

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA
ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS**

KAREN ALVES DE ANDRADE

Belo Horizonte
2011

KAREN ALVES DE ANDRADE

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA
ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Orientadora: Prof. Dr^a Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Belo Horizonte

2011

Dissertação apresentada por KAREN ALVES DE ANDRADE em 19 DE AGOSTO DE 2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Profs. Drs. relacionados a seguir:

Regina Lúcia Péret Dell'Isola – UFMG
Orientadora

Membro da Banca

Membro da Banca

Dedico este trabalho ao meu marido, Cleberton, meu amor e grande amigo. Aos meus pais, Beatriz e Mário, cujos exemplos sempre me motivam, e a minha irmã Sarah, companheira de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus a minha maior gratidão, pois, por ele, por meio dele e para ele são todas as coisas. Ele é quem, em cada batalha, me faz forte, em cada vitória, me honra e em cada frustração, me ensina;

Aos meus pais, Beatriz e Mário, que sempre acreditaram que meus sonhos eram possíveis;

Ao meu marido, Cleber, pela compreensão, pelo apoio e pela alegria de cada um dos dias que vivemos juntos;

A minha irmã, Sarah, pelas lágrimas e pelos sorrisos;

A minha orientadora, Regina, pela sua paciência e por seus bons conselhos;

A minha amiga, Michely, pela prontidão em me ajudar e pelo companheirismo;

Ao Professor Luiz Prazeres, pela severidade e pela confiança.

Para se conhecer a sabedoria e a instrução;
para se entenderem as palavras de
inteligência; para se instruir em sábio
procedimento, em retidão, justiça e
equidade; para se dar aos simples
prudência, e aos jovens conhecimento e
bom siso. Ouça também, o sábio e cresça
em ciência, e o entendido adquira
habilidade, para entender provérbios e
parábolas, as palavras dos sábios, e seus
enigmas. O temor do Senhor é o princípio
do conhecimento; mas os insensatos
desprezam a sabedoria e a instrução.
(Provérbios 1: 1-7)

RESUMO

A inserção de atividades com foco em gêneros textuais no ensino vem mudando a dinâmica da educação em língua portuguesa. A importância de se trabalhar a língua em uso, por meio de textos nos quais os gêneros se manifestam, tem mobilizado educadores, que procuram adaptar-se a essas novas perspectivas. Entretanto, ainda há equívocos na prática pedagógica. São fortes os indícios de que profissionais da educação não demonstram estar seguros para lidar com novas metodologias de ensino para a língua materna, fazendo persistir, em diversos contextos, o ensino tradicional em que a internalização de regras e uma visão estática da língua dominam o contexto da sala de aula.

Essa é a realidade que ocorre muitas vezes, ainda que as escolas tenham logo reconhecido a importância do estudo dos gêneros textuais, incluindo-os em suas propostas pedagógicas. As editoras, de igual modo, rechearam suas coleções de livros didáticos com uma infinidade de diferentes gêneros textuais, sem trabalhá-los efetivamente, ou seja, sem levar em conta sua função social, evidenciada tanto na forma, como no conteúdo e também no estilo de cada gênero.

A fim de buscar resultados voltados para a melhoria das práticas didáticas, nesta dissertação analisamos coleções de livros didáticos de língua portuguesa para verificar de que forma são trabalhados os gêneros textuais nas propostas de produção de texto. Levando-se em conta o fato de a produção de textos ser um produto imediato dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, tomamos as propostas de redação como objeto de estudo para verificar a produção de que gêneros está sendo exigida dos alunos e qual o contexto de produção que engloba essas atividades.

Das lacunas que figuram a realidade dos livros didáticos, propomos, então, uma síntese de operações mentais necessárias às propostas de produção de texto que serve de guia para a análise e que pode contribuir para avaliações futuras.

Palavras-chave: ensino, gêneros textuais, PCN, proposta de produção de textos.

ABSTRACT

The inclusion of activities with a focus on textual genres in teaching has changed the dynamics of education in Portuguese Language. The importance of working the language in use, through texts in which genres are manifested, has mobilized educators who seek to adapt their practices to these new perspectives. However, there are still misconceptions in pedagogical practice. There are strong evidences that education professionals don't feel comfortable dealing with new teaching methods in native language. Thus, the traditional teaching persists, which means that the internalization of rules and a static view of language dominate the classroom.

Even though it often happens, schools have earlier recognized the importance of the study of textual genres, including them in their pedagogical proposals. Publishers, likewise, filled his collections of textbooks with a multitude of different text genres, without working them effectively - taking into account its social function, evidenced both in form and content and also in the style of each genre.

And in order to get results focused on improving teaching practices, this study sought to analyze collections of Portuguese language textbooks to see how the textual genres are worked in the proposals of text production. Considering that the production of texts will be an immediate product of the content developed in the classroom, we take the proposed compositions as an object of study to verify the production of genres that is being demanded of students and which particular production encompasses those activities.

It was based on gaps shown on textbooks that we suggest an array of operations necessities to the text production proposals, serving as a guide for the analysis that may contribute to future assessments.

Keywords: education, text genres, PCN, the proposal to produce texts

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Seção Produção de Texto.....	76
Figura 2 – Seção Produção de Texto.....	79
Figura 3 – Seção Produção de Texto.....	82
Figura 4 – Seção Produção de Texto.....	85
Figura 5 – Seção Produção de Texto.....	88
Figura 6 – Seção Produção de Texto.....	90
Figura 7 – Seção Produção de Texto.....	91
Figura 8 – Texto argumentativo.....	93
Figura 9 – Seção Mão na Massa - Fazendo um Resumo.....	96
Figura 10 – Seção Mão na Massa – Crônica e Notícia.....	99
Figura 11 – Mão na Massa - Seção Resenha.....	101
Figura 12 – Mão na Massa – Carta de Reclamação.....	103
Figura 13 – Autobiografia.....	106
Figura 14 – Texto autobiográfico.....	107
Figura 15 – Explicando o efeito estufa.....	109
Figura 16 – Crônica.....	111
Quadro 1: Parâmetros sociais.....	26
Quadro 2: Vantagens para a utilização dos gêneros textuais.....	29
Quadro 3: Critérios Relativos ao Trabalho com Produção de Texto.....	43
Quadro 4: Produção de textos escritos.....	44
Quadro 5: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 6.....	52
Quadro 6: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 7.....	53
Quadro 7: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 8.....	53
Quadro 8: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 9.....	54
Quadro 9: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 6º ano.....	56
Quadro 10: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 7º ano.....	57
Quadro 11: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 8º ano.....	58
Quadro 12: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 9º ano.....	58
Quadro 13: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 6º ano.....	61
Quadro 14: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 7º ano.....	62
Quadro 15: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 8º ano.....	62
Quadro 16: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 9º ano.....	63
Quadro 17: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 6º ano.....	67
Quadro 18: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 7º ano.....	68
Quadro 19: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 8º ano.....	69
Quadro 20: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 9º ano.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Coleção Para Viver Juntos – Português	54
Tabela 2: Coleção Tudo é Linguagem.....	59
Tabela 3: Coleção Português – A Arte da Palavra	64
Tabela 4: Coleção Trajetórias da Palavra	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 OS GÊNEROS TEXTUAIS	15
1.1 Os Gêneros Textuais e os PCN de Língua Portuguesa.....	16
1.2 Os gêneros textuais e o livro didático de Língua Portuguesa.....	20
1.3 Uma proposta de produção escrita baseada nos gêneros textuais.....	23
2 O LIVRO DIDÁTICO: UM BEVE HISTÓRICO.....	32
2.1 O livro didático no Brasil	32
2.1.1 A importância do livro didático	35
2.2 O PNLD	37
2.2.1 O PNLD e a avaliação do LD de Língua Portuguesa	39
2.2.2 O PNLD e as atividades de Produção de Textos.....	42
3 METODOLOGIA	46
4 LEVANTAMENTO DOS GÊNEROS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	51
4.1 Coleção <i>Para Viver Juntos – Português</i>	51
4.2 Coleção <i>Tudo é Linguagem</i>	55
4.3 Coleção <i>Português – A arte da palavra</i>	61
4.4 Coleção <i>Trajetórias da Palavra</i>	66
5 ANÁLISE DAS PROPOSTAS	73
5.1 <i>Para Viver Juntos – Português</i>	73
5.1.1 Resumindo	86
5.2 <i>Tudo é linguagem</i>	87
5.2.1 Resumindo	94
5.3 <i>Português - A arte da palavra</i>	95
5.3.1 Resumindo	104
5.4 <i>Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa</i>	105
5.4.1 Resumindo	112
5.5 Contribuição: uma sugestão de matriz	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	119

INTRODUÇÃO

A inserção de atividades específicas com foco em gêneros textuais no ensino vem mudando a dinâmica da educação em língua portuguesa. A importância de se trabalhar a língua em uso, por meio de textos nos quais os gêneros se manifestam, tem mobilizado educadores que procuram adaptar-se a essas novas perspectivas. Coscarelli (2007, p.4) reforça que “a ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo”. Entretanto, conforme lembra a autora, ainda há equívocos na prática pedagógica, uma vez que é “muito comum que [os gêneros] sejam tratados como pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. Parte-se muitas vezes do pressuposto de que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido.” (COSCARELLI, 2007, p.1). São fortes os indícios de que profissionais da educação não demonstram estar seguros para lidar com novas metodologias de ensino para a língua materna, fazendo persistir, em diversos contextos, o ensino tradicional em que a internalização de regras e uma visão estática da língua dominam o contexto da sala de aula. Perfeito (2007) defende que o processo de diagnóstico realizado em salas de aula de várias escolas leva à constatação de que “grande parte dos professores de ensino fundamental tem pouca clareza do ‘porquê’ e do ‘como’ ensinar com gêneros discursivos”. (PERFEITO, 2007, p. 480).

A formação desses educadores, muitas vezes, foi voltada para os modelos de ensino que visavam ao domínio das regras gramaticais abordadas de modo descontextualizado. Sendo assim, ainda que tenham domínio dos conteúdos e saibam das mudanças referentes ao foco da educação, os professores não foram preparados para aplicar efetivamente o ensino pautado nas situações reais de comunicação.

Soares (2002) explica que isso ocorre por ser recente a entrada, tanto no livro didático, quanto na aula de Português, de gêneros e de tipos de textos não literários, e que não é simples para os professores lidar com a entrada dos gêneros no ensino de Português.

Falamos, lemos, escrevemos, enfim, nos comunicamos por diferentes gêneros textuais e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. Fazemos escolhas a cada momento, adaptamos nossa fala e enfatizamos diferentes aspectos do nosso discurso. O que na verdade fazemos é escolher, mesmo que intuitivamente, um gênero textual para as diferentes situações comunicativas das quais participamos.

A não percepção da importância dos gêneros textuais nas nossas práticas sociais leva a um dos equívocos referentes a essa mudança no eixo do ensino de língua portuguesa, que é pensar nos gêneros como formas fixas e padronizadas, facilmente reconhecíveis. Se assim fosse, trabalhar com gêneros na escola se resumiria à identificação desses gêneros através de suas características estruturais.

É o que ocorre muitas vezes, ainda que as escolas tenham logo reconhecido a importância do estudo dos gêneros textuais, incluindo-os em suas propostas pedagógicas. As editoras, de igual modo, rechearam suas coleções de livros didáticos com uma infinidade de diferentes gêneros textuais, acreditando que se adequariam à nova ordem, apenas apresentando novos gêneros aos alunos, sem trabalhá-los efetivamente – isto é, sem levar em conta sua função social, evidenciada tanto na forma, como no conteúdo e também no estilo de cada gênero. Contudo, não basta a inclusão de uma diversidade de textos no cotidiano escolar para se poder dizer que há um trabalho em Língua Portuguesa sob a perspectiva dos gêneros. Ao buscarem atender prontamente às novas demandas, os materiais didáticos produzidos acabaram, muitas vezes, apresentando uma concepção em que não se reconhece a utilização dos gêneros textuais nas diversificadas práticas escritas, e valorizando a classificação dos gêneros mais prototípicos. Conforme Bezerra (2005),

no afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). (BEZERRA, 2005, p. 41).

Ainda que seja uma tentativa de melhora no ensino e de adequação às novas tendências, a inserção dos gêneros de maneira indevida no cotidiano escolar, seja no discurso dos professores ou no livro didático, acaba por, simplesmente, dar novos nomes

às velhas práticas já conhecidas e que não vêm alcançando grandes resultados no ensino de língua portuguesa. Deixa-se um pouco de lado a fixação de regras gramaticais para fazer com que os alunos atenham-se à caracterização e reprodução sistemática de diversos gêneros.

Deve-se entender que o estudo de gêneros não visa classificar a diversidade de textos existentes, mas, sim, compreendê-los como objetos socialmente construídos, aos quais só se pode atribuir valor através de seu uso. Entretanto, o que pode acontecer é o gênero textual estar presente apenas como um pretexto para o ensino da gramática ou como um “formato de texto” que deverá ser reconhecido e, algumas vezes, reproduzido pelos alunos. Os textos seriam, então, pouco utilizados no trabalho com conteúdos específicos do gênero em questão: suas finalidades, funções, estrutura, organização, estilo e, principalmente, seu papel social.

Esse tratamento dos gêneros, desarticulados de suas práticas sociais, é também identificável em propostas de produção de texto escrito. Rojo (2004, p. 10) atesta esse fato afirmando ser a produção “guiada pelas formas e pelos conteúdos mais do que pelo contexto e pelas finalidades do texto”. O livro didático parece priorizar a forma do gênero esperando que os alunos produzam textos adequados àqueles que supostamente são ensinados. A instabilidade e a variabilidade dos gêneros em função da situação comunicativa parecem ser, algumas vezes, esquecidas, valorizando-se, predominantemente, a reprodução de textos prototípicos. Há indícios de que o papel social, o engajamento do texto em seu contexto e o próprio contexto recebem uma atenção superficial, ora em enunciados que forjam situações comunicativas reais, ora em direcionamentos não muito claros e com excesso de objetividade.

Com a finalidade de auxiliar o professor a lidar com todas essas e outras informações e de orientar a prática docente em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados e, com vistas a orientar os docentes na escolha do material didático, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Embora já exista com outras denominações, desde 1929, o PNLD traz uma nova visão da língua, construída em torno do gênero, o que tem contribuído bastante com os progressos apresentados nos livros didáticos. Por outro lado, algumas dificuldades persistem e um ensino equivocado da língua parece ainda imperar nas escolas brasileiras.

Com o objetivo de buscar resultados voltados para a melhoria das práticas didáticas, analisamos nesta dissertação coleções de livros didáticos de língua portuguesa, para verificar de que forma são trabalhados os gêneros textuais nas propostas de produção de texto¹. Levando-se em conta que a produção de textos² é um produto imediato dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, tomamos as propostas de redação como objeto de estudo para verificar quais gêneros são exigidos para a produção por parte dos alunos e qual o contexto de produção que engloba essas atividades. Desse modo, as seguintes questões direcionam o presente trabalho:

- Há, nas atividades de produção de texto, um trabalho que oriente o aluno a produzir determinado gênero?
- Se sim, o gênero é visto como flexível e sujeito às condições determinadas pela situação comunicativa ou é apenas mais um modelo de texto a ser internalizado pelos alunos e aplicado em produções escritas descontextualizadas?

É certo que tais questões poderão levar o professor a refletir acerca de seu trabalho em sala de aula e, principalmente, traçar um panorama do conceito real de gêneros textuais utilizado pelos livros didáticos na proposição de suas atividades de produção textual.

1 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Escrever textos é produzir gêneros. Logo, a utilização correta e eficiente do conceito de gênero pode resultar em progressos significativos para o ensino do Português. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Os livros didáticos devem acompanhar as mudanças, produzindo coleções que não somente apresentem uma

¹ Nesta dissertação, tomamos por sinônimos “produção de textos”, “redação” e “composição”, referindo-nos ao processo de escrita demandado em atividades propostas nos livros didáticos, embora reconheçamos a diferença de significado dos termos.

² Por questões metodológicas, atemo-nos apenas às propostas de produção de textos verbais escritos.

variedade de gêneros textuais, mas que trabalhem o gênero além da sua forma e função, considerando todo o contexto sociocomunicativo em que ele se insere.

É seguindo a linha dos autores citados que reconhecemos neste trabalho a importância dos gêneros no ensino e apresentamos dados que revelam o andamento da inclusão dessa vertente do ensino nas coleções de livros didáticos. Para isso, utilizamos como objeto de estudo as propostas de produção de textos verbais escritos presentes nas referidas coleções.

1.1 Os Gêneros Textuais e os PCN de Língua Portuguesa

Visando garantir coerência nos investimentos do sistema educacional e unificar os fundamentos da educação no país, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desenvolvidos por especialistas e educadores de todo o país, os PCN têm como objetivo auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos e servir de estímulo e apoio para a reflexão sobre a prática diária, para o planejamento de aulas e para a relevância dos conteúdos propostos nos currículos escolares. Segundo Rojo (2000, p. 28), devido à diversidade regional, cultural e política existente no país é que os PCN buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educacionais.

Os PCN são, portanto, diretrizes que, a princípio, orientariam e auxiliariam o professor a lidar com toda a gama de demandas às quais ele deve atender, como aponta o próprio documento:

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 5).

Os PCN de Língua Portuguesa legitimam essa declaração ao afirmar ser sua finalidade em:

[...] constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas

didáticas. (BRASIL. Secretaria da Educação. PCN Ensino fundamental, 1998, p. 13).

Uma análise da língua sob a perspectiva dos gêneros textuais está em consonância com as propostas feitas pelos PCN, que não só incentivam o trabalho com textos de variados gêneros, como também reconhecem ser esse o meio ideal para se trabalhar a linguagem. Trata-se, assim, de uma nova e diferente concepção de língua e de aprendizagem: “língua viva, constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada a transformações históricas e sociais, aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz”. (ALMEIDA, 2000, p.128). Trata-se, também, de uma concepção de linguagem como forma de interação social, diferentemente das concepções de linguagem como forma de representação do pensamento, ou, ainda, como mera comunicação. A língua passa a estar associada às atividades humanas, “cujas categorias observáveis – gêneros do discurso – modificam-se no tempo, e estão intimamente ligadas ao contexto social e cultural em que ocorrem.” (ALMEIDA. 2000, p. 129).

Segundo os PCN, o ensino da língua materna não deve tomar como unidade básica o estudo gramatical descontextualizado, que não busca desenvolver nos alunos a competência discursiva. Nos PCN de Língua Portuguesa, a intenção é a de que as propostas e ideias ali representadas ofereçam subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania (POMPILIO, 2000, p.95). Sendo assim, o ensino deve ter como unidade o texto e, conseqüentemente a noção de gênero:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL. Secretaria da Educação. PCN Ensino fundamental, 1998, p. 23).

Rajo (2000) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um grande avanço para o ensino e a aprendizagem³ de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) exatamente por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo para ser desenvolvido nas salas de aulas. A autora defende que, por consequência, eles “quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feitiço normativo e conceitual” (COSTA, 2000, p. 67).

Ao produzirmos textos, o fazemos de uma forma, com uma finalidade e acerca de certo conteúdo. Essa produção depende da situação interativa em que o sujeito se encontra e que varia conforme esse contexto. Tendo isso em vista, para se trabalhar com o texto fora da concepção tradicional do ensino de língua materna, faz-se necessário o contato com a diversidade de gêneros existentes, não somente com os que possuem relevância social, mas também com aqueles que fornecem ao aluno o reconhecimento de diferentes formas de organização textual. As habilidades decorrentes dessa abordagem sociocomunicativa devem capacitar esse aluno a

[...] utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, **atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;** (BRASIL. Secretaria da Educação. PCN Ensino fundamental, 1998, p. 8, grifo nosso).

O trabalho com diferentes contextos deve capacitar o aluno, também, ao exercício da cidadania e, portanto, a compreender e atuar nas situações que envolvem valores e posicionamentos, além de ter a capacidade de reconhecer as condições de produção que envolvem cada situação. O aluno deve ser, em outras palavras, instrumentalizado para compreender e participar de situações comunicativas relativas às diversas esferas sociais de atividade, tomando as situações de comunicação como ponto de partida.

É devido à variabilidade do gênero em função das situações de comunicação que se entende que a produção textual não deva ser categorizada de forma estanque e cristalizada. O professor não deve, então, exigir de seus alunos uma produção

³ Optamos por diferenciar os processos de ensino e de aprendizagem, não os chamando de “ensino-aprendizagem”, por acreditarmos que, ainda que sejam processos interdependentes, eles nem sempre ocorrem simultaneamente. Ou seja, nem sempre o que se ensina, se aprende e nem sempre o que se aprende decorre de um ensino sistematizado.

padronizada e fixa, sem reconhecer que há variabilidade de aspectos até mesmo em um mesmo gênero textual. O estudo da língua por meio dos textos e de seus gêneros amplia o lugar do aluno-autor que poderá interagir de maneiras variadas diante das exigências contextuais que prefiguram a escrita de seu texto.

Com base nessas orientações dos PCN, era esperado que as dificuldades, no que diz respeito ao trabalho com o texto, fossem sanadas ou quase desaparecessem, e que os livros didáticos se adequassem efetivamente ao que foi proposto. Entretanto, apesar de haver novos eixos norteadores do ensino da língua, permanecem lacunas originadas no desconhecimento, além, claro, dos resquícios de uma educação, com excesso de regras e de tradicionalismos, preservada durante anos.

Os PCN são instrumentos valiosos na reestruturação do ensino em nosso país. Buscam ser coerentes com as novas demandas na educação brasileira e dão um passo em direção a um ensino de qualidade. É um material de fácil acesso físico, disponibilizado nas escolas públicas e particulares, bibliotecas e internet, mas é, ao mesmo tempo, distante do professor que desconhece as discussões ali apresentadas e os fundamentos que as sustentam. Isso, sem considerarmos que, em várias escolas, as perspectivas inovadoras tardam a chegar e ainda encontram resistência em sua aceitação (SOARES, 2002).

Sendo assim, o professor, diante dos novos paradigmas educacionais, sabe que deve trabalhar com os gêneros textuais, mas desconhece como fazê-lo e, conseqüentemente, acaba por debruçar-se apenas no livro didático, acreditando estarem contidos nele os meios necessários para um ensino coerente com as novas propostas. O livro didático, ainda que reconheça a importância dos gêneros textuais no ensino, acaba, muitas vezes, por promover equívocos e manter o modelo de ensino tradicionalista, preocupado com definições e regras ao simplesmente trabalhá-los como um conteúdo a ser ensinado, concentrando seus esforços na caracterização e categorização dos gêneros.

De nada vale os livros didáticos trazerem em suas capas o dizer: “De acordo com os PCN.” Eles devem, em suas propostas, perceber que é necessário construir uma unidade teórico-metodológica que fundamente e oriente a aprendizagem, criando condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe o uso da língua. Reconhecer que a língua deve ser considerada não como um instrumento de transmissão de mensagens, mas como processo de interação entre sujeitos, em que há constante (re)construção de sentido

e formulação de hipóteses, através das pistas deixadas em qualquer texto oral ou escrito. Enfim, é preciso entender que, visto que a linguagem se materializa em textos, orais ou escritos, o aperfeiçoamento da prática de interação linguística só é possível com a adoção do texto como unidade suporte. É o que afirma Dionísio (2002):

listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como “Aprovado pelo PNL” ou “De acordo com os PCN” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas. (DIONÍSIO, 2002, p.85).

Em relação às consequências do ensino inadequado dos gêneros textuais nas escolas, Dell’Isola (2007) alerta

[...] para o perigo de se categorizar os gêneros, partindo-se de uma mentalidade normativa, reguladora, em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente, ensinam-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual. (DELL’ISOLA, 2007, p.20).

Provavelmente, ao se analisarem as propostas de redação dos livros didáticos, sob a perspectiva dos gêneros textuais e sob as proposições dos PCN, será evidenciada a relação de incompatibilidade entre o ensino conduzido pelo livro didático e o ensino idealizado pelos PCN. Essa análise descritiva, certamente, possibilitará maior reflexão por parte dos profissionais da educação, o que, conseqüentemente, pode gerar uma revisão nesse material didático produzido, para que ele se ajuste às demandas contemporâneas para o ensino de língua materna.

1.2 Os gêneros textuais e o livro didático de Língua Portuguesa

Após a publicação dos PCN, a necessidade de uma reestruturação no ensino ficou ainda mais evidente e, dessa forma, os livros didáticos rapidamente buscaram adaptar-se às novas exigências. Na ânsia por atender a essa demanda, revelou-se uma despreocupação com a profundidade em que isso deveria ocorrer.

É possível notar que as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos estão diretamente relacionadas ao entendimento do texto

como evento comunicativo, que se manifesta no gênero textual, e da necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula. Por mais que grande parte dos livros didáticos recentes já traga, pelo menos teoricamente, tais concepções, o trabalho com textos na sala de aula insiste em ser penoso e, na maioria das vezes, deficiente. Avaliações sistêmicas como a Prova Brasil e o ENEM denunciam inabilidade de muitos alunos em operar com a língua⁴ e nos fazem questionar o que ainda insiste em barrar o progresso da educação brasileira em Língua Portuguesa.

Cafiero (2006) reconhece a distância entre as habilidades requeridas nas avaliações sistêmicas e as trabalhadas na escola. A autora afirma que

[...] defende-se que há uma distância entre as concepções subjacentes às práticas de ensino e aquelas que têm norteado as avaliações sistêmicas aplicadas ao ensino fundamental. Enquanto o ensino lida com concepções muito restritas de língua e ensino, voltando-se para práticas que contemplam prioritariamente a forma, a estrutura, as avaliações, por sua vez, têm procurado se situar na perspectiva do uso linguístico, voltam-se mais para a língua como prática social. (CAFIERO, 2006, p.898).

Marcuschi (2002) também lembra que, apesar da permanência das práticas escolares que não focam o texto como objeto de ensino e desconsideram a função sociocomunicativa da língua,

já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

De fato, as ideias sobre gêneros, pontuadas por Marcuschi (2002), já se expandiram e estão impregnadas na mente do professor e também nos livros didáticos. O conceito de famílias de texto relativamente estáveis⁵ ou conjuntos de textos com contornos vagos⁶ já circula tanto nos ambientes acadêmicos quanto nos educacionais, embora esses conceitos sejam tentativas de limitar o escopo do que se define por gêneros textuais.

⁴ Mais informações em: Resultados SAEB 2003. INEP/MEC, versão preliminar, 2004. Disponível em <<http://inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>>

⁵ A esse respeito, ver Bakhtin (1997).

⁶ A esse respeito, ver Bronckart (2003).

Entre os estudiosos que buscam conceituar os gêneros textuais, é consenso a difícil classificação desses objetos. Mesmo assim, muitos livros didáticos, assim como parte dos professores, preocupam-se, prioritariamente, em caracterizar e nomear os gêneros, esperando de seus alunos a confecção de um texto semelhante, que ateste a aprendizagem do gênero. Os materiais didáticos e os professores ignoram a mutabilidade e a conseqüente variabilidade do gênero em função do evento comunicativo em que foi produzido o texto. Eles não reconhecem que nem todos os gêneros são classificáveis e que as suas características constituintes variam de acordo com a função à qual eles se destinam. É o que defende Marcuschi (2005, p. 20), ao dizer que os gêneros “são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas”.

Em outras palavras, percebe-se a importância do trabalho textual e do estudo dos gêneros para se entender e desenvolver a linguagem, porém, não se sabe como introduzir essa variabilidade e flexibilidade dos gêneros nas produções e em um currículo escolar acostumado a sistematizações e definições.

Seguramente, reconhecemos alguns gêneros mais prototípicos através de suas características, mas, devido à dependência que eles possuem à situação sociodiscursiva em que foram produzidos, a sua classificação é insuficiente, pautada em uma visão limitada e reducionista do gênero. Novos gêneros são criados e se misturam, a cada dia, a partir de necessidades sociais reais. A nomenclatura classificatória simplesmente não abarca todas as manifestações textuais e o que deveria tornar-se um instrumento didático no ensino do Português acaba sendo, apenas, teoria. A flexibilidade inerente aos gêneros fica esquecida e, através de estudos exaustivos de suas partes caracterizadoras, os professores pensam haver ensinado gêneros textuais quando, na realidade, retornaram ao ensino normativo e distanciado, de regras rígidas a serem decoradas, e não constatações construídas por meio da observação e da experimentação – leitura e escrita de textos. “Estamos criando uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual” (COSCARELLI, 2007, p.4).

Tal prática equivocada de ensino da língua propõe fórmulas para se trabalhar o texto, ignorando que, na realidade, é a função que o condiciona e ao seu gênero. Sendo assim, o professor e os livros didáticos perdem tempo ao situarem os alunos quanto às

noções de gênero, enunciação e texto, esquecendo-se de desenvolver a habilidade de adequar os enunciados a diversas e renováveis situações comunicativas. Em vez de se trabalhar os gêneros como formas relativamente estáveis de agrupamentos de textos - como postulou Bakhtin (1997) -, o entendimento que se tem acerca dele impõe uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas que são, na verdade, idealizações insuficientes de modelos de textos.

1.3 Uma proposta de produção escrita baseada nos gêneros textuais

A produção escrita sempre teve grande importância no ensino de língua materna, isso porque a redação é vista pelos professores como o meio no qual o aluno aplica os conhecimentos textuais e linguísticos desenvolvidos em sala de aula, além de ser a atividade de língua que deveria aproximar o aluno da utilização real da língua – não a conceituação ou a classificação de formas linguísticas/gramaticais, mas a produção de um sentido a partir delas.

O exercício de redação na escola, segundo Geraldi (2005), tem sido, frequentemente, motivo de queixas de alunos e professores. Conforme afirma o autor, os temas de propostas se repetem ano a ano, como acontece com a típica redação de início de período letivo “Minhas férias”. Redações como essa são propostas apenas para avaliar a escrita do aluno que, muitas vezes se frustra ao redigir um texto que não servirá para nada além da leitura puramente avaliativa do professor. Em contrapartida, os professores percebem que os alunos seguem escrevendo mal e nem mesmo leem as correções e sugestões apontadas no texto. Para Geraldi (2005), é importante dar ao texto uma finalidade não puramente avaliativa de forma que esse não termine no cesto de lixo. Para tanto e ressaltando o caráter interlocutório da linguagem, ele afirma que

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual é a graça de escrever um texto que não será lido por

ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2005. p. 65).

Dialogando com Geraldi, Brito (2005) alega que a redação pode ser vista como uma prova de que o estudante não “aprende” o domínio real da língua escrita, isso porque os textos produzidos pelos alunos na escola denunciam a não aplicação dos conteúdos gramaticais trabalhados. Por inúmeras vezes, o insucesso dos estudantes foi atribuído à falta de leitura, à desatenção ou à indisciplina, focando sempre o aluno como o responsável pelo fracasso. No entanto, o próprio ensino e a qualidade das propostas de redação estão, hoje, sendo questionados e transformados na tentativa de modificar essa realidade.

Ao longo dos anos, diversas teorias tentaram definir o modo como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Guimarães (2009), as principais concepções que buscaram definir esses processos são a perspectiva associacionista, o construtivismo piagetiano e a abordagem sócio-histórica de Vygotsky.

A perspectiva associacionista compreende a linguagem como “um fenômeno individual e resultante do estímulo oferecido por situações externas” (GUIMARÃES, 2009, p. 49). De acordo com essa teoria, o principal mecanismo para a detenção de conhecimentos é a memorização, sendo o professor o transmissor das informações e o aluno um receptor que deverá arquivar essas informações para o momento de avaliação.

Já o construtivismo piagetiano apresenta uma visão um pouco mais ampla do processo de ensino e de aprendizagem, visto que ressalta os conhecimentos anteriores à escolarização, possuídos pela criança. Essa perspectiva considera que a bagagem trazida pelo aluno é fundamental para a criação de hipóteses que servirão de caminho para que o conhecimento seja internalizado pela criança. Diferentemente da teoria anterior, o construtivismo concebe a aprendizagem como a somatória das informações introduzidas pelo professor e os conhecimentos prévios dos alunos.

Vygotsky, então, na perspectiva sócio-histórica, vai além do proposto por Piaget e reconhece que o aprendizado não ocorre necessariamente na escola, mas sim já é ativado em diversas situações cotidianas desenvolvidas através da observação e da imitação. Conforme Guimarães (2009, p. 51), “é um processo mediado pela sociedade e pela cultura”.

A visão de Vygotsky pode ser facilmente associada à visão que a Linguística possui hoje acerca do ensino e da aprendizagem da escrita sob a perspectiva dos gêneros. A produção de textos pode ser entendida, dessa forma, como uma ação simbólica do sujeito sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos. Escrever é, portanto, apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas, com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada. Como destaca Costa (2000, p. 68), “Ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita”.

Em face do exposto, o ensino da produção textual depende da compreensão do aluno e do professor sobre o que é a escrita, para quem se escreve, quais os objetivos, de que modo e sobre o quê se deve escrever, como explica Cafiero (2006):

Tomado como ponto de partida e de chegada nas aulas de língua, o texto é lugar em que se materializam intenções, um projeto de dizer. O escritor, ao produzir um texto, persegue determinados objetivos ou metas específicas. Sua tarefa é de transformar suas ideias em texto. Para isso utiliza os vários tipos de conhecimentos que possui, bem como suas crenças e ideologias. (CAFIERO, 2006, p. 899).

Vê-se, portanto, a importância de propostas de produções textuais bem elaboradas, já que são elas que devem ampliar a visão do aluno sobre o contexto em que ele irá atuar a partir da utilização da linguagem. O ato de escrever deve ser entendido como uma prática social que visa à construção de significados sócio-compartilhados.

Para que possa interagir nos contextos discursivos dos quais faz parte, o sujeito, ou aluno, por meio da imitação e da observação, torna-se capaz de selecionar modelos mentais de textos. É um conhecimento que não necessita de escolarização e refere-se à utilização dos gêneros denominados por Bakhtin (1997) como primários. Esses modelos de texto são reconhecidos, desde a infância, pelo falante, que os compreende e conhece as variadas situações discursivas - geralmente menos convencionalizadas e mais comuns à prática diária - a que eles se ajustam.

Existem também, conforme Bakhtin (1997), os gêneros secundários. São modelos de texto institucionalizados: formas mais complexas de comunicação, que possuem parâmetros mais rígidos, e que são ensinadas por participantes mais familiarizados com sua esfera de atuação. Grande parte desse papel é atribuído à escola, que procura colocar

seus alunos, de diferentes origens sociais, em contato com a maior diversidade de gêneros possíveis, provendo-lhes ferramentas de participação social e cidadã em suas comunidades, mas sem desconsiderar suas vivências e conhecimentos anteriores à escolarização.

Em conformidade com as concepções de ensino e de aprendizagem mais aceitas nos estudos atuais, a aprendizagem da escrita sob a perspectiva dos gêneros textuais centra-se na funcionalidade da língua e na importância do reconhecimento da mesma como totalmente dependente de seu contexto, sendo o aluno alguém que já detém conhecimentos e hipóteses que o levarão ao desenvolvimento das capacidades necessárias à aprendizagem de novos gêneros, orais ou escritos.

Sobre isso, Costa (2000) conclui que

[...] na produção de um gênero, vai haver sempre uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: (1) o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (2) os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadoreis (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação e etc.) e (3) finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciadoreis). Além disso, a forma composicional e as marcas linguísticas (gramática) dependem do gênero a que pertence o texto e esse gênero operante dependerá da situação da enunciação em curso na operação. (COSTA, 2000, p. 73).

Os parâmetros sociais dos quais trata Costa (2000) são representados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Parâmetros sociais

Parâmetros sociais	
Lugar social da interação	Sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico.
Lugares sociais dos interlocutores ou enunciadoreis	Relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação e etc.
Finalidades da interação	Intenção comunicativa do enunciadoreis.

Quadro 1: Parâmetros sociais organizados com base na citação de Costa (2000).

Considerando a interatividade nas práticas escritas e assumindo a postura de Schneuwly e Dolz, Lopes-Rossi (2002) afirma que é através do domínio do funcionamento da linguagem nas situações comunicativas, envolvidas pelos parâmetros sociais, que o aluno torna-se autônomo no processo de produção escrita. Sendo os gêneros textuais o meio pelo qual as práticas de linguagem são evidenciadas, faz-se necessário entender a importância da transição do ensino fundamentado nas tipologias textuais para dar lugar aos gêneros textuais.

Os tipos textuais são constructos teóricos, determinados por propriedades linguísticas inerentes que constituem sequências no interior dos gêneros textuais. De forma distinta aos gêneros, os tipos, ou tipologias textuais, não compõem uma lista aberta, mas abarcam um número limitado de construções teóricas, definidas pela natureza retórica dos textos. São formas de organização do discurso que não compreendem práticas sociodiscursivas, já que não se realizam, segundo Lopes-Rossi (2002), como modelos típicos de enunciados usados em situações reais de comunicação.

Sobre a diversidade teórica relativa à utilização dos gêneros e dos tipos textuais nas práticas de linguagem, Brait (2000) afirma que

[...] tanto a questão dos gêneros, tradicionalmente abordada pela teoria literária e por diferentes retóricas, quanto a questão das diferentes tipologias textuais e discursivas, que também tem uma longa tradição e reaparecem sob diferentes formas em diversas tendências dos estudos da linguagem, constituem, ao mesmo tempo, um problema, dada a diversidade teórica e caminhos possíveis para as práticas escolares e sua reação com a vida. (BRAIT, 2000, p. 16).

O problema mencionado por Brait (2000) pode ser observado no fragmento de texto extraído do PCN, em que se explicitam objetivos do ensino de língua portuguesa, mais especificamente de produção de textos:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes **tipos** de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;

* a continuidade temática;

* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;

(Quadro baseado em BRASIL. Secretaria da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 51, grifo nosso).

Verifica-se que os próprios PCN, ainda que defendam claramente os gêneros textuais como objeto de ensino, ao descreverem as expectativas em relação aos alunos, na produção de textos escritos, retornam à concepção de escrita baseada nos tipos textuais. Observa-se que os subitens referem-se ao tema, ao propósito, à continuidade temática e à situação discursiva que circunda o texto - fatores que compõem os gêneros -, entretanto, permanece o vocabulário e a ideia da produção de diferentes *tipos de texto*, em detrimento dos gêneros textuais. Percebe-se, portanto, que o próprio documento revela ainda não haver nitidez no tratamento dos gêneros em sala de aula e que é necessária uma revisão de seus pressupostos, indo além do que já foi dito, para que os LD também possam avançar na compreensão dos gêneros como objeto de ensino. É preciso maior clareza nas metas e coerência nos PCN.

Rojo (2000) também verifica os conflitos consequentes da mistura de concepções e confirma a necessidade de mudança de foco dos tipos para os gêneros textuais ao reconhecer que

a partir da virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula [...] convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO, 2004, p. 10-11).

Para atender, sem equívocos, às orientações dadas nos PCN – no que se refere ao foco nas funções sociodiscursivas da linguagem e na preocupação com a desenvoltura dos alunos em diferentes situações de comunicação – as atividades de produção escrita propostas nos livros didáticos devem basear-se nos gêneros textuais, desenvolvendo condições de produção semelhantes àquelas que o aluno vivenciará em sua vida social.

Ainda como argumentos para a substituição das atividades de escrita voltadas para as tipologias para propostas de produção de gêneros textuais, Barbosa (2000) destaca os seguintes pontos, representados no quadro a seguir:

Quadro 2: Vantagens para a utilização dos gêneros textuais

Vantagens para a utilização dos gêneros textuais nas atividades de produção escrita
1. Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
2. Os gêneros do discurso nos possibilitam concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social a que estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
3. Os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Quadro 2: Vantagens para a utilização dos gêneros textuais, segundo Barbosa (2000).

Como podemos perceber, e como também já afirmaram Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), os gêneros textuais é que devem ser os objetos escolares, especialmente nas atividades de produção escrita, por levarem em conta maior diversidade de elementos capazes de criar para o aluno um contexto comunicativo que se assemelhe às práticas escritas socialmente legitimadas.

Mas não são apenas as dificuldades decorrentes da mudança de enfoque dos textos e de seus usos que dificultam o trabalho com as composições em sala de aula. Rodrigues (2000) afirma que uma das carências decorrentes do ensino tradicional da produção escrita foi a desconsideração dos seus aspectos sociodiscursivos. Segundo a autora,

[...] a prática da redação escolar se transformou em meio para a verificação, avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (saber escrever sem erros ortográficos), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, as suas condições de produção, os seus processos de produção. (RODRIGUES, 2000, p. 207).

Constata-se que, a partir das práticas já citadas, a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula, visto serem modelos restritos à esfera escolar – não são textos reais, produzidos nas esferas comunicativas da sociedade.

Desse problema, advêm as lacunas existentes nas propostas de redação, como a ausência de um interlocutor real, a falta de circulação dos textos produzidos pelos alunos – o que pode gerar um desinteresse - , a inexistência de finalidades para a produção do texto e a falta de planejamento das etapas de produção.

Assim sendo, ao propor atividades de produção que se pautem nos gêneros, os princípios defendidos por Bakhtin, como a essência dialógica dos textos⁷, sugerem uma nova perspectiva que deve começar a tomar lugar nas atividades de produção escrita. Conforme afirma Costa Val (2003),

[...] produzir um texto escrito implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quem se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido. (COSTA VAL, 2003, p. 129).

Logo, é preciso criar para os alunos situações de redação que contemplem importantes parâmetros às situações reais de comunicação, dando-lhes condições de interagir com o contexto e produzir textos que não se limitem a cópias ou a preenchimento de formulários. Trata-se de, em atividades didáticas, focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (Rojó, 2004).

⁷ O entendimento do texto como essencialmente dialógico reconhece sempre a presença de um destinatário, inserido em uma determinada situação discursiva, a quem o discurso deverá ser dirigido. Desse modo, escolhas deverão ser realizadas no processo para que, sob a realização de um gênero, a troca comunicativa aconteça.

A compreensão do texto sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem reconhece a intencionalidade do escritor na disposição do texto e a diversidade de movimentos que ele faz para que nesse processo o conteúdo, a forma e o estilo do que se diz venham a cumprir os seus propósitos. É por isso que a escrita pode ser considerada uma atividade complexa, que exige várias operações simultâneas motivadas pelo contexto de produção.

As condições de produção direcionam o escritor para que ele selecione os elementos adequados ao seu discurso, através da mobilização das informações pertinentes às demandas da produção. São elas que determinam suas escolhas na produção de um texto. Essas condições, todavia, se alteram em virtude da situação comunicativa em questão e, por sua dinamicidade, exigem do escritor o reconhecimento de suas particularidades para que a produção contemple as exigências do contrato estabelecido entre texto e contexto.

Essa relação estabelecida entre o texto e suas condições de produção ressalta o caráter social da escrita, que acentua o caráter interativo da produção de textos (GUIMARÃES, 2009, p. 53). Destarte, é necessário entender a relevância do papel do sujeito na produção de textos, visto que esse processo não significa uma simples transformação do pensamento em palavras, mas uma atividade para a qual devem convergir diferentes conhecimentos, que devem ser selecionados pelo escritor de acordo com a situação discursiva.

Costa Val (1998) atribui ao processo de produção escrita as tarefas de planejamento, mobilização, execução e revisão. A realização dessas tarefas não ocorre necessariamente, segundo a autora, de maneira linear, mas sim recursiva – as tarefas se alternam e se repetem diante das exigências do gênero, da situação de produção e do julgamento do escritor.

No planejamento, o autor atém-se ao nível discursivo do texto, fazendo o reconhecimento das condições que permeiam sua produção. Ele tece hipóteses e procura definir em seus modelos mentais de texto aquele que se adéqua ao momento. Em seguida, ele deve mobilizar e selecionar conhecimentos pertinentes à situação discursiva, modulando seu texto, mais uma vez, ao contexto de produção. Na execução, o escritor lança mão de seus saberes linguísticos, tarefa que exige reestruturação e refacção. Ao

contrário do que muitos pensam, essa etapa não é aleatória, mas sim carregada de escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, - mesmo que intuitivas - que cooperam para que o texto cumpra seu propósito. Nesse momento, também são feitas escolhas referentes à progressão textual. Na revisão, enfim, o escritor avalia a pertinência de seu texto às exigências da situação discursiva e aos propósitos que pretende alcançar.

Com base em tais referenciais reconhecemos, nesta dissertação, a relevância de uma análise das propostas de redação em livros didáticos com vistas a identificar os pressupostos teóricos a elas subjacentes que podem conduzir ou não ao sucesso da produção escrita. Certamente, serão evidenciadas lacunas que possam figurar a realidade dos livros didáticos. Propomos, portanto, uma síntese de operações necessárias às propostas de produção de texto que nos servirá de guia de análise e que pode contribuir para avaliações futuras.

2 O LIVRO DIDÁTICO: UM BREVE HISTÓRICO

2.1 O livro didático no Brasil

O uso do livro didático quase sempre se fez presente na escola, ainda que de forma diferenciada da que conhecemos hoje. Há algumas décadas, o acesso ao papel era algo restrito, devido ao seu alto custo, sendo introduzido na sala de aula, segundo Fernandes (2006), apenas na década de 1890. É nesse período que se inicia a gradativa substituição da ardósia, do carbono, do tijolo e de outros materiais utilizados na escrita pela tinta - futuramente lápis - e pelo papel. Tais mudanças fizeram com que a escrita deixasse de ser volúvel – sempre apagada para dar espaço a um novo conteúdo – para tornar-se fixa, servindo como registro e concedendo ao aprendiz a possibilidade de interação com os textos que produzia.

Foi a partir de então que materiais didáticos passaram a ser, pouco a pouco, produzidos, buscando dar suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula e também principiar uma similaridade nos conteúdos trabalhos pelas escolas brasileiras.

O ensino de Língua Portuguesa não era diferente. Por alguns séculos, ele deu-se através de cartilhas, livros de leitura, antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética, segundo Costa Val e Marcuschi (2005, p.76). Soares (2002) também aponta para esse momento da educação e o exemplifica referindo-se à Antologia Nacional: livro usado durante os anos 60 nas aulas de Português. O material era apenas uma antologia, uma coletânea de textos. Juntamente com a Antologia, usava-se uma gramática normativa, sem exercícios e sem atividades. Os exercícios para os alunos, característicos, hoje, dos livros didáticos, surgem depois dos anos 1950 e 1960.

Com a necessidade de sistematização do currículo, esses materiais foram fundidos, normalizando as atividades leitura e escrita e provendo ao professor os instrumentos necessários ao desenvolvimento dos conteúdos. Assim, a responsabilidade curricular foi parcialmente transferida do professor para o livro didático e seus autores.

De acordo com Guimarães (2009), no Brasil, três editoras - Garnier, Laemmert e Alves & Cia - eram as responsáveis pela produção dos livros escolares utilizados nas décadas iniciais do século XX. Além dos livros, diversos materiais complementares ao processo de ensino eram utilizados para orientar as práticas escolares.

Com o tempo, os livros didáticos se multiplicaram e se diversificaram. Hoje, são várias as editoras que os publicam, fazendo com que o mercado de livros didáticos se torne atraente e bastante lucrativo. Diferentes temas, formas, qualidade de impressão, *layout* e muitas outras variações trouxeram às escolas uma nova questão: como escolher um livro didático?⁸

Antes de adentrarmos na questão, é necessário situar a concepção que, neste trabalho, utilizaremos para nos referir ao livro didático. A princípio, o conceito de “livro didático” compreendia o tipo de produção escolar em circulação no século XX, sendo uma “evolução” dos “manuais escolares”, que corresponderia a toda produção didática impressa anterior a esse século, como aponta Fernandes (2006). Posteriormente, entre os anos de 1960 e 1970 – e ainda com alguns resquícios nos dias de hoje – o livro didático passou a denominar um tipo especial de livro escolar, que atuava como compêndio e livro de exercícios. Sua função era, então, estruturar o trabalho pedagógico, apresentando

⁸ Também chamado, neste trabalho, de LD.

conteúdos e atividades de ensino e de aprendizagem, distribuídos de acordo com a progressão escolar. Segundo Batista (2003), esses tipos de livros didáticos

[...] tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2003, p.47.).

Hoje, o livro didático passou a ter não uma função estruturadora do trabalho pedagógico, mas sim uma função referencial, que orienta, em meio à diversidade e à flexibilidade das formas de organização escolar, práticas que atendam às demandas provenientes da cultura, perfil social e regional das escolas e de seus alunos. Entretanto, “[...] na falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas” (BATISTA, 2003, P.47), o livro didático continua, muitas vezes, funcionando como base, estrutura do ensino, e não como uma referência para os procedimentos pedagógicos.

Segundo Soares (1996), os materiais didáticos existem desde que existe a escola e de formas variadas, se tornando mais presentes na medida em que a clientela da escola foi ampliada. Assim, surgiu a necessidade do material pedagógico para apoio ao professor e ao ensino. Dessa necessidade surgiram, também, mudanças a respeito do papel desses materiais didáticos em sala de aula e do lugar ocupado pelo professor nessa interação. Soares (2002) defende que

[...] o papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele [o professor]. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, [...] por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002).

Além disso, segundo Batista (2000), o livro didático deixou, há algum tempo, de ser apenas um livro. Devido ao avanço das tecnologias digitais e de sua inserção no âmbito escolar, diversas mídias e gêneros passaram a compor esse material utilizado

como suporte no processo de ensino e de aprendizagem. CD-ROM, músicas, vídeos, mapas e muitos outros materiais formam e complementam esse aparato conhecido como “livro didático”.

Conceituamos, então, com base no edital do Programa Nacional do Livro Didático – 2008 e visando aos objetivos deste trabalho, o livro didático como sendo obras

[...] elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor), quanto individual (em casa). Esses materiais devem organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termo de série, ano ou ciclo. (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 2).

E também, em consonância com o PNLD, recorremos a Batista (2000), que define os livros didáticos como

[...] utilitários da sala de aula, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com a progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (BATISTA, 2005, p. 15).

O livro didático é, portanto, o material impresso, produzido para servir a processos de ensino e de aprendizagem regulados pelos professores em contextos escolares e extra-escolares.

2.1.1 A importância do livro didático

O processo de ensino e de aprendizagem envolve uma construção conjunta de saberes, na qual dialogam sujeitos, objetivos, objetos, contextos e materiais didáticos. Os sujeitos são os educadores e os educandos; os objetivos são intenções subjacentes às práticas didáticas; os objetos correspondem aos conteúdos abordados; os contextos tratam da situação que envolve o processo, desde o espaço e o tempo às condições em que as práticas se desenvolvem; finalmente, e privilegiados neste trabalho, estão os materiais

didáticos, entendidos como as ferramentas que auxiliam na eficácia do processo, sendo o livro didático seu exemplar mais comum e acessível.

Em uma realidade escolar na qual o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, por diversas razões, que vão desde o número de alunos por sala até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para elaboração de suas próprias atividades, a elaboração de materiais didáticos que criem condições de viabilidade para a realização do currículo em sala de aula acabou se tornando um problema crucial (ROJO, 2000, p.34).

Isso não significa que o livro didático seja o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das práticas educativas. Ele é um instrumento que traz consigo marcas contextuais e características específicas, - que vão desde seus pressupostos teóricos às crenças e métodos – devendo ser escolhido e utilizado conforme a realidade da escola. Além dessa adequação aos contextos escolares específicos, o livro didático também deve estar ajustado aos sujeitos que o utilizarão, aos objetos visados e às condições físicas da escola – criando condições para que, em sala de aula, o material atinja seu potencial de eficiência. Em sua base, tanto quanto na de um bom projeto de ensino e de aprendizagem, devem estar, portanto, a seleção e a organização de objetivos e dos conteúdos (objetos) de ensino.

Segundo Rangel (2006), o livro didático é um produto legítimo de apropriação da cultura escrita, visto ser um acesso efetivo ao letramento, além de ser o principal recurso didático sob o qual as escolas se apoiam para desenvolver em seus alunos habilidades e competências previstas por seus currículos. Isso ocorre por ser o livro didático um dos únicos materiais que organiza de forma sistemática os conteúdos curriculares.

Outro atributo do livro didático é o fato de ele ser produzido em massa. Várias unidades são produzidas e distribuídas às escolas que, para cada série ou turma, seleciona um único título. O livro é para os alunos um material de consulta individualizado, ao qual ele pode recorrer sempre que necessário, levando-o, até mesmo, para casa. É o material que se configura, diversas vezes, como o único referencial de pesquisa do aluno, distante de bibliotecas e sem acesso à internet. É certo que tudo isso é possível apenas se levarmos em consideração os atuais progressos na acessibilidade dos livros didáticos. Assim, o livro didático é

[...] um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É também um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (COSTA VAL e MARCUSCHI, 2005, p. 47).

Conforme Costa Val e Marcuschi (2005) o livro didático ultrapassou os limites educacionais, relativos à sala de aula, para fazer parte da esfera política, tornando-se alvo de grande atenção por parte dos governantes. Reconhece-se que o material serve de instrumento para o letramento, para a sala de aula e para a conscientização cidadã pelos alunos e até familiares.

[...] no contexto atual, o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (COSTA VAL e MARCUSCHI, 2005, p. 8).

Sendo assim, entendemos que o livro didático, ainda que não seja completo e contemple apenas parte das expectativas dos educadores e educandos, é uma peça fundamental na realidade educacional brasileira, atuando como um manual organizador do trabalho em sala de aula. Ele está sempre presente na rotina escolar e constitui um dos elementos fundamentais da organização do trabalho do professor.

2.2 O PNLD

A fim de regular a distribuição desses importantes instrumentos didáticos para as escolas brasileiras, foi criado em 1929 o mais antigo dos programas de distribuição de livros didáticos, o PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. Desde sua criação, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o programa vem se aperfeiçoando e ampliando suas áreas de atuação. Nesse trajeto, sob diferentes denominações e modos de

trabalho, o PNLD foi se consolidando, até ser hoje reconhecido como grande aliado da educação.

Soares (s/d) reconhece a importância das iniciativas do MEC para a melhoria dos materiais didáticos. Ela afirma que:

ao constituir comissões de especialistas para fixar critérios de qualidade do livro didático e para avaliar os livros oferecidos por autores e editores, o MEC presta um grande serviço tanto à escola pública, garantindo a qualidade dos livros entre os quais os professores podem escolher e que os alunos podem receber, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), quanto à escola privada, que conta, para orientar suas escolhas, com uma avaliação externa dos livros oferecidos no mercado. (SOARES, s/d).

Além disso, a autora defende que os guias produzidos constituem uma orientação preciosa para os professores e reconhece que os livros vêm melhorando significativamente:

[...] nas primeiras avaliações, uma grande percentagem dos livros encaminhados ao MEC eram excluídos ou não recomendados - em 1997, por exemplo, dos 511 livros para as primeiras séries do Ensino Fundamental apresentados pelas editoras, foram recomendados apenas 66; nas últimas avaliações, diminuiu muito o número de livros que as editoras submetem apreciação e também o número de livros que as comissões rejeitam como "não recomendados", o que indica que não só as próprias editoras vêm sendo mais criteriosas na seleção dos livros que publicam, como também autores têm reformulado seus livros ou construído novos livros atentos aos critérios de qualidade. (SOARES, s/d).

O PNLD é um programa que, em um processo de inscrição das editoras, triagem/avaliação das coleções por elas apresentadas e publicação de guias que recomendam ou não as obras, serve de interceptor entre o MEC e as escolas públicas, ao qualificar os materiais apresentados, garantindo assim a qualidade dos livros que chegarão às escolas. O Programa destina-se aos ensinos Fundamental e Médio públicos, incluindo as séries iniciais, e investe cerca de 661 milhões de reais em seu processo de realização (BATISTA, 2003).

As ações do Programa iniciam-se com a inscrição das editoras, que, com base em um edital, publicado no Diário Oficial da União, estabelece os requisitos para a inscrição do livro didático. As obras corretamente inscritas passam por um processo de triagem para analisar a sua adequação às exigências técnicas e físicas do edital. Essa triagem é

realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros aprovados são encaminhados para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica.

A SEB – Secretaria de Educação Básica – seleciona, então, especialistas que analisarão as coleções de livros didáticos conforme os critérios pedagógicos especificados no edital e redigirão a análise. Esse processo culmina na elaboração do Guia Nacional do Livro Didático, o qual é publicado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e distribuído nas escolas. Assim, os educadores podem, de acordo com suas necessidades, escolher as coleções que atendem aos sujeitos, objetivos, objetos e contextos da escola em que atuam.

Após a seleção do livro a ser utilizado pela escola, faz-se o pedido dos materiais escolhidos ao programa, que se ocupará da aquisição, produção e distribuição dos livros.

No caso de Língua Portuguesa, é formada uma equipe de avaliadores que é treinada para realizar uma análise coerente das coleções selecionadas. Cada avaliador recebe, então, coleções descaracterizadas para serem avaliadas a partir de critérios pré-estabelecidos pela equipe de avaliadores em uma Ficha Avaliativa elaborada por eles após discussão. A descaracterização das obras é necessária para evitar que obras sejam reconhecidas e, de certa forma, privilegiadas ou desprivilegiadas pelos avaliadores. Após a análise das coleções, é realizada uma reunião para consolidação das análises, evitando discrepância de pareceres sobre as obras. São, finalmente, escritas as resenhas das obras recomendadas para a composição do guia e também os pareceres das obras excluídas.

2.2.1 O PNLD e a avaliação do LD de Língua Portuguesa

Segundo o Guia do Livro Didático – PNLD 2008 e o Guia do Livro Didático – PNLD 2011, alguns princípios gerais devem ser contemplados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, de forma a atender as demandas de ensino e de aprendizagem de língua materna. Desses princípios, originam-se outros critérios que também devem ser considerados nas obras, garantindo uma abordagem em consonância com os PCN e outros requisitos da educação atual. Nesses princípios, situam-se os objetivos principais do ensino de língua portuguesa, sendo eles (PNLD, 2008, p. 11 e 12):

- o processo de apropriação e de desenvolvimento da linguagem escrita e oral;
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária;
- o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal;
- o domínio das normas urbanas de prestígio;
- a prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Desses princípios, também destacados no guia de 2011 (PNLD, 2011, p. 23), depreendemos a necessidade de possibilitar aos alunos, por meio da disciplina de Língua Portuguesa, e, com apoio dos livros didáticos, a capacidade de interagir nas práticas sociais comuns do cotidiano, fazendo um uso eficiente tanto da linguagem oral como escrita, reconhecendo as variações dialetais inerentes a diversos contextos e adequando suas práticas de linguagem às exigências que tais contextos oferecem.

É necessária, também, nesse processo, a constante reflexão sobre a língua, de forma que o trânsito entre as diferentes situações de seu uso seja possível e as funções e propósitos da linguagem se tornem claros aos seus usuários. O domínio da norma culta deve, da mesma forma, ser propiciado aos alunos, que precisarão, visto ser uma das variantes da língua, lançar mão de suas formas em situações comunicativas específicas.

E, finalmente, faz-se necessário que todo esse desenvolvimento linguístico se dê de forma a inserir os alunos no contexto do mundo letrado, despertando o interesse cultural, principalmente literário, e uma visão crítica que repouse sobre ele.

Outros critérios, mais específicos, também são esclarecidos no guia e ressaltam a importância da inclusão de atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral que valorizem o uso da língua em situações contextualizadas. Dessa forma, é preciso que os LD: selecionem textos de qualidade, pois são, muitas vezes, o único material de leitura acessível aos alunos; abordem diversos contextos, regionais e culturais, de origem dos textos, valorizando as variedades linguísticas; compreendam a escrita como processo, explorando a produção de diversos gêneros textuais; reconheçam o papel estratégico da linguagem oral e a necessidade de essa ser vista como um objeto de ensino; e propiciem a sistematização dos conteúdos abordados.

No guia do livro didático – PNLD 2011, em virtude da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, destacou-se, também, a necessidade de, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, se “consolidar a entrada do aluno no mundo da escrita” (PNLD, 2011, p. 11), além de “dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano” (PNLD, 2011, p. 11).

O guia reitera que cabe ao ensino de língua materna, nas séries finais do Ensino Fundamental, “aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita,

- aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
- desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
- ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.” (PNLD, 2011, p. 21)

Ao contemplar esses critérios, os LD oferecerão aos alunos, claro que juntamente com a ação do professor, os subsídios necessários para uma construção do conhecimento que reconhece a língua em sua dinamicidade, resultante das constantes variações nas práticas sociais.

Ainda de acordo com os Guias de Livros Didáticos – PNLD 2008 e 2011 – é possível identificar nos LD quatro tendências metodológicas recorrentes, ou seja, quatro tipos distintos de tratamento didático dados aos conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa.

O primeiro tratamento apresentado é o *vivencial*. Nessa abordagem, espera-se que os alunos aprendam a partir de situações em que ele esteja em contato com o conteúdo abordado. Há, também, a *metodologia transmissiva*, em que se acredita que os saberes devem ser transmitidos pelo professor ao aluno. Já o *uso situado* ocorre quando o processo de ensino e de aprendizagem parte de um uso socialmente contextualizado, do qual o conteúdo faz parte. Finalmente, a *metodologia construtivo-reflexiva* permite ao

aprendiz refletir acerca de fatos ou dados para, posteriormente e com a orientação do professor, inferir o saber em questão.

Embora nenhuma das coleções de LD adote em todas as suas atividades apenas uma dessas metodologias, é possível perceber que há uma tendência a se valorizar as abordagens construtivo-reflexivas, reconhecidas na educação atual como um método eficiente para a construção do conhecimento, podendo ser combinado com os demais métodos para atender a objetivos específicos.

Finalmente, na análise das coleções de LD realizada pelo PNLD, há uma distinção entre as coleções que se organizam por temas, temas associados a gêneros, tópicos linguísticos, projetos temáticos e por projetos relacionados a gêneros.

Não nos ateremos aos critérios levantados pelo PNLD quanto à qualidade do material. Nosso foco são os critérios da ficha avaliativa referentes à produção de textos escritos, embora reconheçamos a relevância dos demais critérios relacionados à leitura, à linguagem oral e aos conhecimentos linguísticos.

2.2.2 O PNLD e as atividades de Produção de Textos

As atividades de produção textual escrita possuem papel central no ensino de Língua Portuguesa e ocupam um lugar tão privilegiado que, em diversas escolas, são objeto de estudo específico de uma disciplina: Redação. Através da produção escrita, o aluno pode colocar em prática diversos outros conteúdos desenvolvidos no currículo escolar, fazendo-os convergir em um texto coeso que, ainda que forjando uma situação real, lhe permita participar de uma prática social relevante de sua comunidade.

Por muito tempo, a redação foi entendida como um produto que deveria exercitar a criatividade do aluno. Atividades descontextualizadas e comandos que propunham apenas a “escrita de um texto” provocavam nesses alunos sentimentos de incompetência e desinteresse, impedindo que o ensino de língua materna fosse satisfatório.

Muitas mudanças ocorreram e, principalmente com a inclusão dos gêneros textuais no ensino, um novo foco passou a direcionar as atividades de produção de textos, reconhecendo a escrita como processo e ressaltando a necessidade da contextualização –

propósito, situação discursiva, interlocutor, suporte, dentre outros – das propostas de escrita.

Segundo o PNLD (2011, p. 24), “as atividades de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e o desenvolvimento da proficiência em escrita”. Para isso, é necessário que

- *se considere a escrita como uma prática socialmente situada*, propondo ao aluno, portanto, *condições plausíveis de produção* do texto;
- se aborde *a escrita como processo*, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- se explore a *produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes* para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- se desenvolvam as *estratégias de produção* relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

A observância desses critérios coopera com a construção desse novo modelo de produção textual, atrelado às práticas sociais e à formação cidadã dos alunos.

O PNLD, de forma coerente com os PCN, utiliza, então, critérios de avaliação que reconhecem essas transformações decorrentes de avanços nos estudos da linguagem. É o que se pode perceber no quadro 3:

Quadro 3: Critérios Relativos ao Trabalho com Produção de Texto

Critérios Relativos ao Trabalho com Produção de Texto

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos. As propostas de produção de texto devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita.

NA ANÁLISE DOS LD, DEVE-SE VERIFICAR SE:

As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.
As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades.
As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática.
As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.
DEVE-SE VERIFICAR, AINDA, SE:
Os conceitos e informações eventualmente utilizados (tipo de texto; gênero; coesão; coerência; etc.) básicas são explicados com clareza suficiente para o seu aluno.
A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem.
A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, na produção de textos).

Fonte: Baseado no Guia PNLD, 2008, p. 32.

Com base nesses critérios, o Guia do Livro Didático apresenta a seguinte ficha (constante no Quadro 4), que deve ser preenchida pelo professor e, ao final, analisada por ele, de forma a verificar se os livros da coleção em questão possuem os requisitos necessários para o trabalho em sala de aula.

Quadro 4: Produção de textos escritos

<u>Produção de textos escritos</u> As propostas de produção textual
Colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?
Trabalham a escrita como processo?
Estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?
Definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção

(objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?
Exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?
Exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?
Contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?
Exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?
Fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?
Apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?
Apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade linguística pertinente?
Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?
Mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?

Fonte: Guia PNLD, 2008, p. 37.

Os itens apresentados nessa ficha são uma boa referência para a produção de propostas de redação, visto que procuram evidenciar o que é, de fato, necessário ao aluno para produzir textos próximos aos que circulam nas esferas discursivas para além dos muros da escola. Sendo assim, ao contemplar os critérios destacados, as propostas de produção de texto permitem aos alunos a aquisição de capacidades de escrita necessárias para que eles interajam de maneira eficiente em diversas situações comunicativas das quais eles participam.

Os livros didáticos, ao longo de seu percurso, se tornaram instrumentos fundamentais na educação brasileira e podem contribuir de maneira muito satisfatória nas práticas escolares. Para que isso aconteça, é necessário que, nos LD, sejam observados diversos critérios que possibilitam aos alunos o desenvolvimento de capacidades e habilidades que satisfaçam o currículo de Língua Portuguesa. Destaca-se a importância

do PNLD, que pré-seleciona as coleções de livros didáticos que chegarão às escolas e que orienta o professor na escolha do livro que mais se adequa à realidade de sua sala de aula.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação, foram selecionados exemplares de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos quatro anos finais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD 2011. O Guia do Livro Didático do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa 2011, publicado no site do FNDE, apresenta o processo avaliativo pelo qual os livros passaram e relatam o perfil desses mesmos LD.

No Guia 2011, foram avaliadas 26 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Das 26 coleções, 16, que representam 61,54%, foram aprovadas e apenas 10, 38,46%, foram excluídas. Esses dados já indicam o aperfeiçoamento das coleções submetidas à avaliação, pois, em comparação com o PNLD 1999, o número de excluídas diminuiu: “Para os atendimentos universais de 5ª a 8ª séries foram excluídos, nos PNLD 1999 e 2002, respectivamente 50, 23% e 37, 20%.” (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGAIN, 2005).

Ainda que em 2002 o número de excluídos seja inferior a 2011, percebemos o salto entre os anos de 1990 e 2011, fato que, certamente, se deve ao crescimento da credibilidade do programa e da tentativa das editoras de adequarem suas coleções aos requisitos da avaliação.

Entretanto, o próprio PNLD 2011 aponta para o decréscimo do percentual de coleções aprovadas de 2009 para 2011. Esse resultado é atribuído ao fato de o PNLD 2011 ser o primeiro a considerar as novas demandas decorrentes da conclusão da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Se compararmos esses resultados com os do PNLD anterior, para o segundo segmento, veremos que o percentual de aprovação é menor que os 73% de 2008 em cerca de 11 pontos. O que provavelmente não se dá por acaso: assim como se verificou no PNLD 2010, o 2011 é o primeiro do seu segmento a considerar as demandas do novo EF. Ainda que as mudanças principais tenham

recaído sobre o primeiro segmento, o segundo também passa por alguma reorganização; no caso dos livros didáticos, até como consequência direta das modificações introduzidas nas coleções destinadas aos anos anteriores. (PNLD, 2011, p. 29).

Para selecionar o *corpus* deste trabalho, recorreremos à divisão das coleções aprovadas por princípio organizador. Segundo o guia, o princípio organizador é o critério utilizado pela coleção para selecionar, pôr em sequência e organizar a matéria a ser ensinada, estruturando, assim, uma proposta pedagógica particular (PNLD, 2011, p. 29). São eles: tema, gênero e/ou tipo de texto e projetos.

Das coleções aprovadas, 3 se organizam exclusivamente por tema, 1 exclusivamente por gênero, 4 por tema associado a gêneros, 5 por tema associado a projeto, 2 por gênero associado a projeto e 1 por projeto associado a gênero e tema.

A princípio, analisaríamos as coleções organizadas exclusivamente por gênero - devido ao foco deste trabalho que se centra nos gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem - mas, visto haver apenas 1 coleção, estendemos o *corpus* para as coleções que se organizam por gênero e outro princípio organizador. Somar-se-iam, então, 8 coleções. Das 8 coleções, localizamos 4 que foram, então selecionadas para o *corpus* da pesquisa. Não julgamos necessária a ampliação do número de coleções devido à variedade de abordagens que elas apresentaram entre si e a suficiência de propostas de produção de texto para análise que elas continham. São elas:

- **Coleção 1:** Para Viver Juntos - Edições SM (Ana Elisa de Arruda Penteadó, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, Maria Virgínia Scopacasa, Manuela Prado, Mirella L. Cleto, Heidi Strecker);

Os volumes desta coleção se organizam por gêneros textuais, em oito capítulos. Além desses, há ainda o capítulo *Revisão*, cujo objetivo é retomar conhecimentos linguísticos e características dos gêneros estudados. [...] A coletânea apresenta diversidade de gêneros, com temas variados que abordam a realidade brasileira [...] (PNLD, 2011, p. 89).

- **Coleção 2:** Português - A Arte da Palavra – Editora AJS (João Carlos Rocha Campos, Flávio Nigro Rodrigues, Gabriela Rodella de Oliveira);

A coleção apresenta sete capítulos em cada volume, intitulados por gêneros: *Poemas, Fábulas, Reportagens, Entrevistas, Crônicas, Debates*; suportes: *Livros, Dicionários e enciclopédias, Cartas e outras correspondências, Diários e blogs, Rádio e TV*; e por domínios: *Propaganda e publicidade, Ficção científica, Textos opinativos*. (PNLD, 2011, p. 95).

- **Coleção 3:** Trajetórias da Palavra – Língua Portuguesa – Editora Scipione (Celina Diaféria, Mayra Pinto);

A coleção adota como eixo norteador no ensino de língua a produção e a recepção de textos. Em vista disso, apresenta os gêneros textuais como objeto de ensino sistematicamente orientado. (PNLD, 2011, p. 137).

- **Coleção 4:** Tudo é Linguagem – Editora Ática (Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi).

Os livros da coleção se organizam em unidades cujo foco é sempre o gênero textual. (PNLD, 2011, p. 143).

Em uma primeira etapa, foi feito um levantamento das propostas de redação contidas nas coleções selecionadas. Os exemplares de cada coleção foram investigados e suas propostas listadas. Das listas, criamos quadros de três colunas. Na primeira, consta o nome do capítulo ou unidade do exemplar da coleção, na segunda, a(s) proposta(s) de redação apresentada(s) no capítulo e, na terceira, o gênero, como no exemplo:

Quadro Y: Coleção X

Coleção X		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Romance de aventura	Narrativa de aventura	Conto (2)
Conto popular	Conto popular	Conto (2)

Nem sempre a unidade apresenta a propostas visando um gênero e, algumas vezes, não solicita ao aluno que redija um gênero, recorrendo a tipologias textuais - como ocorreu no exemplo ao se solicitar uma “narrativa de aventura” -, a fragmentos de textos ou a um simples registro de ideias, daí a decisão pela terceira coluna, que identifica o gênero a que, de fato, se propõe a produção na unidade. Essa coluna apresenta a nossa

decisão acerca do gênero a ser produzido, com base nas atividades propostas no decorrer da unidade. Optamos assim por enquadrar a proposta de produção a um gênero textual, contabilizando-a juntamente com as demais. Identificamos, para isso, os comandos relativos à proposta e as atividades já desenvolvidas na coleção. Além disso, em geral, o gênero apresentado nas atividades de leitura era o mesmo a ser escrito na produção de texto. Com base nessas informações, fez-se possível identificar o gênero que estava sendo solicitado, ainda que não estivesse explícito. Ao nos depararmos, por exemplo, com propostas que requeriam a produção de uma narrativa, analisamos a proposta, verificamos as atividades da unidade e, na maioria das vezes, percebemos que gênero que mais se enquadrava aos objetivos da proposta era o conto.

Excepcionalmente, na coleção *Trajatória da palavra*, há uma quarta coluna, visto a coleção dividir-se em unidades e capítulos, sendo as unidades separadas por temas e os capítulos pelos gêneros ou tipologias norteadoras da proposta de produção.

Ainda, em virtude de ser o foco desta pesquisa apenas os gêneros textuais escritos, as propostas que continham gêneros orais foram desconsideradas.

Em seguida, realizamos uma análise quantitativa da variedade de gêneros textuais presentes nessas atividades de produção de texto. Para isso, depois dos quadros com o levantamento dos gêneros em cada exemplar das coleções, segue-se uma tabela, na qual constam os gêneros encontrados e o número de vezes que eles aparecem em cada coleção, como exemplificamos a seguir:

Tabela W: Coleção X

Coleção X	
Gêneros	Ocorrências
Conto	15
História em Quadrinhos	4

A etapa de identificação de ocorrências dos gêneros permitiu verificar a quantidade de gêneros aos quais os alunos têm sido expostos a partir da adoção de cada coleção selecionada, além de evidenciar se os livros didáticos ainda apresentam, predominantemente, gêneros mais prototípicos e gêneros escolares-guia, que “são

produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.77).

Na próxima etapa, fizemos uma análise das propostas de redação, utilizando o referencial teórico apresentado no capítulo 2, para identificar a concepção de gêneros textuais subjacente às propostas, ou seja, avaliar se o tratamento dado aos gêneros nessas atividades os considerava como manifestações linguísticas que servem a propósitos específicos, delimitados pela situação discursiva que motivou a sua produção. Os aspectos inerentes aos gêneros – forma, função, conteúdo e estilo – foram foco dessa análise, além das relações contextuais e interpessoais características dos gêneros, permitindo testar a hipótese em relação ao que se espera de um trabalho efetivo com gêneros textuais - que considere não só a sua composicionalidade, mas também sua articulação às práticas sociais e sua dialogicidade. Neste trabalho, selecionamos quatro (4) propostas mais representativas de cada unidade das coleções para exemplificar a análise feita. Essas propostas apresentam o padrão geralmente seguido pela coleção e revela a percepção do gênero desenvolvida nas atividades de escrita.

Após finalizarmos a análise das propostas de produção de texto, foi possível reconhecer diversas operações necessárias a uma proposta de produção que propicie ao aluno a possibilidade de escrever um “bom” texto. Para Cafiero e Coscarelli (2007), um bom texto é aquele que comprova que o aluno é competente no uso da língua:

Ser competente no uso da língua pressupõe saber lidar com os diferentes textos que circulam socialmente, tanto em situações orais quanto escritas. Assim, pressupõe-se que as atividades de ensino podem ser mais eficientes se buscarem desenvolver as capacidades necessárias às práticas de fala e escuta e também às práticas de leitura e escrita de textos. Os aprendizes precisam ouvir e falar, ler e escrever muitos e variados textos. (CAFIERO e COSCARELLI, 2007, p. 6).

Soares (1999) também defende que um texto eficiente não se restringe à aquisição do sistema de escrita, isto é, ao desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico – a escrita -, mas compreende a utilização do sistema de escrita para a interação social. Desse modo, “ensinar língua materna é ensinar

os usos que se fazem socialmente dessa língua, a fim de que o sujeito-aprendiz possa ter, sempre mais, vez e voz na sociedade.” (CAFIERO, 2006, p.899).

Tais operações exigem do aluno o domínio de várias competências linguísticas, textuais e contextuais. Com base na categorização dessas competências, produzimos uma síntese de operações que pode servir de parâmetro para a elaboração de propostas de redação. Cada referência e cada conceito desenvolvidos ao longo deste trabalho foram transformados em operações que devem ser observadas na elaboração de propostas de produção de textos, de forma a contemplar a totalidade do gênero, ou seja, todos os aspectos que influenciam e interferem em sua concepção.

Essa síntese de operações apresenta, em certa medida, os passos necessários para que os livros didáticos, e mesmo os professores na sala de aula, sejam capazes de apresentar atividades de produção escrita que levem em conta as condições de produção de textos à luz das teorias de gêneros nas quais nos baseamos neste trabalho.

4 LEVANTAMENTO DOS GÊNEROS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1 Coleção *Para Viver Juntos – Português*

A coleção *Para Viver Juntos – Português* tem como princípio organizador os gêneros textuais. Cada volume apresenta 8 capítulos que levam o nome do gênero a ser trabalhado. O PNLD 2011 (p. 90) aponta que seus pontos fortes são as diversificadas atividades de leitura, o tratamento reflexivo dos conteúdos linguísticos e, nosso foco de estudo, as atividades de produção de texto.

Cada capítulo apresenta uma proposta de produção vinculada ao gênero que está sendo visado e, durante as atividades de leitura e estudo do texto, características desse gênero vão sendo trabalhadas, possibilitando ao aluno um conhecimento prévio capaz de prepará-lo para o momento da produção.

A metodologia apresentada pela coleção assemelha-se bastante às sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004) em *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Segundo eles, um conjunto de atividades reunidas de forma sistemática em torno de um gênero textual compõe uma sequência didática, que tem como finalidade levar o aluno a

utilizar de maneira mais adequada o gênero textual nas situações discursivas que o requerem. Assim sendo, o gênero é apresentado ao aluno através de um texto prototípico, na atividade de leitura e, nas tarefas seguintes, o conteúdo do texto e os elementos que compõem o gênero são trabalhados, levantando conhecimentos prévios dos alunos e criando condições para que ele possa redigir o seu próprio texto.

Não há, como presumem Schneuwly e Dolz, ao explicar os componentes de uma sequência didática, uma produção inicial, da qual se originariam os módulos – atividades que instrumentalizam os alunos a corrigirem os problemas encontrados na primeira produção. Entretanto, por se tratar de um material didático, esses módulos são previstos na coleção, visto serem recorrentes as dificuldades dos alunos na produção de determinados gêneros. Dessa forma, atividades que trabalham as características primordiais do gênero são realizadas antes daquelas em que o aluno deve produzir seu próprio texto.

O Manual do Professor, ao referir-se ao ensino da produção de textos, afirma ser o texto uma unidade de ensino e, citando Bakhtin (1997), reconhece que os textos se manifestam em gêneros textuais. O manual também afirma focar seu trabalho em textos organizados em diferentes gêneros, considerando diferentes esferas de comunicação e diferentes capacidades linguísticas (MARCHETTI, STRECKER, CLETO, 2009, p. 9). Ainda, o manual se propõe, nas propostas de produção textual, a orientar os alunos nos procedimentos de planejamento, revisão, refação e autoavaliação dos textos. A seguir encontram-se os quadros referentes às propostas de produção e aos gêneros presentes em cada volume da coleção.

Quadro 5: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 6

Para Viver Juntos – Português 6		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Romance de aventura	Narrativa de aventura	História ⁹ (2) ¹⁰
Conto popular	Conto popular	Conto (2)
História em quadrinhos	História em quadrinhos	História em Quadrinhos (2)

⁹ Optamos por diferenciar os gêneros de tipologia narrativa **conto** e **história** entendendo como conto as narrativas curtas e como história as narrativas mais longas. Dos gêneros aos quais reconhecemos como histórias, percebemos ser, geralmente, requisitada a produção de, apenas, uma parte desse texto.

¹⁰ Os números entre parênteses indicam a quantidade de textos, naquele gênero, que o aluno deverá produzir durante o estudo de determinado capítulo.

Notícia	Notícia	Notícia (2)
Relato de viagem e diário de viagem	Relato de Viagem/ Diário de viagem	Relato/ Diário
Poema	Poema	Poema (2)
Artigo expositivo de livros paradidático e artigo de divulgação científica	Artigo expositivo de livro paradidático/ Artigo de divulgação científica	Artigo (2)
Entrevista	Entrevista	Entrevista (2)

Quadro 6: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 7

Para Viver Juntos – Português 7		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto	Conto	Conto (2)
Mito e lenda	Mito/ Lenda	Mito/ Lenda
Crônica	Crônica	Crônica (2)
Reportagem	Reportagem	Reportagem (2)
Artigo de divulgação científica/ Artigo expositivo de livro paradidático	Artigo de divulgação científica/ Artigo expositivo de livro didático	Artigo (2)
Poema	Poema/ Poema visual	Poema (2)
Carta ao leitor e carta de reclamação	Carta ao leitor/ Carta de reclamação	Carta ao leitor/ Carta de reclamação
Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo (2)

Quadro 7: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 8

Para Viver Juntos – Português 8		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto de enigma e conto de terror	Conto de enigma/ Conto de terror	Conto (2)
Romance de ficção científica e conto fantástico	Conto de ficção científica/ Conto fantástico	Conto (2)
Diário íntimo e diário virtual	Diário íntimo/ Diário Virtual	Diário (2)
Verbetes de enciclopédia e artigo de divulgação científica	Verbetes de enciclopédia/ Artigo de divulgação científica	Verbetes/ Artigo
Texto dramático	Texto dramático	Texto dramático (2)
Poema	Poema	Poema (2)
Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo (2)
Carta ao leitor e debate	Carta ao leitor/ Debate	Carta ao leitor/ Debate

Quadro 8: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 9

Para Viver Juntos – Português 9		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto psicológico	Conto psicológico	Conto (2)
Conto social e conto de amor	Conto social/ Conto de amor	Conto (2)
Crônica esportiva e reportagem	Crônica esportiva/ Reportagem	Crônica/ Reportagem
Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia	Artigo de divulgação científica/ Verbetes de enciclopédia	Artigo/ Verbetes
Texto dramático e roteiro	Texto dramático/ Roteiro	Texto dramático/ Roteiro
Conto e propaganda	Conto/ Propaganda	Conto/ Propaganda
Resenha crítica	Resenha crítica	Resenha Crítica (2)
Propaganda	Propaganda	Propaganda (2)

Conforme os dados apresentados nos quadros, verifica-se que a coleção apresenta uma grande variedade de gêneros, sendo que alguns se repetem em diferentes volumes. É possível perceber, também, a coerência da coleção em propor sempre ao aluno a produção do gênero que tematiza a unidade. Percebe-se também que, em alguns capítulos, há a produção de mais de um gênero.

A Tabela 1 nos apresenta os gêneros presentes na coleção, somando-se os quatro volumes, e a recorrência de cada um deles.

Tabela 1: Coleção Para Viver Juntos – Português

Coleção Para Viver Juntos – Português	
Gêneros	Ocorrências
História	2
Conto	13
História em Quadrinhos	2
Notícia	2
Relato	1
Diário	5
Poema	6
Artigo	10
Entrevista	2

Mito	1
Lenda	1
Crônica	3
Reportagem	3
Carta ao leitor	2
Carta de reclamação	1
Verbetes	2
Texto dramático	3
Debate	1
Roteiro	1
Propaganda	3
Resenha crítica	2
Total: 21 gêneros distintos	Total: 66 propostas

A coleção apresenta 66 propostas de produção de textos. As propostas contemplam, no geral, 21 gêneros. Mesmo com um grande número de propostas, os gêneros com maior tradição escolar, como o conto e o artigo, são majoritariamente trabalhados, em detrimento de gêneros menos canônicos ou de esferas comunicativas externas à escola, como a publicitária e a jornalística.

Ainda assim, outros gêneros aparecem, como a propaganda, a resenha, o poema, a crônica, etc. A coleção, então, adéqua-se ao critério da diversidade de gêneros sem que o trabalho com a maior parte dos textos seja insuficiente e superficial, visto retornar a esses gêneros, em novas propostas, ao longo do processo de formação escolar.

4.2 Coleção *Tudo é Linguagem*

A coleção *Tudo é Linguagem* é organizada em unidades cujo foco é sempre o gênero textual. Cada livro da coleção apresenta 7 unidades, além de uma unidade prévia e uma suplementar. Segundo o PNL 2011, na coletânea pode-se perceber a presença

marcante de textos literários, além de atividades de leitura que colaboram para a formação geral do leitor e para a formação do leitor de literatura.

As atividades de produção de textos buscam desenvolver capacidades de escrita de variados gêneros, deixando-se de lado, porém, os gêneros orais. Os conhecimentos gramaticais são trabalhados de maneira apenas transmissiva, todavia, o modo de apresentação dos conteúdos tende a promover um diálogo com o aluno, por aproximá-lo dos conteúdos estudados.

Como pontos fortes da coleção, o PNLD 2011 aponta as atividades de leitura e o tratamento dado aos textos literários. Como ponto fraco está a abordagem insuficiente da oralidade.

Mais especificamente na produção de textos, são objetivos da coleção: levar os alunos a produzir gêneros variados, pertencentes a diferentes esferas; a planejar o tema; a escrever considerando os recursos linguísticos adequados; a revisar e avaliar o texto; a considerar as condições de produção, principalmente o destinatário e o suporte.

Na seção *Produção de texto* são apresentadas atividades que visam uma escrita proficiente, tomando a produção de texto como um processo de interlocução. Há uma ênfase no planejamento do tema e na configuração do gênero. Além dos textos que direcionam a produção, são dadas aos alunos referências e exemplos dos gêneros e tipos de texto que o aluno deverá produzir. Há também propostas que direcionam o aluno à autoavaliação. Aparecem, porém, sem frequência, indicações para uso de registro adequado à situação de comunicação.

Veja as propostas e os gêneros presentes na coleção nos seguintes quadros:

Quadro 9: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 6º ano

Tudo é Linguagem – 6º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto popular em prosa	Causo: a partir de pintura (narrativa)	Causo
Conto popular em versos	Poema narrativo/ Elaboração do conflito/ Narrativa com planejamento	Poema/ Conto
Conto em prosa poética	Narrativa: alteração de	Conto/ Anúncio

	desfecho e de posição do narrador/ Anúncio: liberdade/ Escolha do narrador	
Conto fantástico	Resumo de texto narrativo/ Narrativa com marcas coesivas	Resumo/ Conto
Conto baseado em fatos reais	Texto descritivo para guia turístico/ Conto	Guia turístico/Conto
Reportagem e notícias: relatos	Reportagem/ Depoimento	Reportagem/ Depoimento
Diálogo argumentativo em uma crônica	Carta argumentativa	Carta
Regra e instrução: texto instrucional	Folheto instrucional	Folheto

Quadro 10: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 7º ano

Tudo é Linguagem – 7º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto	Adjetivação como recurso expressivo/ Descrição como recurso de enriquecimento da narrativa	Fábula/ Conto
Crônica	Um mergulho na crônica	Crônica
Relato e memória: diário, biografia e autobiografia	Produção com recursos gráfico-visuais/ Autorretrato/ Biografia/ Relato de experiência vivida	Autorretrato/ Biografia/ Relato
Relato de experiências	Ampliação da narrativa/ Produção de texto em linguagem não verbal/ Relato pessoal	Conto/ Relato
Poemas	Poema com jogo de palavras/ Haicai/ Haicais bem humorados/ Poemas baseados em quadros	Poema (2)/ Haicai (2)
Notícia	Brincando de jornalista/ Preparação da notícia: o resumo/ Produção individual: a notícia/ Produção coletiva: o jornal da classe	Notícia/ Jornal

Reportagem	Relato de um fato vivenciado/ Autoavaliação: eu, leitor/ Reportagem escrita	Relato/ Reportagem
Artigo de opinião	Criação de cartum/ Parágrafo argumentativo/ Texto argumentativo	Cartum/ Texto argumentativo

Quadro 11: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 8º ano

Tudo é Linguagem – 8º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto e epopéia	Resumindo a história/ História de herói/ História em quadrinhos	Resumo/ História/ HQ
Conto e romance	Conto com sequências narrativas e descritivas	Conto
Crônica argumentativa	Recado/ Crônica argumentativa	Recado/Crônica
Artigo informativo	Esquema e resumo	Esquema/ Resumo
Texto e artigo de opinião	Texto de opinião	Texto de opinião
Publicidade	Criação de anúncio publicitário	Anúncio Publicitário
Poema	Poema a partir de jogo de palavras/ Recriação de poema	Poema (2)

Quadro 12: Gêneros da coleção Tudo é Linguagem - 9º ano

Tudo é Linguagem – 9º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Escolhas de linguagem e efeitos de sentido	Miniconto/ Ampliando um conto/ Justaposição: uma estratégia de construção de textos	Conto (2)
Crônica e conto	Conto a partir de uma notícia de jornal/ Encadeamento de unidades	Conto
Romance	Criação de sequência conversacional/ Produção de sinopse de um romance/ Produção de um capítulo	Diálogo/ Sinopse/ Capítulo de romance

Entrevista	Entrevista	Entrevista
Editorial	A. O jornal como documento: organizando uma hemeroteca/ B. Editorial	Editorial
Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo
Manifesto	Carta manifesto	Carta manifesto/ Carta/ Manifesto

Podemos perceber que a coleção *Tudo é Linguagem* apresenta certa variedade de gêneros, ainda que os mais “canônicos” apareçam com maior frequência na coleção. Notamos também que, em grande parte das unidades, as propostas visavam à produção de fragmentos ou partes de um gênero. Nesses casos, as propostas ficavam em atividades de escrita distantes de gêneros.

Observe, ainda, a ocorrência dos gêneros dessa coleção na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Coleção Tudo é Linguagem

Coleção Tudo é Linguagem	
Gêneros	Ocorrências
Causo	1
Poema	1
Conto	19
Anúncio	2
Resumo	3
Guia turístico	1
Reportagem	2
Depoimento	1
Carta	1
Folheto	1
Fábula	1
Crônica	2

Autorretrato	1
Biografia	1
Relato	3
Poema	6
Notícia	1
Jornal	1
Cartum	1
Texto argumentativo	1
História	1
História em quadrinhos	1
Recado	1
Esquema	1
Texto de opinião	1
Diálogo	1
Sinopse	1
Capítulo de romance	1
Entrevista	1
Editorial	1
Artigo	1
Carta manifesto	1
Carta	1
Manifesto	1
Total: 34 gêneros	Total: 64 propostas

Nessa coleção, o conto também é o gênero mais trabalhado. Enquanto os demais gêneros aparecem 1 vez ou, no máximo, 6 vezes, o conto é tema das propostas por 19 vezes. Há um grande número de propostas, que não são tão diversas se considerarmos que quase um terço delas foca em apenas um gênero.

Sendo a diversidade de propostas um dos critérios avaliados pelo PNLD, notamos indícios de que as coleções apresentem tal variabilidade de propostas de produção apenas em decorrência desse critério. A diversidade de gêneros apresentada pela coleção é

trabalhada de maneira insuficiente, visto a pequena ocorrência da maior parte dos gêneros. Como prevíamos, foi incluído nas coleções um grande número de gêneros, mas o trabalho aprofundado com esses objetos de ensino permaneceu a ocorrer somente nos gêneros mais institucionalizados, ou seja, mais tradicionais no contexto escolar.

Reconhecemos que alguns gêneros possuem maior relevância na formação do aluno, porém, o trabalho extenuante com apenas 1 deles, no caso dessa coleção, não habilita o aluno a interagir nas variadas situações de comunicação das quais ele participará ao longo de sua vida, ou, pelo menos, de sua formação.

4.3 Coleção *Português – A arte da palavra*

A coleção tem como princípio organizador gêneros, suportes e domínios, somando 7 capítulos em cada volume. As atividades de produção de texto centram-se, conforme o PNLD 2011, no desenvolvimento do tema e da caracterização do gênero, atribuindo menor valor à construção da textualidade. Propõe-se a circulação dos textos produzidos pelos alunos nos ambientes familiar e escolar.

Como pontos fortes, a coleção apresenta uma boa articulação entre as atividades de leitura e de escrita, que afasta a visão descompactada e descontínua do ensino dessas habilidades. Além disso, a variedade de textos e autores literários soma-se às qualidades já ressaltadas dessa coleção.

Já como pontos fracos, foram apontados pelo PNLD 2011 uma abordagem puramente transmissiva dos conteúdos gramaticais, além de um excesso de metalinguagem e uma abordagem limitada dos gêneros orais.

Observe, também, a tabela com as propostas e os gêneros da coleção:

Quadro 13: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 6° ano

Português – A Arte da Palavra 6° ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Livros	Capa e contracapa	Capa/ Contracapa
Fábulas	Criando personagens/	Fábula

	Criando diálogos/ A personagem e os adjetivos/ Criando sua fábula	
Dicionários e enciclopédias	Pesquisa rápida/ Dicionário de gírias	Dicionário
Cartas e outras correspondências	Criando um cartão postal/ Carta de reclamação/ Troca de cartões	Cartão postal/ Carta de reclamação
Poemas	Poema coletivo/ Uma receita de poema 1/ Uma receita de poema 2/ Uma recita de poema 3/ Poemas em cartaz	Poema (5)
Mitos e seus heróis	Ilha das sereias/ Criando um herói	Mito / Texto descritivo
Notícias	Uma notícia-fofoca/ Notícias no mural	Notícia (2)

Quadro 14: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 7º ano

Português – A Arte da Palavra 7º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Narrativas de aventura	Narrativas de aventura	Narrativa de aventura
Diários e blogs	Escrevendo um diário/ Do diário ao relato	Diário/ Relato
Entrevistas	Entrevistando um colega/ Memória do bairro	Entrevista (2)
Teatro	Escrevendo diálogos/ Criação de personagens	Diálogo/ Texto descritivo
Histórias de terror	Estranhas criaturas/ A descrição e o espaço/ Histórias de terror	Texto descritivo (2)/ História
Pesquisas e resumos	Árvore genealógica/ fazendo um resumo/ A formação do Brasil	Árvore genealógica/ Resumo/ Cartaz
Canções populares	Pesquisa: canções do Brasil/ Paródias/ Festival da paródia	Pesquisa/ Paródia

Quadro 15: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 8º ano

Português – A Arte da Palavra 8º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros

Biografias e autobiografias	Autobiografia/ Biografia curta/ Biografia	Autobiografia/ Biografia (2)
Teatro	Resenha	Resenha
Poema	Poema a partir de uma estrutura/ Palíndromos e Acrósticos	Poema/ Palíndromo/ Acrósticos
Seminários	Preparando um seminário/ Seminário: mudanças climáticas	Seminário
Ficção científica	Seres de outro planeta/ Contos de ficção científica	Texto descritivo/ Conto
Reportagem	Reportagem no seu bairro: planejamento/ Reportagem no seu bairro: elaboração	Reportagem
Propaganda e publicidade	Anunciando um produto/ Campanha escolar	Anúncio/ Campanha

Quadro 16: Gêneros da coleção Português – A arte da palavra 9º ano

Português – A Arte da Palavra 9º ano		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
História em quadrinhos	A sua personagem de HQ/ Criando onomatopéias/ História em quadrinhos	Texto descritivo/ HQ
Debates	Analisando um debate/ Debate opinativo	Debate
Crônicas	Crônica e notícia/ Continuando uma crônica/ Crônica	Crônica (3)/ Notícia
Histórias policiais	Um final para a história/ Pistas e personagens/ Antologia de contos policiais	História/ Texto descritivo/ Conto
Radio e TV	Comparando notícias/ Radiojornal/ Novela de rádio	Radiojornal/ Novela de rádio
Texto opinativo	Escrita de uma carta ao leitor 1/ Escrita de uma carta ao leitor 2/ Artigo de opinião	Carta ao leitor/ Artigo
Cordel e Rap	Escolhendo temas para um cordel/ Criação de cordel coletivo/ Escolhendo temas	Cordel/ Rap

	para um Rap/ Projeto Rap	
--	--------------------------	--

A coleção trabalha com os gêneros em várias versões. Em diversas propostas o gênero foi escrito aos poucos, configurando uma sequência didática. Entretanto, por diversas vezes, ainda houve confusão entre os conceitos de tipologia e de gênero. A proposta era intitulada pela tipologia, mas a atividade em si era voltada para a escrita do gênero.

Agora, veja a Tabela 3, referente à ocorrência de gêneros na coleção *Português – A Arte da Palavra*:

Tabela 3: Coleção Português – A Arte da Palavra

Coleção Português – A Arte da Palavra	
Gêneros	Ocorrências
Capa	1
Contracapa	1
Fábula	1
Dicionário	1
Cartão postal	1
Carta de reclamação	1
Poema	6
Mito	1
Texto descritivo	7
Notícia	3
Narrativa de aventura	1
Diário	1
Relato	1
Entrevista	2
Diálogo	1
História	2
Árvore genealógica	1
Resumo	1

Cartaz	1
Pesquisa	1
Paródia	1
Autobiografia	1
Biografia	2
Resenha	1
Palíndromo	1
Acrósticos	1
Seminário	1
Conto	2
Reportagem	1
Anúncio	1
Campanha	1
HQ	1
Debate	1
Crônica	3
Radiojornal	1
Novela de rádio	1
Carta ao leitor	1
Artigo	1
Cordel	1
Rap	1
Total: gêneros 40 gêneros	Total: 59 propostas

Essa coleção apresenta a maior variedade de gêneros. Nas 59 propostas aparecem 40 gêneros, sendo mais trabalhados os gêneros notícia, crônica e poema, o que surpreende, primeiro, pela notícia ser um gênero externo à esfera escolar e, segundo, pelo poema pertencer à esfera literária e exigir mais do que domínio das suas características para a produção. Ainda assim, percebemos uma preocupação com a variedade de gêneros e não com o aprofundamento e aprendizado efetivo do mesmo.

Vale destacar que há 7 propostas que não pedem a produção de um gênero, mas sim de um texto descritivo, ao qual não foi possível associar um gênero, por isso, permaneceu a denominação da tipologia.

Mais uma vez atribuímos esse fato à necessidade de adequação dos livros didáticos ao critério da variedade de propostas e de gêneros textuais, e seguimos questionando se esse contato, não tão desenvolvido, com uma grande diversidade de gêneros leva, de fato, à aprendizagem ou se apenas funciona como uma adequação do material ao edital de seleção.

É certo que a motivação das editoras é bem diferente das preocupações apresentadas pelos professores, entretanto, cabe aos professores, assim como aos PCN e ao PNLD, estabelecerem critérios de escolha de livros que atendam às suas práticas reais e que se relacionem às necessidades dos alunos, atendendo às expectativas desses em sala de aula. O objetivo final deve ser sempre o aprendizado do aluno.

4.4 Coleção *Trajetórias da Palavra*

Temas, gêneros, esferas sociais e portadores de textos dão nome às diferentes unidades dos volumes da coleção *Trajetórias da palavra*. Seus volumes são organizados em três unidades, sendo que cada uma delas é dividida em três ou quatro capítulos.

Conforme aponta o PNLD 2011, a coletânea apresenta, principalmente, textos jornalísticos e literários e os autores selecionados são representativos da literatura de diferentes épocas e regiões. As atividades de leitura focam na diversidade sociocultural do país e a compreensão dos textos é orientada por meio de atividades que visam ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, como o levantamento e a confirmação de hipóteses, localização e inferência de informações.

Ainda, as propostas de produção escrita orientam a construção de textos de gêneros variados e introduzem temas pertinentes à etapa de escolarização do aluno. A partir de exemplos, as propostas fornecem subsídios para a construção temática, para a produção do gênero e para o uso da tipologia textual adequada.

Os conhecimentos linguísticos são trabalhados de maneira moderada no que se refere a conceitos e nomenclaturas e são direcionadas algumas reflexões sobre o uso da língua, ainda que priorize um modo transmissivo de aquisição do conhecimento.

Como ponto forte, o PNLD aponta a seleção dos textos literários. Como ponto fraco está o trabalho com a oralidade nos primeiros volumes da coleção.

Para a produção de textos, busca-se desenvolver as capacidades de escrever considerando o que escrever, para quem, com que finalidade; de considerar as referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto; de escrever diversos gêneros, considerando sua estrutura e organização.

As propostas de escrita aparecem sempre no fim dos capítulos, após o trabalho com a leitura, ou após reflexão sobre o uso da língua. Elas iniciam-se com um texto que serve de guia do gênero ou tipo que será produzido. Podem seguir-se algumas questões para problematizar o tema da produção. Há, no processo, etapas do planejamento à revisão do texto produzido. Não há, porém, orientações quanto à forma de registro prevista pelo gênero e a circulação dos textos restringe-se ao ambiente escolar.

Veja o quadro de propostas e gêneros presentes na coleção:

Quadro 17: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 6º ano

Trajetórias da Palavra – 6º ano			
Unidades¹¹	Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Memórias	Autobiografia	I. Acróstico II. Resumo III. Autobiografia	Acróstico/ Resumo/ Autobiografia
	Diário	Diário	Diário
	Biografia	I. Dicionário e Verbetes II. Biografia	Verbetes/ Biografia
Histórias para contar	Cordel	I. Adivinhas II. Quadrinhas	Adivinha/ Quadrinha
	Contos Folclóricos	Descrição de personagem	Texto descritivo
	Contos de fadas		Conto de fadas

¹¹ Nesta coleção, inserimos uma quarta coluna, identificando o nome das unidades da coleção, visto esses relacionarem-se à proposta de produção.

O jornal	Notícia	I. Notícia II. Notícia	Notícia (2)
	Matéria	Matéria de jornal	Matéria
	Crônica	Crônica	Crônica
	Histórias em Quadrinhos	I. História em quadrinhos II. História em quadrinhos (cont.)	HQ

Quadro 18: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 7º ano

Trajetórias da Palavra – 7º ano			
Unidades	Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Histórias de outros tempos	Mitos	I. Desenvolvimento de trecho dado II. Narrativa com mudança de foco III. Revisão crítica dos textos produzidos	Mito
	Contos de Fadas		–
	Chapeuzinho Vermelho X Cauda Furta-cor	I. Adaptação de conto de fadas II. Criação de final III. Adaptação de conto de fadas	Conto de fadas
Ciência e saúde	Texto de divulgação científica I		
	Texto de divulgação científica II	Explicando o efeito estufa	Texto de divulgação científica
	Campanha de esclarecimento – Texto informativo	I. Criação de cartaz II. Campanha de esclarecimento	Cartaz/ Campanha
Arte e cultura	Conto	Conto	Conto
	Texto teatral	Transformação de narrativa em texto teatral	Texto teatral
	Conto de mistério	I. Leitura e reflexão II. Conto de mistério III. Revisão crítica dos	Conto

		textos produzidos.	
	Letras de música	I. Escrita automática II. Haicai III. Letra de música	Letra de música/ Haicai

Quadro 19: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 8º ano

Trajetórias da Palavra – 8º ano			
Unidades	Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Relações afetivas	Poemas	I. Leitura e reflexão II. Poema narrativo III. Poema com personificação e narração IV. Leitura e reflexão V. Poema VI. Revisão crítica dos textos produzidos VII. Livro de poemas da classe	Poema (3)
	Romance	I. Desenvolvimento de trecho dado II. Revisão crítica de textos produzidos III. A versão do autor IV. Crônica V. Desenvolvimento de trecho dado VI. A versão do autor	Crônica
	Conto	I. Descrição II. Conto III. Conflito	Conto
Gêneros de imprensa	Crônica	I. Continuação de trecho dado II. Crônica	Crônica
	Reportagem I	I. Leitura e reflexão II. Reportagem (A) III. Reportagem (B)	Reportagem
	Campanha de esclarecimento	I. Pesquisa e registro II. Campanha: cartazes, anúncios, volantes	Campanha

	Reportagem II	I. Leitura e Reflexão II. Registro de um programa de rádio III. Reportagem	Reportagem
Leitura e Literatura	Memórias	Texto autobiográfico	Autobiografia
	Resenha	Resenha	Resenha
	Entrevista	I. Entrevista (A) II. Entrevista (B)	Entrevista

Quadro 20: Gêneros da coleção Trajetórias da Palavra – 9º ano

Trajetórias da Palavra – 9º ano			
Unidades	Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Contos brasileiros	Conto fantástico	I. Criação de equilíbrio inicial II. A versão do autor III. Conto	Conto
	Conto de Machado de Assis	I. Conto	Conto
	Conto contemporâneo	I. Conto	Conto
História e sociedade	Resumo e seminário		–
	Romance autobiográfico	I. Cartaz II. Texto autobiográfico	Cartaz/ Autobiografia
	Entrevista	Elaboração de perguntas para uma entrevista	
	Artigo de opinião	I. Análise das charges II. Pesquisa e criação de charge Artigo de opinião	Charge/ Artigo de opinião
Literatura, pensamento e liberdade	Romance		–
	Teatro	I. Leitura e reflexão II. Criação de cena teatral III. Transformação de texto narrativo em texto teatral	Texto teatral

	Poema	Criação de poema letra de música e pesquisa	Letra de música
--	-------	---	-----------------

O quadro anterior reafirma a variedade de gêneros apresentadas na coleção, contudo, para essa análise, não foram computadas as propostas de produção que abordam a oralidade ou mesclam oralidade e escrita.

Observe, então, a Tabela 4 que segue:

Tabela 4: Coleção Trajetórias da Palavra

Coleção Trajetórias da Palavra	
Gêneros	Ocorrências
Acróstico	1
Resumo	1
Autobiografia	3
Diário	1
Verbete	1
Biografia	1
Adivinha	1
Quadrinha	1
Texto descritivo	1
Conto	8
Notícia	2
Matéria	1
Crônica	1
HQ	1
Mito	1
Texto de divulgação científica	1
Cartaz	2
Campanha	2
Texto teatral	1
Letra de música	1

Poema	4
Crônica	2
Reportagem	2
Resenha	1
Entrevista	1
Charge	1
Artigo	1
Texto teatral	1
Letra de música	1
Total: gêneros 29 gêneros	Total: 46 propostas

Essa coleção não repete exaustivamente nenhum dos 29 gêneros trabalhados nas 46 propostas. Há, porém, assim como em outras coleções, um tratamento privilegiado ao conto, gênero com 8 ocorrências na coleção. O gênero poema também reaparece, sendo o segundo mais trabalhado, com 4 ocorrências.

Entendemos que os gêneros produzidos apenas uma vez ao longo dos 4 anos finais do Ensino Fundamental podem não ser internalizados e, de fato, aprendidos pelos alunos. É necessário que os gêneros façam parte da vivência escolar do aluno para ele esteja apto a utilizá-lo ou produzi-lo quando participar de situações reais de comunicação. O contato com diversos gêneros é muito importante na esfera escolar, mas o desenvolvimento das habilidades necessárias para sua produção é que é essencial para a formação do aluno.

5 ANÁLISE DAS PROPOSTAS

Com base na fundamentação teórica discutida no capítulo 2, definimos os gêneros textuais - cristalização de formas de dizer sócio-historicamente construídas - como objetos de ensino, pelo fato de eles incluírem aspectos da ordem da enunciação e do discurso, contemplando, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos.

Conforme Barbosa (2000),

a noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero, a construção composicional – sua forma de dizer, organização geral que não é inventada cada vez que nos comunicamos, mas que esta disponível em circulação social – e seu estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. (BARBOSA,2000, p. 152).

É com base nas conclusões da autora e nos demais apontamentos teóricos que fundamentam este trabalho que nos guiamos na análise a seguir.

5.1 *Para Viver Juntos – Português*

A coleção apresenta propostas de produção de texto bastante pertinentes ao referencial teórico deste trabalho. Como o resumo da obra no PNLD 2011 aponta, os capítulos, de fato, têm como princípio organizador o gênero textual. Os gêneros selecionados pela coleção são de grande importância para a interação do aluno com o meio em que vive, além de priorizar, também, gêneros da esfera literária. As unidades são compostas por duas atividades de leitura, compreendendo *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Reflexão linguística* e *Língua Viva*.

As atividades de *Estudo do texto* têm como finalidade apresentar aos alunos o gênero que será produzido na sessão *Produção de texto*. Além de prover ao aluno um contato com o exemplar desse gênero, há um trabalho com a compreensão do texto em

que se verifica o foco no conteúdo, com a composição das personagens ou outros elementos que compõem o gênero; o na forma com o contexto de produção; o na situação comunicativa e com a linguagem do texto e no estilo.

Sobre as condições de produção, verificamos a ausência de um detalhamento acerca de “quem fala” e “para quem se fala” em grande parte das propostas, até porque a maior parte dos textos produzidos vão circular na esfera escolar. Também, quanto à finalidade do texto, não há muitas informações, ainda que a esfera de circulação seja, muitas vezes, delimitada. O tipo de linguagem do gênero é trabalhado na sessão *Linguagem do texto*, o que fornece subsídios para que o aluno produza seu próprio exemplar, utilizando as competências linguísticas necessárias. O *Contexto de produção* também nomeia uma sessão que se preocupa em situar o aluno quanto à situação de produção do texto lido.

Não há referências às características da esfera cultural da qual o gênero faz parte, nem ao momento histórico ou à situação hierárquica, excetuadas as propostas em que o texto motivador tenha um cunho temporal bastante proeminente.

A sessão de *Produção de textos* é composta por um *Aquecimento*, uma proposta, etapas de *Planejamento e elaboração do texto*, *Avaliação e reescrita do texto*.

O *Aquecimento* chama a atenção do aluno quanto a uma característica de grande relevância do gênero, o *Planejamento e elaboração do texto* auxilia o aluno nas etapas de produção, e a *Avaliação e reescrita do texto* constrói no aluno uma visão crítica quanto ao próprio texto. Não é pedida ao estudante uma simples troca de textos com o colega, mas um quadro referencial que o norteia para avaliar se seu texto apresenta as características necessárias ao gênero.

Em diversos casos, as propostas são motivadas por uma imagem, exigindo do aluno uma associação da mesma com elementos textuais requisitados na proposta. A criatividade do discente é um dos critérios avaliativos das propostas. É o que se pode perceber nas seguintes propostas:

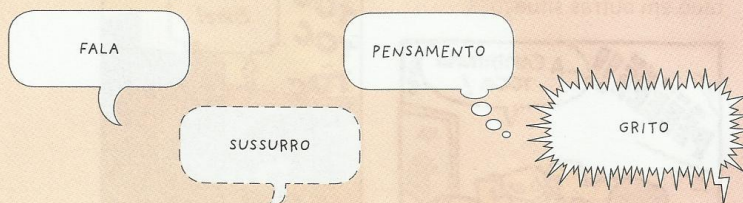
História em Quadrinhos

PRODUÇÃO
DE TEXTO

História em quadrinhos

AQUECIMENTO

- Observe os seguintes balões.



Crie em seu caderno uma conversa entre dois adolescentes. Use balões para compor seu diálogo. Procure variar as formas dos balões de acordo com a situação representada nas falas. Resposta pessoal.

Proposta

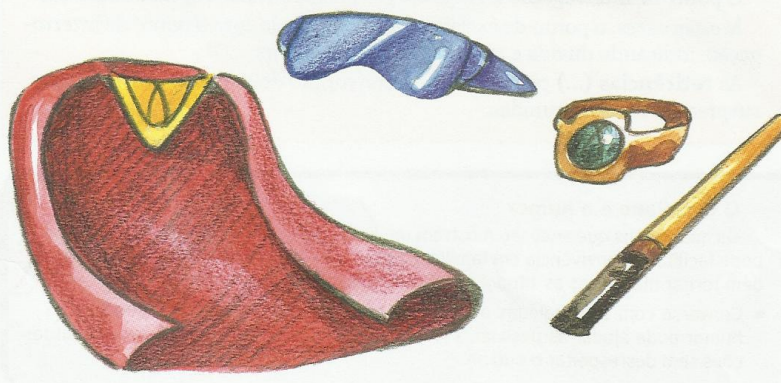
Agora, você vai criar uma história em quadrinhos baseada em um super-herói. Quando a história ficar pronta, a classe produzirá um gibão. Suponha que ele irá ficar na biblioteca do bairro e ser lido pelos moradores da região.

- 1 Leia como o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* define a palavra *super-herói*.

Super-herói *substantivo masculino* 1 personagem fictício, geralmente dotado de poderes sobre-humanos, que defende o bem e combate incansavelmente o mal, ajuda os fracos e desprotegidos, procura livrar a sociedade dos criminosos [...].

Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 2641.

- 2 Observe os seguintes objetos. Eles serão importantes na criação de sua personagem. Escolha um deles para compor seu super-herói.



Planejamento e elaboração do texto

- 1 Planeje os seguintes elementos do texto.

Tempo e espaço onde a história acontece		
	
Personagem principal	Nome e características físicas	.....
	Objeto mágico	.....
	Poderes mágicos	.....
	Ponto fraco	.....
	Características do principal inimigo	.....
Sequência narrativa	Onde a personagem está?	.....
	Com quem vai se encontrar?	.....
	Que conflito terá de enfrentar?	.....
	Como o conflito será resolvido?	.....



- 2 Escreva um resumo da história.
- 3 Divida a história em partes. Cada uma será desenhada num quadrinho.
- 4 Desenhe sua história em quadrinhos, criando as falas e os balões. O desenho não precisa ser exato. Você pode fazer as personagens de modo esquemático, com figuras geométricas ou com colagens.
- 5 Lembre-se de usar os balões, as onomatopeias e as palavras destacadas.
- 6 A história em quadrinhos pode ser desenhada em papel sulfite. Depois, as histórias serão reunidas em um gibizão.

Avaliação e reescrita do texto

- 1 Leia com atenção a história em quadrinhos que você criou. Use o roteiro abaixo para avaliar sua produção. Responda às perguntas em seu caderno.
- a) Características de personagem.
- A personagem principal é um super-herói?
 - É possível observar seus poderes mágicos?
 - As características do inimigo estão destacadas?
- b) Sequência narrativa.
- Os quadrinhos obedecem a uma sequência temporal?
 - Há um conflito a ser resolvido?
- c) Recursos.
- Os balões estão adequados às falas das personagens?
 - Foram usados adequadamente recursos visuais (onomatopeias e palavras destacadas) para representar os sons e expressar os sentimentos das personagens?
 - A linguagem está adequada à personagem?
- 2 Depois dessa análise, reescreva sua história em quadrinhos e monte o gibi da classe com seus colegas.
- 3 Quando o material estiver organizado, um grupo ficará responsável por encadernar as histórias em quadrinhos para montar o gibizão.

Figura 1 – Seção Produção de Texto
(Coleção Para viver juntos: Português, 6º ano, 2009, p. 92 e 93.)

O gênero a ser produzido é uma história em quadrinhos. Antes de apresentar a proposta, há nessa etapa uma preparação para a produção do texto. Para que o aluno utilize de maneira eficiente os balões, muito importantes nas histórias em quadrinhos, o *Aquecimento* propõe a produção de um diálogo, no qual o estudante treinará o uso dos balões.

O gênero está explícito – história em quadrinhos -, o suporte é o gibizão, a esfera de circulação é a biblioteca do bairro e o público-alvo são os moradores da região. Quanto ao tema, a única instrução dada, nesse momento, é que a história deve ser baseada em um super-herói.

Visto que essa proposta deve ser baseada em um super-herói, o planejamento procura desenvolver com o aluno a composição desse personagem. Além de definir seus atributos, pelo verbete de dicionário, sugere objetos para escolha que comporão a imagem do super-herói. Entretanto, no item 2, a proposta pede que o aluno escreva um resumo da história. Compreendendo que o resumo é elaborado a partir da seleção de informações de um dado texto para determinado fim, como resumir um texto que ainda não foi escrito? Entendemos que, na verdade, a atividade deveria propor um esboço, ou rascunho, do que será a história em quadrinhos.

O roteiro proposto conduz o aluno a uma leitura auto-avaliativa de seu texto, fazendo-o verificar a presença das características típicas do gênero em questão em sua redação. O que deve e o que não deve haver no texto fica bastante evidente, propiciando a avaliação e a conseqüente reescrita do texto. Ainda que o aluno resista a esses tipos de atividades, elas o conduzem aos papéis de escritor e de leitor e alteram o foco, o ponto de vista do aluno, a respeito de seu texto. Além disso, a reescrita leva à reflexão acerca do texto inacabado, que sempre poderá sofrer alguma alteração, seja em sua escrita, seja em sua compreensão.

AQUECIMENTO



Nos contos, a escolha de um conflito que prenda a atenção do leitor é essencial para o bom desenvolvimento da narrativa.

- Leia os dois parágrafos a seguir. Em seu caderno, desenvolva o segundo parágrafo, introduzindo um conflito que envolva as personagens. *Resposta pessoal.*

“Tinham alguma experiência em fazer caminhadas, sempre em trilhas já demarcadas ou com a ajuda de um guia. Desta vez, entretanto, resolveram caminhar por uma trilha mais afastada e foram sozinhos. Pela manhã, tudo cheirava a aventura: a mata mais densa acompanhava a trilha, o solo irregular dificultava o percurso, mas prosseguiram assim mesmo.

A tarde foi caindo e perceberam que já era hora de voltar, porém [...]”

Proposta

Escreva um conto com foco narrativo em terceira pessoa. Depois de prontos, os contos da classe farão parte de uma antologia que será doada à biblioteca da escola.

Observe a imagem a seguir.

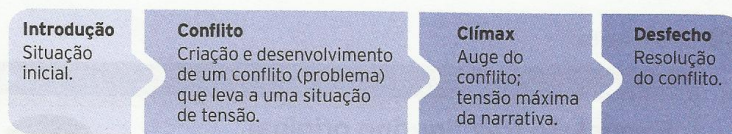


A cena retratada nessa imagem deve inspirar o desfecho de sua história. Lembre-se de que o final do conto deve surpreender o leitor.

Planejamento e elaboração do texto

- 1 Para planejar o seu texto, é importante pensar sobre os seguintes aspectos.
 - a) Quem são as crianças da fotografia?
 - b) Qual delas é o protagonista?
 - c) Imagine qual seria a situação inicial do conto: onde as personagens estão, o que estão fazendo, etc.

- 2** Pense nas etapas de uma narrativa, construindo seu texto de acordo com o esquema abaixo, que contém os elementos principais do gênero conto.



- 3** Agora que você já planejou os pontos principais de sua história, é hora de escrever seu texto. Lembre-se de apresentar o conflito de modo a atrair o interesse de seu leitor: os frequentadores da biblioteca da escola.

Avaliação e reescrita do texto

- 1** Forme dupla com um colega e troquem entre si o conto que cada um escreveu. Avalie o texto do seu colega com base nas seguintes questões.
 - a) O conto tem foco narrativo em terceira pessoa?
 - b) O conflito prende a atenção do leitor?
 - c) A narrativa tem um clímax?
 - d) O texto tem um desfecho surpreendente?
- 2** Entregue a avaliação ao seu colega com o máximo de sugestões para melhorar o texto dele.
- 3** Leia a avaliação do seu texto e, em caso de dúvida ou discordância, converse com o seu colega.
- 4** Finalmente, reescreva o seu conto fazendo as alterações que considerar necessárias.
- 5** Depois que seu texto ficar pronto, ilustre-o com um desenho ou cole uma imagem.
- 6** Em seguida, faça uma ilustração para a capa do livro. Depois que todos os alunos tiverem terminado, os desenhos serão expostos na classe e um deles será escolhido para ser a capa da antologia.
- 7** Em um dia combinado com o(a) professor(a), será feito o lançamento da antologia. Os autores dos textos poderão autografar seu conto e ler a história que escreveram.

Dicas de como organizar a antologia

- Os alunos serão divididos em quatro grupos.
- O grupo 1 será responsável pela organização dos textos da classe e por recolher as sugestões para a ilustração da capa.
- O grupo 2 fará o sumário do livro, com o nome dos contos e os respectivos autores.
- O grupo 3 organizará a montagem da antologia. Sugestão: juntar os contos e colocar a capa com a ilustração escolhida. As folhas devem ser encadernadas.
- O grupo 4 ficará responsável pela organização do lançamento. Nesse dia, o grupo deve preparar uma mesa para expor o livro, que será autografado. Os alunos podem convidar outros professores ou representantes da escola para assistir ao lançamento da antologia.



Figura 2 – Seção Produção de Texto
(Coleção Para viver juntos: Português, 7º ano, 2009, p. 32 e 33.)

Nessa proposta, o *Aquecimento* busca capacitar o aluno a desenvolver uma argumentação pertinente a uma dada questão, elemento imprescindível para a escrita do artigo de opinião. Há na proposta a determinação de quem fala apenas pela delimitação do foco narrativo. O público-alvo permanece sendo os colegas da escola, visto que, dos contos redigidos, será produzido um livro para ser doado à biblioteca da escola. Há, também, uma informação quanto à composição de um conto, que é o seu final surpreendente.

Para a produção de um conto, as etapas fixam-se na estrutura composicional da tipologia narrativa e na imagem que provocará desfecho da história. Como ponto positivo está o alerta da proposta que procura lembrar o aluno sobre a necessidade de atrair o interesse dos frequentadores da biblioteca, seu público-alvo.

Na atividade de avaliação do texto, o colega será o revisor. O quadro para análise permanece, mas o ponto de vista do outro será o responsável pelo julgamento do texto. Informações e instruções sobre a montagem do suporte, uma antologia, fecham a proposta.

Artigo de Opinião

PRODUÇÃO
DE TEXTO

Artigo de opinião

AQUECIMENTO

O quadro a seguir apresenta a tese e a conclusão de um artigo do jornalista Nelson Motta sobre os livros e a *internet*.

- Complete-o com argumentos a favor da tese e que conduzam, de forma coerente, à conclusão apresentada.



Tese	"Na era digital, as transferências de arquivos têm sido o inferno e o purgatório para a indústria da música e do cinema, mas podem ser um paraíso para os livros."
Argumentos	.....
Conclusão	"Mais do que vender livros, a maior alegria do escritor é ser lido."

Nelson Motta. Letras, números e dígitos. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2007.

Resposta pessoal. Argumentos utilizados pelo autor para defender a disponibilização de livros novos na internet: a) "os avaros vocacionais ou os manés viciados em boca-livre, que poderiam comprar um livro, mas preferem ler de graça, teriam o castigo de ler 400 páginas em uma telinha", ou pior, gastar muito tempo e dinheiro para imprimi-lo, sem capa e sem fotos"; b) os leitores que de fato não têm R\$ 40,00 para comprar um livro, mas querem muito lê-lo, poderiam suportar o desconforto de ler na telinha em troca de ampliar seu repertório; c) os grupos que, porventura, se juntam para imprimir o livro e fazê-lo rodar de mão em mão estariam contribuindo para criar o "boca a boca" que ajuda o livro a vender nas livrarias, bancas de jornais, supermercados, etc.

Proposta

Coloque-se na posição de um escritor, um músico ou um diretor de cinema. Suponha que, sem sua autorização, seu livro, álbum ou filme tenha sido disponibilizado na *internet*.

Você vai escrever um artigo de opinião que deixe clara sua posição a respeito da pirataria eletrônica. Esse artigo será lido e discutido em sala de aula. Para isso, defina em qual jornal, revista ou *site* seu texto circularia e qual seria seu público-alvo (jovens que baixam arquivos sem se preocupar com sua procedência; pais e educadores que falam sobre o assunto em casa e na escola; parlamentares que podem elaborar novas leis sobre direitos autorais, etc.).

O texto a seguir, retirado de *sites* de notícias, pode lhe sugerir argumentos úteis.

Música digital cresce 40%, mas não compensa perdas com CDs

Atualmente há mais de 500 lojas de música *on-line* legais, que oferecem mais de 6 milhões de canções.

Apesar disso, as vendas de músicas "virtuais" ainda não conseguem compensar a forte queda nas vendas de CD. O Instituto IFPI [International Federation of the Phonographic Industry] estima que, no total, a indústria fonográfica faturou cerca de 10% menos em 2007, em relação ao ano anterior.

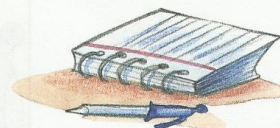
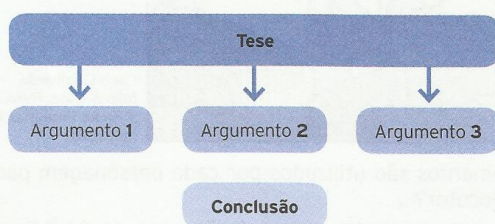
Entre outros motivos, isso ocorre porque o mercado legal de música digital ainda é muito pequeno na comparação com o ilegal. Nas contas da IFPI, para cada música baixada de lojas *on-line* regularizadas, há 20 *downloads* ilegais.



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

Planejamento e elaboração do texto

- 1 Assuma uma posição a respeito da pirataria eletrônica. Converse com outras pessoas e aprofunde sua pesquisa em *sites*, jornais e revistas, a fim de entender as causas, as consequências, o alcance dessa prática e as saídas que vêm sendo propostas.
- 2 Elabore sua tese, ou seja, o ponto de vista que você pretende defender, assumindo a posição de um escritor, um músico ou um diretor de cinema que teve sua obra publicada indevidamente.
- 3 Registre em seu caderno, na forma de tópicos, ao menos três argumentos. Lembre-se de que diferentes tipos de argumentos (baseados na autoridade, em fatos concretos, no raciocínio lógico, no consenso, etc.) promovem diferentes efeitos sobre o leitor.
- 4 O esquema a seguir pode ajudá-lo a organizar suas ideias.



- 5 Redija o texto usando linguagem adequada ao público que você escolheu como alvo e ao veículo no qual seu artigo poderia ser publicado.
- 6 Lembre-se de finalizar o texto com uma conclusão coerente com os argumentos que foram desenvolvidos.

Avaliação e reescrita do texto

- 1 Troque seu texto com um colega. Lembre-se de contar a ele qual é o público-alvo que você teve em mente quando o produziu.
- 2 Copie a tabela a seguir em uma folha e preencha-a com os dados do texto que você recebeu.

Artigo de opinião	Sím	Não
O texto cumpriu o objetivo do gênero?
O tema está claramente identificável?
O autor posicionou-se firmemente perante o tema?
A linguagem está adequada ao veículo escolhido?
Os argumentos e a linguagem são adequados ao público-alvo?
O artigo apresenta diferentes tipos de argumento?

- 3 Entregue ao colega a folha e o texto, para que ele reveja os itens marcados e reescreva o artigo fazendo os ajustes necessários.
- 4 Os artigos de opinião serão lidos e discutidos em sala de aula, em um dia combinado pelo(a) professor(a).

Figura 3 – Seção Produção de Texto
(Coleção Para viver juntos: Português, 8º ano, 2009, p. 212 e 213.)

As propostas apresentadas na coleção favorecem uma aprendizagem reflexiva, já que possuem uma função não somente avaliativa, mas também didática. Elas não apenas propõem um texto a ser escrito, mas criam as condições necessárias para a redação desse texto, retomando elementos estudados ao longo da unidade e salientando pontos indispensáveis à caracterização do gênero.

Essa proposta é bastante completa por situar, de maneira mais eficiente que as outras, o aluno na situação de produção. O produtor do texto é um escritor, músico ou diretor de cinema, informação que delimita a linguagem, o conteúdo e as relações hierárquicas e ideológicas do texto. A situação comunicativa também é bem definida, já que o fato que motivou a escrita do artigo de opinião – a publicação de uma obra desautorizada na internet – aproxima o aluno de uma situação real de comunicação. Há instruções quanto à escolha do suporte para a veiculação do texto e também de seu previsto público-alvo. Para a construção temática, é apresentado, ainda, um texto motivador, que proporciona argumentos possíveis de serem utilizados na redação. Certamente, os textos a serem produzidos pelos alunos foram mais bem orientados nessa proposta.

Depois da apresentação da proposta, seguem-se as etapas de planejamento e elaboração do texto. Observe que o planejamento auxilia na produção do texto, fazendo o aluno refletir sobre as partes integrantes do gênero, como a estrutura composicional da tipologia argumentativa. Não há referências à finalidade do gênero e às relações de poder que o transpassam. Entretanto, as escolhas linguísticas são orientadas em função do público-alvo e do veículo de circulação do texto.

Finalmente, a avaliação do artigo de opinião também ocorre com base em um quadro de análise. Diferentemente dos demais quadros, esse foca na finalidade do gênero e nos efeitos que ele causa. Tais elementos foram trabalhados ao longo da unidade, mas não foram ressaltados na proposta. Entretanto, é para eles que se volta a avaliação.

Roteiro

PRODUÇÃO
DE TEXTO

Roteiro

AQUECIMENTO

1 Sugestão:

CENA: Porão, interna, dia.

A mãe da narradora e o irmão Edi (tio da narradora) entram no porão. O lugar, fracamente iluminado, está repleto de objetos (caixas e malas empilhadas, móveis antigos, retratos amarelados). A mãe da narradora, de cara fechada, passa os dedos sobre a lombada dos livros empoeirados de uma estante. O tio da narradora, também emburrado, apenas senta-se



diante de um grande baú fechado. A mãe da narradora, subitamente, interessa-se por um livro e o retira da prateleira. Passa os olhos rapidamente por duas ou três páginas e, sorrindo, leva-o ao irmão. Edi, quando o recebe, já está de joelhos diante do baú aberto, e tem ao colo gravador, binóculos e uma grande lupa, que são focalizados em close. As duas crianças trocam uma piscadela marota.

Em um roteiro, a ação é normalmente expressa por meio das falas diretas das personagens. Mas as cenas sem diálogos também são importantes.

- Leia o trecho abaixo, extraído do roteiro de *Meu tio matou um cara*.

Cena**Festa, exterior, noite**

Do lado de fora da festa, Isa conversa com uma amiga e olha para dentro da sala. Pelo reflexo do vidro, vemos Kid e Ana Paula dançando. Duca se aproxima de Isa e fica observando por um tempo. Depois põe a mão em seu braço e os dois saem andando pelo jardim.

Jorge Furtado. *Meu tio matou um cara e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 178-179.

- Agora, leia o trecho abaixo, extraído do romance *A casa*, de Mirna Pinsky. Nele, a narradora trata da infância de sua mãe.

Tudo começou quando menina, na época em que o porão era o lugar das brincadeiras. Quando vó Reni cansava da briga dela com o irmão — meu tio Edi —, mandava os dois brigarem no porão. Tinha tanto cacareco estranho por todo lado, que os dois se encantavam e, em vez de brigarem, ficavam fuçando por ali. Esqueciam as brigas e começavam a brincar.

Uma das brincadeiras mais curtidas era a de espião, com o equipamento resgatado de um baú: lupa, binóculo, gravador e um surpreendente tratado de datiloscopia.

Mirna Pinsky. *A casa: casos de família*. São Paulo: FTD, 2004. p. 32.

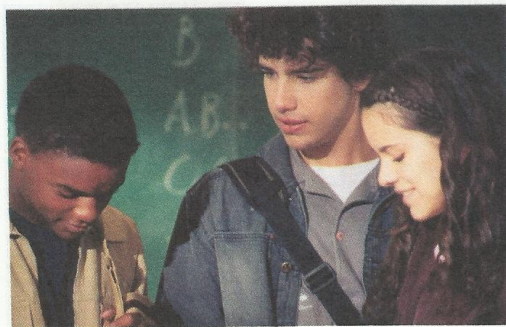
- Imagine que a partir da narrativa acima fosse escrito um roteiro para cinema e, para o conteúdo do trecho que você acabou de ler, houvesse a opção de uma cena sem falas diretas. Escreva, em seu caderno, como ela poderia ser. 1

Proposta

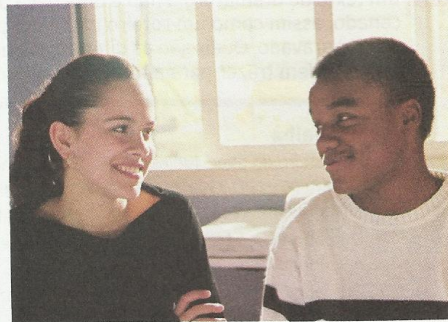
Você vai criar, com três colegas, uma cena que poderia constar do roteiro original do filme. O cenário será a casa de Duca, onde ele, Kid e Isa assistem a um filme ou preparam um lanche, e ocorrerá antes da cena em que Duca tenta conquistar Isa.

O roteiro poderá ser filmado, e sua classe poderá assistir à gravação.

As imagens a seguir podem ser o ponto de partida para sua história.



Cenas do filme *Meu tio matou um cara*: Duca, Kid e Isa.



Isa e Duca.

Planejamento e elaboração do texto

- 1 Antes de escrever, convém tomar algumas decisões. Em seu caderno, responda às seguintes questões.
 - a) Qual será o motivo para os amigos marcarem o encontro?
 - b) Sobre quais assuntos os amigos conversarão durante o encontro?
 - c) Qual será o resultado do encontro?
 - Maior aproximação entre Duca e Isa.
 - Maior aproximação entre Isa e Kid.
 - Fortalecimento da amizade entre Duca e Kid.
 - Não ocorreram mudanças.
- 2 Imagine também os pensamentos de cada um sobre o que estão fazendo.

Personagens	Pensamentos
Duca
Isa
Kid

- 3 Dê forma a seu roteiro.
 - a) Escreva a indicação para a(s) cena(s), especificando local, período do dia, tomada externa ou interna.
 - b) Empregue os recursos que você estudou: falas diretas das personagens, cenas sem falas, falas em *off*.
 - c) Quando necessário, inclua rubricas para indicar acontecimentos na cena, entonação e gestos.

Avaliação e reescrita do texto

- 1 Copie no caderno o quadro abaixo e preencha-o a fim de avaliar sua produção.

	Sim	Não
Cada cena se articula com as cenas anteriores e posteriores?
As falas oferecem pistas para que se possa compreender a trama?
As rubricas indicam devidamente o que deve ocorrer na(s) cena(s)?

- 2 Depois de fazer as alterações que você julgar necessárias, reescreva o texto e passe-o a limpo.
- 3 Providencie uma cópia do texto para cada integrante do grupo, a fim de facilitar o trabalho de gravação. Caso não seja possível realizá-la, o grupo pode fazer uma leitura dramática do texto para a classe.

Dicas de como realizar o vídeo

- Três integrantes do grupo atuarão como as personagens Duca, Kid e Isa. O quarto integrante assumirá o papel de diretor e *cameraman* do vídeo. Todos podem contribuir para a cenografia, a iluminação, o figurino e a sonoplastia da produção.
- Os segredos para que se obtenha um bom produto final são: garantir que os atores falem um de cada vez; moderar o volume da trilha sonora para que ela não se sobreponha às falas; lembrar que a boa interpretação é mais valiosa do que maquiagens e roupas mirabolantes; não filmar contra a luz.



Figura 4 – Seção Produção de Texto
(Coleção Para viver juntos: Português, 9º ano, 2009, p. 164 e 165.)

Nessa proposta, o *Aquecimento* ressalta a importância dos períodos sem mencionar que eles compõem um roteiro e propõe a retextualização de um fragmento de narrativa para um roteiro.

A proposta pede que o aluno, juntamente com outros colegas, escreva o roteiro de uma cena, relacionada ao filme que já estava sendo trabalhado na unidade. O planejamento chama bastante a atenção do aluno para o conteúdo da cena. Além disso, fornece elementos quanto à forma do gênero. Há também indicações quanto aos elementos linguísticos necessários ao gênero, como os tipos de discurso.

Para a revisão, o roteiro orienta quanto à coerência da cena em relação ao restante do filme e ainda sugere que o texto produzido seja representado e apresentado para a turma, dando uma finalidade à atividade escrita.

5.1.1 Resumindo

Percebemos que a coleção *Para Viver Juntos – Português* apresenta propostas de produção de texto que, de fato, orientam os alunos na produção dos gêneros, sendo eles caracterizados como formas flexíveis. Isso se dá devido à boa contextualização que as propostas fazem da situação discursiva e da constante retomada das características dos gêneros. A análise aponta que, ainda que alguns itens não tenham sido contemplados em todas as propostas, como o lugar social e a posição hierárquica dos interlocutores, a relação ideológica subjacente à situação discursiva e a diversidade de esferas de circulação dos textos, a coleção está de acordo com a visão sociointeracionista da língua e com a transposição do ensino das tipologias para os gêneros textuais. As sessões das unidades e, principalmente, das propostas de produção, colaboram para a produção dos gêneros de maneira eficiente e atendendo a sua caracterização prototípica. A consideração do protótipo não engessa a produção do gênero, apenas serve de modelo, de referencial para que o aluno redija sua redação.

5.2 Tudo é linguagem

Os exemplares da coleção *Tudo é linguagem* dividem-se em unidades que focam um gênero textual, entretanto, nem sempre é esse gênero que dá nome às unidades, que podem ser intituladas por tipologias, temas e até finalidades de escrita. A relação entre a proposta de produção de texto e as demais atividades desenvolvidas ao longo da unidade nem sempre se estabelece por meio do gênero textual proposto. Em vários capítulos, a atividade de leitura apresenta um gênero distinto do que será proposto para o aluno redigir.

A atividade de leitura e interpretação de textos é posterior a uma atividade oral, que levantará os conhecimentos prévios do aluno em relação ao tema. Nela, não somente questões temáticas, mas também relativas ao gênero são direcionadas aos alunos visando à apropriação das características textuais. Seguem-se, então, textos que aprofundam o tema a ser trabalhado no capítulo. É comum nessa coleção o trabalho com mais de um gênero em cada unidade.

As atividades referentes ao uso da língua são desarticuladas do gênero a ser produzido pelo aluno, visando muito mais ao desenvolvimento de conteúdos gramaticais curriculares do que à construção dos conhecimentos necessários à produção de determinado gênero.

Já as atividades de produção de texto encontram-se sempre no final de cada unidade. Como apontamos, a relação entre a proposta e os conhecimentos desenvolvidos no capítulo dá-se pela continuidade temática. Assim sendo, não é possível afirmar que haja uma sequência didática visando à produção de um gênero textual.

Folheto instrucional

Produção de texto

Prof./a: esta atividade pode se desenvolver com a ajuda das disciplinas de Ciências e de Arte. Observe aos alunos que procurem manter equivalência na estrutura das instruções, como, por exemplo, a mesma forma verbal (imperativo, infinitivo ou futuro) para todas. Como se sugere distribuir os folhetos, garanta que sejam revistos e analisados. A linguagem não precisa ser a formal estrita, mas não deve abusar da informalidade para não correr o risco de imprecisão.

Folheto instrucional

Em duplas. Imaginem que vocês foram convidados a elaborar um folheto que será distribuído no verão nos postos de saúde. O folheto deve instruir a população sobre os cuidados com a pele em relação aos perigos da exposição exagerada aos raios solares. Procurem saber mais a respeito do assunto consultando livros, revistas, enciclopédias, *sites* da internet...

1 Façam o planejamento de seu folheto, considerando:

- portador ou veículo: folheto;
- destinatário: adultos e crianças em geral;
- situação: distribuição em postos de saúde;
- assunto: cuidados com a pele no verão;
- linguagem:
 - frases claras e curtas;
 - uso de verbos: escolham o *tom* que vocês querem dar ao texto: ordem, recomendação ou conselho;
 - forma verbal: vocês podem utilizar o imperativo, ou infinitivo, ou o futuro com ideia de ordem.



FAIRPLAY DA EDITORA

2 O folheto deverá ter

- título
- instruções

3 Forma: escrevam as orientações passo a passo.

Mãos à obra!

4 Ao terminar, cada dupla, de acordo com a orientação do/a professor/a, apresenta seu folheto para a classe.

Ouçam as recomendações sobre o que pode ser revisado.

5 Não se esqueçam das ilustrações!

6 Prontos os folhetos, vocês poderão distribuí-los pela escola, levar para casa e mostrar para a família e... aproveitar o verão!

Curiosidade

A palavra *jogo* vem do latim *jocus*, que queria dizer "gracejo", "zombaria". Hoje, ela ganhou muitos sentidos, por exemplo:

- atividade recreativa – cabra-cega, amarelinha, etc.
- passatempo – quebra-cabeça, palavras-cruzadas, etc.
- partida em que se decide uma competição – tênis, futebol, etc.
- conjunto de competições esportivas – jogos olímpicos, etc.
- atividade com regras que estabelecem quem vence e quem perde;
- conjunto de peças/ objetos de mesma natureza – jogo de chá, jogo de lençóis, etc.

Figura 5 – Seção Produção de Texto
(Coleção Tudo é linguagem, 6º ano, 2009, p. 234.)

A proposta de produção de um folheto instrucional é bastante coerente com as condições de produção que se espera criar para que o aluno possa produzir textos. Há, ainda que imaginária, a construção de uma situação comunicativa (produção de folhetos sobre a exposição ao sol para serem distribuídos em postos de saúde), e, conseqüentemente, uma finalidade para o texto produzido (ser distribuído em postos). Seguem-se indicações para que o aluno aprofunde seus conhecimentos acerca do tema a ser produzido. Instruções bem claras auxiliam o aluno no planejamento do texto, levando em consideração os elementos que compõem o gênero: veículo, público-alvo, contexto, tema, linguagem, além de sua forma composicional.

Existe uma atividade de revisão, mas que não orienta um retorno aos elementos previstos no planejamento, já que confere ao colega e ao professor a tarefa de criticar o texto.

Para não limitar os objetivos de leitura ao imaginário, propõe-se ao aluno que o folheto seja levado para casa e mostrado aos pais. Isso ocorre em várias propostas, o que acaba limitando a esfera de circulação dos textos aos ambientes doméstico e escolar.

Manifesto

Produção de texto

Manifesto

Em grupos.

- 1 A classe deve votar e escolher um problema que julgar importante para escrever um manifesto. Lembrem-se de que um manifesto deve defender um assunto de interesse da coletividade e não apenas algo de interesse individual.
- 2 Cada grupo deve produzir um manifesto sobre o tema escolhido.
- 3 No manifesto devem estar explícitos:
 - a. ancoragem e apresentação do problema a ser solucionado;
 - b. apresentação da opinião ou da posição assumida sobre o problema;
 - c. argumentos:
 - ideias para fundamentar a posição;
 - dados e informações que deem mais consistência às ideias;
 - argumentos fundamentados em dados e ações concretas (se for preciso, pesquisem dados científicos ou o que dizem especialistas para fundamentar as posições).
 - d. conclusão: chamamento e mobilização.
- 4 Quanto à linguagem:
 - a. analisem o tipo de destinatário principal do seu manifesto;
 - b. escolham o formato do manifesto: ele pode ter a forma visual de fôlder; a de texto contínuo para publicação em jornais, sites, etc.; outras;
 - c. pensem no veículo que vocês vão utilizar para a divulgação do manifesto: fôlder para distribuição de mão em mão, rádio, TV, jornal impresso, outro.

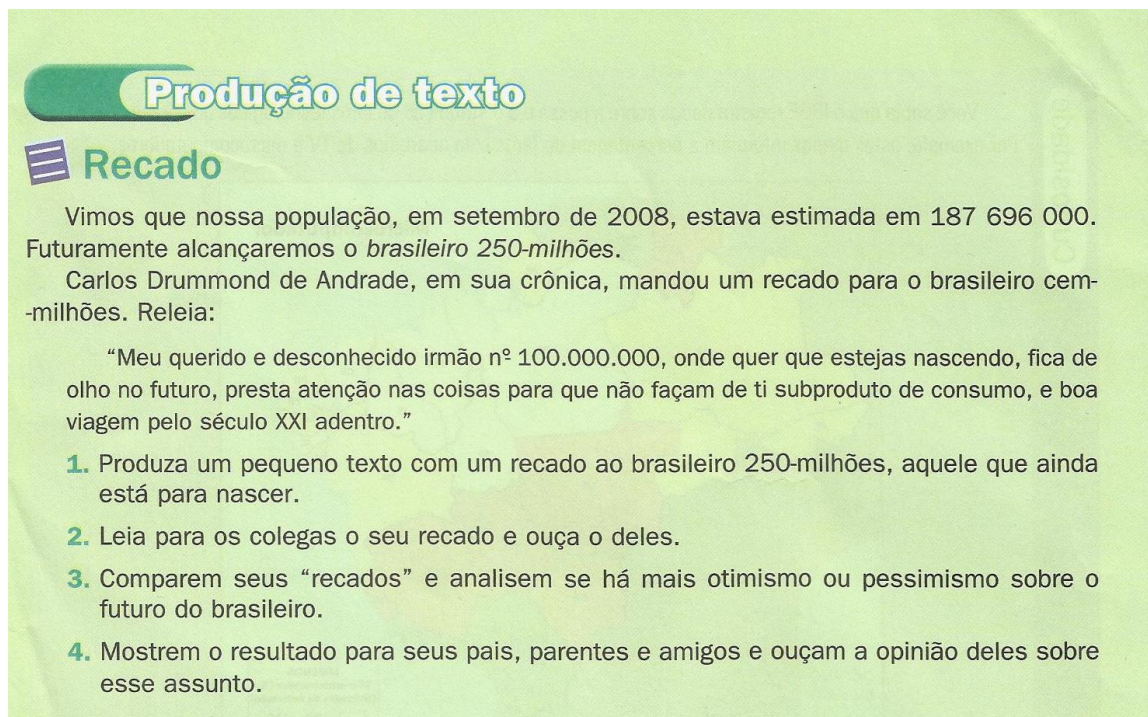
Levando em consideração os fatores acima, escolham o tipo de linguagem que deverá predominar: períodos mais longos ou frases mais curtas, como as do manifesto de Oswald de Andrade; texto sob a forma de itens; linguagem mais formal...
- 5 Criem um *slogan* para chamar a atenção do leitor.
- 6 Façam um rascunho de tudo e leiam seu texto para a classe. Ouçam e analisem os comentários do/a professor/a e dos colegas.
- 7 Deem o formato final ao seu manifesto. Ele pode ser enriquecido com ilustrações e ter um logo.
- 8 Façam um painel com todos os manifestos elaborados e elejam o que deverá ser veiculado e assinado por todos aqueles que aderirem à ideia nele defendida.
- 9 Se possível, encaminhem o manifesto para as pessoas, autoridades ou órgãos responsáveis pela resolução do problema abordado no documento.

Figura 6 – Seção Produção de Texto
(Coleção Tudo é linguagem, 9º ano, 2009, p. 230.)

Nessa proposta a situação comunicativa não é tão completa como a anterior. O gênero manifesto é indicado, inclusive sua característica de coletividade, entretanto, não há dados que especifiquem o contexto comunicativo, principalmente no que concerne ao seu tema. Já os elementos estruturais do gênero são bem especificados, além da linguagem requerida pelo mesmo. Para atrair o público, sugere-se, também, a criação de um *slogan* e de um logotipo. Sugere-se, ainda, como finalidade do texto, que ele seja encaminhado às autoridades responsáveis.

Um ponto bastante positivo da proposta está na reflexão que indica que o aluno utilize uma linguagem adequada ao texto, visto que o público-alvo, o suporte e o veículo influenciam diretamente em sua escolha.

Recado



Produção de texto

Recado

Vimos que nossa população, em setembro de 2008, estava estimada em 187 696 000. Futuramente alcançaremos o *brasileiro 250-milhões*.

Carlos Drummond de Andrade, em sua crônica, mandou um recado para o brasileiro cem-milhões. Releia:

“Meu querido e desconhecido irmão nº 100.000.000, onde quer que estejas nascendo, fica de olho no futuro, presta atenção nas coisas para que não façam de ti subproduto de consumo, e boa viagem pelo século XXI adentro.”

1. Produza um pequeno texto com um recado ao brasileiro 250-milhões, aquele que ainda está para nascer.
2. Leia para os colegas o seu recado e ouça o deles.
3. Comparem seus “recados” e analisem se há mais otimismo ou pessimismo sobre o futuro do brasileiro.
4. Mostrem o resultado para seus pais, parentes e amigos e ouçam a opinião deles sobre esse assunto.

Figura 7 – Seção Produção de Texto
(Coleção Tudo é linguagem, 8º ano, 2009, p. 115.)

Na proposta de produção de um recado há a retomada do texto lido na unidade, a ser utilizado como parâmetro para a produção do gênero. O destinatário (brasileiro 250 milhões) está bem definido, e, logo, o contexto “futurístico” em que ele receberá o

recado. O texto, como aponta a proposta, deve ser pequeno, característica do gênero recado. A finalidade do texto não está explícita, mas pode ser inferida no item que pede a comparação entre os recados produzidos pela turma para verificar a ocorrência de maior pessimismo ou otimismo quanto ao futuro do Brasil e, também, na retomada do texto de Drummond.

Texto argumentativo

☰ Texto argumentativo

Há uma frase muito utilizada pelas pessoas para justificar determinadas ações: *Os fins justificam os meios*.

Essa afirmação gera muita polêmica.

- Há os que concordam, considerando que qualquer caminho ou ação é aceitável desde que se atinjam os objetivos desejados ou necessários.
- Há os que são contra, pois consideram que é preciso avaliar se os caminhos escolhidos para atingir os objetivos não vão prejudicar ninguém.

E você?

1 Faça um texto posicionando-se **contra** ou **a favor** dessa afirmação.

Lembre-se de:

- a. apresentar sua posição na introdução do texto;
- b. desenvolver um ou mais argumentos que sustentem sua posição;
- c. enriquecer sua argumentação com fatos, dados, exemplos ou comentário sobre comportamentos observados...;
- d. elaborar uma conclusão que reforce a posição assumida.

2 Revisão e avaliação

Faça um rascunho de seu texto e troque-o com o de um colega para que cada um avalie se:

- as ideias do outro estão claras;
- os argumentos estão bem formulados;
- a conclusão está reforçando a posição assumida;
- a linguagem está adequada;

Se necessário, reformule ou faça adequações em seu texto.

3 Painel

- A classe, sob a orientação do/a professor/a, vai montar um painel com os textos produzidos.
- Os textos devem ser agrupados em dois blocos: **A favor** e **Contra**.
- Escolham em conjunto um título para o painel.

4 Debate

- Com a orientação do/a professor/a, alguns alunos poderão ler seus textos em voz alta. Os demais poderão ser lidos no painel.
- Façam um levantamento conjunto de qual posição prevaleceu na classe: a favorável ou a contrária à afirmação?
- Conversem sobre o tema e os posicionamentos.

Você mudaria ou confirmaria sua posição?

Figura 8 – Texto argumentativo
(Coleção Tudo é linguagem, 7º ano, 2009, p. 285.)

A proposta de produção de um texto argumentativo retira o foco do gênero textual e acaba por pedir a produção de uma tipologia textual. Esse foco na sequência enunciativa do texto aparece também na proposta por não orientar o aluno quanto ao suporte e ao veículo de circulação do texto, elementos que, como já foi dito, interferem diretamente na seleção dos elementos linguísticos. Todavia, o tema está bem claro e as possibilidades de posicionamento do aluno diante do tema também. Há orientações bastante pertinentes quanto à estrutura composicional do texto, muito semelhantes ao que acabamos denominando como “gênero redação”: introdução, desenvolvimento/argumentação, conclusão. Não há, porém, dados sobre a esfera enunciativa em que circulará o texto, nem quanto às questões hierárquicas e de poder que rodeiam os gêneros de tipologia argumentativa. Os elementos linguísticos indispensáveis à produção dos gêneros argumentativos, como os elementos coesivos, não são retomados.

Na revisão, entretanto, além da forma do texto, espera-se que o aluno escreva em uma linguagem adequada, mesmo que os elementos que circundam essa adequação não tenham sido fornecidos na proposta.

Finalizando a atividade de produção, propõe-se a exposição dos textos em um painel, suporte não muito comum aos gêneros de tipologia argumentativa e, finalmente, segue-se uma atividade de produção de um novo gênero, oral: o debate.

5.2.1 Resumindo

Percebemos que a coleção *Tudo é linguagem* também visa, em suas propostas, conceder aos alunos as condições necessárias à produção dos gêneros, fornecendo elementos do contexto de sua produção. Ainda há, porém em poucas propostas, uma oscilação entre gênero e tipologia textual, como vimos na proposta de um “texto argumentativo”, citada anteriormente. A criação de uma situação de comunicação que justifique a produção do texto parece ser um aspecto muito valorizado pelos autores da coleção, ainda assim, outros aspectos contextuais são, por vezes, esquecidos, principalmente os que se referem ao uso da língua e às relações interpessoais inerentes ao gênero.

5.3 Português - A arte da palavra

A coleção *Português- A arte da palavra* apresenta capítulos organizados em torno de um gênero textual. Em cada unidade, uma atividade de leitura fornece ao aluno um primeiro contato com o gênero a ser trabalhado. As atividades que acompanham essa leitura visam à construção de conhecimentos, por parte do aluno, tanto das características do gênero quanto dos temas apresentados na unidade. Sendo assim, as atividades disponibilizam informações referentes à composição temática do texto e à sua forma.

Ainda que a maior parte das atividades volte-se para o gênero em questão, que será, ao final da unidade, produzido pelo aluno, algumas atividades de linguagem não têm como finalidade a construção de um saber estritamente ligado ao gênero. Algumas delas utilizam-se apenas do tema para apresentar um conteúdo gramatical sem referir-se a como esse conhecimento poderá ser utilizado na escrita do gênero.

Em geral, cada unidade apresenta duas propostas de produção de textos, sendo, pelo menos uma delas, referente ao título do capítulo. Suas propostas, geralmente bem detalhadas, visam orientar o aluno na escolha do tema e na organização formal do texto, oferecendo, algumas vezes, suporte até mesmo quanto ao uso linguístico naquele gênero. Há no final de cada proposta um roteiro para a avaliação do texto produzido. É o que se pode perceber nas seguintes propostas:

Resumo

“Tenho orgulho de ser quase 100% africana”, diz Sandra de Sá

Carolina Glycerio – Do Rio de Janeiro

A composição genética de Sandra de Sá é 96,7% africana, de acordo com um estudo do DNA da cantora, feito a pedido da BBC Brasil, como parte do projeto Raízes Afro-brasileiras.

O projeto testou o DNA em busca de informações sobre as origens de outros oito negros famosos brasileiros: Milton Nascimento, Djavan, Seu Jorge, Daiane dos Santos, Obina, Ildi Silva, Frei David e Neguinho da Beija-Flor.

“Acho que isso explica um monte de coisa dentro de mim. Estou muito feliz!”, reagiu a cantora, ao saber o resultado do teste, que também indicou que ela é 2,1% europeia e 1,1% ameríndia.

Emocionada, a artista foi ficando cada vez mais entusiasmada, à medida que ouvia as conclusões do exame feito pela equipe do geneticista mineiro Sérgio Danilo Pena sobre seus ancestrais por parte de mãe e pai – ambos da África.

De acordo com o relatório do geneticista, a linhagem materna de Sandra de Sá provavelmente é originária da África Ocidental. A sequência genética da cantora teria emergido em populações que viveram há 50 mil anos na Etiópia, de onde teria se espalhado para o oeste do continente africano.

O relatório do geneticista diz ainda que o haplogrupo (conjunto de sequências de DNA similares) da parte materna da artista é comum em

negros nos Estados Unidos e no Caribe, mas, com exceção da Bahia, é mais raro no Brasil.

“É fantástico saber que, de alguma forma, parte de mim esteve na Etiópia, milhares de anos atrás. Dá vontade de saber mais, de estudar mais. Vou me embrenhar na Internet.”

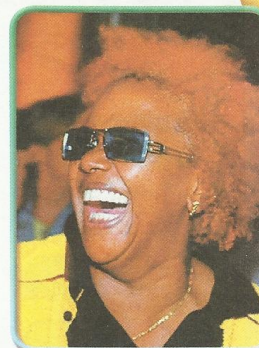


Foto: Greg Salbhan/Folha Imagem

QUASE 100% NEGRA

“Acho que isso explica um monte de coisa dentro de mim. Estou muito feliz!”, reagiu a cantora

96,7% africana
2,1% europeia
1,1% ameríndia

CAROLINA GLYCERIO. BBC Brasil. 31 maio 2007.

Disponível em: <<http://cienciasaude.uol.com.br/ultnot/bbc/2007/05/31/ult4432u290.jhtm>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

FAZENDO UM RESUMO

Objetivo: Escrever o resumo de um dos dois textos publicados pela BBC Brasil.

Escolha um dos textos que você acabou de ler e releia-o. Em seguida, opte por uma das duas estratégias abaixo e produza um resumo de um parágrafo do texto que você escolheu.

1. Estratégia 1: tomar notas

- ▶ Anote em seu caderno as frases que contêm as informações mais importantes do texto.
- ▶ Escreva o resumo com base nas frases que você copiou, usando a pontuação e os conectores necessários para atribuir sentido ao texto.

2. Estratégia 2: fazer paráfrases

- ▶ Anote em seu caderno as informações do texto que julgar mais importantes.
- ▶ Reescreva-as com suas próprias palavras, resumindo o texto lido.

3. Trocando

- ▶ Troque seu texto com o de um colega.
- ▶ Confira se o texto dele está claro. Anote seus comentários na folha de seu colega.

4. Reescrevendo

- ▶ De acordo com os comentários recebidos de seu colega, reescreva o seu resumo.

Figura 9 – Seção Mão na Massa - Fazendo um Resumo (Coleção Português: A arte da palavra, 6º ano, 2009, p. 195.)

Na proposta de produção de um resumo, o gênero é logo explicitado. Duas possibilidades de texto são apresentadas ao aluno, que deverá escolher um deles para resumir. Como gênero de funções bem definidas, a função mais importante do resumo é sintetizar as informações em virtude de um objetivo de leitura, porém, suas finalidades não são de grande abrangência social, visto ser um gênero em que o autor e o público-alvo, o leitor, costumam ser a mesma pessoa. Sendo assim, não há muitas informações sobre a situação comunicativa que permeia a produção, apesar de ser possível criar para o aluno uma situação comunicativa real em que a escrita de um resumo seja necessária.

A proposta não fornece ao aluno dados sobre a estrutura composicional do gênero solicitado. A única informação dada e que concerne a essa produção refere-se ao conteúdo do texto: as informações mais importantes do parágrafo escolhido.

A proposta direciona o aluno a dois diferentes planejamentos da escrita. Primeiro, pede que seja realizada a seleção das frases mais importantes do texto e, em seguida, cooperando com a composição linguística do gênero, orienta para que o aluno una as informações selecionadas por meio de conectores e pontuação. Essas orientações, todavia, podem levar o aluno a compreender que o resumo resulta de um emaranhado de frases, ordenadas e, em seguida, unidas. Além disso, a seleção das informações mais importantes de um texto é uma tarefa bastante complexa se levarmos em consideração que os alunos, com bagagens culturais e conhecimentos prévios diferentes, possuem expectativas distintas em relação ao texto e, logo, identificam diferentes informações como as mais relevantes.

No segundo planejamento, a proposta orienta o aluno a parafrasear as partes mais relevantes do texto, ou seja, reescrever trechos “com suas próprias palavras”. Visto que o discurso e o sentido por ele produzido são influenciados por diversas variantes, entende-se que as mesmas palavras em diferentes situações comunicativas produzem um novo texto, e, assim, é inadequado indicar que o aluno estabelece uma relação de posse com as palavras. O que seria, portanto, “escrever com as próprias palavras”? Além disso, a orientação é que o aluno escreva os trechos com suas próprias palavras, “resumindo” o texto lido, entretanto, são exatamente os conhecimentos necessários para se resumir um texto que deveriam ser ensinados ao aluno.

Há também uma atividade de revisão, sem que haja um roteiro para que o aluno siga, nem um direcionamento de como deve ser essa revisão. É pedida, simplesmente, a troca de textos com um colega. Finaliza-se a proposta sugerindo a rescrita do texto, caso sejam verificados problemas pelo colega.

Crônica e notícia

Mão na Massa

Crônica e Notícia

Objetivo
Escrever uma crônica com base em uma notícia de jornal.

- 1. Escolher uma notícia**
 - ▶ Existem muitas histórias circulando nos jornais em forma de notícia. Todas são relatos dos fatos, explicando quando, como, onde e por que aconteceram. Mas, em sua objetividade, muitas vezes as notícias perdem de vista a questão humana. É esse lado da notícia que as crônicas, como a de Moacyr Scliar, procuram explorar.
 - ▶ Escolha uma notícia de jornal em que o “lado humano” de alguma personagem chame a sua atenção. Pode ser a personagem principal ou mesmo secundária da notícia. Pode ainda ser uma observadora dos acontecimentos relatados.
 - ▶ Imagine como pode ser a vida desta pessoa. Onde ela mora, qual a sua profissão ou ocupação, quem são seus amigos e parentes, o que costuma fazer em seu tempo livre. Imagine como essas informações poderiam ser inseridas em uma narrativa sobre ela.
- 2. Escrever a crônica**
 - ▶ Escolha como será narrada a crônica. O narrador será em primeira ou terceira pessoa? Será ele, talvez, um dos participantes do fato relatado pela notícia?
 - ▶ Como a crônica de Scliar, a sua não precisa ser muito grande. O importante é apenas abordar um lado mais humano da notícia.
 - ▶ Não há necessidade de usar todos os detalhes apresentados pela notícia. Use-a apenas como inspiração. Mude tudo o que achar necessário.
 - ▶ Seja coloquial. Escreva como se você estivesse relatando uma história ocorrida para um amigo. Se escolher usar um narrador em primeira pessoa, adote a linguagem e o vocabulário de sua personagem, sem perder a coloquialidade.
- 3. Trocar com um colega**
 - ▶ Depois de finalizada, troque sua crônica com a de um colega, juntamente com a notícia que a inspirou.
 - ▶ Leia a crônica de seu colega e anote o que julgar que não ficou claro a respeito da história narrada. A linguagem é coloquial e adequada ao gênero?
 - ▶ Ao receber sua crônica de volta com os comentários de seu colega, reescreva-a fazendo as mudanças que você julgar pertinentes.

AVALIAÇÃO

<ul style="list-style-type: none"> ◦ Foi fácil encontrar uma notícia a partir da qual você pudesse escrever uma crônica? ◦ Que motivos levaram você a escolher essa notícia específica? ◦ Em sua crônica, você conseguiu explorar a “dimensão humana” em geral ausente na notícia? 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Que recursos você utilizou para “dar vida” à personagem de sua crônica? ◦ O tom de sua crônica ficou coloquial? O que seu colega achou da linguagem utilizada em seu texto? ◦ Você ficou satisfeito com sua crônica? Por quê?
---	---

85

Figura 10 – Seção Mão na Massa – Crônica e Notícia
(Coleção Português: A arte da palavra, 9º ano, 2009, p. 85.)

Essa atividade de produção é, na verdade, uma atividade de retextualização, prática bastante pertinente à sala de aula e que requer do aluno o conhecimento dos dois gêneros em questão, o retextualizado e o produzido, principalmente de suas estratégias e conhecimentos linguísticos e composicionais. A proposta de transformação de uma notícia de jornal em uma crônica é, provavelmente, uma possibilidade de insistir com a fixação das características da tipologia narrativa.

O enunciado apresenta, logo no início, uma distinção entre os gêneros, salientado o teor mais humano, ou seja, pessoal, emotivo e subjetivo da crônica, em oposição à objetividade da notícia. Em seguida, orienta o aluno a escolher uma notícia em que o personagem possa ser mais bem caracterizado em uma crônica. Feita a escolha, o aluno deverá usar sua criatividade para imaginar uma história de vida para a personagem escolhida.

Para a escrita da crônica, as orientações apontam tanto para a composição temática e estrutural da crônica (pequena, foco narrativo em primeira ou terceira pessoa) quanto para sua linguagem (coloquial).

Faltam referências ao contexto de circulação, suporte e veículo da notícia e da crônica, bem como uma finalidade para o texto produzido que vá além da avaliação do colega e, posteriormente, do professor.

Na atividade de revisão, há dois momentos. O primeiro destina-se ao parecer de um colega sobre o texto, sem que haja um roteiro que o direcione. O segundo é uma autoavaliação, na qual constam algumas perguntas sobre elementos característicos do gênero. Essas perguntas, entretanto, ainda não revisam, de fato, a pertinência do texto produzido em relação aos textos prototípicos que o representam.

Resenha

Resenha

Mão na
Massa**Objetivos**

Escolher uma peça para assistir; assistir à peça; escrever uma resenha sobre ela indicando-a (ou não) para que os colegas de outras turmas assistam.

1. Escolher a peça

- ▶ Verifiquem quais peças teatrais estão em cartaz na sua cidade ou região. Para isso, consultem as indicações de jornais ou revistas, ou perguntem a quem costuma ir ao teatro. O professor pode orientá-los sobre os espetáculos que eventualmente ocorrerão perto da escola ou da região em que vocês moram.
- ▶ Se possível, leiam resenhas críticas disponíveis sobre as peças em cartaz e discutam entre vocês: qual das peças parece ser mais interessante e valeria a pena ver?

2. Assistir à peça

Se puderem, assistam à peça e troquem impressões sobre ela.

- ▶ A história é interessante?
- ▶ A encenação foi bem feita?
- ▶ Os atores atuaram bem? A forma de dizer o texto e a maneira de se movimentarem estavam adequadas às personagens?
- ▶ O cenário, a música e os figurinos estavam adequados e ajudaram na ambientação da peça?
- ▶ Qual aspecto da montagem lhes chamou mais a atenção?

3. Resenha final

Escrevam um rascunho com uma breve resenha crítica sobre a peça a que assistiram. Não se esqueçam de:

- ▶ Explicar rapidamente do que trata a peça;
- ▶ Dar a sua opinião sobre a peça em geral;
- ▶ Ressaltar algo que tenha lhe chamado a atenção, como a atuação de um ator, o cenário ou a música escolhida, por exemplo.
- ▶ Por fim, diga ao leitor se você gostou ou não da peça, sugerindo que ela vá conferir o espetáculo ou não.
- ▶ Passe a limpo seu rascunho, atentando para a pontuação, a ortografia e as palavras usadas. Preste atenção à paragrafação: cada parágrafo trata de um assunto específico?

AVALIAÇÃO

- Troque sua resenha com a de um colega. Você vai ler a dele e ele lerá a sua. Conversem sobre elas.
- Ficou clara a opinião de vocês sobre a peça?
- Por meio da leitura da resenha, o leitor se sentirá instigado pela peça ou desestimulado a vê-la?
- Vocês atingiram seu objetivo com a crítica feita?



Figura 11 – Mão na Massa - Seção Resenha
(Coleção Português: A arte da palavra, 8º ano, 2009, p. 71.)

A proposta de produção de uma resenha propõe uma atividade cultural que vai além do contexto escolar. Caso seja uma atividade compatível com o perfil financeiro da escola ou mesmo com a existência de peças em cartaz no período de realização da atividade, é uma possibilidade de inserir o aluno em uma situação real de comunicação, na qual ele poderá produzir um texto baseando-se na experiência vivida e nas impressões que teve do evento. Como defendemos neste trabalho, um dos meios importantes para se garantir o aprendizado do aluno, mais especificamente na produção de textos, uma escrita eficiente, é necessário que as situações comunicativas sejam bem definidas e que haja um propósito para a redação produzida. A proposta inicia-se, então, em consonância com essas ideias.

Ao referir-se às impressões que o aluno terá da peça, a proposta procura chamar a atenção do aluno quanto ao caráter opinativo da resenha. Sua principal característica é apresentar uma crítica em relação ao filme, livro, ou peça a que ela se refere.

Já ao orientar o aluno na escrita do texto, a proposta diz tratar-se de um “resumo com uma breve resenha crítica”. O resumo, de fato, faz parte de uma resenha, entretanto, é apenas um dos elementos que ela deve conter. As informações básicas (tempo, autor, diretor, local...), o elenco, os juízos de valor (crítica) e a argumentação consequente desses juízos, além do resumo, são características necessárias à escrita do gênero resenha.

Dessa forma, a proposta foca apenas duas características da resenha – resumo e opinião – em detrimento dos demais elementos.

A autoavaliação, embora vise à identificação das características prezadas na proposta, em um de seus itens incentiva o aluno a reconhecer a relevância social de seu texto, ou seja, propõe que ele identifique se sua resenha é capaz de estimular ou não o leitor a ver a peça.

Carta de Reclamação

Mão na Massa

Carta de Reclamação

Objetivo

Escrever uma carta de reclamação sobre algum produto que vocês ou um de seus familiares tenham comprado e que veio estragado ou com defeito. Utilizem casos vivenciados por vocês, de preferência.

1. Dramatização

▶ Primeiro, organizados em grupos, representem em classe a seguinte cena: uma pessoa vai à empresa fazer pessoalmente uma reclamação sobre um serviço malfeito ou produto estragado que tenha comprado. Um de vocês será o funcionário da empresa, com má vontade para atender a quem reclama.

▶ Discutam antes entre vocês: O que o reclamante pretende? Quer o dinheiro de volta? Um produto novo? Ou algum tipo de ressarcimento?

▶ Anotem os pontos principais da reclamação no caderno. Eles serão importantes na hora de discutir com o “funcionário” da empresa.

2. Rascunho

▶ Depois da dramatização, discutam entre vocês. Quais os argumentos que funcionaram? Como a reclamação poderia ser mais efetiva?

▶ Revejam as anotações que fizeram para a encenação. Elas servirão como ponto de partida da carta de reclamação. Uma vez que a reclamação é feita por carta, deve ser bem clara. Vocês não estarão presentes para esclarecer dúvidas.

▶ Escreva de forma bem objetiva: Qual é exatamente o problema? Quando e onde foi comprado o produto? Quais os defeitos constatados? Que atitudes você, como consumidor, espera que a empresa tome?

▶ Se houver uma nota fiscal ou algum comprovante de compra, anexe uma cópia à carta.

▶ Não se esqueça de colocar o local e a data; de especificar o destinatário (no vocativo); de despedir-se com educação; de colocar seu nome e de assinar a carta.

▶ Cuide também para que a linguagem usada seja mais formal e cuidadosa. Afinal, você não conhece o funcionário que vai ler a sua carta, certo?

3. Carta

▶ Troque sua carta com a de um colega. Veja quais os pontos que ele acha que não estão claros e que precisam ser melhorados.

▶ Confira a ortografia e passe a limpo sua carta de reclamação a limpo.

4. Endereço

▶ Descubra o endereço para o qual você deve enviar a carta. Geralmente, ele consta da embalagem do produto. Preencha o envelope corretamente e envie a carta pelo correio.

▶ Se quiser levar bem a sério essa reclamação, você pode mandar uma cópia da carta para o Procon (Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor) de seu Estado.

AVALIAÇÃO

▶ Verifique como ficou sua carta de reclamação. Você escreveu a data e o local? Utilizou o vocativo corretamente? Escolheu a forma de cortesia adequada? Você se despediu com educação e assinou a carta?

▶ Verifique o preenchimento do envelope. Os dados do destinatário estão completos? Os seus dados estão completos? Há espaço para o selo?

▶ Com relação à mensagem, ficou claro o que você

deseja? Você usou o pronome de tratamento adequado? Os parágrafos foram marcados com um espaço em relação à margem?

▶ Por fim, verifique a linguagem que você utilizou para escrever sua carta. Você se dirigiu ao funcionário da empresa corretamente?

▶ Na sua avaliação, sua carta de reclamação ficou clara e consistente?

▶ Converse com os colegas e discutam o que aprenderam enquanto trabalhavam nessa atividade.

A proposta relaciona-se a uma possível situação real vivida pelo aluno e por sua família, indicando que ele se lembre de um produto adquirido que apresentou defeito e faça uma carta de reclamação à empresa fornecedora do produto. Para garantir a legitimidade da carta e a finalidade do gênero, a carta poderá, até mesmo, ser encaminhada ao PROCON (Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor), órgão que visa garantir o cumprimento dos direitos do consumidor.

Sugere-se, primeiramente, uma dramatização e, em seguida, a definição do motivo e dos objetivos pelos quais a carta está sendo escrita. Logo, no planejamento do texto, espera-se que o aluno pense em argumentos pertinentes à reclamação, que possam garantir a conquista dos objetivos. São lembrados, também, elementos linguísticos do gênero, como a linguagem clara e objetiva.

Características formais da carta também são ressaltadas e, até mesmo as relações hierárquicas de poder ou interpessoais são lembradas na proposta, à medida que essa pede que o aluno cuide de sua linguagem, visto não conhecer o funcionário que lerá a carta, seu interlocutor.

Na avaliação do texto produzido, tanto as características formais, temáticas, linguísticas e sociais do gênero são lembradas e deverão ser, portanto, revisadas pelo aluno.

5.3.1 Resumindo

As propostas de produção da coleção *Português – A arte da palavra* voltam-se para a produção de gêneros textuais e focam, bastante, o contexto da produção. Porém, muitos dos elementos necessários à produção do gênero são omitidos, principalmente no que se refere às características linguísticas e formais do texto. As propostas são interessantes e certamente motivadoras para os alunos, mas requerem a escrita do gênero sem que ele seja, de fato, ensinado, visto o planejamento ater-se, muitas vezes, ao entorno do gênero.

5.4 Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa

A coleção organiza-se em 3 unidades temáticas, compostas por capítulos que recebem o nome do gênero que será trabalhado. Esse gênero é apresentado ao aluno em uma atividade de leitura sem um desenvolvimento sistematizado do gênero. Na seção *Linhas & entrelinhas* há atividades de interpretação do texto, sendo poucas as vezes em que há alguma pergunta direcionada à compreensão do gênero. O tema, entretanto, é muito abordado e explorado. Na seção *Panorama Cultural*, mais uma vez é o tema que está em questão, porém, ocorre uma tentativa de contextualização, na qual se busca a proximidade, ou mesmo maior inserção do aluno na questão apresentada pelo texto motivador.

Nas seções de *Produção de Texto Escrito*, além do gênero que dá nome ao capítulo, também é solicitada a produção de pelo menos outro gênero. Em geral, para a produção que nomeia o capítulo há um desenvolvimento quanto às características do gênero, porém, na outra proposta de produção, o aluno lerá um exemplar desse gênero e, logo, terá de produzir o seu próprio texto. Em alguns casos, é possível verificar a presença de algumas perguntas que norteiam o aluno para compreensão do gênero. Todavia, o foco fixa-se no conteúdo e, algumas vezes, na forma do gênero, deixando de lado sua relevância social, suas finalidades, as relações hierárquicas a que o gênero está submetido e até mesmo os conhecimentos linguísticos associados à sua produção.

Em seguida, há uma seção *Tira-dúvidas*. Nela, conteúdos gramaticais são abordados, porém, desassociados do gênero em questão. Novos textos são apresentados, sem referência ao gênero a que pertencem e uma abordagem puramente gramatical, ainda que partindo de um texto, é aplicada. Não há atividades que relacionem o conteúdo linguístico ao gênero, aparentando serem coisas distintas a produção textual e o conhecimento gramatical. Essa distância limita o aluno de forma a não fornecer a ele as condições linguísticas necessárias à produção do texto.

Já na seção *Uso da Língua*, percebe-se a retomada do texto motivador. Fragmentos desse texto servem de exemplo para o conteúdo linguístico trabalhado. Apesar de aproximar-se um pouco mais de uma abordagem textual da gramática, a

relação entre esses conhecimentos e a produção do gênero ainda é bastante sutil, mas já aponta para a proposta de produção de textos do capítulo.

A seguir, apresentamos algumas propostas de produção de textos da coleção.

Autobiografia

III. Autobiografia

- Ao longo deste capítulo, você ficou sabendo um pouco da vida de Esmeralda. Foi ela mesma quem escreveu um livro, a sua autobiografia, contando sua luta para realizar seus sonhos e escapar da marginalidade.

Escreva um trecho autobiográfico. Escolha um episódio marcante, verdadeiramente significativo, de sua vida que você possa compartilhar com seus colegas e amigos. Se quiser, coloque uma foto sua no alto da página! Você poderá ler seu texto para a classe, e seus colegas poderão fazer comentários e perguntas sobre o episódio contado.

Faça um rascunho antes de elaborar a versão final de seu texto, para que você possa corrigi-lo. Ortografia, acentuação e pontuação costumam precisar de uma revisão atenta. Consulte o dicionário toda vez que tiver dúvidas sobre a ortografia ou a acentuação de uma palavra; caso você não tenha um dicionário por perto, pergunte a alguém que conheça bem esses aspectos.

De volta ao texto

Depois de escrever o seu texto, releia-o prestando atenção ao seguinte:

- 1 ➤ Você fez um rascunho inicial?
- 2 ➤ Deixou claro o tempo em que se passa a ação da sua autobiografia?
- 3 ➤ Fez uma revisão final, para corrigir problemas de ortografia, acentuação e pontuação?

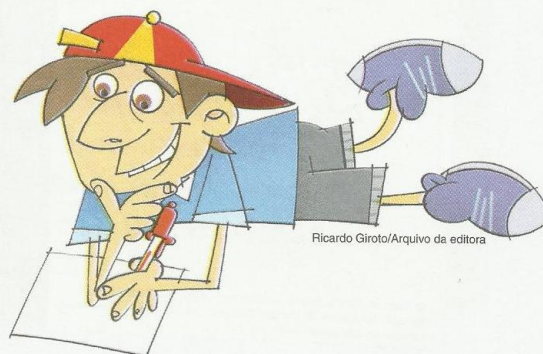


Figura 13 – Autobiografia

(Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa, 6º ano, 2008, p. 25.)

O gênero autobiografia aparece mais de uma vez na coleção. Nessa proposta, é possível perceber uma carência significativa de informações relativas ao gênero. Ao

longo do capítulo o aluno leu a história de Esmeralda. O texto não se trata de uma autobiografia, mas de um romance, um texto literário em que a garota narra, em primeira pessoa, episódios de sua vida.

Para a produção, a proposta fornece ao aluno o gênero (autobiografia), o tema (um episódio marcante da vida do aluno) e o público-alvo (colegas de sala).

Há também algumas perguntas que auxiliam o aluno a revisar seu próprio texto, com enfoque para apenas uma característica do gênero (explicitação das circunstâncias temporais). Os demais questionamentos não auxiliam, de fato, o aluno na revisão do texto, apenas ressaltam a importância de se rever a ortografia, a acentuação e a pontuação do texto, sem dizer como fazê-lo.

Texto autobiográfico

II. Texto autobiográfico

Neste capítulo você aprendeu que um romance autobiográfico é um texto narrativo no qual o autor conta experiências reais de sua vida e suas impressões a respeito dessas experiências.

Em seu caderno, escreva um texto autobiográfico sobre alguma passagem marcante de sua vida. Pode ser um momento difícil, como o narrado por Frei Betto no romance, ou uma passagem feliz que valha a pena partilhar com os leitores de seu texto. Deixe claro o contexto no qual você estava inserido, quando aconteceu o fato, onde você estava etc. e quais impressões e sensações você teve a fim de que o leitor possa compreender melhor o que você viveu.

Em seguida, leia seu texto para os colegas e, com eles, escolha aqueles que forem mais interessantes de se relatar num romance autobiográfico.

De volta ao texto

Verifique se em seu texto:

- a) suas sensações e impressões estão descritas;
- b) o contexto está claro – onde você estava quando ocorreu o fato;
- c) os fatos contados aconteceram realmente em sua vida.

Figura 14 – Texto autobiográfico

(Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa, 9º ano, 2008, p. 137.)

Nessa unidade, a produção de um texto autobiográfico é consequente de um trabalho ao longo do capítulo abordando o gênero. Ainda que lacunas tenham sido deixadas nesse trabalho com o gênero, como os conhecimentos linguísticos necessários à sua produção, a proposta inicia-se com a retomada do gênero em questão (autobiografia), da tipologia textual subjacente a ele (narrativa) e dos objetivos gerais do gênero (contar experiências e impressões pessoais).

O tema é direcionado (passagem marcante de sua vida), mas cabe ao aluno delimitá-lo. A necessidade de haver uma contextualização, característica do gênero que requer circunstâncias espaciais e temporais bem definidas, é ressaltada para o aluno. O público-alvo são os próprios colegas de sala. Fica ausente um tratamento desse gênero em sua circulação real, ou seja, no âmbito não literário, visto ser a autobiografia, muitas vezes, usada para a autopromoção, além de poder ser questionada quanto ao seu caráter de realidade em oposição à ficção. O papel do narrador e as relações ideológicas inerentes a ele diante do objetivo de relatar “fielmente”, se isso de fato é possível, episódios de sua vida não são discutidos ao longo do capítulo.

Nessa proposta, a atividade de revisão é um pouco mais elaborada e permite ao aluno verificar se algumas características do gênero foram consideradas na produção do aluno, o que incentiva, quando necessário, a reescrita do texto.

Texto instrutivo

Explicando o efeito estufa

Depois de ter estudado um pouco sobre as terríveis consequências do efeito estufa, redija um texto para explicar o que você aprendeu e também para expressar sua opinião sobre o assunto. Imagine que esse é um trabalho pedido pelo professor de Ciências, que lhe passou o esquema abaixo para ser seguido em seu artigo de opinião.

- A** O tema do trabalho é a comparação entre as consequências do efeito estufa na época em que os dinossauros foram dizimados e as consequências dele nos dias de hoje.
- B** O seu texto deve abordar os seguintes aspectos, nesta ordem:
- causa do efeito estufa;
 - o que ocorreu quando os dinossauros foram dizimados;
 - o que ocorre atualmente, quais são os problemas causados pelo efeito estufa;
 - sua opinião sobre a atuação das nações em relação às medidas que devem ser tomadas para atenuar o efeito estufa.

Reserve um parágrafo para cada um dos itens acima.

Antes de apresentar a versão final, troque seu artigo de opinião com o de um colega. Ele e você farão comentários escritos no texto, baseando-se nas questões da seção “De volta ao texto”, abaixo.

De volta ao texto

- 1** > As informações presentes no texto são realmente necessárias para o que está sendo pedido em cada item?
- 2** > Faltaram informações/explicações importantes para a compreensão da ideia de cada item?
- 3** > Há problemas gramaticais? Quais?
- 4** > Evitaram-se as repetições desnecessárias de palavras utilizando-se sinônimos?
- 5** > A pontuação está clara, de modo a evitar ambiguidades?

Figura 15 – Explicando o efeito estufa

(Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa, 7º ano, 2008, p. 117.)

Já nessa proposta há uma indefinição em relação ao gênero, pois o título “texto instrutivo” indica ser a finalidade do texto instruir o leitor a respeito de algo. Logo, pensamos que a proposta trata de um texto de tipologia injuntiva. Entretanto, percebe-se que o equívoco ao qual somos guiados nessa proposta está no fato de a tipologia do texto

ser argumentativa, sendo o gênero um artigo de opinião. O que tem caráter instrutivo é o conteúdo do artigo: o efeito estufa. Além disso, percebe-se, mais uma vez, uma confusão na proposta - que tem como subtítulo “Explicando o efeito estufa” - ao orientar que o artigo de opinião a ser produzido pelo aluno “explique o que ele aprendeu”. Mais uma tipologia, a explicativa, aparece, deixando incerta a estrutura composicional de um artigo de opinião e dando pouca ênfase ao que deveria ser mais priorizado na produção desse gênero, que é a defesa de um ponto de vista. Em virtude do tema, talvez seja possível afirmar que o gênero a ser escrito está inadequado, ou mesmo, em razão do gênero, talvez o efeito estufa não seja o melhor tema.

Ainda assim, o tema foi bem abordado ao longo do capítulo (problemas ambientais: efeito estufa), e a proposta detalha e delimita bem quais pontos desse tema o texto deve conter (causa, o que ocorreu, o que ocorre hoje...). O objetivo da escrita, assim como o público-alvo, é imaginado e restrito à esfera escolar. A paragrafação do texto também é orientada pela proposta. Conclui-se, com vistas no roteiro de produção do texto, que a escrita do gênero artigo de opinião não foi bem orientada. O foco está na necessidade de se explicar o tema e não em defender um argumento inerente a ele.

A revisão do texto, nessa proposta, é feita por um colega que deverá ler e detectar os problemas no texto, baseando-se no roteiro da seção *De volta ao texto*, que orienta para a verificação de algumas características do gênero e competências gramaticais.

Crônica

II. Crônica

Neste capítulo você viu que a crônica é um texto curto, escrito geralmente em linguagem informal, que apresenta uma visão pessoal – bem-humorada, crítica, poética etc. – sobre acontecimentos do dia a dia.

Agora você escreverá uma crônica que fará parte de um **Livro de crônicas**. Esse livro será confeccionado por sua classe e divulgado na escola. Siga estas orientações para produzir seu texto:

- 1 > Escolha um acontecimento que lhe chame a atenção. Você pode procurá-lo em meios como jornais, revistas, Internet, telejornais, ou mesmo nas ruas – no ônibus, na padaria, à janela, observando as pessoas e conversando com elas. Tudo pode ser assunto para uma crônica, desde que desperte o seu interesse. O importante é que sua visão sobre o acontecimento seja expressa em seu texto.
- 2 > Escolha se vai narrar o texto em primeira ou terceira pessoa.
- 3 > Lembre-se também de que a crônica é um texto curto.
- 4 > Antes de ler sua crônica para a classe, faça uma revisão, seguindo as orientações da seção **De volta ao texto**.
- 5 > Em seguida, em grupos, leiam os textos dos colegas e deem sugestões de melhoria para os autores. Ao final, a classe organizará as crônicas para que sejam reunidas no livro.

De volta ao texto

Verifique se seu texto:

- a) apresenta um fato do cotidiano visto de um modo pessoal;
- b) mantém coerência no foco narrativo (primeira ou terceira pessoa, do começo até o fim);
- c) está escrito em linguagem informal;
- d) é curto.

Figura 16 – Crônica

(Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa, 8º ano, 2008, p. 111.)

Essa proposta de produção de uma crônica, diferentemente da maior parte das propostas, é bastante voltada para as características desse gênero, que logo é bem definido e caracterizado (texto curto, linguagem informal, visão pessoal, temática cotidiana...). A proposta retoma o trabalho realizado no capítulo, iniciado pela leitura de uma crônica e seguido de atividades que apresentam e discutem suas características. Ao caracterizar de forma eficiente o gênero, a forma, as competências linguísticas necessárias e os objetivos de escrita do texto, além do contexto que envolve sua produção, ficam mais claros e direcionam o aluno à produção de um exemplar do gênero.

Há um roteiro que ajuda o aluno no planejamento e na própria escrita do texto. O trabalho de revisão, assim como a própria proposta, volta-se para a caracterização do gênero.

A finalidade de escrita do texto, apesar de ainda muito restrita à esfera escolar, tem maior abrangência, visto que a confecção de um livro sugere uma situação de comunicação mais próxima à realidade e, certamente, mais motivadora ao aluno.

5.4.1 Resumindo

A coleção *Trajetórias da palavra – Língua Portuguesa*, diferentemente das demais coleções analisadas, não contempla, muitas vezes, o contexto de produção do gênero, ou seja, a construção de uma situação de comunicação que se aproxime da realidade. Nessa coleção, o tema da redação é bastante desenvolvido e valorizado, aproximando-se das propostas tradicionais que compuseram os livros didáticos por longo tempo. Difere-se das mesmas, porém, por inserir os gêneros nas propostas. Ainda assim, em algumas delas, há alternância entre gêneros e tipos textuais, como na proposta anteriormente apresentada que propõe a produção de um “texto instrutivo”. Em geral, as instruções para a produção do gênero são insuficientes e concisas, mas dão sequência às atividades desenvolvidas no decorrer da unidade.

5.5 Contribuição: uma síntese de operações

Certamente, contemplar nas propostas de produção de textos todos os elementos dos quais os gêneros se compõem não é uma tarefa fácil nem mesmo imprescindível. A inexistência de algumas características no texto do aluno – distanciando-o dos textos prototípicos – não impedem seu reconhecimento e enquadramento no gênero. Os gêneros são flexíveis e variáveis e não devem ser limitados ao ponto de se tornarem mera reprodução, entretanto, tratando-se de um contexto de ensino e de aprendizagem, viabilizar para o aluno o maior número de possibilidades para a composição de textos é importante para que ele se torne capaz, assim como requerem os PCN, de interagir de maneira eficiente nas diversas situações discursivas das quais pode participar. Assim sendo, o conhecimento da totalidade de fatores inerentes ao gênero poderá facilitar e até garantir melhor desempenho e sucesso no uso da linguagem. Por isso, com base nos levantamentos teóricos desta pesquisa, selecionamos elementos e conceitos relacionados pelos autores de forma a produzir uma síntese de operações mentais resultante das

lacunas identificadas durante as análises, que contenha, com certeza não todos, mas grande variedade de fatores que interferem e influenciam na produção de um gênero, oral ou escrito.

Direcionando para as propostas de produção de texto, essa síntese contempla as etapas de planejamento, mobilização de conhecimentos, execução e revisão do texto, sendo que em cada etapa são apresentadas operações que as propostas devem conter para abordar intensamente o gênero.

ETAPAS	OPERAÇÕES
Planejamento	<p>Permitir ao aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer as condições de produção que permeiam o texto. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Identificar quem são os participantes da situação discursiva. <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Quem fala 1.1.2 Para quem 1.2 Identificar e assumir posicionamentos ideológicos levando em consideração <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 Relações hierárquicas. 1.2.2 Relações interpessoais. 1.2.3 Relações de poder e dominação. 1.3 Reconhecer a situação de produção do texto em relação à <ol style="list-style-type: none"> 1.3.1 Sociedade. 1.3.2 Instituição. 1.3.3 Esfera cultural. 1.3.4 Tempo. 1.4 Reconhecer o momento histórico de produção do texto. 1.5 Reconhecer o veículo de circulação do texto. 1.6 Reconhecer objetivos, finalidade e intenções inerentes ao texto. 2. Tecer hipóteses sobre o modelo de texto adequado à situação de comunicação. 3. Definir os modelos mentais de texto que se adéquam à situação de comunicação.
Mobilização	<p>Conduzir o aluno a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilizar conhecimentos pertinentes à situação discursiva. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Identificar o que pode ser dito no gênero. 1.2 Identificar o que não pode ser dito no gênero. 2. Selecionar os conhecimentos pertinentes à situação discursiva. <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Levantar conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto. 2.2 Buscar novos conhecimentos que colaborem com a construção temática do texto. 3. Modular o texto planejado às exigências levantadas a partir da seleção de informações. <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Identificar o melhor tipo de registro para a apresentação dos conhecimentos selecionados. 3.2 Identificar a melhor forma composicional para a apresentação dos conhecimentos selecionados. 3.3 Selecionar um estilo verbal para a escrita do texto.
Execução	<p>Fornecer aos alunos condições de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização de saberes linguísticos: escolhas lexicais, sintáticas e semânticas 2. Reestruturar o texto/ refacção do texto 3. Escolher elementos da progressão textual
Revisão	<p>Orientar o aluno a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar a pertinência do texto às exigências da situação discursiva a aos propósitos que pretende alcançar.

Como é possível verificar, cada operação aponta para diferentes habilidades das quais o aluno deverá apropriar-se no processo de ensino e de aprendizagem, mais especificamente, da produção de textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos 1980, conforme afirma Soares (1999), as ciências linguísticas - a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso - começaram a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna. Em consequência dessa mudança, novas concepções de língua e linguagem reconfiguraram o ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Soares (1999), uma diferente concepção de língua deve orientar o uso da escrita no contexto escolar.

[...] a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de interlocução (**inter-locução**), em que quem fala ou escreve é um **sujeito** que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um **sujeito**, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (**Inter-ação**). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser **sujeito** capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. (SOARES, 1999, P. 68).

Assim, sob essa nova concepção de língua, entende-se que a prática da escrita na escola deve efetivar-se no fornecimento de situações de enunciação nas quais a expressão escrita seja tida como uma possibilidade para se atingir um objetivo, uma necessidade ou um desejo de interação. Além disso, deve-se levar em conta que não são apenas as condições de produção que influenciam a produção de um texto, já que essa produção é também culturalmente influenciada:

[...] diferentes tipos, gêneros de texto circulam no contexto cultural, cada um marcado por convenções e normas que o configuram, e esses gêneros são veiculados em diferentes portadores de texto, cada portador exigindo uma determinada maneira de usar a língua escrita. [...] Assim, cada gênero tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto, os recursos de coesão

textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária, de uma bula de remédio, de um texto publicitário [...]. (SOARES, 1999, p. 69).

Perfeito (2007) colabora com essas ideias de Soares (1999) ao afirmar que essas mudanças nas teorias de ensino e de aprendizagem de língua materna veem o gênero discursivo como objeto de ensino, como um eixo de articulação e de progressão curricular.

O texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador das práticas de leitura, de análise linguística e de produção/refacção textuais. Consequentemente, o gênero, como objeto de ensino e eixo de articulação/progressão curricular, visa a proporcionar ao aluno a ampliação do horizonte discursivo, por abordar propósitos diferentes [...] (PERFEITO, 2007, p.479).

Os materiais didáticos devem, dessa forma, assim como a escola, propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados em diferentes suportes e esferas comunicativas. Soares (1999) ainda ressalta que o processo de ensino e de aprendizagem deve promover,

em primeiro lugar, atividades que criem oportunidades para que o aluno "descubra" a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, o que supõe o estabelecimento de situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar - situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever; (SOARES, 1999, p.73)

Portanto, consideramos que o aluno, em contato com diferentes gêneros discursivos no processo de escrita, tem a oportunidade de “experenciar a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, com diversidade de conteúdo temático, da construção composicional e de estilo” (PERFEITO, 2007, p.480).

Tendo em vista essas considerações, esta dissertação buscou abordar os seguintes questionamentos: há, nas atividades de produção de texto, um trabalho que oriente o aluno a produzir determinado gênero? Se sim, o gênero é visto como flexível e sujeito às condições determinadas pela situação comunicativa ou é apenas mais um modelo de texto

a ser internalizado pelos alunos e aplicado em produções escritas descontextualizadas? Eles visam fornecer um panorama da situação atual das propostas de produção de textos nos livros didáticos de língua Portuguesa do Ensino Fundamental selecionados para esta investigação?

Dionísio (2002) postula que o ensino pautado em análises meramente estruturais cede lugar às análises da língua em contextos que, pelo menos, se aproximam de situações reais de comunicação, como indicam os PCN. A autora ainda afirma que os livros didáticos buscaram atender às demandas atuais, mas revelaram um descompasso entre a formação profissional, as teorias linguísticas e os materiais didáticos. Isso em decorrência de um processo de transição que, pouco a pouco, deve alcançar progressos e adequação às novas teorias. Assim como começamos a verificar na pesquisa que resultou nesta dissertação, Dionísio (2002, p. 82), afirma que:

Numa reação em cadeia, os manuais didáticos transitam pelas teorias linguísticas, tentando atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN. Uma breve análise panorâmica do sistema educacional brasileiro, voltada para o Ensino Fundamental e Médio, revela que o desencontro entre professor e livro didático não é um traço apenas do sistema educacional atual. (DIONÍSIO, 2002. p. 82).

Com base nos levantamentos e análises realizados, percebemos que as propostas de produção apresentam, hoje, atividades muito pertinentes às demandas da educação, inclusive no que se refere às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O gênero está sendo efetivamente trabalhado - mesmo que propostas que foquem nas tipologias textuais ainda existam - e a contextualização das propostas, em consequência das exigências do gênero, está sendo, na maior parte das vezes, valorizada e bem trabalhada pelas coleções de livros didáticos.

Com a investigação desenvolvida, constatamos que as propostas de produção de textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental selecionados como *corpus* desta análise, orientam, sim, na maioria das vezes, a produção de um gênero textual, mesmo que ainda apareçam propostas que solicitam a escrita de tipologias ou, simplesmente, “textos”. Os gêneros a serem produzidos são, também, com grande frequência, vistos como modelos de textos flexíveis e variáveis diante das situações de

comunicação e, finalmente, prezam, quase que na totalidade das análises, pela criação de um contexto de produção.

Sabemos que o livro didático é um instrumento para o professor e pode contribuir positivamente para a prática docente, entretanto, para que seja um instrumento eficiente na prática escolar, deve continuar evoluindo, juntamente com as concepções atuais acerca da linguagem, e reconhecendo, cada vez mais, a língua como meio de comunicação, o texto como forma de manifestação linguística e os gêneros textuais como objeto de ensino.

Para Dionísio (2002), a efetivação dessas mudanças deve ocorrer logo, assim que se reconheçam, conforme Rangel (2001, p. 13), “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua, etc”. Dionísio (2002, p. 88) ainda postula que “na parceria livro didático-professor, [...] ambos ainda estão acertando o passo na travessia entre as teorias linguísticas e o ensino de língua materna.

É fato que as mudanças ocorrem paulatinamente e que, a cada passo, novos olhares mudam a direção do trabalho com a linguagem, mas, como constatamos neste trabalho, já é possível ver deixados para trás grande parte dos resquícios do ensino normativo e descontextualizado que perdurou na tradição escolar brasileira por longos anos, além da consideração do aluno como ator de seu processo de aprendizagem não apenas por sua bagagem cultural e social, mas pelas escolhas que a ele são oferecidas e pelas decisões por ele tomadas para interagir com a sociedade em que vive e participa.

Com base nos dados levantados, realizamos uma síntese de operações que engloba vários dos elementos inerentes à produção de gêneros e que pode servir de parâmetro para a análise das propostas de produção de texto presentes nos materiais didáticos e, até mesmo, como instrumento de revisão das práticas escolares relacionadas ao ensino de língua. Não pretendemos com essa sugestão delimitar as características dos gêneros, mas sim ampliar suas possibilidades de realização em virtude da diversidade de variantes inerentes a ele. Retomando, então, Bakhtin (1997), reconhecemos e atestamos a “relativa estabilidade dos gêneros”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cirlene Magalhães, BARBOSA, Jaqueline Peixoto, BRAIT, Beth. COSTA, Sérgio Roberto, POMPÍLIO, Berenice Wanderley, ROJO, Roxane. et all. In: ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. A avaliação dos Livros Didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo Livros didáticos em tempos de mudança. In: COSTA VAL, Maria da Graças; MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de Língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5a a 8a séries – PNLD 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5a a 8a séries – PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.

CAFIERO, Delaine. *Habilidades de leitura no PNL D e no SAEB: construção da continuidade temática*. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_298.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2011.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla. *Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para um jogo?* Revista Língua Escrita, n. 2, dezembro 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Juiz de Fora, Veredas, n.2, 2007. Disponível em <http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_ensino/artigo05.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graças, MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COUTINHO, Maria Antónia D. Caetano. *Descrever gêneros: estratégias e resistências*. Anais do 4º Simpósio de Estudos de Estudos de Gêneros Textuais: Siget, p. 639-647, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Livros didáticos de Português formam professores?* In: Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, Giselle. *Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas no ensino de Português. In: GEARALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

GUIMARÃES, Eloísa Helena. 2009. *O processo de produção escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: do planejamento à revisão*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté – SP: Cabral editora e livraria universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

PERFEITO, Alba Maria. *Gênero editorial: a análise lingüística contextualizada às Práticas de leitura e de produção textual*. 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/6.pdf>>. Acesso em: 06 jul. de 2011.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira. *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RODRIGUES, Rosangela Hames. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Um olhar sobre o livro didático*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996b.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges, (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DPA: SEPE, 1999.

SOARES, Magda Becker. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Salto para futuro, 2002. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>>. Acesso em: 04 Jul. 2011.

SOARES, Magda Becker. *Livro didático CONTRA ou a FAVOR?(s/d)* Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-controu-a-favor.php>>. Acesso em: 04 Jul. 2011.

Coleções didáticas

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é Linguagem: língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.

DIAFÉRIA, Celina; PINTO, Mayra; *Trajetórias da palavra: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

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

RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. *Português: A arte da palavra*. São Paulo: Editara AJS Ltda, 2009.