverá ser bem feita. O questionário deverá ser bem preenchido, bem entendido e bem explicado. E que, futuramente, quando os alunos tiverem a idade e a escolaridade adequadas, poderão fazer concurso para trabalhar no censo demográfico da sua cidade. Implantando expectativas de sonhos, profissões e significado para os conhecimentos que estão aprendendo.

Além de trabalhar a linguagem em diversos conteúdos. A exemplo de significação das palavras - palavras sinônimas- classe de palavras, etc.(léxico, semântica, ortografia, sintaxe, etc.), pode-se destacar palavras que os alunos, possivelmente, desconheçam ou pouco sejam utilizadas no dia a dia, a exemplo de: logradouro, domicílio, empregador, dejeções, pluvial, rudimentar, baldio, cônjuge, enteado, agregado, etnia, etc. E tantas outras atividades que poderão ser exploradas através do formulário, conforme o ano escolar e a competência da turma.

Outro item importante a ser observado e discutido é a forma de preencher: letra legível (preferencialmente letra de “forma”), espaçamento, e atenção na sequência do preenchimento (alguns possuem orientações do tipo: caso responda sim, pular para tal item). Estas informações são úteis para diversos formulários utilizados na sociedade.

E para enriquecer mais a atividade, o professor de Língua Portuguesa poderá fazer parceria com os demais professores para trabalharem assuntos interligados ao censo demográfico/ população (geografia). Número da população regional e nacional, transformando em porcentagem, fração (matemática). A importância do saneamento básico e responsabilidades que compete aos governantes e a população (ciência). Etnias que formam a população brasileira (história) dentre muitos outros assuntos que o professor da disciplina e do ano escolar saberá fazer a conexão. O importante é que haja a conectividade de conteúdos para enriquecer mais os conhecimentos dos alunos. Oportunizando aprendizagens que refletirão sobre os usos da linguagem, sobre a necessidade de realizar novas e futuras leituras e ajudar nas suas produções de textos.

ATIVIDADE 10

Aporte: Volume 8 – página 120

Gênero: Recibo e folha de cheque

Proposta de atividade: Na seção Produção de texto, capítulo 3, propõe a produção de um resumo baseado em três textos trazidos como exemplos (não são mencionados os gêneros textuais no LD). Os três textos citados abordam sobre o tema consumo consciente.

Em se tratando de consumo, que está relacionado ao ato de comprar, utilizaremos esta ponte para ampliar a temática do consumismo, por um viés financeiro e documental.

O professor discutirá com os alunos as diversas formas de realizar o pagamento de uma compra/ de comprovar que o pagamento foi efetuado/ locais de vendas,etc.

- Cartão de crédito/ cartão de débito/ cheque/ pagamento à vista/ pagamento a prazo, etc. – (Discutir como ter a posse de um cartão ou um talão de cheque, os benéficos e as “armadilhas” na utilização dosmesmos).

- Cupom fiscal, recibo, carimbo do local recebedor,etc.

(Discutir a importância de guardar este comprovante, caso seja cobrado, indevidamente, o pagamento).

- Loja física, loja virtual, vendedor ambulante(autônomo).

- Facilidades: Uso do computador e celular para realizar compras, leitor de código de barra,etc.

Em aula anterior, o professor poderá solicitar material de recorte para montar um cartaz, com a turma, utilizando as imagens relacionadas ao tema em debate (cartão, cheque, código de barra, loja virtual e física, caixa eletrônico, etc. ou solicitar, se for oportuno, que tragam de casa faturas, cupons fiscais, cartões “vencidos” e outros itens estudados/ citados na aula, que possam ser utilizados para fins pedagógicos.)

Para trabalhar a linguagem oral e a persuasão sugerimos que o aluno imagine-se como um vendedor e escolha algum objeto que lhe pertença e queira vender. Fará a propaganda do mesmo e explicará o porquê quer vender e os benefícios para quem vai comprar. Em seguida, cada aluno colará o nome e o valor do produto na frente da banca, de forma visível, para que os colegas lembrem-se do objeto oferecido.

Após todos os alunos divulgarem seu produto (trabalhar oralidade, persuasão, etc.) o professor entregará, a cada aluno, a cópia em branco de uma folha de cheque e de um recibo.

E dará o comando para iniciar as compras. Cada aluno terá que comprar um objeto do colega. Quem vendeu preencherá o recibo de venda, quem comprar, preencherá o cheque para efetuar o pagamento, conforme o valor determinado pelo comprador.

Em seguida o professor recolherá as atividades preenchidas, separando as que foram preenchidas devidamente e as que possuem “erros” (seja na forma de preencher, seja ortográfico, etc.). Explicar a estrutura e preenchimento de cada um. Conforme as dificuldades demonstradas pelos alunos.

Em seguida reforçar a importância do preenchimento correto para a validação do documento. Além de trabalhar os desvios ortográficos encontrados, a concordância, a semântica, o tipo de letra, o número por extenso, etc., conforme a necessidade da turma. Mostrar ao aluno que ele precisará, além dos conhecimentos “de mundo”- comprar, vender, se relacionar bem, usar os benefícios e as modernidades encontradas na sociedade -, também precisa de conhecimentos linguísticos para utilizar os gêneros textuais abordados, principalmente se algum aluno já desenvolver alguma atividade relacionada ao comércio, ou aspire trilhar por este caminho. Lembrando que, só o fato de ser consumidor, faz-se necessário ter os conhecimentos abordados nesta atividade.

Outra observação importante é o professor instigar os próprios alunos a perceberem o uso da linguagem e a desenvoltura da turma.

- ✓ Quais alunos usaram o melhor argumento para conseguir vender o produto.
- ✓ Qual produto foi o mais procurado e porque.
- ✓ O que mais chama a atenção nas propagandas dos alunos.
- ✓ Qual a linguagem que utilizaram.
- ✓ Direcionaram a quem as propagandas e como se percebe isto?

Enfim, realizar reflexões pertinentes para compreender que somos persuadidos, muitas vezes, por pessoas que possuem habilidades com a linguagem. Como exemplo, compramos um produto que não estamos precisando porque fomos seduzidos pelo vendedor. Perceber as estratégias que podem ser utilizadas no discurso comercial, saber quem é seu interlocutor e fazer bom uso da língua, atrelada as normas do sistema linguístico, possibilita a desenvoltura da competência comunicativa do aluno.

Refletir também sobre a estratégia utilizada pela empresa vendedora/fornecedora, quando coloca informação importante para o consumidor em letras bem miúdas ou em

espaços que ficam despercebidos. Como também, mesmo cansativo e extenso, torna-se muito importantes ler o que compete a cada participante de um contrato, por exemplo, ao utilizar o cartão de crédito, dentre outros que podem ser evidenciado pelo material trazido pelos alunos.

(Citamos aqui o cartão de crédito, por percebermos que muitas crianças e jovens anseiam ter um cartão de crédito, mas desconhecem a política que envolve este instrumento.)

Aqui, utilizamos mais dois gêneros, que além da sua estrutura padrão, poderemos encontrar um universo de possibilidades atreladas ao uso e desenvoltura da língua, pois ambos estão inseridos em um universo rico de discursividade e esta oportunidade deverá ser aproveitada pelo professor criativo.

Abaixo, sugerimos um modelo de recibo

<u>Recibo de Pagamento</u>	
Data: ___ / ___ / ___	Recibo de Pagamento nº: _____
Nome: _____	
Endereço: _____	
Recebi do Sr./Sra. ___(nome)_____, inscrito no CPF sob o nº: _____ a soma de R\$ ___(_____)reais) como forma	
Recebido por: _____ CPF nº: _____	
Forma de pagamento: () Dinheiro () Cheque () Cartão	
_____ Assinatura	

ATIVIDADE 11

Aporte: Volume 8 – página 129

Gênero: Decreto

Proposta de atividade: O LD traz a seção Conversa em jogo – “A água doce disponível é limitada: o que fazer?” E questiona os alunos sobre como eles imaginam que os vários setores da sociedade – governos, empresários, pesquisadores, cidadão em geral – podem ajudar a garantir o uso responsável desse recurso? A atividade pede que os alunos exponham suas opiniões aos colegas e cheguem a um acordo da ação que seria mais significativa.

Utilizamos esta atividade para produzirmos dois textos utilizando a seguinte situação hipotética: Se todos os alunos fossem prefeitos de cidades da mesma região geográfica e estão em reunião para debater sobre o uso responsável da água em seus municípios. Ficando acordado que cada prefeito faria um decreto determinando certas ações que as instituições públicas e privadas e cidadãos do município teriam que praticar.

Estudar com os alunos o que é um decreto. Quem pode produzir esse texto. Como é utilizada a linguagem (e o porquê). Para que e para quem é produzido.

Após a explicação do GT Decreto, provavelmente, poucos alunos serão produtores legais desse tipo de documento, porém, como cidadãos, deverão ter conhecimentos sobre o mesmo, objetivando uma participação mais consciente e ativa na sociedade.

O professor utilizará o texto de apoio, abaixo, retirado do site da Câmara dos Deputados <http://www2.camara.leg.br>, publicado em 24/04/2017, às 16h42, para incentivar o debate sobre o uso consciente da água (é interessante que cada aluno receba uma cópia). Em seguida, imaginando que “os prefeitos deverão sair da reunião com um modelo de decreto, produzido coletivamente, para que, ao chegarem nas suas cidades, adêquem e publiquem o documento.

Assim, o professor instigará os alunos sobre o que constará no decreto.

Primeiramente o professor trabalhará o esqueleto de um decreto, destacando o cuidado com a linguagem empregada. Em seguida, informará que a produção deve ser coletiva, os

alunos citarão o texto e o professor anotarás as sugestões. E como atividade desfecho, cada aluno produzirá o seu decreto, após as adequações necessárias, orientadas pelo docente. O aluno assina abaixo, como prefeito da cidade e autoridade competente para produzi-lo.

Texto de apoio: Aprovado projeto que cria Semana Nacional do Uso Consciente da Água

A Câmara dos Deputados aprovou projeto de lei que cria a Semana Nacional do Uso Consciente da Água (PL 322/15). Pela proposta, a semana será comemorada todos os anos a partir de 22 de março, Dia Mundial da Água.

Nesse período, o poder público deverá promover palestras, debates e seminários para esclarecer a população sobre o consumo racional da água. Atividades sobre o uso consciente da água também deverão integrar o calendário escolar anual das escolas públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino médio.

O relator do projeto na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, deputado Tadeu Alencar (PSB-PE), acredita que a criação de uma semana nacional do uso consciente da água vai estimular políticas públicas nessa área.

"Portanto, essa semana do uso consciente obrigará que a União com todas as repercussões na educação pública, nas escolas, possa desencadear campanhas, possa usar de todo instrumental para garantir que esse bem tão importante para o nosso país e para o futuro da sustentabilidade em nosso país possa ter os incrementos necessários para se criar uma consciência da importância da água para o futuro de todos os brasileiros e brasileiras."

Nurit Bensusan, ambientalista e coordenadora do Instituto Sócio-Ambiental, lamentou a ausência de mudanças significativas no uso da água mesmo com as recentes crises hídricas pelas quais o país passa. Ela avalia que campanhas educativas podem ajudar a população a fazer escolhas sustentáveis e pressionar o poder público.

"As pessoas pensam que a redução do uso doméstico de água vai resolver a questão hídrica, não vai resolver. O maior uso de água do planeta é da agricultura. A agricultura consome 70% da água do planeta. Então, para uma semana de uso consciente da água, de consumo consciente da água, a gente precisa dar informação para todas as pessoas para que eles façam pressão para que haja controle sobre desmatamento, sobre uso dos recursos naturais, sobre poluição, sobre o licenciamento ambiental, sobre uma série de questões que

tem tudo a ver com a água, mas que muitas vezes a gente falha em fazer essa conexão imediata."

O projeto que cria a Semana Nacional do Uso Consciente da Água segue agora para análise do Senado.

Reportagem - Geórgia Moraes

COMENTÁRIOS

Maria Beatriz Viana | 06/05/2017 00h22

É muito importante falar a respeito do uso da água, pois afinal utilizamos atividades diárias essenciais, mas ainda com grande desperdício. Entretanto é necessário que seja explicado como a água é usada e distribuída em nível nacional. A agricultura demanda muita água, as indústrias também. E além disso, muito se perde no caminho da distribuição devido aos problemas nas estruturas. O assunto é pertinente e muito amplo, cujos debates permeiam várias áreas do conhecimento e não deve ser tratado com superficialidade, pois somente assim criará uma consciência de toda a dimensão que a água abrange.

Não pretendemos aprofundar o gênero textual decreto. Apenas possibilitar que o aluno o conheça, mesmo que superficialmente. E veja-se em um papel de autoridade da sociedade, percebendo o compromisso e a responsabilidade de desempenhar esta tarefa. Compreender que a execução das ações de um prefeito deve ser baseada em Lei, além de se preocupar com o bem geral detodos.

A proposta também objetiva trabalhar a tessitura deste gênero e a linguagem padrão, intuito maior das nossas escolas, oportunizando a percepção de que, a norma padrão da língua portuguesa é utilizada em diversos textos presentes na sociedade, muitos desconhecidos da grande maioria dos cidadãos. Estes textos, que podem ser considerados difíceis, inadequados para a Educação Básica, etc., estão a todo o momento sendo utilizados na sociedade e permeados por um discurso oportuno para o professor refletir, com os alunos, sobre a língua portuguesa, desde os primeiros anos de escolarização, tencionando a atuação de um cidadão crítico e atuante, seja na escola ou em espaços extra-escolar.

Abaixo, sugerimos um modelo de um decreto, retirado do site da Prefeitura Municipal de Bonito – Rio Grande do Sul, <<http://www.bonito.ms.gov.br>>, com o título: DECRETO Nº 110: Dispõe sobre recesso no âmbito da administração pública municipal, publicado em 08/07/2016 12h43 - Atualizado em 08/07/2016 12h43. O tema do decreto modelo não é o mesmo do tema abordado na sala, propositalmente, colocamos outro tema para que o aluno não realizar apenas uma transcrição. E sim, observando a intenção, a linguagem e a estrutura deste decreto, possam em conjunto, produzir seu próprio texto, com as devidas intenções e peculiaridades.

Consideramos que esta observação é muito importante para que o aluno possa perceber que ele pode ter outros textos como base, como apoio, porém, deve adequar seu texto a seu contexto.

Por: Assessoria de Comunicação P.M.B.

DECRETO Nº 110 - DE, 28 DE JUNHO DE 2016.

Dispõe sobre recesso no âmbito da administração pública municipal, do dia 11 a 22 de julho de 2016, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BONITO, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso VI da Lei Orgânica Municipal, e,

CONSIDERANDO a necessidade do executivo, fazer ajustes, rever investimentos e conter despesas administrativas e operacionais da Prefeitura Municipal, para conseguir cumprir os compromissos;

CONSIDERANDO ser imperativo estabelecer medidas visando à redução do custo administrativo, em razão da diminuição das previsões de receitas orçamentárias, assegurando, todavia, o funcionamento contínuo dos serviços essenciais do Município;

CONSIDERANDO a obrigatoriedade em cumprir com a Lei de Responsabilidade Fiscal, principalmente quanto aos índices de Folha de Pagamento.

DECRETA:

Art. 1º Recesso no âmbito da administração pública municipal, do dia 11 a 22 de julho de 2016.

Art. 2º O disposto no art. 1º não se aplica aos ocupantes de cargos de provimento em comissão, às unidades e serviços considerados essenciais ou que por sua natureza não possam ser paralisados ou interrompidos.

Parágrafo único. Durante o período de recesso os serviços essenciais manterão seus expedientes normais, com atendimento, com o número de servidores suficientes para a demanda do período.

Art. 3º Este decreto entra em vigor na data de sua afixação no átrio do Poder Executivo Municipal, e publicação simultânea no órgão de imprensa oficial do Município, aos moldes do artigo 91 e § 1º da Lei Orgânica Municipal.

LEONEL LEMOS DE SOUZA BRITO

Prefeito Municipal

Mas o que é mesmo um decreto?

Complementando a informação para o professor, acrescentamos as informações retiradas do site Dicionário Direito <<https://dicionariodireito.com.br/decreto>>, acessado em 05/01/2017.

O que é Decreto? Conceito, Para que Serve, Significado Jurídico

Decreto trata-se de um ato geral ou individual emitido pelo chefe do poder executivo da União, Estado, ou Município, pelo Presidente, Governador ou Prefeito, respectivamente.

Também é conhecido como **decreto lei**, mas trata-se da mesma figura do decreto do executivo. Servem para mandar cumprir alguma legislação existente ou reforçar seu cumprimento.

Decreto Conceito

De uma forma generalizada, o **conceito de decreto** é uma ordem emanada pelo poder executivo (chefe) de um dos entes federados.

Trata-se de um **mandado expedido por via judicial**. Pode ser emitido por autoridade superior, como um chefe de Estado, de Instituição civil ou militar ou de autoridade superior.

Sendo assim, este normativo não pode ser emitido por uma pessoa física qualquer, mas sim por autoridade competente.

Significado Jurídico de Decreto

O **significado jurídico de decreto** se trata de ato administrativo de competência exclusiva dos chefes do poder executivo, seja da União (presidente), dos Estados (governadores) ou dos municípios (prefeitos).

Geralmente são utilizados para realizar nomeações ou determinar a execução de dispositivos legais.

Os decretos dividem-se em:

- **Decreto Individual:** São regras que se direcionam a uma pessoa ou grupo determinado (Exemplo: Nomeação, Exoneração ou Desapropriação).
- **Decreto Geral:** Regras abstratas (gerais) as quais se referem a pessoas que se encontram na situação equivalente.

Para que Serve um Decreto

Há diversas finalidades na expedição de um decreto, como:

- Nomear um ou vários servidores;
- Exonerar um ou diversos servidores;
- Realizar desapropriações;
- Autorizar Confisco de Bens;
- Autorizar Busca e Apreensão;
- Outros.

No entanto, os **decretos não podem criar, modificar ou mesmo extinguir direitos**. Eles estão abaixo da constituição e das leis na pirâmide das leis, ou seja, não possuem uma força normativa tão grande a ponto de alterarem a constituição.

Sendo assim, os decretos podem detalhar leis, mas não podem ir de encontro à legislação existente ou ir além dela. Eles possuem efeito apenas regulamentar e de execução.

Quem pode Emitir e Criar Decretos

Considerando **decretos regulamentares** (também chamados **decretos executivos**), os mesmos são normas jurídicas que só podem ser expedidas pelo chefe do Poder Executivo, conforme artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal.

Tipos de Decretos Existentes

Na redação oficial da Presidência da República, considera-se apenas 3 tipos específicos de decretos:

- **Decretos Singulares:** estes tipos de decreto são os que se referem a nomeação, ou de aposentadoria, ou de abertura de crédito, de desapropriação, ou de indulto de perda de nacionalidade, etc.
- **Decretos Regulamentares:** são atos normativos subordinados ou mesmo secundários. Referem-se a um ato emitido exclusivamente pelo poder executivo e que tem como objetivo único garantir a fiel execução das leis tributárias quando estas não estiverem em conformidade e/ou não sejam suficientes à sua execução.
- **Decretos Autônomos:** este tipo de decreto foi introduzido pela emenda constitucional no. 32, de 11 de setembro de 2001. Diferente dos outros 2 primeiros tipos, possui efeitos equivalentes ao de uma lei ordinária.

São utilizados apenas na esfera da administração federal, desde que não represente aumento de despesa e/ou criação/extinção de órgãos públicos regularmente constituídos (art. 84, VI, da Constituição).

No direito brasileiro, a forma normativa do decreto só não se aplica aos decretos autônomos.

ATIVIDADE 12

Aporte: Volume 9 – páginas 16 e 17

Gênero: Ordem de restrição

Proposta de atividade: Na introdução do volume 9, que aborda a língua na era da informação- o avanço nas comunicações e as mudanças na linguagem- encontramos o texto “Assunto urgente”, p.17, que prontamente possibilita a discussão pretendida pelo LD. No texto citado, vimos, por duas vezes, a utilização do termo “ordem de restrição”, consideramos uma excelente ponte para trabalhar este gênero, que frequentemente é visto nas redes sociais e na própria realidade do aluno, embora muitos não o compreendam bem.

Acreditamos que acrescentar o estudo deste gênero, não só contribui para um bom entendimento do texto do LD, como também possibilita o estudo da língua portuguesa dentro de um contexto comum na sociedade, em que muitas pessoas necessitam de esclarecimentos para saber se portar diante de situação que necessite uma ordem de restrição.

Antes de explorar a escrita do gênero, indagar se algum aluno já ouviu falar no “termo de restrição”(ou mesmo “medida protetiva”, nome mais utilizado na sociedade) e se gostaria de comentar com a turma sobre ele (pode ter na sala algum aluno que tenha vivido conflitos familiares e não se sinta confortável em falar, o professor deverá saber respeitar a individualidade do aluno).

Posteriormente trabalhar o questionamento retirado do site <<https://jus.com.br/duvidas/609267/como-conseguir-ordem-de-restricao-municipio-pequeno>>, o mesmo é uma pergunta, de uma pessoa comum, que escreveu para solicitar orientações jurídicas de determinada situação. Acessado em 20/12/2107, (o texto está conforme o site, não alteramos nenhuma vírgula).

Uma família conhecida esta passando por dificuldades, a mãe se encontra em um processo de separação litigiosa, e o marido não aceita assinar, cabe mencionar que ele é usuário de drogas, vendeu diversos bens da casa em troca de drogas, já bateu na mulher, sendo impedido pelos filhos algumas vezes, faz inúmeras ameaças de matá-la. E agora ele encontrou outra mulher, saiu de casa, porém tem retornado em momentos agressivos, e disse que irá levar os eletrodomésticos da casa, e que se não deixarem ele vai matar todos. Mesmo trocando todas as fechaduras, ele sempre encontra uma forma de arrombar a casa, quando não há ninguém. Já foi feito diversos B.O contra ele, porém em anda* adiantou, pois no município não há uma delegacia da mulher, e os policiais só conversam e o liberam. Qual seria a forma para essa família conseguir uma ordem de afastamento? Pois há risco a integridade física da mãe e dos filhos, e por estarem perdendo todos os bens, sendo que não tem condições financeiras para repor os itens subtraídos.

Com a escolha deste texto, focamos em dois objetivos:

Primeiro: como a introdução do LD fala bastante da linguagem da internet, buscamos este texto, retirado de um site, para demonstrar ao aluno que ele foi escrito por um cidadão comum, não identificado, em um site jurídico que fornece orientações a quem o escrever. O site dá a liberdade de a pessoa escrever como quiser, não há correções linguísticas, sendo publicado como foi escrito. Podemos citar como exemplo a linha 8*, em que se lê “anda”, pelo contexto compreendemos que a pessoa queria escrever nada. Dentre outras observações,

que o professor pontuará se considerar oportuno. O objetivo é mostrar ao aluno o cuidado que devemos ter ao publicar um texto na rede social. O mau uso das palavras pode acarretar em incoerências que o interlocutor não compreenda bem o que o produtor do texto quis expressar. Mesmo existindo a liberdade de escrever como quiser, torna-se importante ter critérios na escrita, para ser bem entendido por todos que o lerem.

Segundo: abordar o gênero textual “ordem de restrição”, (o texto também fala em B.O, lembramos que o propomos na atividade 8 deste caderno). Conhecer este gênero dentro do contexto social - quem o produz, para quem, como, onde, porque, etc.

Aproveitando a discussão iniciada acima, sobre a indagação de algum aluno já ter ouvido falar no termo. Caso positivo, o professor irá utilizar a fala do aluno para avançar na aula. Caso seja negativo, voltamos à leitura dos dois textos: Assunto urgente (LD), pp.16 e 17 e o questionamento do site jurídico, com o intuito de discutir com a turma o que é um termo de restrição.

Posteriormente incluímos mais dois textos na proposta. Um panfleto, que poderá ser utilizado só pelo professor, para ampliar os conhecimentos a serem compartilhados com a turma. Caso o professor considere importante, distribuí-lo com a turma.

O outro texto é um modelo de uma medida protetiva (não consta a identidade dos envolvidos, ponto a ser discutido com a turma). Embora o texto seja extenso, consideramos que aluno do 9º ano já deve ter a habilidade para leituras de textos com esta extensão e grau de dificuldades.

No entanto, em (especificar data, mês), os episódios de agressão, violência e ameaças perduraram, e, não suportando mais vivenciar tantas humilhações e sofrimentos, a requerente enfim, com o apoio de seus familiares conseguiu dar um basta em seu relacionamento doentio, afastando o agressor de seular.

Desde então, as partes estão separadas, sem qualquer possibilidade de restabelecimento da sociedadeconjugal.

A ofendida vinha tentando contornar a situação da forma mais tranquila possível, inclusive protelando a competente Ação de Divórcio no intuito de evitar qualquer tragédiaem relação à sua vida e a de seu filho, pois o agressor já deixou claro que não existe qualquer coisa capaz de conter seu comportamento perturbado e doentio, nem mesmo seu filho.

Excelência, como em tantas outras situações onde há violência doméstica, o agressor não aceita a separação e está de todas as formas tentando abalar a sanidade psicológica da ofendida por meio de ameaças constantes de suicídio, ameaças contra a ofendida e seus familiares.

O último episódio remonta a data de (colocar data) quando o agressor estava na residência da ofendida para visitar o filho menor, quando, de repente surtou, começou a gritar com a ofendida (narrar o episódio)

O fato é que o agressor está fazendo constantes ameaças de morte à ofendida, alegando inclusive, que comprou um revólver para se suicidar na frente da mesma, caracterizando evidente violência psicológica além das violências físicas já perpetradas por este.

Diante de tantos episódios de agressões, ameaças, crises e surtos psicóticosque apenas comprovam a total instabilidade psíquica e emocional do agressor, a ofendida resolveu dar um basta nesta situação e para tanto se socorre das medidas protetivas de urgência previstas na Lei N.º 11.340/2006.

Nesse contexto a jurisprudência é enfática: (verbis)

“APELAÇÃO CRIMINAL - LEI MARIA DA PENHA - PEDIDO DE MEDIDAS PROTETIVAS- NECESSIDADE NA SITUAÇÃO CONCRETA DOS AUTOS - RECURSO PROVIDOEM PARTE. Sendoo réu contumaz na prática de violênciadoméstica,

constatada está a necessidade do deferimento do pedido de aplicação de medidas protetivas, determinando seu afastamento do lar e distanciamento da vítima, evitando-se, desta forma, que um mal maior ocorra.” (TJ-MG - APR: 10024121130876001 MG , Relator: Eduardo Brum, Data de Julgamento: 12/02/2014, Câmaras Criminais / 4ª CÂMARA CRIMINAL, Data de Publicação:18/02/2014).

Consoante os termos do artigo 22, **constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor**, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei no 10.826, de 22 de dezembro de 2003;

II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;

III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:

a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;

b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviços similares;

V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

Diante da gravidade da situação vivenciada pela ofendida, é evidente a necessidade do deferimento cumulativo de todas as hipóteses acima previstas, no intuito de salvaguardar a integridade física e psicológica da ofendida e de seu filho menor que vem presenciando todas as crises e surtos do agressor.

A ofendida está tentando retomar a sua vida, no entanto, a constante presença do agressor e suas ameaças expressas de morte, tornam isto impossível, vez que o mesmo se

utiliza de todas as formas abalar seu equilíbrio psicológico e físico, usando inclusive o filho para alcançar seus objetivos sórdidos e cruéis.

É inevitável, portanto, a intervenção do Estado no caso concreto para coibir mais atitudes danosas advindas do agressor contra a ofendida e seu filho.

Nessa linha, o artigo 19 do mesmo diploma legal, assegura a **concessão das medidas protetivas de urgência a PEDIDO DA OFENDIDA, medidas estas que serão concedidas de imediato**, independentemente de audiência das partes e de manifestação do Ministério Público.

2. DAS CONCLUSÕES E REQUERIMENTOS

Em razão disso, a ofendida REQUER a concessão das seguintes medidas protetivas de urgência para assegurar seu direito básico de viver sem violência e preservação de sua saúde física e mental, bem como a preservação da integridade do filhomenor:

1 - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, pois o agressor confirmou à ofendida que está com “um 38” e que pretende se matar na sua frente;

2 - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida e seu filho
xxxxxxxxxx

3- proibição de aproximação da ofendida, do filho menor e de seus familiares, com a fixação de um limite mínimo de distância;

4 – proibição de contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

*5 – proibição de frequentar o local de trabalho da ofendida (**especificar o endereço**), escola do filho menor (**especificar o endereço**) a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;*

6 – Suspensão das visitas ao filho menor, pois a presença do agressor já demonstrou ser fato danoso ao equilíbrio do infante, uma vez que o mesmo já presenciou as agressões e as alterações de comportamento do agressor e já apresenta transtornos emocionais em razão disso;

7 – Prestação de alimentos provisionais não inferiores a 3 salários mínimos.

8- Ao final, postula a decretação do divórcio direto, bem como a expedição do Termo de Guarda definitiva do filho menor à requerente.

Reitera por fim, a concessão do benefício da assistência judiciária, de acordo com a Lei n. 1060/50, por ser a ofendida pessoa financeiramente hipossuficiente, privada momentaneamente de arcar com custas processuais e honorários advocatícios, sob pena de prejudicar o sustento próprio e o de sua família.

Por derradeiro, vale registrar que, não obstante a ofendida já não apresente qualquer marca física do mal causado pelo agressor, as marcas mais profundas e difíceis de superar já estão enraizadas no seu íntimo e com toda a certeza terão consequências pelo resto de sua vida.

Nestes termos, pede e espera deferimento.

Local, data.

Advogado

OAB

Encontramos neste modelo de medida uma excelente oportunidade de refletir sobre a língua portuguesa. O professor pode destacar para o aluno que cada esfera profissional possui uma linguagem que os identificam, no caso da linguagem jurídica, que possui muitos termos difíceis de serem compreendidos. Porém, precisamos conhecer alguns deles para compreendermos certos textos utilizados com mais frequência.

Outro ponto a observar é a descrição da situação do casal. De forma clara, foi descrita a situação para que o juiz compreenda. Pontuar com os alunos que, em certos casos, como citado no texto sobre o B.O, temos que saber resumir uma história, escolhendo os pontos principais a serem ditos para não se tornar um texto exaustivo ou repetitivo.

Além de possibilitar a análise linguística de uma maneira reflexiva. Por exemplo:

O professor traçará uma tabela com quatro colunas e as linhas, conforme a necessidade. Em cada coluna constará um nome que represente os envolvidos no documento.

O aluno lerá o texto atentamente, na coluna correspondente, escreverá quais outros nomes são utilizados para caracterizar a mesma pessoa:

<i>JUIZ</i>	<i>ACUSADO</i>	<i>VÍTIMA</i>	<i>ADVOGADO</i>
<i>Excelentíssimo Senhor Juiz.</i>	<i>Requerido</i>	<i>Requerente</i>	<i>Procuradora</i>
<i>Vossa Excelência</i>	<i>Agressor</i>	<i>Mãe</i>	
<i>Excelência</i>	<i>Réu</i>	<i>Ofendida</i>	

Para realizar esta tarefa, os alunos terão que acionar outros conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do texto. Além de identificar quais termos caracterizam cada pessoa, os alunos terão que justificá-los oralmente. Como ele compreende que tal “adjetivo” refere-se a tal pessoa. Desta forma o professor explora o contexto e o texto, demonstrando que todo texto é uma trama que precisa ser bem conectada. Usar palavras adequadas (como a forma de tratamento dos envolvidos), palavras sinônimas (para enriquecer o texto), termos jurídicos (aprender palavras novas para compreender o que está escrito e enriquecer o vocabulário), e uma imensidão de conteúdos que o modelo da medida protetiva possibilitar refletir.

Acrescentamos a todas estas pontuações, a imersão do aluno no mundo jurídico, instigando aqueles que tenham interesse em adentrar profissionalmente nesta área, percebendo, desde já, a linguagem que permeia este campo discursivo e a importância de conhecê-la e dominá-la.

Por fim, reiteramos que esta atividade não traz a proposta para o aluno produzir seu texto, porém utiliza-se de textos escritos para compreender o gênero proposto. Visto que, compreendemos a dificuldade, mesmo que hipotética, do aluno produzir este gênero textual. Mas consideramos importante o conhecimento do mesmo e percebemos no modelo proposto um leque rico de possibilidades para refletir e compreender fenômeno da língua portuguesa.

Encerramos a proposta 12 com Marcuschi (2008, p.173), quando defende que,

Com efeito, quando indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e da cultura. Nessa visão, é possível dizer que **a aula de línguamaternaéumtipodeaçãoquetranscendeoaspectomeramente**

interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vidacotidiana

ATIVIDADE 13

Aporte: Volume 9 – página 102

Gênero: LEI

Proposta de atividade: A seção Prática de oralidade proporciona o debate sobre Discriminação e preconceitos associados, retratando sobre a Lei Maria da Penha e a discriminação da mulher no século XXI em relação aos homens, recebendo tratamento desigual. Cita também o art. 5º inciso I da Constituição Federal de 1998.

Focando no tema Discriminação e preconceitos associados, e aproveitando a citação da Lei Maria da Penha e o artigo da Constituição Federal, percebemos uma ponte para o aluno compreender um pouco sobre o gênero textual Lei. Como se estruturam estes textos, quem as criam, quem aprova, quem cumpre, com qual finalidade, a linguagem empregada, etc. Ampliando os conhecimentos discutidos no LD sobre atemática.

Nesta proposta de atividade, juntamente com as atividades 7e 12, deste caderno, não propomos produções de textos. A proposta é utilizar o LD para despertar novos olhares e a busca por mais informações. E aproveitando que a atividade nº 13 refere-se à Lei Maria da Penha, e a seção do LD também faz essa menção, sugerimos que o professor faça uma pequena explanação sobre o gênero textual LEI, em seguida convide o alunos a lerem a lei citada: Lei n 11.340.

Realizar a seguinte interrogação: Será que todas as leis têm nomes? Por que esta se chama Maria da Penha? Que outras leis o aluno conhece ou tem interesse emconhecer?

O texto abaixo ajudará o professor a conhecer um pouco mais sobre estegênero.

A lei

Os textos de lei, em primeiro lugar, constituem um gênero próprio do domínio jurídico. Caracterizam-se pela forma peculiar; é o único gênero textual em que se usam *artigos*, *parágrafos*, *incisos*, *alíneas* e *itens* para expor a mensagem contida no texto legal. Na nossa cultura, tais são produzidos sempre na modalidade escrita da língua; seus emissores/produtores são os legisladores das várias esferas: municipal, estadual e federal; seus receptores/leitores são os cidadãos; o conteúdo da mensagem é bastante diversificado, versando sobre todos os aspectos da vida em sociedade, além de ser impositivo.

Quanto aos *artigos* que compõem textos de lei, são usados os numerais ordinais até o artigo de número 9. Assim: art. 1º (artigo primeiro), art. 2º (artigo segundo), art. 9º (artigo nono); de 10 em diante, empregam-se os cardinais; por exemplo: art. 10 (artigo dez), art. 11 (artigo onze) e assim por diante.

Os artigos podem ser seguidos de *parágrafos*, que especificam ou esclarecem o conteúdo dos artigos. Se for apenas um parágrafo, escreve-se *parágrafo único*; no caso de vários parágrafos, será usado o sinal §, seguido de numeral ordinal até o 9 e, de 10 em diante, dos numerais cardinais.

Os *incisos* completam o conteúdo dos artigos ou dos parágrafos, depois de dois-pontos, e são representados por algarismos romanos; por exemplo, I, II, III, LX etc.

As *alíneas* são empregadas depois dos incisos, em continuação da matéria e são representadas por letras minúsculas em ordem alfabética: a, b, c etc.

Os *itens* são usados depois de parágrafos e representados por algarismos arábicos: 1, 2, 3 etc.

Fonte: Blog de acompanhamento das atividades da turma 2009 da disciplina Linguagem Jurídica das FIPAR, publicado em 3 de agosto de 2009.

<<http://ldlj2009.blogspot.com.br/2009/08/generos-textuais-lei-texto-para-aula-de.html>>

Acrescentamos as informações abaixo que ajudarão a enriquecer a aula. Destacamos o sítio Observatório para Implementação da Lei Maria da Penha, disponível em <http://www.observe.ufba.br/quem_somos> que traz o histórico da Lei, e explicar o porquê de possuir este nome.

A Lei 11.340/06, conhecida com Lei Maria da Penha, ganhou este nome em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que por vinte anos lutou para ver seu agressor preso.

Maria da Penha é biofarmacêutica cearense, e foi casada com o professor universitário Marco Antonio Herredia Viveros. Em 1983 ela sofreu a primeira tentativa de assassinato, quando levou um tiro nas costas enquanto dormia. Viveros foi encontrado na cozinha, gritando por socorro, alegando que tinham sido atacados por assaltantes. Desta primeira tentativa, Maria da Penha saiu paraplégica. A segunda tentativa de homicídio aconteceu meses depois, quando Viveros empurrou Maria da Penha da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la no chuveiro.

Apesar da investigação ter começado em junho do mesmo ano, a denúncia só foi apresentada ao Ministério Público Estadual em setembro do ano seguinte e o primeiro julgamento só aconteceu 8 anos após os crimes. Em 1991, os advogados de Viveros conseguiram anular o julgamento. Já em 1996, Viveros foi julgado culpado e condenado a dez anos de reclusão, mas conseguiu recorrer.

Mesmo após 15 anos de lutas e pressões internacionais, a justiça brasileira ainda não havia dado decisão ao caso, nem justificativa para a demora. Com a ajuda de ONGs, Maria da Penha conseguiu enviar o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), que, pela primeira vez, acatou uma denúncia de violência doméstica. Viveros só foi preso em 2002, para cumprir apenas dois anos de prisão.

O processo da OEA também condenou o Brasil por negligência e omissão em relação à violência doméstica. Uma das punições foi a recomendação para que fosse criada uma legislação adequada a esse tipo de violência. E esta foi a sementinha para a criação da lei. Um conjunto de entidades se reuniu para definir um anti-projeto de lei definindo formas de violência doméstica e familiar contra as mulheres e estabelecendo mecanismos para prevenir e reduzir este tipo de violência, como também prestar assistência às vítimas.

Em setembro de 2006 a lei 11.340/06 finalmente entra em vigor, fazendo com que a violência contra a mulher deixe de ser tratada como um crime de menor potencial ofensivo. A lei também acaba com as penas pagas em cestas básicas ou multas, além de englobar, além da violência física e sexual, também a violência psicológica, a violência patrimonial e o assédio moral.

Após o professor realizar a explanação da aula e introduzir o gênero Lei, a turma poderá ser dividida em trio, cada equipe receberá a cópia da Lei Maria da Penha. Como se

trata de uma turma do 9º ano, provavelmente, sem ter contato com leitura de leis e textos longos, selecionamos alguns artigos, mantendo os números de artigos e parágrafos e alíneas da lei, para que o professor informe e os alunos identifiquem- os na estrutura do texto. Posteriormente, solicitará a leitura. (Se necessário, intervir para esclarecer palavras que os alunos desconheçam, sugerir que as sublinhem). Demonstrar que o desconhecimento de palavras em um texto pode acarretar a interpretação deturpada do mesmo. Sempre que o aluno não entender o contexto e a completude do texto por causa de algumas palavras, faz-se necessário a ajuda do dicionário. Instrumento fundamental na vida do aprendiz de umalíngua.

O professor, também, poderá levar um exemplar da Constituição Federal, apresentando-a para os alunos e explicando que todas as leis devem estar em consonância com a Carta Magna do nosso país. Sem esquecer-se de dizer que cada país tem leis próprias. Por isso o Brasil, geralmente, tem uma cultura, leis, comportamentos tão diversos de muitos países, isto porque nossa Constituição nos dá estes direitos, assim como determina os deveres também.

Acreditamos que, cada cidadão deve ter uma certa orientação sobre as Leis do seu país, e a escola é o lugar ideal para que, de modo elementar, oportunize o contato com este gênero textual tão presente na sociedade, mitigando a aversão a este campo discursivo etalvez incentivando-os a buscar o conhecimento sobre outrasleis.

Além de perceberem que, mesmo sendo um gênero do discurso jurídico, que seguem regras de estruturação, estes estão carregados de uma gama de sentidos que podem ser observados por um viés mais letrado e menos jurídico. Oportunizando reflexões preciosas sobre o gênero dentro da sua intencionalidade e construção.

Podemos perceber, também, que esta atividade está interligada com as atividades que abordam o B.O e a Medida de Restrição, permitindo que um conhecimento proposto em cada atividade, amplie os conhecimentos e a compreensão dos alunos.

Em anexo, encontra-se a Lei Maria da Penha, com os recortes que consideramos pertinente para não tornar a aula tão cansativa. Caso o professor tenha interesse de trabalhar na íntegra ou alterar a apresentação dos artigos selecionados, fica a critério dodocente.

Presidência da República**Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006.**

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I**DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º-Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à

pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

TÍTULO II

DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (Vide Leicomplementar nº 150, de 2015)

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

CAPÍTULO II

DAS FORMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

TÍTULO III

DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

CAPÍTULO I

DAS MEDIDAS INTEGRADAS DE PREVENÇÃO

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

I - II - III - IV - V - VI - VII - VIII –

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

CAPÍTULO II

DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso.

§ 1º - § 2º I - II - § 3º

- - -

CAPÍTULO III

DO ATENDIMENTO PELA AUTORIDADE POLICIAL

Art. 10. Na hipótese da iminência ou da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de imediato, as providências legais cabíveis.

Parágrafo único. Aplica-se o disposto no caput deste artigo ao descumprimento de medida protetiva de urgência deferida.

Art. 10-A. É direito da mulher em situação de violência doméstica e familiar o atendimento policial e pericial especializado, ininterrupto e prestado por servidores - preferencialmente do sexo feminino - previamente capacitados. (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 1º I - II - III-

§ 2º I - II - III-

Art. 11. I –

II - encaminhar a ofendida ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal;

III - fornecer transporte para a ofendida e seus dependentes para abrigo ou local seguro, quando houver risco de vida;

IV - se necessário, acompanhar a ofendida para assegurar a retirada de seus pertences do local da ocorrência ou do domicílio familiar;

V - informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta Lei e os serviços disponíveis.

Art. 12. Em todos os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, feito o registro da ocorrência, deverá a autoridade policial adotar, de imediato, os seguintes procedimentos, sem prejuízo daqueles previstos no Código de Processo Penal:

I - ouvir a ofendida, lavrar o boletim de ocorrência e tomar a representação a termo, se apresentada;

II - colher todas as provas que servirem para o esclarecimento do fato e de suas circunstâncias;

III - remeter, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, expediente apartado ao juiz com o pedido da ofendida, para a concessão de medidas protetivas de urgência;

IV - determinar que se proceda ao exame de corpo de delito da ofendida e requisitar outros exames periciais necessários;

V - ouvir o agressor e as testemunhas;

VI - ordenar a identificação do agressor e fazer juntar aos autos sua folha de antecedentes criminais, indicando a existência de mandado de prisão ou registro de outras ocorrências policiais contra ele;

VII - remeter, no prazo legal, os autos do inquérito policial ao juiz e ao Ministério Público.

§ 1º - O pedido da ofendida será tomado a termo pela autoridade policial e deverá conter:

I - qualificação da ofendida e do agressor;

II - nome e idade dos dependentes;

III - descrição sucinta do fato e das medidas protetivas solicitadas pela ofendida.

§ 2º - A autoridade policial deverá anexar ao documento referido no § 1º o boletim de ocorrência e cópia de todos os documentos disponíveis em posse da ofendida.

§ 3º - Serão admitidos como meios de prova os laudos ou prontuários médicos fornecidos por hospitais e postos de saúde.

Art. 12-A. equipes especializadas para o atendimento e a investigação das violências graves contra a mulher.

Art. 12-B. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 1º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 2º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 3º

TÍTULO IV

DOS PROCEDIMENTOS

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 13. Art. 14. Parágrafo único. .Art. 15. I -II - III -Art. 16.

Art. 17. É vedada a aplicação, nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, de penas de cesta básica ou outras de prestação pecuniária, bem como a substituição de pena que implique o pagamento isolado de multa.

CAPÍTULO II

DAS MEDIDAS PROTETIVAS DE URGÊNCIA

Seção I

Disposições Gerais

Art. 18. Recebido o expediente com o pedido da ofendida, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas:

I - conhecer do expediente e do pedido e decidir sobre as medidas protetivas de urgência;

II - determinar o encaminhamento da ofendida ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso;

III - comunicar ao Ministério Público para que adote as providências cabíveis.

Art. 19. As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas pelo juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida.

§ 1º As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas de imediato, independentemente de audiência das partes e de manifestação do Ministério Público, devendo este ser prontamente comunicado.

§ 2º As medidas protetivas de urgência serão aplicadas isolada ou cumulativamente, e poderão ser substituídas a qualquer tempo por outras de maior eficácia, sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados.

§ 3º Poderá o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida, conceder novas medidas protetivas de urgência ou rever aquelas já concedidas, se entender necessário à proteção da ofendida, de seus familiares e de seu patrimônio, ouvido o Ministério Público.

Art. 20. Em qualquer fase do inquérito policial ou da instrução criminal, caberá a prisão preventiva do agressor, decretada pelo juiz, de ofício, a requerimento do Ministério Público ou mediante representação da autoridade policial.

Parágrafo único. O juiz poderá revogar a prisão preventiva se, no curso do processo, verificar a falta de motivo para que subsista, bem como de novo decretá-la, se sobrevierem razões que a justifiquem.

Art. 21. A ofendida deverá ser notificada dos atos processuais relativos ao agressor, especialmente dos pertinentes ao ingresso e à saída da prisão, sem prejuízo da intimação do advogado constituído ou do defensor público.

Parágrafo único. A ofendida não poderá entregar intimação ou notificação ao agressor.

Seção II

Das Medidas Protetivas de Urgência que Obrigam o Agressor

Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003;

II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;

III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:

a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;

b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviços similares;

V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

§ 1º As medidas referidas neste artigo não impedem a aplicação de outras previstas na legislação em vigor, sempre que a segurança da ofendida ou as circunstâncias o exigirem, devendo a providência ser comunicada ao Ministério Público.

§ 2º § 3º § 4º

Seção III

Das Medidas Protetivas de Urgência à Ofendida

Art. 23. Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas:

I - encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;

II - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor;

III - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos;

IV - determinar a separação de corpos.

Art. 24. I – II – III - IV -.Parágrafo único.

CAPÍTULO III

DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Art. 25. Art. 26. I – II - III -

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA

Art. 27. Em todos os atos processuais, cíveis e criminais, a mulher em situação de violência doméstica e familiar deverá estar acompanhada de advogado, ressalvado o previsto no art. 19 desta Lei.

Art. 28.

TÍTULO V

DA EQUIPE DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR

Art. 29. Art. 30. Art. 31. Art. 32.

TÍTULO VI

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 33. Parágrafo único.

TÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 34. Art. 35. I - II - III - IV - V – Art. 36. Art. 37. Parágrafo único. Art. 38. Parágrafo único.

Art. 39. Art. 40. Art. 41. Art. 42. Art. 43.

Art. 44. O art. 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 45.

Art. 46. Esta Lei entra em vigor 45 (quarenta e cinco) dias após sua publicação.

Brasília, 7 de agosto de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Dilma Rousseff

Este texto não substitui o publicado no DOU de 8.8.2006

Fonte: Site do Planalto Federal, disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>.

Entendemos que é um texto longo, mesmo tendo recortes. Mas, acreditamos que a escola deve desenvolver a habilidade de ler textos extensos, pois estes serão necessários para a vida do aluno. E a escola cobrando esta atividade, futuramente os alunos terão a consciência que conseguirão ler um texto assim, pois os mesmo foram oportunizados pela escola

ATIVIDADE 14

Aporte: Volume 9 – página 166

Gênero: Entrevista de emprego (escrita)

Proposta de atividade: O capítulo 5 traz como GT principal à entrevista jornalística. No manual do professor está a observação sobre o uso do termo “entrevista jornalística” para diferenciar da “entrevista de emprego”. Como há a possibilidade de muitos alunos participarem de uma entrevista de emprego, consideramos a observação uma excelente ponte para trabalhar outra modalidade do gênero entrevista.

Provavelmente, os alunos ainda não tenham passado pela experiência de vivenciar uma entrevista de emprego, porém, alguns, possivelmente, viverão esta situação. E como a tensão, apreensão e outros sentimentos estão presentes nesta hora, o professor de português poderá aproveitar este contexto para trabalhar a língua dentro da perspectiva de uma futura entrevista de emprego.

Utilizamos a postagem do site “Toda Carreira” que indica perguntas comuns da entrevista de emprego.

- ✓ **Fale um pouco sobre você:**
- ✓ **Quais os seus defeitos?**

- ✓ **Dê exemplos de defeitos seus:**
- ✓ **Dê exemplos de qualidades suas:**
- ✓ **Porque está interessado em trabalhar na nossa empresa?**
- ✓ **Porque você deve ser contratado?**
- ✓ **O que o diferencia dos outros candidatos?**
- ✓ **Porque deixou o emprego anterior?**
- ✓ **Por que você foi despedido ou se demitiu?**
- ✓ **Como você trabalha sob pressão?**
- ✓ **Como você reage às críticas?**
- ✓ **Como você se vê daqui a 5 anos?**
- ✓ **O que fez neste tempo sem trabalhar?**
- ✓ **Qual foi a sua maior conquista no trabalho?**
- ✓ **Qual o emprego dos seus sonhos?**
- ✓ **Que animal gostaria de ser?**
- ✓ **Que salário consideraria justo?**
- ✓ **Qual foi o último livro que leu?**
- ✓ **Me vende essa caneta.**

Fonte: <https://www.todacarreira.com/entrevista-emprego-perguntas-respostas/>

Percebemos uma situação rica e propícia para trabalhar os seguintes pontos com os alunos:

O emocional (sentirão mais confiança por saberem o que, geralmente, é perguntado numa entrevista de emprego).

Reflexão pessoal (o aluno terá que refletir sobre ele mesmo para responder as perguntas).

Estudo linguístico (o foco da escola) – preocupar-se com o “como escrever bem”, caso as respostas sejam solicitadas por escrito.

Tanto nas perguntas, quanto nas respostas, o professor terá um leque de oportunidades para trabalhar conteúdos programáticos, a exemplos do uso dos por quês (que causam muitas dúvidas nos alunos), pronomes, modos e tempos verbais, a subjetividade de modo objetivo e claro na linguagem empregada, a coerência entre pergunta e resposta, concordância entre os termos e tantos outros conteúdos que poderão ser estudados e analisados no contexto da entrevista, conforme o ano escolar, buscando o estudo da língua por

um viés, não de decorar regras, mas entendê-las dentro do contexto, sabendo diferenciar o porquê de se usar dessa forma, e não de outra maneira.

Além de, mais uma vez, ressaltar a importância de saber escolher as palavras certas para que aconteça a interação e a adequação necessária para a construção da competência linguística, utilizando não só o discurso do outro, mas, principalmente o discurso do próprio aluno.

ATIVIDADE 15

Aporte: Volume 9 – página 215

Gênero: Requerimento

Proposta de atividade: A seção Língua: usos e reflexões do capítulo 6, objetiva trabalhar coerência e coesão textual, página 215 destacamos a piada “tapa-buraco”, neste texto vimos uma excelente ponte para trabalhar o gênero textual requerimento.

Vamos ver um pouco mais sobre isso:

- Leia a piada a seguir.

Tapa-buracos

Dois funcionários do departamento de urbanismo trabalhavam em um **daqueles** bairros movimentados da cidade. Um escavava um buraco e o outro vinha atrás e o tapava. **Eles** fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava **aquilo** pergunta ao homem que cavava:

– **Eu** estou impressionado com o esforço de **vocês**, mas não entendo **isso**. Por que é que o **senhor** escavou **este** buraco e, mal acabou, **ele** veio atrás e voltou a encher.

O cavador, limpando a testa, suspira:

– É que hoje **aquele** que planta as árvores faltou.

Adaptado de: *Almanaque de Cultura Popular*. São Paulo: Andreato, n. 97.



A proposta desta atividade consiste em os alunos identificarem ruas esburacadas, seja nas proximidades da escola, no seu percurso ou na rua em que reside. Identificados os locais que estejam precisando de manutenção e reparos, o professor explicará aos alunos que, muitas pessoas fazem uso, de maneira informal, da rede social, tipo *blogs*, *facebook*, *wattsapp*, etc., para denunciar algo que incomoda ou que precisa ser feito pela gestão municipal, porém, o professor orientará que há algumas maneiras mais adequadas de solicitar ao poder público que conserte, por exemplo, o buraco que causa prejuízo ou dano a população. E dentre as formas de se fazer este pedido, uma pode ser um requerimento.

Embora muitos alunos não tenham ouvido falar neste “gênero textual”, o **requerimento** é algo que costuma ser muito utilizado pelas pessoas. Deriva do verbo “requerer” que tem em seu sentido denotativo o significado de solicitar, pedir, estar em busca de algo e principalmente, que o pedido seja aprovado.

Dessa forma, o requerimento trata-se de um **documento** o qual, através dele, é possível fazer uma solicitação para um alguém em especial, órgão público, um colégio, uma faculdade, dentre outros inúmeros destinatários.

É importante reforçar para o aluno que certas situações exigem textos adequados a ela, como na situação contextualizada para a turma, em que irão solicitar algo a um funcionário do departamento de urbanismo, ou até mesmo ao gestor local. Os alunos precisam saber, na hora da elaboração do texto, respeitar as regras da norma e da estrutura do texto, a linguagem, a finalidade, o interlocutor. Sempre se preocupando com a coerência e coesão (foco de estudo do LD).

Um dos requerimentos mais comuns dentre os que existem, são os direcionados aos políticos eleitos, esses modelos costumam existir em abundância, pois as pessoas sempre pedem melhorias para o lugar onde moram. Um exemplo disso seria uma rua inteira de moradores se juntarem para redigir um requerimento direcionado ao prefeito, pedindo que calcem sua rua. (Por isso utilizamos o exemplo de buraco, para trazer a situação ao contexto do aluno, caso o professor detecte outro problema local, o qual possa ser solicitado melhorias pelos alunos, sugerimos que adéque o contexto a atividade).

Outro requerimento bastante utilizado é aquele que é feito por alunos de colégios pedindo para o comércio ou autoridades locais patrociná-los, geralmente em eventos como festas, gincanas e campanhas escolares. Em troca, esses alunos fazem propaganda do nome do contribuinte. (Há inúmeras situações que utilizam o requerimento, se o professor considerar oportuno, citar outros exemplos).

Um requerimento deve ser feito com muita cautela e atentando a uma estrutura definida, pois independentemente de qual será o destinatário, é um pedido o qual deve ser elaborado com clareza e bastante seriedade para que seja avaliado da melhor maneira possível. É importante ressaltar também que o requerimento deve ser feito em duas vias, pois uma via, provavelmente, vai retornar a quem o escreveu, de preferência protocolada, como forma de comprovar que o pedido foi feito.

Portanto, mãos a obra! Se os alunos já identificaram o buraco da(s) rua(s) que será solicitado o conserto, o professor trabalhará na produção do requerimento.

Abaixo, sugerimos um modelo simples de requerimento. No processo de construção, o professor deve estimular os alunos a se sentirem responsáveis pelo local em que vivem, mostrando-os que, os conhecimentos adquiridos na escola podem ajudá-los a serem cidadãos mais competentes a atuantes.

AO ILUSTRÍSSIMO SENHOR (destinatário do requerimento)

(Cargo do destinatário) (observar as formas de tratamento conforme o destinatário)

(Dados do solicitante, seu nome, estado civil, profissão, inscrito no CPF sob o nº (informar) e no RG nº (informar), residente e domiciliado à (informar endereço) (mais uma vez reforçamos a importância do aluno saber os itens que compõem os documentos pessoa, a exemplo de estado civil), nesta cidade, vem respeitosamente à presença de Vossa Senhoria informar que (expor aqui as razões que o levam a formular o pedido). (observar o uso dos verbos conforme o solicitante: é uma solicitação individual ou coletiva?/ ser preciso e claro na descrição do problema– trabalhar a descrição resumida de uma situação/problema)

Dessa forma, requer colocar aqui o requerimento, observar como deverá ser as palavras usadas para pedir algo que queira uma resposta positiva. O emprego da palavra adequada influencia bastante na resposta do requerido. (Mesmo sendo um texto “técnico” o professor poderá identificar a riqueza da sua semântica e da linguística empregada no mesmo, além de ser uma excelente oportunidade de observar a fonética, a morfologia e a sintaxe, conforme o interesse do professor, pois acreditamos que, na produção prática e contextualizada de um texto é mais fácil refletir sobre a linguagem empregada no mesmo.)

Nestes Termos ,

Pede Deferimento.

Localidade, dia, mês e ano.

(nome – lembrando que a assinatura é acima do nome requerente)

Requerente

Nota do autor,

Os gêneros existem de diferentes modos para satisfazer a diferentes intenções, contextos, espaço, tempo, finalidade, público, etc. Por esta razão defendemos que, não devemos utilizar os textos só como subsídio para focar a gramática normativa, é imprescindível questionar sobre quem o produziu, para quem o produziu, quais as razões que o levaram a se posicionar de tal maneira ou utilizar tais palavras e como se estrutura tal gênero.

Conhecido a função social e a utilização prática do gênero, poderemos explorá-lo com um novo olhar, **principalmente refletir sobre a análise linguística** do mesmo. Como também modificá-lo, como muitas vezes sugere o LD, sempre refletindo sobre as mudanças que ocorrem com a transformação proposta.

Por isso, sugerimos atividades que utilizem o GT dentro da sua especificidade, em situações que acontecem no dia a dia, almejando ampliar o conhecimento dos alunos em relação a alguns gêneros textuais existentes na sociedade (mesmo que para o aluno, utilizemos um contexto hipotético ou mesmo ponderando que alguns estudiosos não considerem os gêneros oportunos para a Educação Básica).

Buscamos observar a linguagem de uma maneira ampla, ligada a estrutura e a intenção do texto dentro da tessitura do mesmo. Até porque não são os gêneros que se adequam a linguagem, e sim a linguagem que deve ser empregada adequadamente em virtude do gênero. Conhecer o gênero, identificar sua linguagem adequada e ter competência de usá-la deveria, acreditamos nós, ser a nossa meta.

E em consonância com o artigo “Alfabetização: ensaiando novas cenas para mudar antigos cenários”, de Liliane Martins Nunes da Silva, publicado na revista Língua Portuguesa, p. 9, edição 63 de 2017, destacamos que, “não basta apenas dominar a tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar o código linguístico) é preciso usar essas habilidades em práticas sociais reais e significativas, onde entender e significar o que se lê e o que se escreve são condições necessárias e precisas.”

Por fim, poderíamos, ao final de cada atividade, acrescentar mais informações sobre o gênero textual proposto, mas, como acreditamos que o professor deve sempre ser estudioso e pesquisador, deixamos como tarefa de casa: conhecer mais sobre os gêneros, currículo,

ofício, termo de consentimento, B.O, decreto, requerimento, termo de consentimento e tantos outros que possa enxergar, através do LD, uma ponte para trabalhá-los.

Durante o estudo sobre gêneros textuais não estudados no LD, garantimos que muitos conhecimentos serão descobertos, como também milhares de ideias surgirão na cabeça do professor criativo e estudioso, por isso, bom trabalho!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando objetivamos analisar a presença e a abordagem dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, com foco nos gêneros formulaicos, observamos também se a nomenclatura do gênero em uso estava expressa, e mais que isso, se havia a reflexão sobre o para que, para quem e qual a função que “aquele” “determinado texto” foi utilizado.

Buscamos este caminho por considerá-lo viável para a compreensão dos alunos em relação às adequações dos textos – lidos ou produzidos - dentro de um contexto amplo, que envolve o tipo de linguagem, a situação, o interlocutor, sua construção e até mesmo sua formatação. Assim, como a orientação da mãe sobre a adequação da roupa e do calçado, conforme a sociedade em que o filho está inserido. A escola deve internalizar no aluno que na linguagem, também, há adequações. Não sendo regras inflexíveis, porém, necessárias para uma comunicação mais efetiva. E como o aluno sabe diferenciar um tênis, de uma sandália, de um sapato, de uma bota, etc. O aluno também deverá, gradativamente, ir aprendendo a diferenciar uma tira, de uma receita, de um ofício, de uma ata, de um conto e tantos outros gênerosexistentes.

É certo que não podemos trabalhar todos os gêneros existentes na sociedade, mas podemos oportunizar um contato maior com gêneros não trabalhados pela escola. Como também refletir sobre aqueles que são usados “como pretexto”, como denomina alguns autores, e passe a ser entendidos os porquês de sua utilização na conjuntura proposta.

Reafirmamos nossa perspectiva, com a afirmação de Geraldi (org.) (2012, p.36-37),

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com os colegas de brinquedo e interação geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. A escola poderia aprender muito com os procedimentos “pedagógicos” de mães e babás e crianças. Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo completar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir frases afirmativas, negativas, interrogativas, etc. Crianças de alguns anos de idade utilizam-se, no entanto, dessas formas. Perguntam, afirmam, exclamam, negam sempre que lhe parecer relevante ou tiverem a oportunidade. Como aprendem? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas: isso é importante. No processo de aquisição fora da escola existe a correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc.

Não estamos partindo para um novo caminho que, também é muito importante, discutido e complexo – avaliação/reprovação do aluno. Estamos considerando o aluno como parte integrante de uma sociedade, onde ninguém sabe tudo, e estamos sempre num processo de aprendizagem.

Estamos indo pelo viés que vê a escola como o lugar mais propício para refletir e estudar sobre as diversas formas de interação, em que o uso da língua portuguesa é o foco principal. Como também, estamos observando que a mudança no ensino vem sempre passando por transformações e que, não seria agora que deveríamos estagnar, pelo contrário, agora é a hora da resignificação do ensino.

Como? Permitindo que a língua, mais precisamente os gêneros textuais utilizados na escola, deixem de ser excertos de “não sei da onde” e passem a dar espaço a textos significativos para os alunos, textos contextualizados, textos literários, não literários, formais, não formais, enfim, textos que possamos considerá-los “vivos”, já que estes materializam uma língua, também, viva. Estamos observando pelo prisma de Marcuschi (2008, p.213), quando afirma que,

A ideia central é a de que de devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

É com a ideia central de criar situações reais, como disse Marcuschi, que percorremos esta pesquisa. No primeiro capítulo mergulhamos na linguística textual, ciência que perpassou por inúmeras perspectivas, como também outras teorias, cada qual com sua importância para os dias atuais, trazendo contribuições para refutar ou ampliar os estudos sobre a língua.

Destacamos conceitos que são primordiais para o trabalho com o texto, desde a teoria do gênero discursivo, por Bakhtin, até a ampliação do gênero textual, por Marcuschi. Dois autores que embasaram todo o nosso trabalho. Com as contribuições de outros que consideramos importantes para quem trilha este caminho.

Além da reflexão sobre gêneros discursivos e textuais, acreditamos ser pertinente apresentar a distinção entre tipo e gênero textual, porque ainda hoje percebemos confusões em materiais pedagógicos, até mesmo entre profissionais da área, sobre tal assunto.

Concluindo o capítulo, adentramos no foco da nossa pesquisa, que são os gêneros formulaicos. Descrevemos as dificuldades enfrentadas para embasarmos este tópico, como também oportunizamos uma leitura que conduz para a construção de sentido desses gêneros.

Passando por este processo de construção de saberes sobre a língua como ciência, tendo o texto como ponto de partida e de chegada, passamos para o segundo capítulo, que aborda o livro didático no Brasil. Tecemos uma trajetória embasada no histórico do LD pelo MEC, pontuamos dificuldades e avanços que este instrumento passou, conforme os decretos citados. Realçamos o papel do professor neste percurso, além de pontuamos reflexões cruciais para a análise e seleção deste suporte tão importante, e muitas vezes únicos, para o professor.

Em seguida mergulhamos na análise da coleção selecionada, composta por quatro volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental. Este mergulho permitiu muitos aprendizados e reflexões. E foi neste capítulo que confirmamos as nossas hipóteses sobre o trabalho dos gêneros textuais nos LD. Corroboramos com Marcuschi (2008, p.53), a seguinte informação,

Hoje a cena está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação lingüística, bem como um tratamento mais claro da compreensão.

De fato, pudemos comprovar que em todos os volumes há uma imensidão de gêneros textuais. Alguns são explorados de maneira bem produtiva, outros usados como mero suporte para o estudo gramatical e outros que tiveram sua nomenclatura, apenas, citada.

Porém, percebemos que a grande maioria dos gêneros são apresentados como “textos”, não identificando sua nomenclatura, muito menos a sua função social e seus interlocutores. Na medida em que o ano escolar avança, os gêneros são mais utilizados para o trabalho gramatical, podemos comprovar com a acentuada utilização de gêneros do vol. 9, em que o texto vira pretexto para trabalhar a gramática normativa.

Constatamos que toda a coleção reforça sobre a competência comunicativa do aluno, porém, nas produções de textos, os interlocutores são, geralmente, os mesmos, sempre direcionado ao espaço escolar.

Como o aluno se tornará competente na sua comunicação se não é oportunizado o uso e a reflexão mais aprofundada da sua interação com as diversas esferas sociais? O aluno pode aprender a falar e escrever com naturalidade e para interlocutores diversos se ele estiver inserido num contexto que o oportunize a tal aprendizagem. Mas, caso o aluno não tenha acesso direto a distintos interlocutores, este terá que ser ensinado a se portar / escrever para membros da sociedade em que se faz necessário adequar a sua linguagem para cada situação.

Outro ponto que nos chamou bastante atenção foi à utilização dos gêneros literários para dissecar a gramática. Destacamos a importância dos gêneros literários estarem presentes na escola, desde o primeiro ano escolar do aluno, porém, dissentimos do LD, muitas vezes, quando este não oportuniza o trabalho, com estes gêneros, de maneira mais prazerosa e significativa. Como bem defende Antonio Candido (2004, p.186),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza... a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Concordamos com a afirmação do autor, e sentimos que o LD perde excelentes oportunidades de incentivar a leitura deleite, de oportunizar o aluno a se vê dentro desta “liberdade” que o texto literário permite. De trazer estes gêneros numa percepção mais semântica e estilística, mais reflexiva e menos gramatical.

Sentimos que o LD, por vários momentos, tolhi o aluno de uma aprendizagem mais lúdica e apreciável, à medida que utiliza gêneros textuais literários para, simplesmente, classificar e aprender regras gramaticais.

Por fim, com a análise da coleção, comprovamos que os gêneros formulaicos não fazem parte do rol de gêneros textuais propostos pelo LD. Comprovando o quanto os gêneros formulaicos estão ausentes do contexto escolar.

Em contrapartida, o número de poemas e tirinhas se sobressaem em toda a coleção, seguidos de manchetes, notícias e letras de músicas. Outros gêneros, também, aparecem repetidas vezes em todos os volumes, sem que tenha sido realizado um estudo mais aprofundado de muitos deles, a exemplo das tirinhas, que lideram no número de aparições, mas em nenhum momento foi discutido sobre este gênero.

Acreditamos que seja oportuno trabalhar estes gêneros propostos nos LD, porém, em menos quantidade, dando espaço para que outros gêneros façam parte da composição deste instrumento tão importante para o processo didático.

Concluimos a análise da coleção com a citação de Bakhtin (p.285), quando afirmaque,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modomais

flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Desta forma, encerramos com a defesa de que os gêneros formulaicos, e tantos outros que são relegados pelo LD, devem entrar na sala de aula, serem descortinados para um novo olhar, uma nova prática pedagógica, buscando refletir sobre a língua em diversos contextos, entre diversos interlocutores e intenções, seus suportes, circulação e finalidades. Não percorrendo apenas o horizonte gramatical, indo muito mais além, dando espaço para que outras perspectivas e fenômenos sejam vistos e analisados.

Em se tratando do LD, já que não encontramos nos volumes analisados a utilização de gêneros formulaicos, em especial o ofício, a ata e o currículo, que são muito usados na sociedade. Propomos que, a partir de cada volume do LD, instrumento essencial na sala de aula, o professor possa ver o não visto, ou seja, encontrar pontes em situações e atividades do LD que possam ampliar os estudos e chegar até outros gêneros tão presentes e importantes na sociedade moderna.

Com este objetivo é que o quarto capítulo foi construído, tendo o Livro Didático como ponte para produzir novos textos, como também ler alguns gêneros que consideramos pertinentes aos alunos, assim, como ao professor. Neste capítulo, que traz a proposta de intervenção, com quinze sugestões de atividades. Algumas bem simples, outras mais complexas, algumas curtas, outras mais extensas e todas úteis para formar não só a competência comunicativa do aluno, mas, ir além, tornando-o mais crítico e participativo na sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Rosário do Nascimento. O ensino da gramática nas séries iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Wiliam Miranda (orgs). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. Curitiba: Appris, 2015.
- AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção biblioteca universal).
- BARBATO, Silviane (Org.); LONTRA, Hilda Orquídea Hartmann; CORRÊA, Vilma Reche. **Aprofundamento do saber disciplinar**. São Paulo: Moderna Formação. BRASÍLIA: Editora da Universidade de Brasília, 2005 (GRADOS, Módulo2).
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BAWARSHI, Anis S. ; REIFF, Mary Jo. **Gêneros: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra... [et al]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gênero no contexto brasileiro: questões [meta]teórica e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRANDÃO, Helena Negamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil DE 1998. Nós representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17/10/2017

_____. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher ... **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 17/10/2017

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Decreto-Lei n.93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 21 dez. 1937. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Decreto-Lei n.1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as Condições de Produção, Importação e Utilização do Livro Didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 5 jan. 1939. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Decreto-Lei n.8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 28 dez. 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: 17/10/2017.

_____. Decreto-Lei n.77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 fev. 1976. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Decreto-Lei n.91.552, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, Dispõe sobre sua Execução, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1985. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Resolução/CD/FNDE n.26, de 26 de junho de 2006. Aprova assistência financeira da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Resolução/CD/FNDE n.26, de 26 de junho de 2006. Aprova assistência financeira da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. **Definição de critério para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries.**

Brasília: FAE, 1994. Disponível

em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Resolução/CD/FNDE n.38, de 15 de outubro de 2003. Considerando os propósitos de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio preconizados no Art. 208, Inciso II, da Constituição Federal e emendas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Considerando ser o livro didático um recurso básico para o aluno, no processo ensino-aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2003. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. **Definição de critério para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries.**

Brasília: FAE, 1994. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE n.18, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o PNLA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17/10/2017.

_____. Decreto-Lei n.9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 17/10/2017.

BORGATO, Ana Maria. Triconi; BERTIN, Terezinha Costa. Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Telláris: Português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritores. 4. ed. reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

DIANA, Daniele. **Gêneros Textual Cartum**, revisado em 3 nov. 2017. Disponível em: <[HTTPS://www.todamateria.com.br/genero-textual-cartum](https://www.todamateria.com.br/genero-textual-cartum)>. Acesso em: 15/11/2017.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres (coord.). et al. **Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: IBEP, 2012.

FERREIRA JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos da educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FRANCHI, Carlos.[com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** 1ª. ed, 2ª reimp. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; EIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

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

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. et al. **Manual de linguística**. 2.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

MILHARCI, Cássia Rita. Lendo o mundo e escrevendo a vida. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Escola, edição 62, p. 44-47, dez./jan. 2017.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; DEUS, Kátia Regina Gonçalves de; OLIVEIRA, Pricila Rafaela dos Santos. A produção de gêneros textuais empresarial e oficial por sequências didáticas. **ReVEL**, v.11, nº 21, 2013. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/869cf1b839d7e00461731e8a7ae1ba8d.pdf>>. Acesso em: 21/09/2017.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização e os gêneros formulaicos: estratégias semântico-argumentativa. **ReVEL**, v.1, nº 32, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/viewFile/1441/1340>>. Acesso em: 21/09/2017.

NEWTON, Isaac. Pensamentos de Isaac Newton. [S.l]: Pensador 2018. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/isaac_newton/>. Acesso em: 10/01/2018.

OLIVEIRA, Tatiana de; ANTUNES Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise De Discurso**. Campinas: Editora Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1988. (Coleção passando alimpo).

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. SãoCampinas, SP: Pontes, 1996.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa** – Recife: SE. 2008.

NOVAS regras vão aprimorar Programa Nacional do Livro didático. Portal Brasil. 19 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/07/novas-regras-va-aprimorar-programa-nacional-do-livro-didatico>>. Acesso em: 05/10/2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SERGIO, Rodrigues. **Formulaico, uma palavra bate à porta.** 20 nov. 2011. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/formulaico-uma-palavra-bate-a-porta/>>. Acesso em: 01/12/2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCHOPENHAUER, Arthur. **Pensamentos de Arthur. Schopenhauer**[S.l]: Pensador 2018. Disponível em: <https://www.pensador.com/arthur_schopenhauer/>. Acesso em

SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOARES, Magda B. **Um olhar sobre o livro didático.** Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão, v.2, nº 12, Nov./dez.1996.

_____. Magda B. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social.** 13ª ed. São Paulo: Ática, 1995.